

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2014–2015**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Trnková

**Srovnání běžného systému předškolního vzdělávání a
vzdělávání alternativního, konkrétně Montessori**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Martina Karkošová PhD.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2014-2015

DIPLOMA THESIS

Ivana Trnková

**Comparision of ordinary system of pre-school
education and alternative education, concretely
Montessori**

Prague 2015

**The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Martina Karkošová
PhD.**

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Ivana Trnková

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Martině Karkošové PhD za cenné rady, ochotu a trpělivost při odborném vedení mé diplomové práce. Děkuji Mateřským školám, ve kterých jsem prováděla výzkum a respondentům, kteří se jej ochotně účastnili.

V neposlední řadě patří poděkování mé rodině a blízkým za vstřícnou a trpělivou podporu a povzbuzování během mého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá pohledem na předškolní vzdělávání, konkrétně na vzdělávání dle výchovných principů pedagožky Marie Montessori. Teoretická část je věnována průřezu a popisu jednotlivých alternativních systémů, vymezením jejich základních principů a zásad. Samostatná kapitola je věnována životu, přínosu a základním pilířům pedagogiky Marie Montessori. Praktická část se zabývá srovnáním vzdělávání v Montessori mateřské škole a běžné mateřské škole, vymezením jejich kladů a záporů. Hlavním předmětem výzkumu je samostatnost dětí a jejich schopnost spolupráce a kooperace s vrstevníky.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávací systém, dotazníkové šetření, klíčové kompetence v MŠ, Marie Montessori, pedagogické zásady, pozorování, principy předškolního vzdělávání, řízený rozhovor

Annotation

This thesis deals with looking at pre-school education, specifically for preschool education as Marie Montessori pedagogy. The theoretical part is devoted to the cross-section and character of each alternative systems and named their pedagogical principles and doctrines. A separate chapter is devoted to the life and contribution of the basic pillars of pedagogy Maria Montessori. The practical part deals with the comparison of Montessori education in kindergarten and regular kindergarten, define of the pros and cons. The main subject of research is self-action of children and their competence of join-action and partnership between children.

Key words

Alternative education system, key competence in pre-school. Marie Montessori, pre-school education, pedagogical principles and doctrine

ÚVOD.....	9
1. Alternativní školství.....	11
1.1. Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“	11
1.1.1. Školsko – politický aspekt.....	12
1.1.2 Ekonomický aspekt.....	12
1.1.3. Pedagogický a didaktický aspekt	13
1.2.Vznik a vývoj alternativních škol.....	14
1.2.1. Vlastnosti a funkce alternativních škol	16
2. Typy alternativních škol	18
2.Klasické reformní školy.....	18
2.2. Církevní školy	22
2.3. Moderní alternativní školy.....	23
3. Maria Montessori	25
3.1.Zásady a cíle Montessori pedagogiky	26
3.2 Didaktika Montessori pedagogiky.....	30
3.2.1 Individuální výjovová diagnostika a hodnocení výkonu	32
3.2.2 Náboženská výchova	33
3.2.3 Pedagogická institucionalizace Montessori systému	34
3.3 Metoda výuky podle Montessori.....	39
3.3.1 Absorbující mysl	40
3.3.2 Senzitivní období	40
3.3.3 Normalizace dítěte.....	42
4. Pojetí výchovy a vzdělání	44
4.1 Strategie.....	44
4.2 Základní myšlenky.....	47
4.3 Hlavní metody	48
4.4 Charakteristika prostředí	49
4.4.2 Připravené prostředí	53
5. Vzdělávací program	57
5.1 Cíle vzdělávacího programu.....	57
5.2 Proces učení v Montessori mateřské škole	60
6. PRŮZKUM	63
6.1. Výzkumný problém	63
6.1.1 Předmět a východiska průzkumu	63
6.1.2 Sběr dat	63

6.1.3 Výzkumný vzorek.....	64
6.1.4 Cíl průzkumu.....	64
6.2 Hypotézy	65
6.3 Použité metody a postupy	71
6.3.1 Dotazník.....	71
6.4. Dotazník pro rodiče.....	75
6.4.1 Vzor dotazníku pro rodiče.....	76
6.5 Dotazník pro učitele	90
6.5.1 Vzor dotazníku pro učitele	91
6.6 Řízený rozhovor.....	104
6.6.1 Rozhovor s pedagogickými pracovníky.....	105
6.7 Záměrný výzkum ve dvou typech mateřských škol	132
6.7.1 Pozorování.....	132
6.7.2 Doplnkové pozorování.....	132
7. VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	140
8. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A SHRnutí PRAKTICKÉ ČÁSTI ..	147
ZÁVĚR	151
9. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	153
SEZNAM PŘÍLOH.....	155
Bibliografické údaje:.....	166

ÚVOD

Diplomová práce s názvem „Srovnání běžného systému předškolního vzdělávání a vzdělávání alternativního, konkrétně Montessori“ se snaží porovnat alternativní a běžné formy předškolního vzdělávání. Teoretické informace o předškolním vzdělávání a přístupů jednotlivých alternativních systémů jsou doplněny popisem průzkumu věnovanému srovnání vzdělávání v Montessori mateřské škole a běžné mateřské škole, vymezením jejich kladů a záporů.

Alternativní systémy jsou trendem zejména v zahraničí a postupně se šíří k nám. Stále vznikají nové mateřské či základní školy, pracující podle alternativních principů, které vnímají dítě jako pomyslný střed, kolem kterého se vzdělávání otáčí.

Přístup k dětem je v dnešní době poněkud jiný. Dětské osobnosti jsou s ohledem na individuální rozdíly respektovány, převládá partnerský a vstřícný přístup pedagogů oproti autoritativní výchově, uznávající princip odměn a trestů. V současném školství panuje respektující partnerský přístup k dítěti i rodině dítěte. Dítě má možnost vybrat si, jaké aktivity se bude věnovat, a jednotlivé směry se střídají. Děti mají vytvořen režim, který respektuje jejich biorytmus a střídají se volné a řízené aktivity v poměru, který je pro děti přirozený.

Je nutné podotknout, že za posledních 25 let prošlo školství obrovskou proměnou, zejména v přístupu učitelů k žákům. I běžné školy začaly pracovat dle některých zásad alternativních metodik. Dle mého názoru je jediný problém v propagaci škol před termínem zápisu. Alternativní školy vymezí všechna pozitiva, která mohou být u kvalitní školy samozřejmostí. Oproti tomu běžné školy, které mohou nabízet dokonce kvalitnější přístup a pedagogy, ke své práci přistupující jako k poslání předat budoucím generacím nejen vědomosti a dovednosti, ale i vnímání a hodnoty, mohou díky přemíře alternativních institucí neprávem strádat a být zavrhovány.

V současné době existuje řada alternativních směrů vzdělávání. Některé mají pevné a dlouholeté základy, jsou „odzkoušeny“ mnoha generacemi a jiné teprve vznikají. Montessori pedagogika je jedna z kvalitně propracovaných a vyzkoušených metodik práce s dětmi, začínající již v mateřské škole s možnou návazností na školu základní.

Teoretická část této práce obsahuje vymezení základních alternativních forem vzdělávání, jednotlivé kapitoly budou zaměřeny na historii, popis a metody Montessori pedagogiky.

Věnovat se budu také konkrétním metodám práce s dětmi v Montessori mateřské škole.

Praktická část je zaměřena na srovnání vzdělávání v běžné mateřské škole a mateřské škole, pracující dle systému Montessori. Hlavním předmětem výzkumu je samostatnost dětí a jejich schopnost spolupráce a kooperace s vrstevníky. Při průzkumu byla použita jako základní metoda dotazník a rozhovor. Dotazník byl rozesílán pedagogům běžných mateřských škol a rodičům dětí navštěvující Montessori mateřskou školu. Rozhovor byl veden s českými a zahraničními pedagogy z Montessori mateřských škol. Získaná data a informace byla matematicko-statisticky analyzována pomocí vhodných metod a výsledky analýzy byly následně převedeny do tabulek a grafů.

Na základě získaných informací, zejména od pedagogů a rodičů, srovnáme klady a zápory jednotlivých systémů a pokusím se nalézt řešení pro efektivnější a prospěšnější předškolní výchovu s ohledem na samostatnost, všestranný rozvoj dítěte, rozvoj jeho klíčových kompetencí a sociálních dovedností.

1. ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

Alternativní školství označuje typ škol, které vyučují žáky jinak, než tradiční školy herbartovského typu. Dává příležitost žákům, kteří by v klasickém školství nebyli úspěšní.

Význam alternativního školství spočívá zejména ve snaze zabývat se minoritní částí žáků, kteří nevyhovují systému vytvořenému klasickým školstvím pro majoritní část žáků. Klasické školství je v zajetí konzervativních představ, nutnosti vzdělat co nejvíce žáků v rámci omezených finančních možností. Proto nelze očekávat, že se alternativní školství přes svoje klady stane hlavním vzdělávacím proudem. Reformy klasického školství se obvykle snaží nejvýznamnější alternativní prvky integrovat. (Zdroj. Wikipedie)

1.1. Pojem „alternativní škola“, „alternativní vzdělávání“

Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční školy, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti díky odlišnému chápání pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích vládne terminologický chaos. Existují samozřejmě obecné definice daného pojmu v pedagogických slovnících a encyklopediích. Například britský pedagogický slovník (D.Lawton, P.Gordon, 1993,s.42) definuje „alternativní vzdělávání“ jako obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišené od vzdělávání nabízené státem nebo jinými tradičními institucemi, alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formální metody výuky. Jiné terminologické rozlišení se uplatňuje např. v německé pedagogické encyklopedii, či v USA, kde se termínem „alternativní škola“ vyjadřují v podstatě jakékoliv inovace jak ve veřejné, tak v soukromé škole. Tedy význam termínu „alternativní škola“ se nekryje pouze s významem „soukromá škola“, jak to někdy bývá chápáno u nás. Jak je patrné, v zahraniční odborné literatuře nenalezneme zcela jednoznačné vymezení pojmu alternativní škola. Je třeba rozlišit několik významových rovin

pojmu „alternativní škola“, a to podle sféry užívání. V úvahu je možné brát: školsko-politický aspekt, ekonomický aspekt a pedagogický a didaktický aspekt.

1.1.1. Školsko – politický aspekt

První a základní významové vymezení se týká rozdílů mezi školami státními a nestátními. Státní školy jsou zřizovány nějakými orgány státní správy. V České republice jsou za státní či „veřejně spravované“ považovány školy zřízené obcí, krajským úřadem či ministerstvem. Nestátní školy jsou školy zřizované a spravované jinými zřizovateli než státními (veřejnými) orgány. V souladu s tím a podle oficiálních statistik o českém školství, se rozlišují tyto druhy škol podle zřizovatele: státní školy – MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), jiný rezort, obec, kraj a nestátní školy – soukromý zřizovatel, církev. V tomto školsko-politickém či právním vymezení, tedy z hlediska zřizování, spravování a kontroly alternativních škol a jejich začlenění do sítě škol národního školského systému, se termínem „alternativní školy“ mohou označovat všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale i souběžně s nimi. Alternativními jsou tedy považovány školy církevní, školy zřizované a provozované soukromým subjektem, kulturními a jinými institucemi, sdruženími rodičů, učitelů aj.

1.1.2 Ekonomický aspekt

Tato významová diference je spjata s rozlišováním škol podle způsobu financování. Soukromé školy jsou financovány zcela nebo částečně jejich zřizovateli a rodiče žáků těchto škol platí určité školné, kdežto státní (veřejné) školy jsou pro žáky bezplatné, jsou financovány ze státních, resp. jiných veřejných zdrojů. Z tohoto hlediska by bylo možno charakterizovat alternativní školy jako takové, v nichž se vzdělávání jejich klienti, tj. žáci a studenti, resp. jejich rodiče, obvykle platí školné. Alternativnost těchto škol spočívá v tom, že za tyto poplatky nabízejí klientům nějaké zvláštní služby, např. ve formě jiných nebo běžně rozšířených vzdělávacích programů. Alternativní školy, ale nemusí být jen školy soukromé, v nichž se platí školné, nýbrž i veřejné, a to jak v České republice, tak v zahraničí.

Samotný aspekt ekonomický tedy není pro vymezení alternativnosti vzdělávání rozhodující.

1.1.3 Pedagogický a didaktický aspekt

Z hlediska pedagogického a didaktického je možno za alternativní považovat všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí. V tomto smyslu se často používá termín alternativní škola (alternativní vzdělávání) jako ekvivalent k termínům netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola aj. Při tomto pojetí se ovšem netradiční či alternativní vzdělávání nevztahuje pouze k alternativní škole nestátní, neboť i v rámci státních/veřejných škol se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické a vymykající se běžnému modelu školního vzdělávání.

V tomto pojetí je za rozhodující ve fungování alternativních škol považován aspekt pedagogický a didaktický. Kritériem pro vymezení alternativních škol je tedy pedagogická specifičnost určité vzdělávací instituce, nikoliv typ zřizovatele, nebo způsob financování. Při tomto vymezení musíme k alternativním školám počítat samozřejmě nejen různé tzv. reformní školy (klasické a moderní), ale také různé typy specifických škol v rámci státního/veřejného školství. Jde o školy, které uplatňují některé odlišnosti, vznikající např. z volby určitého, státem uznaného vzdělávacího programu a proto není vhodné ztotožňovat pojem „alternativní škola“ pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), ale chápat jej široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.

Standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinou zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Ve vztahu k tomuto standardu lze pak školy, které se od něj nějakým způsobem odchyľují, považovat na „nestandardní“, tj. alternativní. V tomto pojetí lze státní (veřejné) školy v České republice většinou považovat za školy standardní, kdežto soukromé školy a církevní školy jsou školami alternativními, protože se odchyľují od stanovené normy, standardu.

Takto mohou ale také fungovat i některé státní školy, např. základní školy z rozšířené výukou některých předmětů (matematiky, přírodních věd, cizích jazyků aj.) či školy uplatňující specifické vzdělávací programy např. program Zdravá školy, Začít spolu aj.

1. 2 Vznik a vývoj alternativních škol

Významnou skupinu v rámci všech typů alternativních škol současnosti představují školy, které vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Reformní pedagogika, která se rozvíjela od počátku 20. století a zvláště pak v jeho dvacátých a třicátých letech, je spojována s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako byli J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, R. Steiner a jejich následovníci.

U nás byla reformní pedagogika významně rozvíjena v letech mezi dvěma světovými válkami, avšak v období socialismu až do roku 1989 byla oficiálně kritizována, resp. odmítána z ideologických pozic.

Vysvětlení příčin vzniku alternativních škol lze vidět v neustálých snahách lidské civilizace měnit a zdokonalovat to, co je již vytvořeno – instituce, pracovní postupy, teorie, lidské výtvoř, atd. Dále je lze spatřovat i ve zcela konkrétních okolnostech: například s rozvojem vědy, techniky a lidského poznání. Docházelo tak k „informační explozi“, která se promítala negativně i do obsahu školního vzdělávání – přesycení učiva množstvím detailních a vzájemně izolovaných poznatků atd. Reakcí na to byly a jsou některé alternativní koncepce prosazující např. exemplární vyučování, jehož cílem není osvojení všech poznatků, ale jen určitých reprezentací celkového poznání prostřednictvím vhodně vybraných příkladů. Historická východiska pro rozvoj alternativních škol jsou zakotvena v kritice formalistického způsobu vzdělávání, kterou vyslovovali teoretici reformní pedagogiky již od počátku 20. století. Z mnoha těchto kritiků tradiční školy lze upozornit na některé, jako jsou např. O. Declory, Belgičan, který již roku 1907 založil v Bruselu reformní „Školu životem pro život“, v níž prosazoval zejména principy pracovní výchovy a respektování zájmu dítěte. Dále P. Petersen, Němec, který v roce 1926 vydal knižně zásady své koncepce „Nové výchovy v rámci neoevropského kulturního hnutí“, a to v opozici k profilu tradiční školy a A. Ferriere,

Švýcar, který byl jeden ze zakladatelů „Společnosti pro novou výchovu“.

Některé typy alternativních škol, které původně vznikly v jedné zemi, se postupně rozšířily i do zemí dalších (např. Waldorfská škola aj.) a představují dnes mezinárodně uplatňovaný typ alternativního školního vzdělávání. V některých zemích, zejména USA a Velké Británii, se vedle samostatných typů alternativních škol vyvinuly i alternativní formy vzdělávání uvnitř systému státních (veřejných) škol.

V českých zemích se alternativní školství rozvíjelo nejvíce v období dvacátých a třicátých let minulého století. To vyplývalo z vysoké úrovně tehdejší české reformní pedagogiky, která se ovšem bohatě sytila ze zahraničních pedagogických teorií, stejně jako z domácího výzkumu a praxe. Jeden z důležitých rysů reformního pedagogického hnutí v předválečném Československu jsou tehdejší alternativní (reformní) školy, které se vyvíjely v důsledku tvořivosti a nadšení učitelů, ale současně byly iniciovány a podporovány odborníky pedagogické teorie a výzkumu. To je dokumentováno na jedné straně počtem individuálních pokusů učitelů o vytváření alternativních forem vyučování, počtem pokusných reformních škol, počtem alternativních učebnic, metodických příruček, testů aj.

Nejvýznamnějším představitelem tehdejší reformní pedagogiky u nás byl pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889-1979), který uskutečnil několik studijních pobytů v USA a v jiných zemích, odkud k nám přinášel řadu teoretických a praktických poznatků o nových trendech vývoje školství. Podpora alternativním školám je jak ze strany výzkumu doložená četnými teoretickými a výzkumnými pracemi V. Příhody, S. Vrány, J. Uhera, C. Stejskala, O. Chlupa aj., tak i vytvořením alternativní vysoké školy pro další vzdělávání učitelů – Školy vysokých pedagogických studií (od roku 1921).

Podle současných hodnocení bylo reformní hnutí u nás mnohostranné a na světové úrovni. Díky násilnému přerušení vývoje alternativního školství a oficiálnímu odmítání teorií reformní pedagogiky u nás po roce 1948 způsobilo, že musíme nejen shromažďovat poznatky o rozvoji alternativního školství v zahraničí, ale také objevovat historické tradice alternativního školství v naší zemi a inspirovat se jimi.

1.2.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Alternativní školy tvoří pestrou mozaiku specifických druhů a forem vzdělávacích zařízení.

Každý druh alternativní škol má své vlastní rysy, a proto není snadné charakterizovat tyto školy jako celek. Z hlediska pedagogického a didaktického se o takovou celkovou charakteristiku pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera či profesor K. Rýdl

K. Rýdl (1999) uvedl základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním takto:

Tab. 1

Tradiční forma	Alternativní forma
<i>Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizaci dne.</i>	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility potřeb.
<i>Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.</i>	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
<i>Žák plní uvedené úkoly dle zadání.</i>	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
<i>Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.</i>	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
<i>Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.</i>	Důraz na spolupráci ve skupinách.
<i>Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.</i>	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
<i>Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.</i>	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Zdroj: Průcha (2012)

Dále Rýdl vyjmenovává základní rozdíly mezi tzv. tradičním a alternativním způsobem výchovy a vzdělávání v oblasti metodické a didaktické. Tyto rozdíly jsou uváděny vyhoceně a dosti neobjektivně, vzhledem k tomu, že

vlastnosti, které jsou přisuzované jen alternativní formě vzdělávání, jsou realizovány i ve standardních školách a naopak. Proto je důležité podívat se při charakterizování alternativní školy nejen na jejich vlastnosti ale také na hledisko jejich funkcí a produktů, tj. k jakým účelům vznikají, jak pracují a jakých výsledků dosahují.

Alternativní školy plní funkce kompenzační, diverzifikační a inovační.

- a) **Funkce kompenzační** znamená, že alternativní školy jakéhokoli typu vznikají, aby nahradily určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství. Alternativní školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit školy státní. Funkce kompenzační souvisí i s dalšími funkcemi, které podmiňují existenci alternativních škol.
- b) **Funkce diverzifikační** znamená, že alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém má jistou uniformitu v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání. Není to samozřejmě negativní rys státního školství, protože jistou míru jednotnosti či standardnosti tento systém mít musí, neboť zabezpečuje vzdělávání pro velké skupiny populace, které je nutně zapotřebí spojit něčím společným a jednotným.
- c) **Funkce inovační** je z pedagogického hlediska funkcí nejdůležitější. Znamená, že alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentální a různé inovativní vzdělávání. Tyto inovace jsou velmi různorodé podle typu alternativních školy nebo pedagogické koncepce, na níž je škola založena. Převážně se týkají dvou oblastí, kterými jsou: oblast inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, aj.) a oblast inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva v standardních předmětech, aj.)

2. TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Alternativní školy jsou jakékoliv školy, bez ohledu na zřizovatele, tj. škola státní i nestátní, které se určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišují od standardních, běžných škol svého druhu.

Ve světě se vyvinulo velké množství typu alternativních škol. Některé jsou soukromé, resp. neveřejné, jiné se uplatňují jak v sektoru státního školství, tak ve školství soukromém. Pro jednodušší orientaci byla vytvořena typologie alternativních škol (Průcha, 2012, s. 45)

- a) Klasické reformní školy
- b) Církevní (konfesní) školy
- c) Moderní alternativní školy

2. 1 Klasické reformní školy

Mezi klasické reformní školy patří školy: Waldorfské, Montessori, Freinetovy, Jenské a Daltonské.

- a) **Waldorfská škola**, známá též pod názvem Svobodná škola Rudolfa Steinera, patří k integrální části německého reformně pedagogického hnutí. První tzv. waldorfská škola vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu. U nás je v současné době patrně neznámějším typem reformní školy. Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925), který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Tato jeho koncepce je nazývána antroposofie. Z hlediska pedagogické a didaktické koncepce lze waldorfskou školu stručně charakterizovat jako alternativní nestátní školu se soukromým zřizovatelem. Rodiče platí školné. Je dvanáctiletou školou integrovaného typu. Základní stupeň tvoří 1. - 8. ročník, vyšší stupeň 9. -12. ročník. Volnou částí waldorfského systému jsou i mateřské školy. Výchova a vzdělání ve waldorfské škole jsou plně podřízeny tomu, aby podněcovaly a rozvíjely aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby.

K tomu je přizpůsobena i didaktická organizace výuky, kdy obsah vzdělávání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch) v nichž se žáci soustavně

zabývají po určitou dobu týmiž předměty. Důraz je kladen na esteticko-výchovné a pracovní předměty a na cizí jazyky. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka. Učitelé waldorfských škol mají „volnou ruku“ v tom smyslu, že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně s rodiči. Namísto soutěživosti se mezi žáky mají uplatňovat principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství. Značný vliv se přisuzuje náboženské výchově v duchu křesťanské morálky. Waldorfské školy jsou netradičně řízeny. Za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě. Tyto školy jsou školami soukromými v tom smyslu, že část platí rodiče žáků a část je hrazen ze státních či jiných zdrojů. V České republice mají waldorfské školy postavení státem uznávaných experimentálních škol.

- b) **Montessori škola** je typ alternativní školy nazvané podle Marie Montessori (1879-1952), italské lékařky, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen. Patří k nejvýznamnějším postavám reformně-pedagogického hnutí. Základním smyslem Montessori koncepce je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba „něčemu se učit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Individualizaci vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Montessori hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti, který objevila, když pozorovala děti při práci, hře. Z hlediska didaktické koncepce je charakteristickým rysem slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto věkově smíšených skupinách má vznikat na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemné pomoci jednotlivců vědomí sociální jednoty. Zvláštní postavení v této škole zaujímá tzv. kosmická výchova.

Jejím smyslem je poskytovat dětem podvědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace. K tomu se využívá projektové vyučování.

- c) **Freinetova škola** pochází od francouzského učitele Célestina Freineta (1896-1966), jednoho z významných teoretiků tzv. pracovní školy. Hlavní idea jeho pedagogických snah, rozvíjených ve dvacátých letech 20. století, zní „par la vie – pour la vie – par le travail“ (z života – pro život – prací). Vypracoval koncepci o nutnosti vybavit školní třídu různými pracovními koutky, ve kterých se mohou děti individuálně nebo v skupinách věnovat činnostem z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci. Cílem Freinetovy pedagogiky byla samostatně a kriticky smýšlející osobnost, zodpovědně jednající člověk, který přispívá svými silami k rozvoji společnosti. Pedagogické myšlení Freineta nevychází tedy s kolektivu, ale je založeno na podpoře autentického rozvoje každé osobnosti. To jej výrazně odlišovalo od ostatních socialistických a marxisticky smýšlejících pedagogů. V rámci freinetovského hnutí byl vyvinut velký počet didaktických pracovních technik, které mimořádně obohacují vzdělávací proces. Podle Freineta mezi nejdůležitější prvky školní práce patří mnohostranně rozčleněný prostor pro získávání zkušeností tzv. „pracovní ateliéry“, individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týden s učitelem, „pracovní knihovna“, obsahující informativní sešity, která podněcuje k dalším pracovním činnostem i k „bádání“, včetně audiovizuálních materiálů, kartotéka, rozčleňující základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních, především pro jazykovou výuku akustické učební programy, školní tiskárna, která slouží k rozvíjení manuálních i intelektových schopností žáků či nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků. Alternativní školy Freinetaova typu jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, Belgii a Nizozemsku. V České republice není alternativní škola s komplexní Freinetovskou koncepcí.
- d) **Jenská škola** může být považována za syntézu různých vývojových linií

mezinárodního reformně-pedagogického hnutí. Zakladatelem byl německý evangelický pastor a universitní profesor pedagogiky Peter Petersen (1884-1952), který byl průkopníkem snah o „novou výchovu“. Vedl od roku 1923 pokusnou školu při universitě v Jeně, kterou postupně přebudoval na školu pracovní. Petersonova reformní škola se stala známou v zahraničí jako tzv. jenský plán. V jenských školách nebyli žáci děleni do věkově homogenních tříd, ale byli seskupováni do věkově heterogenních kmenových skupin. Vedle toho ovšem zpracovávali žáci některé úkoly týdenního plánu ve skupinách, které byly relativně homogenní, dnes hovoříme o tzv. výkonnostní skupině. Kooperace a pospolitost byly v jenském plánu podporovány rovněž možnostmi zapisovat se do tzv. výběrových kurzů. Mezi rozvíjené aktivity ve vyučování patří v jenské pedagogice rozhovor, hra, práce a slavnost, které podporují jak kooperaci, tak individualizaci. V jenském plánu jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti. Dnešní jenské školy jsou otevřeny pro pozitivní snahy i jiných reformních linií. Tyto alternativní školy pracují nejvíce v Nizozemsku.

- e) **Daltonská škola** vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurst (1887-1973). Spolupracovala s Marií Montessori, od níž získala závažné podněty pro svou vlastní experimentální školu, jež byla založena roku 1919. Teoretické základy a praxi své reformní školy popsala ve svém díle *Education on the Dalton Plan (1923)*, kde se opírá o několik ústředních principů jako je svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost, kdy se tento princip projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvláště pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má dosáhnout. Žák přitom postupuje svým vlastním tempem a zodpovídá za úspěch svého učení. Dále je tu zdůrazněna spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí, osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka a vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracování si žák určuje sám. Daltonské školy, jsou někdy charakterizovány jako školy s „uvolněnou třídní strukturou“, což je hlavním rysem této alternativní školy.

2.2 Církevní školy

Mezi církevní školy patří školy: katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní. Jsou to nestátní alternativní školy. Ve světě mají tyto školy dlouho letou historickou tradici a dnes se vyskytují v mnoha zemích v rozdílném počtu.

Po roce 1989 znovu působí i v českém školství. Alternativnost církevních škol spočívá nikoliv pouze v typu zřizovatele, ale především ve specifických pedagogických a didaktických. Církevní školy jsou rozšířeny v mnoha zemích, jako je Německo, kde školy jsou církevní nepočetnějším typem v rámci nestátních škol. Jsou to především katolické a evangelické školy, které navštěvují více než tři čtvrtiny počtu všech žáků nestátních škol, či Nizozemsko kde církevní školy mají největší podíl škol v Evropě. Na úrovni základních škol a středních škol dokonce církevní školy převládají nad státními školami. Jsou to církevní školy katolické a evangelické. V Belgii tvoří církevní katolické školy většinu všech škol. Mnoho rodičů si volí tyto církevní školy nikoli z náboženských důvodů, nýbrž proto, že dosahují kvalitnějších vzdělávacích výsledků než jiné školy. Také v USA mají církevní školy významné místo ve školském systému. Nejčastější školy jsou katolické, protestantské a židovské. V České republice začaly být církevní školy zřizovány brzy po listopadu 1989. Církevní školy zařazené do sítě škol mohou uskutečňovat všechny formy studia (prezenční, distanční a kombinované) a mají nárok na státní dotaci (podle normativu žáka). Počátkem devadesátých let 20. století to byly školy zřizované katolickou církví, některými evangelickými církvemi, později i jinými, např. Židovská Základní škola v Praze. Počet církevních škol v České republice měl po roce 1989 vzrůstající tendenci, ovšem současný počet žáků navštěvujících tyto školy je v celkové populaci českých žáků velmi nízký. V dnešní době působí v českém školství více než 120 církevních škol zřízených většinou katolickou církví a evangelickými církvemi a jen několik škol je zřízeno židovskou obcí a různými menšími církvemi a náboženskými společnostmi. Alternativnost těchto škol se týká především oblastí kurikula, tedy plánování obsahů a cílů vzdělávání. Na rozdíl od standardních státních škol zavádějí církevní školy do svých učebních plánů takové vyučovací předměty, které běžně vyučovány nejsou, např. náboženství, latina.

Druhým základním rysem je ideologický princip výchovné činnosti. Jsou to principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice křesťanského životního postoje. Některé církevní školy představují alternativu i v tom, že jsou zaměřeny na přípravu absolventů na takové profese, které nejsou pokryty standardními školami, např. příprava pro charitativní, zdravotní a náboženskou činnost, administrátor v církevních úřadech, konzervátor církevních památek aj. Užitečnost církevních škol tkví také v tom, že mnohé z nich jsou zaměřeny na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto školy mají obvykle nízký počet dětí ve třídách, a učitelé se tak mohou věnovat individuálně potřebným dětem, což ve standardních školách není možné.

2.3 Moderní alternativní školy

„Moderní alternativní školy“ jsou všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími. Tyto typy škol mají ve světě značně rozsáhlý počet variant. Jsou to většinou školy soukromé, některé typy i školy státní, resp. komunální, veřejné. Názvy těchto škol jsou také velice pestré. Např. v Německu jsou označovány jako „svobodné školy“, ve Švýcarsku či Rakousku jako „aktivní, demokratické, kreativní nebo kooperativní školy“. Počet těchto moderních alternativních škol je značně rozsáhlý. Nejvíce škol tohoto typu je zakládáno v USA, kdy hlavním důvodem je být odlišný od škol standardních. Zřizování těchto škol je iniciováno nejčastěji snahami rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí ve standardních školských institucích a chtějí utvářet školu podle svých vlastních představ. Mnohé tyto školy byly v západních státech zakládány již v sedmdesátých letech 20. století skupinkami angažovaných rodičů či učitelů. Moderní alternativní školy se opírají o určité ideové proudy či „filozofie“, jako je zvláštní hnutí za „antiautoritativní výchovu“, hnutí za „odškolení“ vzdělávání a výchovy, hnutí za důsledné respektování práv dítěte aj. Mnohé tyto proudy jsou ovlivňovány různými psychologickými teoriemi.

Moderní alternativní školy se vyznačují značnou dynamičností. Na rozdíl od klasických reformních škol, které působí většinou v rámci své striktně vymezené

koncepce a ustálených zkušeností, jsou tyto moderní školy méně dogmatické a více flexibilní.

V konkrétní pedagogické činnosti těchto škol lze najít paralely k názorům klasické reformní pedagogiky, které jsou z části přijímány, avšak často uplatňovány ještě radikálněji.

Jde zejména o:

- a) Silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy
- b) Odmítání honby za učitelskými výsledky a konkurenční napětí mezi žáky
- c) Časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely
- d) Flexibilní seskupování dětí ve výuce a omezení frontální výuky
- e) Odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky

V České republice patří mezi nejvýznamnější moderní alternativní školy, vzniklé po roce 1989 především: Projekt Zdravá škola (Škola podporující zdraví), Otevřená škola, otevřené vyučování, Projekt Začít spolu, ITV – integrovaná tematická výuka, Projekt „Dokážu to?“, Projektové vyučování, Kooperativní učení, vyučování, škola, Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a Komunitní škola a vzdělávání.

3. MARIA MONTESSORI

Významnou alternativní pedagogickou koncepcí vypracovala na počátku dvacátého století přední italská pedagožka a lékařka Maria Montessori. Během krátké doby se stala světově proslulou osobností, ačkoliv teprve v roce 1909 zveřejnila svoji první knihu. V níž vylíčila základní rysy své pedagogické práce v Římě, kde v roce 1907 založila Dům pro děti (Casa dei Bambini) ve věku 2 až 6 let. Život Marie Montessori koresponduje nejen s významnými mezníky bouřlivého dvacátého století, ale poukazuje na výjimečnou osobnost této autorky.

3.1 Život

Maria Montessori se narodila dne 31. srpna 1870 v Chiaravalle v italské provincii Ancona. Na venkově vyrůstala až do přeložení otce do Říma, kde našla i lepší podmínky pro vzdělání. Po základním vzdělání byla přijata jako jedna z mála dívek na technicky orientovanou střední školu a po jejím ukončení vystudovala na římské univerzitě medicínu.

V roce 1896 se stala první ženskou lékařskou vůbec. Jako dětská lékařka se zapojila do činnosti Národní ligy pro výchovu postižených dětí a byla činná ve vzdělávání léčebných pedagogů. Načrtla pedagogický program pro mentálně postižené děti a prezentovala ho v četných přednáškách. Hlavní myšlenkou bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů.

Své znalosti a zkušenosti získané při práci s postiženými dětmi začala využívat při výchově a vzdělávání normálně rozvíjejících se a zdravých dětí. V roce 1902 ukončila další studium pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie a v letech 1904-1908 vedla katedru antropologie na univerzitě v Římě.

Další myšlenky v jejím pedagogickém vývoji byly ovlivněny nejen jejím hlubokým vzděláním, ale zejména praktickými zkušenostmi z každodenní práce s dětmi a z jejich pozorování. Proto také v roce 1907 otvírá první „Dům dětí“ pro 2 až 6leté děti ze sociálně slabších vrstev, ale duševně normálních. V tomto zařízení aplikuje a rozvíjí své metody týkající se aktivizace a rozvoje dětí pomocí vlastního, tzv. senzomotorického materiálu. Neobyčejné úspěchy ve výchově a vzdělávání, kterých

Marie Montessori dosáhla, vedly k založení dalších „dětských domů“.

V roce 1908 ukončuje svou slibnou akademickou kariéru a věnuje se pouze přednáškové činnosti a zejména studiu a výzkumu dítěte.

Roku 1909 vychází její první práce shrnující její výzkumy: Metoda vědecké pedagogiky, užitá ve výchově dětí v dětských domovech neboli Objevení dítěte. Začala vypracovávat a zkoušet svou pedagogiku pro děti 6 až 12leté. K tomu uveřejnila obsáhlé spisy jako pokračování k dílu z roku 1919. V roce 1916 se přestěhovala do Barcelony, kde pracovala jako katolicky orientovaná reformní pedagožka.

V roce 1926 vychází podstatné dílo Montessori pod názvem: Příručka vědecké pedagogiky, kde autorka vysvětluje význam tzv. didaktického materiálu.

V meziválečném období se Montessori pedagogika začíná rozvíjet v Holandsku, Německu, Belgii, Rakousku, Anglii a Skandinávii. Roku 1929 byla založena Mezinárodní společnost Montessori (Association Montessori Internationale – AMI). Ve 30. letech se angažovala především ve výchově k míru a navrhovala v rámci teoreticko-vzdělávacích úvah nové koncepce a realizační formy „kosmické výchovy“. Roku 1936 musela kvůli španělské občanské válce uprchnout z Barcelony a usadila se v Holandsku. Kvůli válečnému stavu se během 2. světové války zdržovala v Indii. Tam vznikaly důležité části jejího pozdního díla. V roce 1950 získala Nobelovu cenu míru a dne 6. května 1952 umírá ve svém bydlíšti v Nodrwijku.

Její respektované a převážně pozitivně hodnocené dílo žije dodnes ve vzdělávacích systémech celého světa. Kromě nových knih, přednášek a programů pro vzdělávání učitelů, se její jméno dodnes objevuje v názvech sdružení a škole ve Spojených státech Evropě a Asii, Austrálii i Africe.

3.1.1. Zásady a cíle Montessori pedagogiky

Maria Montessori hledala kořeny pro svou pedagogiku především v tělesném, duševním a psychickém vývoji a v orientaci na individuální učební potřebu dětí. Vycházela z důvěry ve vlastní síly dětí, v jejich vnitřní rozvojovou potenci a vůli se rozvíjet a stávat se „dospělým“, což bylo v její době v pedagogickém myšlení velmi neobvyklé. V její pedagogice jsou proto děti

méně vedeny, ale více pedagogy podporovány v tom, aby mohly vrůstat do společnosti s využitím vnitřních sil jejich vlastního potenciálu, nalezením své vlastní cesty a stávat se inteligentními, výkonu schopnými, spolupracujícími a pomoci připravenými lidmi s dostatečným sebevědomím. Toto jsou jedny z odlišností Montessori pedagogiky ve srovnání s běžnou „normální“ školou, která vidí svůj cíl a hlavní úkol ve zvládnutí státního učebního plánu, postaveného na předepsaném výchovném a vzdělávacím obsahu, povinném pro nastupující generace.

Jedny ze zásad Montessori pedagogiky jsou:

- a) ***Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu.*** Každé jednotlivé dítě je s porozuměním a velmi přesně pozorováno a diagnostikováno, jak daleko je ve svém vývoji, jaké potřeby otevřeně i skrytě ukazuje, kam a k čemu směřují jeho aktivity, jaké nabídky či pomoc nyní potřebuje apod.
- b) ***Pomoz mi, abych to dokázal sám.*** Nikdo není tak dokonalý a schopný, že by mohl najít cestu do společnosti jen za sebe sama. K tomu je potřebná nejen inteligence, poznatky a dovednosti, ale i globální chápání, obrazy a hodnotové představy o okolním světě. Proto především dítě potřebuje vzor a doprovod, stejně jako pomoc v pedagogicky připraveném a uspořádaném prostředí.
- c) ***Dítě se nejlépe učí to, co se právě nyní učít chce.*** Tato zásada neplatí jen v Montessori pedagogice. Moderní psychologie je nazývá vývojovými potřebami. Příležitost k tomu poskytuje „volná práce“. Přání, naučit se něčemu určitému, odpovídá jeho okamžitému vývojovému stupni a zájmům, a je hned zřetelné. Od dítěte samotného přichází zevnitř podnět k vyrovnání se se světem, ke zpracování podnětů z okolního světa a k jeho dalšímu porozumění. Dítěti tak musí být poskytnut dostatečný prostor a čas, aby mohlo samostatně řídit a usměřňovat zvolenou práci a v klidu ji dovést do konce. Pracuje se na základně vnitřní motivace.

V Montessori pedagogice nejsou formulovány nějaké pevné obsahové učební

cíle, tzv. klíčové dovednosti (např. komunikování, spolupracování apod.). Jedná se spíše o pozvolné procvičování „sebeutvářejícího učení“ ve spojení se získáváním kompetence k individuálnímu životu ve prospěch společnosti. Děti by měli mít možnost procvičovat vlastní samostatnost a důležitým předpokladem pro to je postupné osamostatňování se od dospělých, ale i jiných dětí. Podle Montessori vede závislost na dospělých, kteří by na dětech chtěli neustále opravovat svoje chyby, velmi rychle k podřízenosti a potřebě přináležitosti k silnému vůdci.

Mezi další cíle Montessori pedagogiky patří také

- a) tzv. sociální dovednosti v jejich pestrých projevech, připravenosti pomoci a převzetí odpovědnosti vůči člověku, stejně jako péče o zachování přírody.
- b) Otevřenosti Montessori zařízení pro všechny děti bez rozdílů nadání a schopností, postižení, sociálního nebo národnostního (etnického) původu, chudých nebo bohatých, a sice bez rivality a selekce.
- c) Sledování rozvoje dětí a mládeže, patří mezi nevyšší cíl Montessori pedagogiky. Děti překonávající všechny bariéry národnostní, kulturní a sociální, směřující k posilování míru ve světě.

Velký význam v Montessori pedagogice má i konkrétní vývoj dětí a mládeže na každém stupni jejich vývoje. U malých dětí je to zapojování se do domácích činností v rámci domácího prostředí, v „Domě dětí“ (dnešní mateřská škola) pak o procvičování činností praktického života. Na základě práce se smyslovým materiálem k rozvoji vnímání a k podpoře operativní inteligence. Ve škole se pak jedná a o rychle se rozšiřující oblast učiva, budování rozvíjející výkonnosti v matematice stejně jako ovládnutí a porozumění jazyku, komplexnímu chápání přírody a kultury na základě vlastních „výzkumů“ a „objevování“ i prostřednictvím poznávání dalších dětí a pomocí dětí v tzv. „kosmické výchově“. Do kosmické výchovy se zařazuje oblast ekologická, humánně etická, politicko sociální a náboženská.

3.1.2 Vývojové stupně a výchova

Maria Montessori zaměřuje svou pozornost zejména na období předškolního a mladšího školního věku. Klade důraz na pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči, přitom podporuje zejména procesy smyslového poznávání, které zakládá na aktivní manipulaci s věcmi. Díky vhodnému senzomotorickému či didaktickému materiálu je zajištěn dostatečný přísun podnětů smyslové povahy, podpory rozumového poznávání odpovídající možnostem daného věkového stupně. Typické a jedinečné v teorii Montessori je, že každé vývojové etapě přiřazuje tzv. senzitivní fáze. Tyto senzitivní fáze (období) jsou ve vývoji dítěte velice důležité, protože v jednotlivých fázích je dítě obzvláště citlivé a „lačné“ po získávání konkrétních dovedností. Jestliže senzitivní období není adekvátně využito pro zdravý vývoj, daná senzitivita či „předpřipravenost“ mizí.

V případě senzibilních či senzitivních fází dochází k tomu, že dítě je v daném období obzvláště citlivé na jisté vývojové možnosti.

Úkolem výchovy je potom nabídnout takové pedagogické jednání, které učiní jednotlivé fáze výchovně prospěšnými. (Rýdl, 1999)

Tab. 2 Senzitivní fáze vývoje člověka u Marie Montessori

0-3 roky	Senzitivní období jsou pohyb, řeč a řád. Dítě je citlivé v oblasti pohybové - zvládnutí chůze, běhu, rozvoj manuální zručnosti. V oblasti řádu se jedná o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšímu světu. V neposlední řadě je dítě citlivé v oblasti řeči.
3-6 let	Dochází k sebeuvědomění dítěte na základě získávání zkušeností v rámci aktivních činností, dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Pokračuje rozvoj pohybových a řečových dovedností.
7-12 let	Je charakterizováno rozvíjející se morální senzitivitou. Dítě hodnotí dobré a zlé jak ve vlastním jednání, tak i v konání okolních osob. Dítě získává sociální zkušenosti v širším okolí. Pokud jsou jeho sociální vztahy chudé či omezené, může to být brzdou jeho dalšího vývoje. Dochází též k rozvoji myšlení, které přechází od zaměřenosti konkrétní k abstrakci. V počátku období se tak dítě zajímá o bezprostřední okolní svět, na konci tohoto období mu je svět více abstrakcí. Dítě potřebuje být podporováno v aktivním

	poznávání světa, samostatném získávání dovedností a znalostí, což vede k zdravému rozvoji jeho sebevědomí.
12-18 let	Fáze je specifická vývojem samostatnosti v sociálních vztazích dospívajícího, vytvořením nového obrazu o sobě sama.

Zdroj: Kasper, Kasperová (2014)

V oblasti vývojové psychologie se Montessori zaměřuje především na tyto oblasti:

- a) Růst a postupný vývoj člověka vzniká na základě interakce organismu s okolním prostředím (ve smyslu vzájemného působení),
- b) Autoregulace a sebeorganizace tvoří důležitou součást výchovného procesu,
- c) Pečlivé a nepředpojaté pozorování dítěte je důležitým prostředkem k poznání těch aspektů nebo jejich částí a výzev okolnímu prostředí, které jsou pro dítě právě v daném okamžiku nejdůležitějšími a tím i rozhodujícími,
- d) Vlastní aktivita dítěte je základem každé účinné výchovy.

Jednotlivým vývojovým stupňům přiřadila Montessori odpovídající fáze výchova a tím u určitého pedagogického zařízení.

3.2 Didaktika Montessori pedagogiky

Didaktiku Montessori pedagogiky je možno rozdělit do několika okruhů.

- a) **Pozorování je základní součástí a podmínka didaktiky**, kdy didaktickému působení předchází pozorování a diagnóza. Montessori zde uvádí, že dítě má přednost se svými plány a záměry před dospělým, kterého nazývá „průvodce“. Tyto potřeby jsou určovány nejen stavem vývoje a zralosti, ale i dosavadním učebním procesem u každého dítěte.
- b) **V mateřské škole na 1. stupni základní školy je didaktika reprezentována z velké části didaktickým materiálem**, hovoří se zde o tzv. materializovaném kurikulu. Procesu porozumění v mozku předchází pochopení daného předmětu všemi smysly, tedy uchopením rukama. Zpočátku je každá obtížnost materiálu izolována, aby byly v mysli dítěte vybudovány jasné a přehledné struktury. Možnost vlastní kontroly chyby v každém materiálu vede dítě k tomu, aby bylo schopné rozpoznávat vlastní chyby a později se naučilo je i samo zpracovávat a odstraňovat. V určitém školním věku ustupuje význam didaktického materiálu

do pozadí. Tento materiál vykazuje vlastní určitou logickou stavbu, což je zejména u materiálu matematického. Každému dítěti je tento materiál prezentován důsledně přesně podle logické stavby. Dítě se učí zvládnout materiál, jeho účel a smysl a postupy osvojení si jeho účelu v minimálně třech krocích. Poté již pracuje s materiálem samostatně.

- c) **Ústřední princip didaktiky Montessori je volná práce která začíná ještě dříve než v mateřské škole.** Je to základní a nejdůležitější učební forma Montessori pedagogiky, která odpovídá rozličným dovednostem a zájmům rozsáhlé individualizace. Montessori chápala práci jako práci na sobě samém, jako základní potřebu člověka, což je dnes označováno pojmem „sebeutváření“. Volná práce respektuje momentální zájmy dítěte, které se nachází v určité vývojové fázi a v „senzitivním období“, kdy se činnosti kterými se zabývá, učí nejlépe a nejefektivněji. Tím dítě dosahuje největšího možného pokroku a rozvoje.
- d) **Připravené prostředí jako předpoklad úspěšné volné práce.** K připravenému prostředí patří veškerý didaktický materiál rozmístěný podle pedagogicko psychologických zásad a hledisek. V mateřské škole je doplněný smyslovým a rozvíjejícím materiálem všedního dne. V tomto zpravidla pedagogicky přesně strukturovaném prostoru mají děti relativně velký prostor k volným činnostem. Každé dítě si může volit, co chce dělat a čím se zabývat, na kterém místě to chce dělat a s kým to chce dělat, a jak dlouho se tím chce zabývat. Při těchto činnostech je důležité, aby se děti domluvily, kdo se jakým materiálem bude zabývat, kdy s ním bude pracovat a během své práce nesmí být dítě rušeno. Ve třídě je jeden „exemplář“ pomůcky a děti respektují „pořadí“ práce s ní. Co se týče projektové práce, tak ta je realizovaná především v kosmické výchově, ale také se svým charakterem prolíná do oblasti matematiky a jazykové výchovy.
- e) **Věkově smíšené skupiny pro hru i práci.** Jeden ze zásadních principů Montessori pedagogiky. Skupiny jsou v Montessori mateřských i základních školách věkově smíšené, čímž je dán větší prostor pro spolupráci. Obvykle se

spojují skupiny ze tří ročníků. V mateřských školách jsou společně vyučovány děti tří- až pětileté nebo čtyř- až šestileté. Ve školách tvoří elementární stupeň děti šesti- až osmileté, vyšší skupinu utváří děti devíti- až jedenáctileté a nejvyšší skupinou jsou děti dvanácti- až patnáctileté. Věková různorodost ve skupinách vede děti nejen k pozorování starších spolužáků při činnostech, k možnosti volit aktivitu podle individuálního stupně vývoje, ke spolupráci, ale i k rozvoji zdravého sebevědomí.

Děti jsou vyzývány k činnosti nejen dospělými, ale i svými zralejšími vrstevníky.

Pro jisté druhy činností je nutné, aby děti byly rozděleny dle stejného věku či stejného výkonu. V těchto případech mají děti možnost porovnat své schopnosti se svými vrstevníky, což je vede k zdravé sebedůvěře.

3. 2.1 Individuální vývojová diagnostika a hodnocení výkonu

V Montessori pedagogice má individuální vývoj pracovních a výkonových návyků přednost před vzájemným porovnáváním dětí mezi sebou nebo navzájem ve skupině. Na základě stálého pozorování a dokumentace pracovních procesů a pokroků, je dítěti sestavován „výkonový a vývojový profil“.

- a) **Hodnocení výkonu je součástí učebního procesu.** Učení a hodnocení jsou závislá na formách posuzování. Dle praxe a současného poznání psychologie učení vyplývá, že děti mají velkou vůli po maximálním výkonu, pokud je jim umožněno naplňovat jejich vlastní potřeby a zájmy. Čím více může dítě disponovat vlastním časem a spoluurčovat, jak dlouho se danou činností bude zabývat, tím soustředěněji pracuje. Hodnocení respektuje zásadu, neposuzovat děti mezi sebou, ale hodnotit pokroky ve výkonu oproti minulému období, nepracovat pro odměnu formou známky a pochvaly, ale pro uspokojení z dobrého výsledku. Vysvědčení na základní škole mají vždy formu slovního hodnocení.
- b) **Kdo má hodnotit vlastní výkon, musí umět rozpoznávat vlastní chyby.**

K nezávislosti, kterou by měli mladí lidé dosáhnout, patří to, že se učí vyhodnocovat svoje vlastní výkony. Proto Montessori varuje před četným vychvalováním a vychloubáním se, protože chvála může u lidí ze strachu z neúspěchu vyvolávat závislost na jiných. Tato dovednost je v Montessori pedagogice procvičována velice brzy, a to již při práci se smyslovým materiálem, kde má dítě možnost kontroly vlastních chyb. Práce s chybou se potom objevuje na vyšších úrovních a dalších fázích vývoje. Cílem tedy je, aby se učící se dítě naučilo kontrolovat vlastní práci, opravovat svoje chyby a tím se neustále zlepšovat i v oblasti volní.

c) ***Všichni dělají chyby, ale na svých chybách také rostou.*** Na základě řady pozorování došla Montessori k tomu, že k největším událostem v oblasti psychické svobody patří, že všichni mohou dělat chyby a také si je kontrolovat a opravovat. Kontrola chyb má velký pedagogický význam.

- Dítě se učí samo chybu vyhledat a opravit. Kontrola vychovatele se snižuje.
- Kontrola chyb ve smyslu sebekontroly vede k nezávislosti a samostatnosti.
- Dítě pociťuje větší uspokojení, může-li něco dobře udělat.
- Z hlediska pedagoga kontrola chyb také brzy informuje o případné poruše orgánů, napomáhá k odhalení defektů smyslových orgánů a funkcí.

Naproti tomu tvrdí, že známky a další oceňování jinými lidmi vede ke snížení energie a zájmu, stejně tak soutěživost a konkurenční vztahy.

3.2.2 Náboženská výchova

Náboženská výchova zaujímala v myšlenkovém i praktickém systému pedagogiky Montessori ústřední filozofickou pozici. Východiskem je Montessori antropologie a pojetí světa jako výsledek stvoření, s čímž potom souvisí i pojetí tzv. „kosmické výchovy“. Vychází se z předpokladu, že víra je základní potřebou člověka. V tomto smyslu, je víra vnímána jako pohnutka a dovednost

jít za smyslem věcí materiálních a ptát se po smyslu hodnoty světa a člověka v něm. Význam Montessori pro současné pojetí náboženské výchovy spočívá v citlivosti dospívajícího člověka pro hlubší dimenze skutečnosti a v důsledně prakticky zaměřeném životě. K tomu přispívají všechny obecné principy její pedagogiky.

3.2.3 Pedagogická institucionalizace Montessori systému

Montessori rozděluje vzdělávací instituce do čtyř etap.

- 1) Rodina, jesle, herní skupina (0-3 roky)
- 2) Dům dětí, mateřská škola (3-6 let)
- 3) Škola s prvním stupněm základní školy (6-12 let)
- 4) „Erdkinder“ (děti Země) – škola zkušeností sociálního života (12-18 let)

První fáze vývoje a výchovy zahrnuje věk od 0-6 let. Je rozdělena do dvou dílčích etap: 0 až 3 roky a 3 až 6 let. Nejen podle pojetí Montessori, ale i na základě dnešního stavu poznání jsou u malých dětí budovány základy k dovednostem pohybovým, vnímavým, řečovým a socializačním. Pomocí intenzivní nevědomé inteligence dítěte tzv. absorbující duch, vznikají pevné psychické i duševní struktury, zejména ty, kterým je věnována zvláštní pedagogická pozornost.

- 1) Rodina, jesle, herní skupina (0-3 roky) –** nejdůležitějším místem pro rozvoj a výchovu malého dítěte byla pro Montessori, a nejen pro ni, rodina. Dítě v rodině nachází nejen péči a emoční jistotu, ale také prostor k dalšímu objevování světa, včetně budování vztahů k dalším lidem. V tomto smyslu Montessori varovala před způsobem výchovy, který činí z dítěte „vězně“ dětského pokoje. Montessori zřídila první jesle pro děti ve věku 1 roku po návratu z Indie. Zájem o jesle velice rychle stoupal a jejich počet se zvyšoval. Dnes je možné navštěvovat i tzv. rodinné jesle, kdy určitá rodina přijímá k denní péči i další malé děti a vytváří tak doma herní skupinu. Zakládání herních skupin je výsledkem aktivity rodičů a pedagogů posledního desetiletí. Vychovatelky a rodiče se scházejí v upraveném prostoru – u nás jsou to především mateřská

centra, např. dvakrát týdně, aby se poradili, jak podporovat a podněcovat své děti a umožnit jim dostatečný prostor pro sociální zkušenosti. Z pedagogického hlediska je v těchto zařízeních prioritní: pozorování a podpora pohybových schopností dítěte (rovnováha, pohyby prstů, běh apod.), péče o emočně podpůrnou, pomáhající, vstřícnou a bezpečnou atmosféru, utváření stále podněcujícího, vyzývajícího a motivujícího prostředí, intenzivní podpora řečových dovedností častým mluvením a zpíváním, koordinace pohybu, orientace a řeči. Z didaktického hlediska jsou upřednostňovány cvičení praktického života a všedního dne, pohybové hry a pohybová cvičení pro podporu hrubé a jemné motoriky, řečové hry, vyprávění, předčítání, zpívání apod. Jako prostředek emočního kontaktu slouží tělesné kontakty, klidný a přívětivý řečový projev dospělých. Pomocí aktivity nevědomé inteligence při zkušenostech z kontaktu s okolním světem jsou zakládány a rozvíjeny další možnosti dítěte. Kvalita podnětného prostředí má rozhodující význam i pro utváření představ dítěte o jednotlivostech i o světě jako celku. Pěstuje v dětech řád, pořádek, učí je pohybovým a smyslovým dovednostem a činnostem všedního dne.

- 2) **Dům dětí, mateřská škola (3-6 let)** – Dům dětí byl předškolním zařízením založeným roku 1907 v Římě Marií Montessori a analogickým k tehdy již existujícím mateřským školám. V této vývojové fázi se pozvolna začíná proměňovat nevědomá inteligence do vědomé a operativní, především díky aktivnímu jednání.

V předškolních zařízeních je především kladen důraz na:

- Používání „smyslového materiálu“ ve prospěch rozvoje dítěte ve smyslu „klíč ke světu“ a chápání řádu světa. Dosud nevědomě získané dojmy o světě jsou nyní vědomě přepracovány do pevných struktur na základě vzájemného porovnávání vlastností a dalších charakteristik jednotlivostí.
- Analýzu, zevšeobecňování a obohacování dosud získaných dojmů a představ pomocí rozvoje hrubé a jemné motoriky, řeči a smyslového vnímání.

- Náboženskou výchovu ve smyslu otevřenosti ke všem konkrétním náboženským systémům.
- Rozvoj kulturních a uměleckých aktivit
- Hry v různých variantách, zaměřené i na chápání matematiky, psaní a čtení.
- Pohybové a klidové cvičení, prohlubování dovedností sebeobsluhy a činností všedního dne.
- Základy zdvořilostního chování, péče o sebe, péče o ostatní a okolí.

V tomto období se didaktika prezentuje především prostřednictvím připraveného podnětného prostředí. Soustřeďuje se na využívání a používání různých materiálů a nástrojů a to v zásadě pro každé dítě jednotlivě. Pomocí samostatných aktivit dítěte se mohou dosud nevědomé ukládané dojmy o okolním světě proměňovat ve vědomou práci a v pevně strukturované systémy zkušeností. K tomu se také přidružuje rostoucí prohlubování sociálních kontaktů a vztahů ve skupině dětí a dospělých.

- 3) Škola s prvním stupněm základní školy (6 -12 let) –** podle současných poznatků vývojové psychologie i podle Montessori jsou děti v tomto období obzvláště zvědavé. Chtějí vědět všechno o tomto světě a jsou stále připravené vstřebávat nové věci, pojmy, vnímat konkrétní podněty a utvářet i nové spolu související obrazy představ o světě a jeho částech. Rozvoj myšlení probíhá v tomto věku dvěma směry a to k dovednosti abstrakce a ke schopnosti představivosti. Podle Montessori jsou děti v tomto věku velmi často podceňovány nebo podporovány, ale zcela falešně a nesprávně. Chybou je, je-li jejich „práce“ příliš regulována.

V tomto období stojí v popředí zájmu především získat dobré základní dovednosti ve čtení, psaní a v matematice, stejně jako v přírodovědném, kulturním, sociálním a politickém elementárním vzdělání. Hlavní ideou tohoto stupně je kosmická výchova.

V kosmické výchově jde především o:

- Získání představy o vesmíru (universu), fungujícím na základě poznaných přírodních zákonů,
- porozumění vztahu člověka ke světu a světa k člověku na základě vzájemné závaznosti a omezenosti,
- pochopení „kosmické úlohy“ člověka převzít odpovědnost za další osudy světa.

Současným pojetím se kosmická výchova přibližuje tzv. globální výchově, jejíž součástí je ekologická výchova, o které se Montessori také velice často zmiňuje.

Z didaktického hlediska se na prvním stupni základní školy klade důraz především na:

- intenzivní utváření řečových projevů v různých výrazových a recepčních formách (vyprávění, čtení, psaní, zpěv, dramatizace apod.)
- utváření matematického myšlení ve smyslu logických struktur a dovednost jednoduchého počítání,
- „univerzální učební plán“ což znamená, že si děti volí pro individuální nebo skupinovou práci vlastní aktivity v oblasti základních lidských dovedností (mluvení, psaní, čtení a počítání), lidských potřeb (výživa, bydlení, ošacení, spirituální potřeby) a věcné oblasti (matematika, fyzika, chemie, biologie, geologie, historie, umění apod.),
- vlastní vyprávění o bádáních a zkoumáních
- celostní tematizované učení s používáním pestré palety metod a otevřením se školy přírodě a společnosti,
- respektování individuality dítěte, jeho volby pracovat samostatně či ve skupině,
- věkově smíšené pracovní skupiny,
- prevence před poškozováním zdraví, zejména před působením omamných látek,
- úzké spojení praktické a teoretické činnosti, využití učení i mimo školu,

- samostatnost, učení seberegulace a sebeorganizace, učení se spolupráci v týmu, sociální odpovědnosti.

Škola díky své pestré nabídce aktivit vychází vstříc dětem k zvědavosti a ke chtění po vědění. Děti mohou neustále rozšiřovat vlastní duševní, sociální a kulturní podstatu a díky rozšiřování těchto horizontů se začínají vytvářet předpoklady i pro přechod k abstraktnímu myšlení. V připraveném prostředí (nyní označováno jako kultura školy) vzniká sociální a morální vědomí a se zvláštní citlivostí k tomuto věku dětí pro spravedlnost mohou děti rozvíjet dovednost hodnocení vlastního i cizího jednání a chování. Vytváří si pravidla soužití, práce a hodnocení.

- 4) „Erdkinder“ – škola zkušeností sociálního života (12-18 let) -** Plán „Děti Země“ je plánem reformy školy II. stupně. Zahrnuje věk dětí, ve kterém přechází mentalita dítěte žijícího v rodině do mentality dospívajícího a dospělého, který začíná žít ve společnosti. Jedná se o obzvlášť citlivé období tzv. puberty, během kterého musí být mladí lidé nejen podporováni, ale také chráněni. Původní koncepce vycházela z reálného života na farmě, kdy rozhodující je zprostředkování skutečnosti života na základě sociálních zkušeností.

Studijní a pracovní plán, který je zároveň rámcovým plánem pro vyšší sekundární vzdělávání, obsahuje tři velké oblasti: morální péči, tělesnou péči, program a metody.

- Morální péči Montessori chápe jako péči o vztahy mezi mládeží, jejich učiteli a okolím. Od učitelů se očekává, že budou mládež chránit před nebezpečím, nebudou nikdy zraňovat jejich osobnost a podstatu a nebudou se k ní chovat, jako k malým dětem. Mládež potřebuje dostatek svobody pro individuální aktivity, které jsou samozřejmě podřízeny dohodnutým pravidlům. Dospělí musí také respektovat potřeby mladých lidí po samotě a klidu.
- Tělesné péči věnovala Montessori značnou pozornost. Poukazuje zde na zvýšenou potřebu lékařského dohledu a péče, týkající se především

výživy, sportovních aktivit a ochrany před používáním návykových látek. Velmi silně varuje před používáním alkoholu a tabáku.

- Oblast programu a metod je zacílena především na školní vyučování a to v těchto třech směrech:
 - 1) Otevřenost a podpora tzv. „osobního výrazu“ každého mladého člověka provozováním hudby, divadla, přednesu, malování apod.
 - 2) Povinnost školy, hledat nástroje pro rozvoj tvůrčího či psychického bytí mládeže. Klíčová je zde mravní (etická) výchova, doprovázena matematikou a jazykem.
 - 3) „všeobsahující studium“ země a živé přírody, rozšíření a prohloubení kosmické výchovy prostřednictvím geologie, biologie, botaniky, zoologie, astronomie atd. Zvláštní důraz je kladen na vzájemné poznávání různých kultur a národních zvyků, v dnešní době je to tzv. multikulturní výchova.

Podle Montessori by „škola zkušeností sociálního života“ měla být přístupná pro všechny. Prosazování pedagogiky Montessori do vyšších škol začalo koncem 70. let v Nizozemí, USA a Indii. Později i v Německu, Španělsku a Itálii. Ve většině evropských zemích vychází zřízení druhého a třetího stupně školy především ze zájmu rodičů a dětí pokračovat v Montessori vzdělávání. Učební plán je kompatibilní s učebními plány všech ostatních škol. Výuka je hodně individualizovaná, vychází ze zásad volné práce a připraveného prostředí.

3.3 Metoda výuky podle Montessori

Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce jako metodu. Domnívala se, že pouze objevila sílu, která se v dětech nachází. Dle Montessori tato síla vede děti k tvořivosti a tím ovlivňuje jejich chování. V knize „Tajuplné dětství“ uvádí: „Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě...dítě chovající se dle své vlastní přirozenosti“ (Montessori, M. 1998).

V současné době učitelé chápou její práci pouze jako jednu z mnoha alternativních metod a opomíjejí fakt, že by měli děti připravit nejen pro školu, ale pro celý život. Montessori však vytvořila logicky uspořádaný systém, který umožňuje dětem všestranný rozvoj v rámci, kterého se děti mohou mnohé o světě dozvědět samy.

3.3.1 Absorbující mysl

„To co dítě přijímá, formuje část jeho duše“ (Montessori, 2003)

Prvních šest let života stráví dítě přípravou mentálních schopností podporovanou přirozenou výhodou, jež byla právě absorbující mysl. V předškolním věku umožňuje dětem učit se ze vzájemných kontaktů s okolím a postupně krok za krokem jim formuje mentální vědomí světa. Cokoliv zachycené smysly, včetně slov a činů, poskytuje informace pro absorbující mysl.

Montessori rozdělila tento proces do dvou částí:

- 1) Nevědomá část, která trvá zhruba od narození do tří let věku dítěte, kdy se dítě učí na základě kontaktu s předměty, které tvoří jejich hmatatelné prostředí. V tomto stádiu nevědomé absorbující mysli přijímají za své veškeré podněty bez jakýchkoliv předsudků. Nevědomá citlivost k tomu, co se kolem děje, udržuje mysl neustále v aktivitě v zachycování podnětů pomocí doteků, chuti, zraku, sluchu a čichu.
- 2) Vědomá část absorbující mysli se začíná aktivovat kolem třetího věku dítěte. V tomto stadiu už děti začínají myslet a rozebírat své dojmy. Postupně, jak se formuje jejich paměť, jsou schopny si oživit a roztřídit překvapení, stará i nová, v souvislosti se svými prvními pokusy dát tvar a smysl svým zážitkům. Jejich schopnost se stále více pohybovat a uchopovat předměty, vede k rozšíření objevování a k většímu prostoru vědomé části absorbující mysli vedoucí k budování širšího pochopení okolního světa. Tato schopnost ve své spontánní podobě existuje pouze v dětství a okol šestého roku života se hbitost ztrácí.

3.3.2 Senzitivní období

V období předškolní výchovy se dle Montessori vyskytují ohraničená období, během nichž je dítě nejlépe připraveno přijmout a zvládnout určitou zkušenost nebo dovednost. Tato citlivá období definovala jako dočasné časové úseky, během kterých děti získávají specifické znalosti, schopnosti a dovednosti. Časem tato období vedou malé děti z konkrétně poznávajícího až na abstraktně myslícího tvora.

Tyto období jsou charakteristické intenzivní koncentrací a neustálým opakováním určité aktivity. Trvá to tak dlouho, dokud má dítě z předváděné aktivity požitky a jakmile si rutinu zdokonalí a osvojí si svoji schopnost, tak určité citlivé období ukončí a následuje období nové. Citlivé období je zapříčiněno podnětem z prostředí a nadchne dítě tak, že upoutá jeho pozornost. V této fázi dítě věnuje veškerou svou energii dané činnosti a izoluje se od ostatních faktorů v prostředí. Montessori identifikovala několik dětských citlivostí. Zjistila také, že specifické citlivosti se vždy neobjevují v izolaci, ale mohou se vyskytovat v párech nebo jedna přes druhou.

Následujících šest citlivých období se objevují po sobě a začínají hned po narození:

- 1) **Cit pro řád a pořádek** – smysl a cit pro řád a pořádek má dítě od narození. Principem toho období je, že dítě trvá na tom, aby věci měly svá místa a tak se cítí spokojeně. V případě, že věci nejsou na svém místě, může dítě reagovat vztekem. Tento cit ukazuje na vzrůstající porozumění společenství lidí a věcí.
- 2) **Citlivost vnímání** – citlivost smyslů se projevuje v tendenci objevovat okolí ohmatáváním a ochutnáváním věcí. Instinktivní podnět uchopit a poznat svět, který je naplněn zajímavými věcmi, utváří jejich chování a vyzývá je uchopit věci nebo je dát do pusy a odzkoušet je. Dětem by v tomto experimentování nemělo být bráněno.
- 3) **Citlivost pro řeč a jazyk** – již od narození se dítě snaží používat řeč a jazyk a také mu porozumět. To je umožněno prostřednictvím smyslového vnímání. Děti nechtějí být jen pasivními příjemci, ale chtějí se také vyjadřovat. Naše trpělivost umožňuje a povzbuzuje je v jazykovém objevování a používání slov

přispíváme k jejich vývoji. V případě, že je tomuto citlivému období bráněno, potlačuje se u dětí jejich přirozený zájem o jazyk a řeč a dochází také k promeškávání nejefektivnějšího času pro vývoj jazykových schopností.

- 4) **Citlivost pro chůzi** - poté co začnou děti věci ohmatávat, cítit, ochutnávat atd. začnou se zajímat o věci, které jsou v jejich zorném úhlu. V tomto vývojovém stádiu se obvykle odhaluje citlivost pro chůzi. Díky jejich nutkání a pro objevování nových věcí dochází k zdokonalování pohyblivosti a chůze.
- 5) **Citlivost na malé věci** – když se dítě odvažuje a vychází vstříc novým zkušenostem, začíná mít požitek v hledání maličkých věcí. Svou pozornost začíná věnovat těm nejmenším detailům a věcem.
- 6) **Citlivost pro včlenění se do společnosti** – díky vzrůstajícímu uvědomování si okolních věcí se začíná dětská pozornost přesunovat na určitou kategorii objektů a to dalších lidí. Děti s citlivostí pro včlenění se do společnosti začínají rozumět důležitosti respektování druhých. Začínají pozorovat společensky akceptovatelné chování a dokáží vyslovit uznání pro druhé jak slovy, tak i skutky.

Senzitivní období pracuje současně s absorbující myslí. Umožňuje získávání a uložení informací. Děti mladší 6 let proto zažívají rychlé a specializované učení během citlivého období. Každé stádium je motivuje zaměstnat se intenzivně v aktivitách zaměřených na specifickou činnost. V tomto období děti nejvíce inklinují k mluvení, poslouchání, recitování básniček, zpívání, čtení a vyprávění příběhu apod. Během toho citlivého období se děti učí jazyku tím, že se na něj výkonně zaměřují. Tento „bonus“ v kapacitě učení končí po citlivém období, kdy dítě přestává být receptivní nebo ztrácí zájem o dané aktivity.

3.3.3 Normalizace dítěte

Teorie normalizace je dle Montessori konečnou klíčovou teorií o dětském vývoji. Je to proces, pomocí kterého se děti přizpůsobují svému okolí, aby našly svou

opravdovou a přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím. Začíná narozením a pokračuje až do věku 6 let.

Montessori věřila, že pomoc dětem k plné integraci v jejich okolí by měla být hlavním cílem vzdělávacího a výchovného systému. V knize „Tajuplné dětství“ definuje: „normalizované dítě je to, které je předčasně vyzrálé, které se naučilo překonat samo sebe a žít v pokoji a které dává přednost výchovným úkolům před nesmyslnou zahálkou“ (Montessori,M 1998) Normalizované děti mají vlastní pozitivní vztah k uspořádanému okolí, kde mohou pracovat bez vyrušování, samy a v tichosti. Schopnost soustředit se napomáhá jejich pozornosti a disciplíně a díky samostatnosti a schopnosti rozhodovat se z nich stávají vůdci, kteří iniciují a řídí činnosti. Děti jsou poslušné, veselé, mají dobrý smysl pro realitu a jsou ochotné se podílet a spolupracovat.

Z druhé strany poukazuje na to, že děti, které nenašly své opravdové přirozené já, vykazují abnormální chování. Tyto děti se velice často cítí zmateně a rozhodují se podle nálady. Mají krátkou schopnost soustředit se a udržet pozornost, což vede k tomu, že se děti nudí a potlačují tak motivaci i disciplínu. Takové děti pracují zmateně, jsou hlasité, agresivní, nemají obavu z necitlivého chování k druhým dětem. Obecně inklinují k nespokojenosti, neposlušnosti, majetnictví a neochotě se podílet a spolupracovat. Děti se slabší povahou se velice často vzdávají, když se musí postavit nějakým výzvám. Neustále vyhledávají společnost dospělých s prosbou o pomoc a souhlasem s prováděním úkolů či při rozhodování. Jsou vesměs uplakané a naplnění úzkostí a poslouchají pokyny ze strachu.

Normalizace pomáhá dětem dospívat bez potíží. Podmínkou ale je, aby k normalizaci docházelo během „vstřebávacích“ let. V případě, že tomu tak není a vstřebání se zpomalí, nebude normalizace tak plynulá a účinná. Děti nad 6 let jsou díky dalšímu působení okolí, např. díky tlaku ze strany dětí stejné věkové skupiny roztržité. Proto je normalizace ve věku 6 až 10 let skoro nemožná.

Na závěr této kapitoly lze říci, že Montessori si uvědomovala, že vše co děti potřebují, je vhodný vzdělávací a výchovný přístup, který by podpořil jejich program pro celkový vývoj.

4. POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁNÍ

Hlavním cílem vzdělávání podle Montessori je připravit děti pro život usnadněním jejich normalizačního procesu k dosažení celkového maximálně možného rozvoje osobnosti. Montessori těží z přirozené podmínky absorbující mysli a spontánních sklonů v citlivém období a podporuje tak i fyzický a psychický růst dětí vedoucí ke zdravým životům, v nichž mají volnost být samy sebou.

Montessori vzdělávání klade důraz na dva základní faktory:

- 1) **Vzdělávání od narození** - začíná již od příchodu dítěte na svět, neboť děti začínají absorbovat informace a přizpůsobovat se prostředí od chvíle, kdy se narodily. Vzdělávání podporuje situace, které napomáhají přirozenému vývoji dítěte, jako je láska a náklonnost.
- 2) **Vzdělávání v raném věku** – podle Montessori je prvních 6 let života nejdůležitějším obdobím ve vývoji člověka. V předškolním věku si děti utvářejí své osobnosti a tak by veškeré úsilí mělo být zaměřeno k využití vrozených vlastností, které se v raném věku projevují a k nasměrování jich k jejich skutečnému normalizovanému „já“.

Montessori se snaží o celostní růst a rozvoj lidské osobnosti. Zdůrazňuje především připravené prostředí, které děti obklopuje všemi aspekty lidské přirozenosti a poskytuje dětem postupné vedení a podporu, aby se mohly rozvíjet jak fyzicky tak psychicky, citově i duchovně zatímco stoupají k vyšším úrovním vzdělávání. S každým dítětem dle Montessori pojetí se zachází jako s jedinečnou osobností. Přizpůsobuje se a mění podle toho, jak se neustále mění potřeby a zájmy každého dítěte, spíše než by dítě tlačilo do jednotné formy a programu, jako to mnohé vzdělávací systémy dosud dělají. Montessori věřila, že se děti učí lépe a přirozeněji přímou zkušeností, než pomocí formálního vyučování založeného na učebnicích. Přípravení učitelé, kteří mají znalosti o absorbující mysli a citlivém období dokážou dětem neustále vytvářet příležitosti k prozkoumávání a objevování světa pomocí smyslů, stejně tak jako připravené prostředí a didaktické materiály.

4.1 Strategie

Montessori pojetí nezahrnuje jednosměrný tok informací od učitele k dítěti, ale podporuje dvoustrannou interakci mezi dítětem a učitelem a skupinovou práci mezi dětmi různého věku. Toto pojetí umožňuje normalizaci v těchto okruzích:

- 1) Poskytnutí volnosti a výchova k zodpovědnosti** – děti v Montessori školách mají volnost pohybovat se, spolupracovat, pracovat na své vnímavosti. Nemají ale volnost marnit čas, poškozovat věci nebo rušit ostatní. Děti tak mají volnost, pokud jsou tvořivé a zodpovědné. Volnost a zodpovědnost jdou v Montessori zařízeních ruku v ruce. Toto povědomí je v dětech pěstováno jejich motivací a upoutáním materiály a činnosti, které je zajímají. Podmínkou je udržení vhodného připraveného prostředí, kde je ticho a pořádek a děti jsou zabráný do svých individuálních činností. Připravený učitel se snaží v dětech podnítit jejich přirozenou dětskou zvědavost. Do jejich činností zasahuje minimálně a pomalu děti vede k větší zodpovědnosti. Činí tak vždy s ohledem na jejich připravenost. Učitel dovolí dětem samostatně objevovat, ukazuje jim, jak používat pomůcky a zacházet s materiály, které mají k dispozici. To zdokonaluje jejich soustředěnost a vůli k plnění úkolů samostatně.
- 2) Povzbuzení k pozitivnosti** – děti jsou velmi citlivé k našim slovům a činům. Napodobují, co u nás vidí a slyší dělat či říkat a berou vážně náš názor na jejich výkon a jakýkoliv negativní výrok či negativní pohled z naší strany se na nich odráží. Učitelé v Montessori školách povzbuzují pozitivní postoj mezi dětmi tím, že jim poskytují konstruktivní odezvu při jejich pokusech učit se a formou předvádění správného chování. Toto pěstování pozitivnosti proniká za hranice sociálního prostředí, zahrnuje vztah člověka s přírodou a neživými předměty. Děti jsou povzbuzovány v tom, aby se na svět dívaly pozitivně, a učitelé se svým vlastním příkladem snaží vštípit jim takové cnosti jako je sebeúcta a úcta k druhým. Tím, že děti pochopí, že negativní chování je zraňující a destruktivní, se naučí lépe spolupracovat a to nejen z úcty k sobě samému ale i k druhým.
- 3) Podpora nezávislosti** – děti své nezávislosti musí dosáhnout sami. To co jim můžeme nabídnout, jsou živoucí příklady a povzbudivá slova. Tím, že budeme

dobrymi a duslednymi vzory toho, co znamena byt nezavisly, ze budeme trpelivymi ve vedeni, vypestujeme nakonec v detech vuli a schopnosti delat veci samy a pro sebe. Pripraveni ucitele podporuji a vedou deti k nezavislosti tim, ze je vystavi pouze ukolum, které odpovidaji jejich schopnostem. Lehci ukoly jsou pro deti nezajimave a tezsí jsou demotivujici a odrazujici, proto deti v Montessori skolach se o narocnejsi ukoly pokouseji az pote, co zvladnou ty jednodusši. Vykon a vysledky se neporovnavaji s vykonem a vysledky ostatnich a deti nesoutezi. Uspokojeni z dobre dokonceného ukolu je pro deti povzbuzenim k dalším, slozitejsi cinnostem.

- 4) **Pěstování sebekázně** – sebekázeň je vnitřní energie k ovládnutí a trénování sebe sama. Připravený učitel pomáhá dětem naučit se řádný pořádek věcí a procvičuje umění koncentrace tím, že je vystavuje zodpovědnosti a výzvam. Díky zpětné vazbě si deti umí kontrolovat své chyby, aniž by musel zasahovat dospělý a tím se učí, že jediný způsob jak něco udělat, je udělat to pořádně. Sebekázeň dětem zabraňuje v rušení ostatních – tím, jak postupně chápou, že se mohou naučit víc, pokud budou pracovat ukázněně a že jako ony samy i ostatní touží pracovat v klidu. K pěstování sebekázně také přispívají připravené materiály.
- 5) **Příprava prostředí založeného na realitě** – Montessori věřila, že deti mladší 5 let potřebují vedení při rozlišování reality od fantazie. Pozorováním toho, že deti upřednostňují zabývat se předměty a věcmi z každodenního života vycítila, že včlenění fantazie v raném věku pomocí pohádky a komiksů může zmást deti ještě se učící přirozený řád světa. Tento přístup samozřejmě nebrání dětem setkat se s fantazií, ale Montessori upřednostňuje to, aby byl dětem poskytnut silnější pocit reality než fikce. Proto v předškolních Montessori zařízeních jsou deti obklopeny přírodou, reálnými předměty a činnostmi. Montessori poukázala na to, že je dobré navázat vztah mezi představivostí, tvořivostí a reálným světem a cesta k opravdové tvořivosti a představivosti začíná s pevným základem v realitě. Utvoření přesného obrazu reality je hlavní prioritou vzdělávání v předškolních Montessori zařízeních. Montessori

navrhovala, že do věku 5 let by děti měly žít v co možná nejreálnějším prostředí, strávit více času učením se vykonávat jednoduché práce v domácnosti, jíst skutečným příborem, vzájemně působit s lidmi a zvířaty a méně si hrát s hračkami a sledovat televizi. Až po prvních pěti letech, kdy jsou děti schopny rozlišit co je realita a co fikce by se měla tato oblast zařadit do studijního plánu. (Rýdl, K. 2007)

4.2 Základní myšlenky

Přístup Montessori uznává tyto základní myšlenky:

- 1) **Od jednoduchého ke komplexnímu** – prezentace materiálů a aktivit v Montessori prostředí sleduje posloupnost od jednoduchého ke komplexnímu. Nová témata jsou uváděna nejdříve všeobecně a stručně, postupně se více specifikují a vzrůstá jejich úroveň obtížnosti. Cvičení krok za krokem udává rychlost rozvoje a vhodným tempem tříbí znalosti a schopnosti dítěte. Díky této posloupnosti nedochází k přetěžování a vyčerpávání dítěte.
- 2) **Nezávislé učení** - děti pod Montessori vlivem hodnotí své výkony a opravují vlastní chyby, zjišťují si sami pomocí zkoumání a objevů odpovědi na otázky a nečekají na odpovědi od učitelů. V Montessori mateřských školách nevyužívají masové učení. Při plánování skupinových aktivit se učitel ujistí, že každé dítě dosáhlo takové úrovně, by mělo požitky ze skupinové práce.
- 3) **Jasnost a flexibilita** – kurikulum Montessori se od běžného liší zaměřením a formou. Hodiny mají jasný cíl a strukturu, které jsou pro děti snadno pochopitelné. I když si učitelé uskutečňují plánovaný program v plánovaném prostředí, nevalují na své děti „předem balený“ obsah. Připravené materiály jsou uspořádány v logické posloupnosti a děti si mohou vybrat danou činnost v dobu, kdy se cítí připraveni a mohou si je vybrat v takovém pořadí, jaké je jim pohodlné. Učitel zůstává otevřený a citlivý ke každému jedinci. Prostřednictvím pozorování, pokusu a omylu a opakovanou aktivitou učitel a dítě spolupracují, aby si plně uvědomili jedinečnou osobnost a potenciál druhého.
- 4) **Důraz na skutečný zážitek** - Montessori školy kladou veliký důraz na spojení

mezi člověkem a přírodou. Děti jsou povzbuzovány, aby zkoumaly a objevovaly přírodu prostřednictvím přímého kontaktu s rostlinami, zvířaty atd. Navštěvují muzea, výstavy, komplexy (provozovny), aby zažily svět venku ze své vlastní perspektivy. Skutečný zážitek tvoří základy pro abstraktní učení. Když se dítě začíná učit jazyk, má už vlastní základ konkrétních znalostí, z nichž odvozuje souvislosti se slovy, které používáme k mluvení o věcech.

- 5) Přirozená cesta** – posledním principem je vzdělávat děti podle jejich přirozeného směřování vývoje. Učitelé se snaží pracovat na tom, aby poznali citlivá období dítěte a podle toho mohli upravovat nabídku činností školního prostředí. Montessori učitelé jsou aktivní v stimulování dětí k tomu, aby spolupracovali, a jsou pasivní v pozorování jejich individuálního chování. To jim pomáhá podporovat přirozené sklony a zájmy každého dítěte a tak jim pomoci co nejlépe využít jejich přirozené nadání.

4.3 Hlavní metody

Podle Montessori se didaktický postup odehrává ve třech hlavních metodách:

- 1) Analýza pohybu** - Montessori klade důraz na názorné představení (učení) dané činnosti. Učitel názorně ukazuje činnost krok za krokem tak, že rozloží úkoly na jejich postupné kroky. Dětské netrénované oko může tudíž rozpoznat jednotlivé tahy a provádět je v patřičném sledu. Předvedení je také postupné, přesune se na další stupeň pouze poté, co se zvládne stupeň stávající. Například učení jak uvázat mašli, začíná naučením se, jak uvázat základní uzel. Tento rozklad činnosti na malé kroky, nazvaný „analýza pohybu“, je významný rys předvedení látky a činnosti v Montessori předškolních zařízeních.
- 2) „Živé znázornění“** - Montessori předvádění používá při jednotlivých činnostech více činností než slova. Dokonce navrhuje, že by se u předvádění pomůcky nebo činnosti nemělo mluvit vůbec, aby nebyla soustředěnost dítěte narušována slovy. Obrázek řekne více než tisíc slov. Poslech nebo čtení slovního vysvětlení nemůže zachytit smyslovou stránku

předmětu nebo činnosti. Pozorování stimuluje soustředění a paměť tak, že dítě dokáže napodobit předváděnou činnost a procvičit ji k dokonalosti.

- 3) Třífázová vyučující lekce** – pomáhá dětem spojovat konkrétní zkušenost s abstraktními pojmy. Například učení se základní barev. Prvním krokem je ukázání dítěti červenou destičku a nechat dítě opakovat slovo „červený“. Potom ukázat modrou destičku a nechat dítě opakovat slovo „modrý“. Tento postup přispívá k tomu, aby dítě chápalo pojem barvy pomocí oddělení jednoho proměnlivého a přidruženého abstraktního slova s konkrétním tvarem. Druhým krokem je představit tyto dvě barevné destičky v opačném pořadí. Učitel dítěti nejdříve ukáže modrou destičku a říká: „ukáž mi modrou“. Protože je jednodušší vzpomenout si na poslední barvu, kterou dítě vidělo v prvním uvedení, dítě si cítí být úspěšné a zachovává zájem o cvičení. Posledním, tedy třetím krokem je vybídnutí dítěte k tomu, aby tvořilo spojení mezi konkrétní hodnotou a vlastním abstraktním popisem. Použitím techniky „poslední hodnota první“, učitel znovu ukazuje červenou destičku osamoceně a ptá se: „Co je tohle?“. To se opakuje i s modrou destičkou. Konkrétně-abstraktní spojování významně chybí v obvyklých metodách dřívějšího vzdělávání, které vyučuje nové pojmy za použití slov a obrázků. Výsledkem takových metod je, že děti se učí jen věci zapamatovávat, nezakouší je a nepoznávají hmatatelné hodnoty. I přesto, že takový styl učení vede děti jen k splnění konkrétních požadavků (např. příprava na testy), se toto rutinní učení stalo populárním. Některá předškolní zařízení vyvíjejí malé nebo žádné úsilí k tomu, aby se děti učily a používaly efektivní a praktické učební metody.

4.4 Charakteristika prostředí

To, co se učíme, jak hodně, rychle a dobře, významně závisí na prostředí okolo nás. Montessori zjistila, že v prostředí připraveném podpořit průzkum a objevování se děti této příležitosti chytí téměř automaticky.

4.4.1 Principy připraveného prostředí

Montessori popisuje připravené prostředí, jako prostředí ve kterém se dítě může osobnostně vyvíjet a růst. Takové prostředí dovoluje dětem chovat se přirozeně a stimuluje jejich zájem o poznání. Mezi základní předpoklady při přípravu takového pracovního prostředí jsou:

- 1) Svoboda** – připravené prostředí, ve které se děti pohybují, by mělo být přátelské a připravené tak, aby se zde děti mohly pohybovat bez pocitu strachu z poranění a mohli používat všechny vystavené materiály a předměty běžného života. V tomto prostředí se nachází miniaturní verze věcí z reálného světa, ale děti také pracují s předměty, jako jsou pinzety, nůžky, jehly, špendlíky atd. což dětem dává prostor pro seberealizaci, nezávislost a učení se zodpovědnosti za své chování. Připravené prostředí také chrání děti před vyrušením během jejich práce a umožňuje jim tak optimálně dané předměty zkoumat a zintenzivnit tak vlastní učení. Toto je zajištěno vyrovnaním pocitu svobody a odpovědnosti: děti jsou svobodné, avšak musí respektovat individuální práva a vzájemná pole působnosti. Montessori věří, že poskytnutím svobody již v tak brzkém věku, jako je věk předškolní, vede k přípravě ke změně v nezávislého člověka. K dosažení uvědomění a nezávislosti potřebují děti příležitost pro cvičení vlastní vůle. Potřebují zažít a procvičovat základní denní režim, který se neustále opakuje – stravování, chození, mluvení, psaní, čtení, počítání, starání se o sebe a o své prostředí. Svoboda je cesta k nezávislosti a je přesně tím prostorem, který umožňuje vyzkoušení nových věcí a odhalení nové a různé zkušenosti.
- 2) Krása a pořádek** - připravené prostředí musí působit esteticky a uspořádaně. Krása je v Montessori školách představována v jednoduchém a veselém vzhledu. Interiér i exteriér vyvolávají pocit přirozené bezpečnosti, jistoty a neformálnosti. Tento pocit děti uklidňuje a pomáhá jim spontánně se zapojit do různých aktivit. V takovém prostředí je pořádek ukazatelem struktury a volnosti a přispívá k pocitu rovnováhy a stability. Příjemné a neměnné okolí poskytuje stálý styl práce, ve kterém děti začnou rozumět světu a nakonec budou schopni se v tomto světě orientovat. Jasná představa, jak je prostředí uspořádáno a jak

funguje, napomáhá k utváření zájmů a zapojení se v aktivitách dané komunity. Děti v Montessori školách jsou více klidné a vyrovnané, právě díky pořádku ve vnějším světě, který jim také pomáhá k intelektuálnímu růstu a konstrukci duševních představ. Zdrojem pořádku v takovém prostředí je tzv. „malý nábytek“, jako jsou židle, stoly atd., které jsou lehčí, a lépe se s nimi manipuluje. Jednoduché a zároveň komplexní uspořádání materiálů a pomůcek na poličkách také vytváří v tomto prostředí pořádek. Denní kontakt s krásou a pořádkem připravuje děti k pozitivnímu přístupu k prostředí a pomáhá udržovat mír a štěstí, které vidí a cítí kolem sebe. Děti, které vyrůstají v míru a kráse a chápou strukturu a cíle v životě, budou automaticky udržovat čistou a organizovanou společnost.

- 3) **Učitel a vzdělavatel Montessori** – učitel – vychovatel povzbuzuje dítě, pomáhá mu při volbě vhodných předmětů, poskytuje mu vhodný materiál s ohledem na věk a úroveň rozvoje dítěte. Dohlíží také na průběh pracovní činnosti a poté i na úklid pomůcek. Cílem montessori pedagogiky není, aby učitel byl pouhým hodnotitelem dítěte a to jak v pozitivním tak negativním směru.

Proto upřednostňuje vedle negace či pozitivního hodnocení činnosti dítěte učitelem i informace ze strany učitele, týkající se toho, co nového se dítě naučilo a jak. Dítě nemá konat činnosti pro uspokojení dospělého, ale sama sebe.

Rýdl charakterizuje několik úkolů osobnosti učitele a vychovatele v Montessori pedagogice. (Rýdl 1999) Učitel je dítěti pomocníkem, je vedoucím a organizátorem jednotlivých činností, je podněcovatelem dětské svobody. Učitel musí věnovat dostatek pozornosti přípravě na výchovné a vzdělávací situace, přípravě prostředí, zajištění svobody rozvoje jednotlivce, dohledu na jednotlivé činnosti a dohledu na jednání jednotlivých dětí.

Tab. 3 Vychovatel nového typu

Vychovatel nového typu se vyznačuje:
1. Je služebníkem lidského ducha v tom smyslu, že podporuje nezávislost dítěte jako první krok svobodného vývoje. Dětskou aktivitu podněcuje přípravou takových podnětů, které odpovídají vnitřním potřebám dítěte. Úkolem dospělého není vnucovat dítěti nové činnosti či poznatky, ale vést ho tak, aby dospívalo ke svobodné volbě jako základu lidské

důstojnosti.
2. Respektováním senzitivních období dítěte je spolupracovníkem přírody i spolupracovníkem Boha - tvůrce.
3. Je pomocníkem a oporou. Jako svému příteli ukazuje dítěti zřetelnými a přesnými pohyby, jak správně provádět cvičení. Dítě se učí napodobováním.
4. Dospělý je také vedoucím a organizátorem. Usměrnjuje spontánní aktivitu dítěte, která se uskutečňuje v procesu koncentrace. Aby mohl dospělý ovlivňovat život dítěte a jeho aktivitu, je třeba, aby byly respektovány dva faktory: vedení je úkolem vedoucího a individuální cvičení je prací dítěte. Vedoucí musí vést dítě, aniž by ho svou přítomností omezoval. Zároveň však musí poskytnout pomoc, je-li o ni žádán. To, že dospělý má být organizátorem, znamená, že má organizovat komplexní učební situace, které navodí proces koncentrace. Dobrá organizace práce je předpokladem svobodné práce. Svoboda bez organizace je neužitečná, organizace, která neumožňuje svobodu, je marná.
5. Vychovatel nového typu je iniciátorem dětské svobody.

Zdroj: Zelinková, 1997

- 4) **Reálné prostředí** - připravené prostředí obsahuje podstatnou přirozenou složku, která pomáhá dětem v rozvoji jejich pohybových dovedností, v procvičování jejich koncentrované pozornosti v prostředí a objevování tajemství života. Toto prostředí poskytuje dětem velkou dávku skutečnosti ve formě přirozené a sociální zkušenosti. Děti potřebují rozumné pochopení, co je vlastně skutečný svět, aby pochopili svou existenci a existenci dalších lidí. Potřebují být vystaveny zážitkům, které se stávají ve skutečném životě. Nabízí dětem nový přístup, který nemohou najít nikde jinde. Zde mohou dosáhnout věcí, které jsou nedosažitelné nebo nejsou v mezích jejich možností, mohou se dotknout věcí, které jsou příliš velké pro jejich malé ruce, mohou zlepšit své pohybové dovednosti a zkusit nezávislý a zodpovědný život zábavným, ale přesto vzdělávacím a bezpečným způsobem.
- 5) **Sociální soudržnost** - sociální zkušenost je hlavní výhodou předškolní docházky. V Montessori školách zařízení stimuluje prostředí přirozenou průbojnost dítětem, aby se zapojilo s ostatními do hovoru a včlenilo se do

společnosti. Děti jsou v heterogenních třídách, kde vytváření mikro-společnost, kde mohou sdílet zdroje a aktivity, které vytvářejí smysl sounáležitosti a komunity mezi dětmi. Věkově smíšené skupiny (od 3 do 6 let) v jedné třídě také příznivě přispívají jejich společenskému a emočnímu rozvoji. Starší děti velice často přebírají iniciativu a učí své mladší protějšky, jak správně používat pomůcky a jak se chovat v různých situacích. Další výhodou začlenění různě starých předškoláků je, že ti to přijdou noví, se naučí něco nového, ti zkušenější prosazují svou sebeúctu, učí se pomáhat mladším a učením zdokonalují svoje dovednosti. Děti se ve skupině učí respektovat individuální svobodu a kontrolují adekvátní zacházení s pomůckami.

- 6) **Rozumový vývoj** – Montessori vzdělávání se nesnaží předat dítěti jen znalost, ale také usnadnit jejich sebevzdělávání. Hlavní část tohoto programu zahrnuje rozvoj jejich inteligence a schopnosti poznávat, myslet a logicky řešit. Montessori popisuje inteligenci jako schopnost se rychle a správně rozhodnout o sobě a o prostředí, ve kterém se nachází. Snažila se rozvinout inteligenci dítěte ve všech oblastech svého studijního plánu, a to v praktickém životě a smyslových cvičeních, jazyku a matematice, umění a hudbě, kultuře a vědě. Zastávala názor, že pro zvýšení dětské poznávací schopnosti je třeba prostředí, které maximalizuje senzomotorický zážitek. Důležitou roli hrají materiály, které rozvíjejí intelekt senzomotorickým povzbuzováním. Připravené materiály jsou poučné a obsahují vlastní kontrolu chyb, která zabraňuje dosažení cíle, když děti postupují špatným způsobem. Uspořádání materiálu a pomůcek je od jednoduchých po složitější a díky tomuto systému usnadňuje intelektuální rozvoj dítěte.

4. 4.2 Připravené prostředí

Připravené prostředí není jedinou cestou ke zdravému celostnímu rozvoji a nemusí být uskutečňována v celém jejím rozsahu. Je to pružný přístup, který dovoluje přiměřenou část volnosti ve svém výkladu a v používání. Připravené prostředí tvoří:

- 1) **Učitel** – role připraveného učitele spočívá ve vedení dětí k nejvyššímu možnému uplatňování jejich schopností v každé fázi jejich vývoje. Učitel přijímá roli vědce nebo průzkumníka, který pomocí trpělivého a citlivého pozorování chování každého dítěte objevuje jedinečné potřeby a zájmy dětí. Používá prvky z připraveného prostředí k oslovení dětských potřeb a k zapojení zájmů. Dbá na to, aby byl aktivní v povzbuzování dítěte a pasivní v nasměrování dětského vývoje. Každý učitel musí mít především rád děti. Měl by být srdečný, vítat děti s otevřenou náručí, milovat je i s jejich všemi chybami a pomoci jim uvědomovat si, čím vším mohou být. Předškolní učitel by měl mít především tyto ctnosti: sebevědomí, stálost, oddanost, trpělivost, spolehlivost, ohleduplnost, slitování, laskavost, houževnatost, zájem, upřímnost atd. Jednoznačná známka pravého Montessori učitele je jeho pevná víra v připravené prostředí, kde se dítě projevuje jako výjimečný jedinec.
- 2) **Prostory** – pro děti je běžné školní prostředí většinou vysoce nepohodlné. Montessori navrhla kompletní svět pro děti, aby jim pomohla v prvních letech života. Vytvořila „Dům dětí“, vybavený, uspořádaný a vyzdobený dle rostoucích potřeb předškolních dětí. Její prostorové a esteticky vybavené pojetí přetrvává ve všech pravých Montessori zařízeních dodnes. Fyzické prostředí je zaměřeno na předávání konkrétních zkušeností dětem. Vše ve třídě i v areálu je pro děti na dosah, což jim dává možnosti nejen procvičovat své smysly, ale i svůj rozum. V prostředí Montessori mateřské školy mají děti nejen zmenšeniny reálných věcí (např. židle, stoly, nízká zábradlí, umyvadla apod.) ale také mají možnost se seznámit s opravdovými domácími spotřebiči a nástroji, jako jsou žehličky, jehly a nůžky, vidličky a nože, talíře a sklenice. Pod dohledem učitele se děti učí běžné úkony jako je mytí nádobí, žehlení, nalévání nápojů, strouhání, pečení či mletí. Díky nábytku a ostatnímu zařízení a příslušenství v dětské velikosti jsou děti méně závislé na dospělých. Včlenění skutečných ale i zmenšených předmětů do prostředí mateřské školy umožňuje dětem

úspěšně zvládnout úkony běžného života. Větší svoboda a nezávislost zvyšuje jejich sebedůvěru a sebevědomí a má pozitivní vliv na emocionální vývoj dítěte.

- 3) Didaktické materiály** – podporují utváření osobnosti dítěte. Pomáhají psychickému vývoji dítěte. Začínají cvičením schopnosti soustředit se, která je předpokladem k dalšímu rozvoji dítěte ve všech oblastech. Jakmile je dítě s pomůckou seznámeno, je mu nechán čas a prostor ke koncentraci a vstřebání úkolu. Po pochopení zadaného úkolu se psychika dítěte stabilizuje a normalizuje. Podpora přirozeného a nezávislého učení je přirozenou výhodou používání těchto učebních metod. Práce s pomůckami pomáhá dítěti objevovat svůj vlastní svět. Jedna z nepřímých výhod se projeví, když základní pomůcky přispějí k pozdějšímu úspěchu se složitějšími úkoly, např. zdokonalování dítěte v práci s pinzetou jej připravuje na psaní s psacími pomůckami a na psaní samotné.

Hlavní rysy, kterými se liší od jiných učebních pomůcek, by se daly shrnout do těchto oblastí:

- a) **Konkrétnost** – pomůcky reflektují nejrůznější vlastnosti prostředí, jako je tvar, barva, velikost, materiál, zvuk a povrch. Manipulací s nimi získávají děti smyslovou i pohybovou zkušenost a zlepšují svou schopnost poznávat a identifikovat známé i neznámé předměty. Konkrétnost připravených pomůcek děti stimuluje motoricky i duševně. Seznámení se s čím dál větší škálou materiálů umožňuje dětem sbírat zkušenosti, které vytváří základ pro pozdější rozvoj abstraktního myšlení. Pomůcky jim pomáhají vytvářet z konkrétních zkušeností pojmy a učí je myslet abstraktně. Pomůcky také hrají důležitou roli v rozvíjení slovní zásoby dítěte a nastartování jeho jazykového vývoje.
- b) **Izolace vjemových rysů** – každá pomůcka se zaměřuje pouze na jednu vjemovou kvalitu. Izolovanou vjemovou kvalitu dítě snáze identifikuje a může lépe pochopit smysl pomůcky a odvodit její účel

podle velikosti, hmotnosti nebo barvy. Dvě nebo více měnících se vjemových kvalit může dítě zmást.

- c) **Funkční celistvost** – připravené materiály, kdy každý z nich je zaměřen na jednotlivé stránky lidského vnímání, utvářejí pevný systém, který zodpovídá za celkový vývoj dítěte. Každý z nich se podílí na rozvoji jedné či více psychických a fyzických stránek dítěte a přispívá tak k jeho komplexnímu a postupnému vývoji. Tyto pomůcky jsou pro dítě připraveny od nejjednodušších ke složitějším. Tato metoda postupného učení se nových poznatků a informací podporuje výdrž ve vzdělání po celý zbytek života.

5. VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Děti vstupují do Montessori mateřské školy ve věku 2,5 až 3 let. Nejdříve se začínají seznamovat s tzv. cvičeními pro praktický život. Pomocí těchto cvičení se nově přichozí děti seznamují s pravidly, které v mateřské škole platí, učí se respektovat druhé a jejich práci a naučí se správně používat pomůcky. Poté děti přecházejí ke smyslovým cvičením, pomocí kterých zažívají konkrétní situace, které se stávají podkladem pro pozdější vývoj abstraktního myšlení.

Děti se začínají setkávat s jazykovými a matematickými cvičeními, také se základy zeměpisu, dějepisu, botaniky, zoologie a experimentálních věd. V předškolním zařízení s respektem míry a objemu informací, které jsou děti schopny v tomto věku vstřebat. Platí zde, že věk pro daná cvičení není přesně stanoven, ale i přesto jsou Montessori materiály obecně odstupňované podle odhadovaných schopností dětí v určitém věku. Každé dítě má kdykoliv možnost si vybrat to, co se mu líbí a pracovat svým vlastním tempem.

Montessori předškolní osnovy jsou pomyslnou kostrou, která vede každé dítě k tomu, aby si vytvářelo svou vlastní osobnost a uvědomovalo si své možnosti.

5. 1 Cíle vzdělávacího programu

Montessori program si klade za cíl rozvoj:

- 1) **Těla** - část Montessori programu „praktický život“ se snaží rozvíjet hrubou i jemnou motoriku dětí. Tento program se skládá z koordinačních cvičení, která trénují každodenní základní tělesné pohyby. Děti, přicházející do mateřské školy se učí čistit si zuby a mýt se, zapínat si oblečení a zavazovat tkaničky u bot, manipulovat s židličkami, nosit talíře, nalévat si vodu se džbáneků a jíst příborem. Cvičení praktického života jsou nepostradatelná vzhledem k dosažení dětské nezávislosti, a proto jsou i předškolní děti učitelem vedené k tomu, aby cvičení opakovaly nejen kvůli oživení ale také zdokonalování nově získaných motorických schopností.

Neustálým opakováním dítě dosahuje stále většího porozumění daného úkolu stejně tak jako větší jistoty. Po několika pracovních cyklech se činnost stává automatickou.

Do programu „praktický život“ zařazujeme tyto podoblasti:

a) Dovednosti praktického života – činnosti všedního dne –

v Montessori programu se praktická cvičení zaměřují na nejzákladnější lidské činnosti. První jsou jednoduchá pravidla slušného chování. Děti se učí, jaké je vhodné chování ve třídě a mimo školní prostředí. Učí se mluvit dostatečně hlasitě, chodit přiměřeným tempem, pohybovat se ve skupině dětí bezpečně a ohleduplně, neběhat. Oblíbeným prodloužením hodiny je tzv. hra na ticho, ve které je cílem zůstat co nejdéle potichu a procvičovat soustředěnost. Podle principu od jednoduchého ke složitějšímu se dostáváme z hrubé motoriky na jemnou motoriku a tělesnou koordinaci. Děti se učí nosit předměty, používat lžičce a pinzety, otvírat a zavírat láhve a krabice, ovládat zámky a klíče, překládat a stříhat papír. Velmi oblíbené jsou i tzv. mokré aktivity, tedy práce s vodou. Přípravu na rozvoj smyslů pak tvoří třídění, přebírání, řazení dle barev a velikosti.

Následně se děti učí, jak se postarat samy o sebe. Procvičují chůzi, sdílejí pracovní prostor a vzájemným působením na sebe navzájem si uvědomují vzájemný respekt.

V programu praktického života potom následují sociální dovednosti. Děti se učí slušně a zdvořile pozdravit, reagovat na porážku, hostit, chovat se ve společnosti a na výletech, společně stolovat a podávat jídlo. Pracovní postupy, které se dítě v této oblasti naučí, jsou důležité pro všechny činnosti, kde se manipuluje s pomůckami. Dítě se tak naučí zacházet s věcmi šetrně a opatrně, ukládat je na místo, pracovat na „koberečku“, spolupracovat a nerušit ostatní.

- b) **Schopnost myšlení** - Montessori učební osnovy přispívají k mentálnímu růstu tím, že během provádění jakéhokoliv nového cvičení děti pracují nejen rozumem, ale také tělem. Děti jsou vedeny a dozrávají k tomu, aby poznaly a pochopily konečný důsledek svého počínání. Konkrétně se učí poznat např., není-li kafe na vařiči příliš horká na to, aby se jí mohly dotknout, nebo chtějí-li raději lízátko nebo cukrovou vatu. Smysly tudíž usnadňují vytváření konkrétních základů pro růst dětského intelektu.
- c) **Smyslová zkušenost** – konečným cílem sensorických cvičení je intelektový růst. Děti začínají se základními pomůckami a materiály. Procvičování pomocí sensorických pomůcek rozvíjí děti ve dvou stupních. Jednak na stupni senzomotorickém, kdy si děti zdokonalují své smysly a ovládání prstů a stupni intelektovém, kde se učí základní koncepty pro další témata v učebních osnovách, např. děti vytvářejí pojem základů počítání, který usnadňuje později učení se matematice. Další sensorická cvičení zahrnují barvy. Děti jsou nejdříve seznámeny se základními barvami a potom se postupně seznamují s odstíny jednotlivých barev a barvami doplňkovými. Brzy na to jsou připraveni učit se tvary a směry pomocí geometrických těles, kdy sada těles obsahuje kouli, kužel, válec, pyramidu a hranol. Tyto a další materiály jsou hlavním úvodem do geometrie a algebry.
- 2) **Řeč** - po upevnění základních znalostí a poznatků jsou děti dobře připraveny přijímat více informací, a sice formou slov. Tato fáze je jakým si před-základem ke studiu jazyka a matematiky. Hodiny jazyka v Montessori programu zvyšují dětský intelekt pomocí bohatě rozvinuté slovní zásoby, což je prostředek pro vzájemnou a smysluplnou komunikaci.
- 3) **Psychologie** - celistvý přístup citového a duševního zdraví při výchově dětí umožňuje dětem chápat svět z různých úhlů pohledu. Montessori program umožňuje dětem nahlédnout do různých oblastí a

témat pomocí diskusí a výzkumných projektů. Rozšířený pohled na svět a společnost umožňuje dítěti najít si svou vlastní roli a pozici ve společnosti, což napomáhá citovému rozvoji. Montessori program podporuje rozvoj dítěte v nezávislého a zodpovědného dospělého jedince. Cvičení nazvané „Praktický život“ učí děti starat se o sebe a své okolí, utváří z nich ohleduplné lidi, které jsou si vědomi svých citů a skutků ve společnosti.

5.2 Proces učení v Montessori mateřské škole

V Montessori mateřské škole jsou děti seznamovány s jazykem a jsou postupně rozvíjeny jejich jazykové dovednosti a stejně tak základní matematické a množinové úkony. Jsou obklopeny především názornými pomůckami, které zapojí smyslové vnímání dítěte. Použitím těchto pomůcek a materiálů jsou děti uvedeny do světa čísel a slov.

Při přípravě na psaní děti používají tzv. růžovou věž nebo válec, kde si osvojují správné uchopení tužky. Jiné pomůcky ukazují dítěti, jak správně přiložit tužku na papír či jak správně zachovávat řádky a znaky. Během těchto manipulací si dítě osvojí způsob jak správně psát.

Montessori program zdůrazňuje nejdříve hodnotu množství před jeho vyjádřením pomocí symbolu. Nejdříve se děti učí říkanky a hry, které jim dají potřebnou slovní zásobu a až poté jsou jim představena čísla a jejich symboly pomocí počítadel.

Tak mají děti i u abstraktních pojmů jasnou představu.

- 1) **Matematika** - matematika podle Montessori se učí krok za krokem. Děti postupují k dalšímu kroku až tehdy, kdy bez problémů zvládnou cvičení předchozí. Jako první si děti osvojují pojem kvantity v konkrétních případech a používají při tom čísla z různých materiálů, aby si je tak mohly spojit s něčím, co mohou vidět a na co si mohou sáhnout. Dalším krokem je učení se názvů čísel od jedné do deseti. Čísla z různých materiálů jim umožňují si prohlédnout a ohmatat tvar symbol, který čísla představují. Současně učitel pojmenovává čísla, která mají děti v ruce. V dalším kroku se děti zdokonalují v rozeznávání číselných symbolů konkrétního množství opakováním předchozích kroků s různými materiály.

Ve čtvrtém kroku děti spojují jednotlivé naučené symboly s počtem, který symboly představují. Zde mohou využít jednu z pomůcek, což je krabice s dřevěnými vřeteny. Na tento krok navazuje další, kdy se děti zaměřují na desítkovou soustavu. Učí se počítat od 1 do 1000, přičemž vycházejí ze znalostí čísel od 1 do 10. Používají přitom tzv. Séguinovu tabulku. Šestým krokem je vypisování čísel. Teprve když děti plně porozumí pojetí čísel, mohou se začít učit sčítat, odčítat, násobit a dělit. Opět zde postupují od konkrétního k abstraktnímu. V posledním kroku se děti seznamují s dalšími matematickými pojmy, jako jsou zlomky, algebra, geometrie a jednotky míry. Děti, které si takto osvojily čísla, jsou schopny počítat do tisíce bez pomoci dospělých. Předpokládá se, že teprve ve věku čtyř let jsou děti připraveny učit se prakticky používat slova a čísla, které si osvojily ve věku dvou a půl let. Ve věku čtyř let začínají děti v Montessori mateřských školách používat materiály navržené speciálně pro čtení, psaní a počítání. V následujících dvou letech si upevňují svou paměť na čísla a písmena, učí se tvořit slova a věty a řeší jednoduché matematické úlohy.

Předškolním dětem v Montessori mateřských školách je poskytnuto zpracované a kompletní vzdělání v oblasti čtení, psaní a počítání ještě před tím, než nastoupí k formálnějším hodinám jazyka a matematiky v rámci povinné školní docházky.

- 2) **Umění a hudba** – učební plán Montessori usiluje o podněcení přirozeného dětského zájmu o umění a hudbu. Během hodin výtvarné a hudební výchovy mohou děti pracovat s jakýmkoliv materiálem. Pomocí umělecké činnosti si děti upevňují sebekázeň a činnost je díky své pestrosti vede k další motivaci svoji práci dokončit, i když to trvá několik dní. Výtvarné práce z Montessori mateřských škol vynikají pestrostí použitých materiálů individuálním ztvárněním.

Hudba tvoří podstatnou část učebního plánu. Hudební zvonečky pomáhají dětem vytříbit jejich hudební sluch. Děti jsou stejně jako v jazykových hodinách nejdříve seznámeni se zvuky a až poté se značkami.

3) **Počítač a televize** - televize v prostředí mateřské školy zcela chybí. Počítač děti mají, protože v dnešní době se děti s technologiemi seznamují ve stále nižším věku. I když filmy či digitální animace mohou být využity pro vzdělávací účely, je to pouze zprostředkovaná zkušenost, která nikdy nemůže nahradit zkušenost vlastní. Proto prostředí mateřské školy poskytuje dětem všechny příležitosti k tomu, aby mohly rozvíjet své smyslové i tělesné stránky v okamžiku, kdy jsou nejlépe připravené. Materiály mají provokovat k rozvoji všech smyslů a dovedností.

Filozofie Montessori tkví ve vzdělání pro život a učení pomocí „vystavení“ (tzn. naučit děti čelit různým situacím, nechránit je před tím, co pro ně není bezprostředně nebezpečné), a proto nedoporučuje, abychom bránili dětem v přístupu k médiím. Do života dětí bychom je ale měli uvádět postupně a s mírou. To se týká především domácího prostředí, protože Montessori mateřské školy nepodporují vliv masmédií.

Používání televize a počítačů v rané výchově má dvě hlavní linie: první spočívá v použití těchto pomůcek pouze jako doplněk k opravdovému učení se vlastní zkušeností a druhá spočívá v ujištění se, že je jich užíváno správně a pozitivně.

Marie Montessori není pouhou autorkou úvah o výchově a vzdělání, ale rozvinula novou obsahovou koncepci a odpovídající praxi. Vrcholem jejího myšlení jsou učební plány, orientované na teorii vzdělání. M. Montessori požadovala stanovení univerzálního učebního plánu, kdy učební plán má být uspořádán tak, aby vedl mladé lidi k zachycení souvislostí a k učení vztahového a systematického myšlení. Všechny obsahy učebního plánu mají být uvedeny do smyslové perspektivy, kterou v evoluci přírody a lidskosti nazývá „kosmickým plánem“.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. PRŮZKUM

Následující část práce bude věnována popisu průzkumu, který by měl doplnit téma rozpracované v teoretické části. Teoretické zpracování alternativních vzdělávacích systémů, konkrétně pedagogiky Marie Montessori doplním konkrétními výsledky z průzkumu. Průzkum je věnován porovnání úrovně samostatnosti, míry spolupráce a kooperace dětí předškolního věku v běžné mateřské škole a škole pracující podle systému Marie Montessori. Současně byl proveden i průzkum mezi rodiči dětí z Montessori škol a učitelek, působících v běžných mateřských školách i školách Montessori. V dalším textu podrobně popíši cíle, průběh a závěr realizovaného průzkumu.

5. 1 Výzkumný problém

Výzkum je zaměřen na porovnání úrovně samostatnosti, míry spolupráce a kooperace dětí předškolního věku běžné Mateřské školy a školy, pracující podle systému Montessori.

Součástí výzkumu je i dotazník pro pedagogy obou typů škol a pro rodiče dětí.

6. 1.1 Předmět a východiska průzkumu

Předmětem výzkumu byla schopnost samostatnosti a orientace v informacích, které se dětem nabízejí. Tato dovednost je velmi potřebná při vstupu do základní školy. Východiska byla, jakým způsobem konkrétně připravují oba systémy žáky na období změny.

6. 1.2 Sběr dat

Výzkum je složen z několika částí. V první části se jedná o oslovení škol a žádost provést na jejich půdě výzkum. Výzkum zahrnuje pozorování žáků a dohled nad plněním úkolů a dotazník pro jejich třídní učitele a rodiče. (Pecáková, Novák, Herzmann, 2004)

Pro průzkum jsem cíleně vybrala mateřské školy běžné a alternativní – Montessori. Výsledky průzkumu byly získány na základě zpracování dat z dotazníků, rozhovorů a pozorování.

6. 1.3 Výzkumný vzorek

Respondenty mého dotazníku se stali pedagogové Mateřské školy Montessori v Kralupech nad Vltavou, v Praze 5 a 6 a běžné Mateřské školy v Nelahozevsi. Pro zpracování testu jsem vybrala pedagogy MŠ na těchto typech škol. Plánovala jsem oslovení cca 20 respondentů.

Na obou typech škol oslovím s prosbou o vyplnění dotazníku i rodiče dětí. Rozdáno bylo 50 kusů dotazníku.

Pro účely přímého pozorování byla zvolena Mateřská škola Montessori v Kralupech nad Vltavou a běžná Mateřská škola v Nelahozevsi. S ohledem na plánované datum výzkumu jsem pozorovala cca 15 žáků., tedy 15 respondentů přímého výzkumu.

6. 1.4 Cíl průzkumu

Cílem výzkumu bude popsat a analyzovat úroveň spolupráce ve skupině předškolních dětí, jejich samostatné aktivity a úrovně sebeobsluhy a samostatnosti při režimových činnostech (hygiena, převlékání, stolování). Srovnání se bude týkat žáků třídy v běžné Mateřské škole s žáky Montessori školy.

Alternativní systémy jsou v ČR rozšířeny poněkud hojně a budeme se zajímat jejich hlavními přínosy pro žáky ve srovnání s běžnou Mateřskou školou.

Součástí výzkumu bude i dotazník pro rodiče, kde budeme zjišťovat, jaké podněty přispěly k rozhodnutí pro alternativní/běžnou MŠ, co by uvítali zlepšit, kde spatřují nedostatky. Z výzkumu vyplyne i míra informovanosti o akcích, které jejich škola nabízí, o celkové koncepci vzdělávacího programu a o hlavních zásadách školy a obecných zásadách a informovanosti o alternativním školství v ČR.

Cílem výzkumu je ověřit si hypotetické teorie a získat důkazy, vyplývající z výsledků průzkumu, které je buďto potvrdí nebo vyvrátí. Experiment provedu ve dvou typech škol, přičemž budu pozorovat změny a proměny, které odlišné prostředí přinese. Pozorováním získám popis prostředí a práce dětí.

Vzhledem ke stanoveným cílům průzkumné otázky jsou formulovány takto:

- 6 Jaká je úroveň samostatné a skupinové práce žáků mateřské školy?
- 7 Liší se žáci běžné a alternativní školy?
- 8 Je motivace žáků k dokončení úkolu stejná nebo se jednotlivé školy liší?
- 9 Jak děti spolupracují?
- 10 Střídají si vedoucí úlohu při činnostech?
- 11 Jsou schopny se domluvit, užít kompromis?

6. 2 Průzkumné předpoklady

Před započítím analýzy dat jsme předpokládali, že:

Průzkumný předpoklad č. 1: Předškolní děti budou dosahovat lepších výsledků v individuálních i skupinových úkolech, než mladší děti.

Průzkumný předpoklad č. 2: Třída dětí, pracující dle programu Montessori bude mít lepší výsledky při pozorování než třída běžné MŠ.

Průzkumný předpoklad č. 3: Děti s poruchami soustředění, chování a ADHD budou v testu dosahovat slabších výsledků, než děti bez těchto poruch.

Průzkumný předpoklad č. 4: Děti z běžných mateřských škol dosáhnou lepších výsledků při skupinové činnosti a míře spolupráce a kooperace ve skupině.

Průzkumný předpoklad č. 5: Lepších výsledků dosáhnou děti, pocházející z podnětějšího rodinného prostředí, kde rodiče vědí o svých dětech i o škole, kterou děti navštěvují.

Průzkumný předpoklad č. 6: Pedagogové s optimistickým a klidným přístupem k dětem budou mít lepší třídní výsledky v testování spolupráce i individuální činnosti dětí.

Průzkumný předpoklad. 7: Lépe vybavená třída s bohatým vzdělávacím programem a příjemným prostředím dosáhne při testu dětí lepších výsledků.

Při ověřování průzkumných předpokladů se zaměřím na srovnání dětí z běžné třídy mateřské školy a třídy pracující podle alternativního Montessori systému. Průzkumné předpoklady jsem vyvodila z teoretických znalostí obou systémů, referencí Montessori škol a na základě informací, zpracovávaných při teoretické části diplomové práce.

1. **PP1** – Při dotazníkovém šetření i výzkum formou rozhovoru byly pedagogům

kladeny otázky, zaměřeny na konkrétní práci s předškolními dětmi. Při samotném pozorování byla sledována míra motivace a zapojení mladších dětí a srovnání s aktivitou předškolních dětí.

Otázky, které pomohou ověřit průzkumný předpoklad PP1 – (Předškolní děti budou dosahovat lepších výsledků v individuálních i skupinových úkolech, než mladší děti)

1. Myslíte si, že v posledních letech došlo ke změnám v oblasti péče o dítě, přístupu k dětem apod. v běžných mateřských školách? V jakých oblastech? (rozšíření heterogenních tříd)
2. Jsou děti, vstupující do mateřské školy samostatné?
3. Připravujete předškolní děti na vstup do prvního ročníku základní školy? Je Vaše dítě samostatné? Pomáháte mu s oblékáním atd. nebo ho necháte to udělat samotného, i kdyby to zabralo více času?
4. Preferujete heterogenní třídy?
5. Učíte děti základům sebeobsluhy, osobní hygieny, stolování apod.?

2. **PP2 –** V otázkách jsem se věnovala i srovnání obou systémů – jejich kladných i záporných stran a v rámci pozorování tříd jsem vytvořila profil žáka obou typů škol.

Otázky, které pomohou ověřit průzkumný předpoklad PP2 - (Třída dětí, pracující dle programu Montessori bude mít lepší výsledky při pozorování než třída běžné MŠ.)

1. Kdybyste měla možnost, zvolila byste si práci v běžné mateřské škole, nebo škole alternativního typu? Pokud ano, jakou?
2. Myslíte si, že došlo ke změnám v oblasti péče o dítě, přístupu k dětem apod. v běžných mateřských školách? V jakých oblastech?
3. Jaký je Váš názor na alternativní vzdělávání? Kde vidíte klady a kde zápory?
4. Je prostředí ve vaší mateřské škole dostatečně připravené k rozvoji dětí?
5. Podle čeho jste se rozhodovali při výběru MŠ pro své dítě?
6. Pracuje škola podle alternativního vzdělávacího programu?

7. Které alternativní směry znáte?
 8. Hlavním heslem je „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. V čem si myslíte, že je jeho síla?
 9. Pracujete v běžné či alternativní mateřské škole?
 10. Které alternativní programy znáte a uznáváte?
 11. Vidíte nějaké slabiny, či nedostatky v alternativních vzdělávacích systémech?
 12. Myslíte si, že třídy v alternativních školách v tomto případě Montessori jsou lépe vybaveny než běžné třídy?
 13. Jaké výhody má, dle Vašeho názoru, umístění do Montessori školy?
3. **PP3** – výskyt poruch chování jsem pozorovala při pobytu v jednotlivých třídách. Zajímaly mne i výchovné metody, které učitelky využívají a jak často probíhá komunikace s rodiči dětí nejen o této problematice. V otázkách pro rodiče se v odpovědích problematika nepromítla. Většina rodičů ale preferuje MŠ, která jejich dítěti nabídne individuální přístup bez ohledu na možné poruchy chování.

Otázky, které pomohou ověřit průzkumný předpoklad PP3 – (Děti s poruchami soustředění, chování a ADHD budou v testu dosahovat slabších výsledků, než děti bez těchto poruch)

1. Jaký je Váš názor na alternativní vzdělávání? Kde vidíte klady a kde zápory?
2. Vyhovuje Vám současná koncepce vzdělávacího programu? Jak se jmenuje Váš vzdělávací program?
3. Je podle Vás úroveň předškolního vzdělávání v České republice srovnatelná s úrovní v zahraničí?
4. Jak často se scházíte s rodiči?
5. Podle čeho jste se rozhodovali při výběru MŠ pro své dítě?
6. Je Vaše dítě ve škole spokojené a proč?
7. Které činnosti dělají Vašemu dítěti obtíže?

4. **PP4** – při pozorování činnosti dětí jsem se zaměřila na srovnání skupin obou

typů škol, na přístup učitelky nejen k dětem, ale i k rodině dítěte. Zajímaly mne návyky dětí, respekt přirozené autority dospělého a samozřejmě míra spolupráce, domluvy s kamarády a schopnost tvořit kompromis. Tato problematika se promítla i do volných her, rozhovorů a poté do úkolů, které děti plnily.

Otázky, které pomohou ověřit průzkumný předpoklad PP4 – (Děti z běžných mateřských škol dosáhnou lepších výsledků při skupinové činnosti a míře spolupráce a kooperace ve skupině.)

1. Myslíte si, že došlo ke změnám v oblasti péče o dítě, přístupu k dětem apod. v běžných mateřských školách? V jakých oblastech?
2. Jaký je Váš názor na alternativní vzdělávání? Kde vidíte klady a kde zápory?
3. Je prostředí ve vaší mateřské škole dostatečně připravené k rozvoji dětí?
4. Vyhovuje Vám současná koncepce vzdělávacího programu? Jak se jmenuje Váš vzdělávací program?
5. Jsou v režimu ve správném poměru řízené a volné aktivity dětí?
6. Zapojujete všechny oblasti z RVP předškolního vzdělávání?
7. Podle čeho jste se rozhodovali při výběru MŠ pro své dítě?
8. Jaké informace jste si před vstupem do mateřské školy zjistili?
9. Znáte školní vzdělávací program, podle kterého škola pracuje?
10. Pracuje škola podle alternativního vzdělávacího programu?
11. Které alternativní směry znáte?
12. Je Vám známý princip Marie Montessori?
13. Které alternativní programy znáte a uznáváte?
14. Co podle Vás současnému předškolnímu vzdělávání chybí?
15. Co říkáte na výchovné postupy Marie Montessori?
16. Je podle Vás heslo " Pomoz mi, abych to dokázal sám" naplnitelné v běžné mateřské škole?
17. Vidíte nějaké slabiny, či nedostatky v alternativních vzdělávacích systémech?
18. Hlavním heslem je „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. V čem si myslíte, že je

jeho síla?

5. **PP5** – v pozorování mne zajímala i komunikace dětí, jejich bezprostřednost při vyprávění zážitků s rodinou kamarádům. Zajímalo mne rovněž, jak rodiče znají prostředí své školy a jaký mají přehled o aktivitách, které škola nabízí. V dotazníku pro učitele a rodiče se tato hypotéza zkoumala prostřednictvím těchto otázek.

Otázky, které pomohou ověřit průzkumný předpoklad PP5 – (Lepších výsledků dosáhnou děti, pocházející z podnětnějšího rodinného prostředí, kde rodiče vědí o svých dětech i o škole, kterou děti navštěvují.)

1. Jsou v režimu ve správném poměru řízené a volné aktivity dětí?
2. Jaké informace jste si před vstupem do mateřské školy zjistili?
3. Sledovali jste internetové stránky mateřských škol?
4. Znáte školní vzdělávací program, podle kterého škola pracuje?
5. Jaký máte vztah s učitelkami a popřípadě s ředitelkou školy?
6. Je Vaše dítě ve škole spokojené a proč?
7. Vypráví Vám doma dítě zážitky ze dne v mateřské škole? Ptáte se jej, co dělalo?
8. Pořádá vaše mateřská škola školní a mimoškolní akce?

6. **PP6** – při ověření této hypotézy mne zajímal názor učitelek na konkrétní vzdělávání v mateřské škole, v níž pracují. V pozorování jsem sledovala jejich nadšení pro povolání, schopnost motivovat děti a správně vysvětlit úkol, na kterém budou pracovat.

Otázky, které pomohou ověřit průzkumný předpoklad PP6 - Pedagogové s optimistickým a klidným přístupem k dětem budou mít lepší třídní výsledky v testování spolupráce i individuální činnosti dětí.)

1. Kdybyste měla možnost, zvolila byste si práci v běžné mateřské škole, nebo škole alternativního typu? Pokud ano, jakou?

2. Jaký je Váš názor na alternativní vzdělávání? Kde vidíte klady a kde zápory?
3. Je prostředí ve vaší mateřské škole dostatečně připravené k rozvoji dětí?
4. Vyhovuje Vám současná koncepce vzdělávacího programu? Jak se jmenuje Váš vzdělávací program?
5. Zapojujete všechny oblasti z RVP předškolního vzdělávání?
6. Je podle Vás úroveň předškolního vzdělávání v České republice srovnatelná s úrovní v zahraničí?
7. Jaký máte vztah s učitelkami a popřípadě s ředitelkou školy?
8. Je Vaše dítě ve škole spokojené a proč?
9. Připadáte si ve svém oboru doceněná?
10. Myslíte si, že mají děti v Montessori školce dostatek prostoru a svobody pro vlastní hru?

7. **PP7** – u této hypotézy mne zajímá spokojenost učitelek se vzdělávacím programem školy, s pomůckami, popřípadě s komunikací s rodiči. Rovněž je důležité, podle jakých aspektů si konkrétní MŠ volili rodiče a s čím jsou spokojeni.

Otázky, které pomohou ověřit průzkumný předpoklad PP7 – (Lépe vybavená třída s bohatým vzdělávacím programem a příjemným prostředím dosáhne při testu dětí lepších výsledků.)

1. Jaký je Váš názor na alternativní vzdělávání? Kde vidíte klady a kde zápory?
2. Je prostředí ve vaší mateřské škole dostatečně připravené k rozvoji dětí?
3. Vyhovuje Vám současná koncepce vzdělávacího programu? Jak se jmenuje Váš vzdělávací program?
4. Jsou v režimu ve správném poměru řízené a volné aktivity dětí?
5. Zapojujete všechny oblasti z RVP předškolního vzdělávání?
6. Je podle Vás úroveň předškolního vzdělávání v České republice srovnatelná

s úrovní v zahraničí?

7. Podle čeho jste se rozhodovali při výběru MŠ pro své dítě?
8. Jaké informace jste si před vstupem do mateřské školy zjistili?
9. Znáte školní vzdělávací program, podle kterého škola pracuje?
10. Pořádá vaše mateřská škola školní a mimoškolní akce? Pokud ano, vyberte jaké.
11. Je něco, co Vám ve vaší mateřské škole chybí a co byste chtěli změnit?
12. Jaké jsou na Mateřskou školu ohlasy rodičů?
13. Co podle Vás současnému předškolnímu vzdělávání chybí?
14. Vidíte nějaké slabiny, či nedostatky v alternativních vzdělávacích systémech?
15. Jaké pomůcky při své práci nejčastěji používáte?

6.3 Použité metody a postupy

Ke zpracování výzkumné práce byla využita metoda smíšeného výzkumu a technikou šetření je přímé pozorování, dotazník a rozhovor.

6.3.1 Dotazník

Dotazník je nejrozšířenější nástroj pro zjišťování určitých informací, sběr dat a informací pro průzkum. Dá se říci, že dotazník je písemná forma řízeného rozhovoru. Na základě získaných informací získáme názory, postoje a skutečnosti od respondentů. Sběr dat v dotazníkovém šetření je časově méně náročné v porovnání s rozhovorem nebo pozorováním. Pro respondenty je forma dotazníku příjemná, může jej vyplnit ve svém přirozeném prostředí a není tlačěn v rozhodování. S výslednými daty se dále pracuje, jsou zhodnoceny a je z nich vyvozen závěr. (CHRÁSKA, 2007)

Jelikož tato forma průzkumu postrádá přímou komunikační linii, může být správný kontext a formulace otázek složitá či nejasná. Při sestavování dotazníku je nutno si důkladně promyslet a vymezit cíl a stylisticky správně a v logické posloupnosti připravit konkrétní otázky. Rovněž výběr odpovědí se nemusí respondentům hodit. Je proto vhodné nechat za otázkami prostor pro případné vepsání své individuální myšlenky.

Získat respondenty může být náročné a vzhledem k tomu, že dotazníky bývají anonymní je možnost, že respondent nevyplní všechny odpovědi zcela pravdivě.

Rovněž počítáme s návratností, a proto rozešleme či rozdáme dotazníky v dvojnásobném počtu, než který pro průzkum potřebujeme.

Otázky dotazníků dělíme:

1. **Uzavřené** - nabízejí tázanému volbu mezi dvěma či více možnými odpověďmi, např. ano - ne - nevím. Bez dalších doplnění (např. jak to myslíte) se nemohou dostat pod povrch odpovědi a problematiku vystihnout.
2. **Otevřené** - dávají odpovědím tázaného širší vztahový rámec. Kladou málo omezení na odpovědi, mohou ukázat na důležité vztahy a souvislosti. Otázky tohoto typu jsou pružné, mají možnost prohlubování. Dotazovaní dávají někdy nečekané odpovědi. Dotazovaní dávají někdy na tyto otázky nečekané odpovědi, které mohou naznačit existenci původně nepředvídaných problémů a vztahů. (CHRÁSKA, 2007)

6.3.1.1 Kvantitativní interpretace

Možností kvantifikace rozumíme, že registrační technika dovoluje citlivé (senzibilní) rozlišování různých stupňů sledované vlastnosti, nejen pouhou klasifikaci na přítomnost nebo nepřítomnost jevu. Teprve tehdy je metoda testovou, psychometrickou, měřením. Měření dovoluje jemnější deskriptivní diferencii jevů než klasifikace a usnadňuje jejich srovnávání. Statistickými početními operacemi s čísly lze získat také další informace o pozorovaných jevech. Data získaná průzkumnými a výzkumnými dotazníky je proto třeba analyzovat a metaanalyzovat také statistickými metodami.

Počet otázek by měl být přiměřený řešené problematice. Pro většinu dotazovaných je přijatelný počet do 50 otázek na které mohou v dotazníku odpovědět velmi stručně (např. jen ano-ne). Je-li třeba odpovědět podrobněji, nemělo by být otázek více než 20. Dotazník, podobně jako jiné metody poznávání osobnosti, kombinujeme s ostatními metodami, aby naše závěry podaly co nejefektivnější globální obraz osobnosti.

6.3.1.2 Příprava dotazníkového šetření

Subjekt musí mít jasně zformulovaný problém a cíl – tedy co chce pomocí dotazníků zjistit.

Na základě cílů stanovuje hypotézy, které se při výzkumu buďto potvrdí nebo

vyvrátí. Ověření hypotéz zahrnuje i studium odborné literatury a konzultaci s odborníky.

Pomocí osloveného vybraného vzorku respondentů, nesoucí vlastnosti pro výzkum potřebné, získáme potřebné informace. Důležité je na základě stanovených hypotéz vymežit cílovou populaci, stanovení základního vzorku, kterého se budeme dotazovat. Určit výběrové postupy, jimiž konkretizujeme výběr respondentů a určení počtu dotazovaných, kteří otevřeně sdělí své názory, a postoje získá fakta, která dále používá pro svůj výzkum.

6.3.1.3 Volba způsobu dotazování

Na základě počtu respondentů, náročnosti otázek, času a financí volíme vhodný způsob dotazování. Každý má svá specifika a klady i zápory.

- a) Písemné dotazování - Písemné dotazování bývá zprostředkováno formou dotazníku či ankety. Hlavním pozitivem jsou nízké náklady a oslovení i většího počtu respondentů. Negativem je případná nízká návratnost. Zpravidla je doporučeno oslovit dvojnásobný počet respondentů, jejichž odpovědi pro výzkum potřebujeme. Návratnost dotazníku záleží na motivačním dopise v úvodu, kdy dotazovaného žádáme o pro nás důležité názory, slíbíme anonymitu, popřípadě motivujeme odměnou. V úvodu je respondentovi nastíněna rovněž základní problematika výzkumu a také na rozsahu a obsahu dotazníku. Dotazníky jsou zpravidla anonymní.

Osobní dotazování - Jedná se o přímý hovor mezi tazatelem a respondentem. Tazatel klade připravené otázky v určitém pořadí a odpovědi zaznamenává hlasový záznamník. Osobní vazba umožňuje případně vysvětlit nejasnost v otázce a tazatel může pozorovat řeč těla respondenta.

6.3.1.4 Zpracování a analýza dat

Po shromáždění dat následuje etapa zpracovávání a hodnocení a příprava na statistickou analýzu. V první řadě je nutno opravit nebo odstranit chybné či nevyplněné odpovědi.

6.3.1.4.1 Interpretace a prezentace výsledků

Na základě hypotéz a cílů výzkumu se z výsledků vyvodí závěr, který informuje

společně se závěrečnou zprávou o průběhu výzkumu.

6. 3.1.5 Harmonogram postupu

Oslovila jsem paní ředitelku mateřské školy a nastínila průběh výzkumu, včetně návrhu, jak bude probíhat spolupráce. Dále jsem kontaktovala pedagogické pracovníky školy. Konkrétně jsem pedagogy požádala o vyplnění dotazníku provedení rozhovoru. Zároveň jsem požádala o pomoc při distribuování dotazníku, na který budou odpovídat rodiče dětí, navštěvující konkrétní MŠ. Dle individuální domluvy jsem jich v rozhovoru oslovila 12. Pozorování aktivity dětí jsem provedla ve dvou typech vybraných MŠ.

Při doplňkovém pozorování jsem se zaměřila na skupinu dětí dvou tříd mateřských škol. Pozorovala jsem celkovou atmosféru obou tříd, komunikaci mezi dětmi v rámci dětské skupiny i mezi dětmi a učitelkou. Zajímala mne sebeobsluha a úroveň návyků a sociálního citění, slovní zásoby a umění rozvinout hru, dokončit ji a uklidit si po sobě hračky či pomůcky.

Při samotném zkoumání jsem sledovala následující:

1. Samostatnou aktivitu dětí při řešení zadaného úkolu – namalovat lidskou postavu (svého kamaráda). Zaměřila jsem se na míru motivace a vůle činnost dokončit a u výsledné dětské práce jsem pozorovala úroveň kresby.
2. Spolupráci dětí při společném plnění úkolů, schopnost rozvrhnout si úkoly a kooperovat při činnostech. Porovnat zapojení dětí předškolního a mladšího věku.
3. Vztahy dětí, komunikaci mezi dětmi a učitelkou, přístup učitelky a pedagogický styl, který konkrétní učitelka zastává. Rovněž porovnání pedagogického profilu v případě dvou třídních učitelek (jednotný či rozporuplný přístup).
4. Zvláštnosti u jednotlivých dětí a reakce zbytku kolektivu, popřípadě učitelky.
5. Případné konflikty a nedorozumění.
6. Samostatnost dětí při sebeobsluze, stolování, převlékání.
7. Režimové činnosti – přechodech do umývárny, přípravou ke svačině a stolováním, převlékáním a volných hrách či rozhovorech.

Při skupinových činnostech, kdy budou děti pracovat ve skupinách po čtyřech – jeden předškolák a mladší děti, mne nejvíce zajímal podíl zapojení se mladších dětí

oproti předškolním. Sledovala jsem, jak se předškolní děti oproti mladším kamarádům prosazují a zda zbytek skupiny pustí ke slovu.

S učiteli obou typů škol jsem po domluvě s vedením a konkrétní pedagožkou provedla řízený rozhovor. Pedagogové byli předem informováni o cíli rozhovoru, průběhu, počtu otázek a časové náročnosti. Nejčastěji byly schůzky před začátkem pracovní doby či po jejím skončení. Několik učitelek takto využilo čas v průběhu odpoledního odpočinku dětí.

Řízený rozhovor se konal v přátelské atmosféře, přirozenou formou, odpovědi byly zaznamenány. Pro autentický záznam použito nahrávací zařízení a odpovědi byly pro vyhodnocení přepsány. Rovněž byl pro učitelky připraven i dotazník, z jehož výsledků vyplynulo, jak současný stav školství vnímají ony, jaká je úroveň oproti zahraničí. Co se školství obou systémů chybí a co je jeho pozitivum, jaký je přínos RVP PV a jak se pedagožkám zamlouvá současná koncepce školního programu, podle kterého jejich škola pracuje. Podstatné bylo zjistit, co je obsahem přípravy předškolních dětí na školní docházku, zda s dětmi probíhá individuální příprava a na co se zaměřuje.

6.4 Dotazník pro rodiče

Distribuovala jsem cca 100 kusů dotazníků, s nimiž jsem oslovila rodiče dětí z Montessori MŠ. Jelikož jsem počítala s padesátiprocentní návratností, plánovala jsem vyhodnocovat odpovědi 50 respondentů. Nazpět se mi vyplněných dotazníků dostalo 55.

Spolupracovala jsem s ředitelstvím vybraných škol a s učitelkami, které rodiče požádali, aby do vymezeného data dotazníky vyplnili a přinesli zpět. Rodiče jsem oslovila prostřednictvím informace, uvedené na informační nástěnce MŠ s prosbou o vyplnění dotazníků. Dotazníky si rodiče vyzvedli u třídní učitelky.

Dotazník se původně skládal z 25 otázek. Na základě předvýzkumu, tedy vzorku 10-14 respondentů, z nichž někteří nepochopili zadání a odpovídali i mimo rámec otázek jsem snížila počet otázek na 15. Rodiče měli kombinaci otevřených a uzavřených otázek. Otevřené otázky se týkaly konkrétního typu škol, který rodiče s dětmi navštěvují a o obecné informovanosti o zařízení a alternativních vzdělávacích

systémech. Rovněž rodiče doplnili, s čím v zařízení jsou či nejsou spokojeni a podle čeho se ve volbě MŠ pro své dítě rozhodovali.

6. 4.1 Vzor dotazníku pro rodiče

Příloha 1

Otázky z dotazníku pro rodiče

1. Podle čeho jste se rozhodovali při výběru MŠ pro své dítě
2. Jaké informace jste si před vstupem do mateřské školy zjistili?
3. Sledovali jste internetové stránky mateřských škol?
4. Znáte školní vzdělávací program, podle kterého škola pracuje?
5. Jaký máte vztah s učitelkami a popřípadě s ředitelkou školy?
6. Pracuje škola podle alternativního vzdělávacího programu?
7. Které alternativní směry znáte?
8. Je Vám známý princip Marie Montessori?
9. Hlavním heslem je „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. V čem si myslíte, že je jeho síla?
10. Je Vaše dítě ve škole spokojené a proč?
11. Je Vaše dítě samostatné? Pomáháte mu s oblékáním atd. nebo ho necháte to udělat samotného, i kdyby to zabralo více času?
12. Které činnosti dělají Vašemu dítěti obtíže?
13. Vypráví Vám doma dítě zážitky ze dne v mateřské škole? Ptáte se jej, co dělalo?
14. Pořádá vaše mateřská škola školní a mimoškolní akce? Pokud ano, vyberte jaké.
15. Je něco, co Vám ve vaší mateřské škole chybí a co byste chtěli změnit?

Odpovědi oslovených respondentů

1. Podle čeho jste se rozhodovali při výběru MŠ pro své dítě

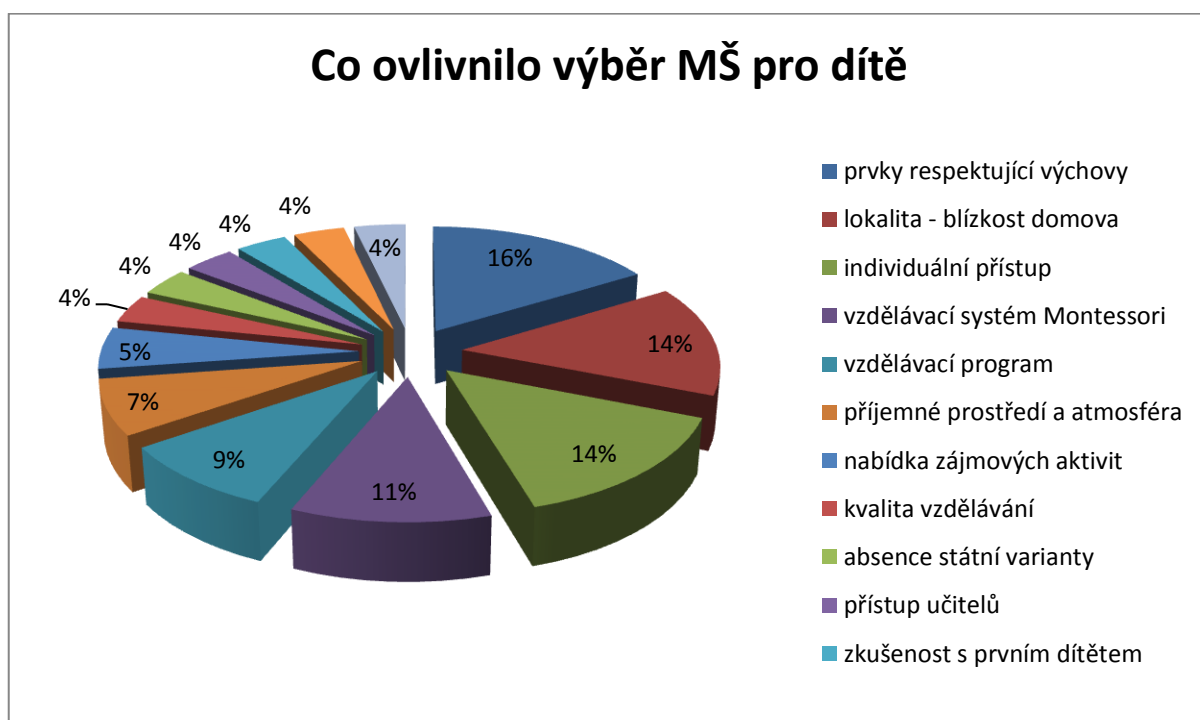
Největší počet oslovených respondentů (16%) uvedl jako podnět pro výběr konkrétní MŠ respektující přístup k dítěti a lokalitu MŠ – tedy bezprostřední blízkost domova. Je tedy patrné, že se rodiče ve velké míře rozhodují na základě informací, které si o škole zjistí. Dalšími variantami byl individuální přístup nebo přímo prvky Montessori školy. Informace o vzdělávacím programu, kvalitu vzdělávání a nabídku zájmových aktivit si zjišťovalo také několik rodičů. Příjemné prostředí, stravování a

zkušenost se starším dítětem ovlivnila rozhodování rodičů také, stejně jako nabídka výuky angličtiny a dvojjazyčnost školy.

Na základě odpovědí můžeme říci, že třetina rodičů se s výběrem školy pro dítě rozhodovalo na základě všeobecných informací – hlavní důraz byl kladen na umístění školy, prostředí a okolí mateřské školy a varianta školy – nechtěli státní školu. Oproti tomu zbývající část rodičů vybírali školu na základě přístupu k dětem, respektem individuality dítěte a kvalitním vzdělaným pedagogům. Dále jim záleželo na kvalitě vzdělávání všeobecně a propracovaném vzdělávacím programu. Jen necelých 10% šlo konkrétně za systémem Montessori. Zájmové aktivity a nadstandartní činnosti, tedy i výuka anglického jazyka byla jako rozhodující činitel pouze u velmi malé části oslovených respondentů.

Na základě zkušenosti se starším sourozencem dítěte se rozhodovalo velmi malé procento rodičů. Některé možné odpovědi – cena školného a finanční náročnost MŠ, reference o MŠ, zaměření školy, otevírací doba či stav, vzhled a vybavenost školní zahrady zůstaly respondenty bez povšimnutí, jsou to tedy údaje, které jejich rozhodování neovlivňují.

Graf 1: Co ovlivnilo výběr MŠ pro dítě?



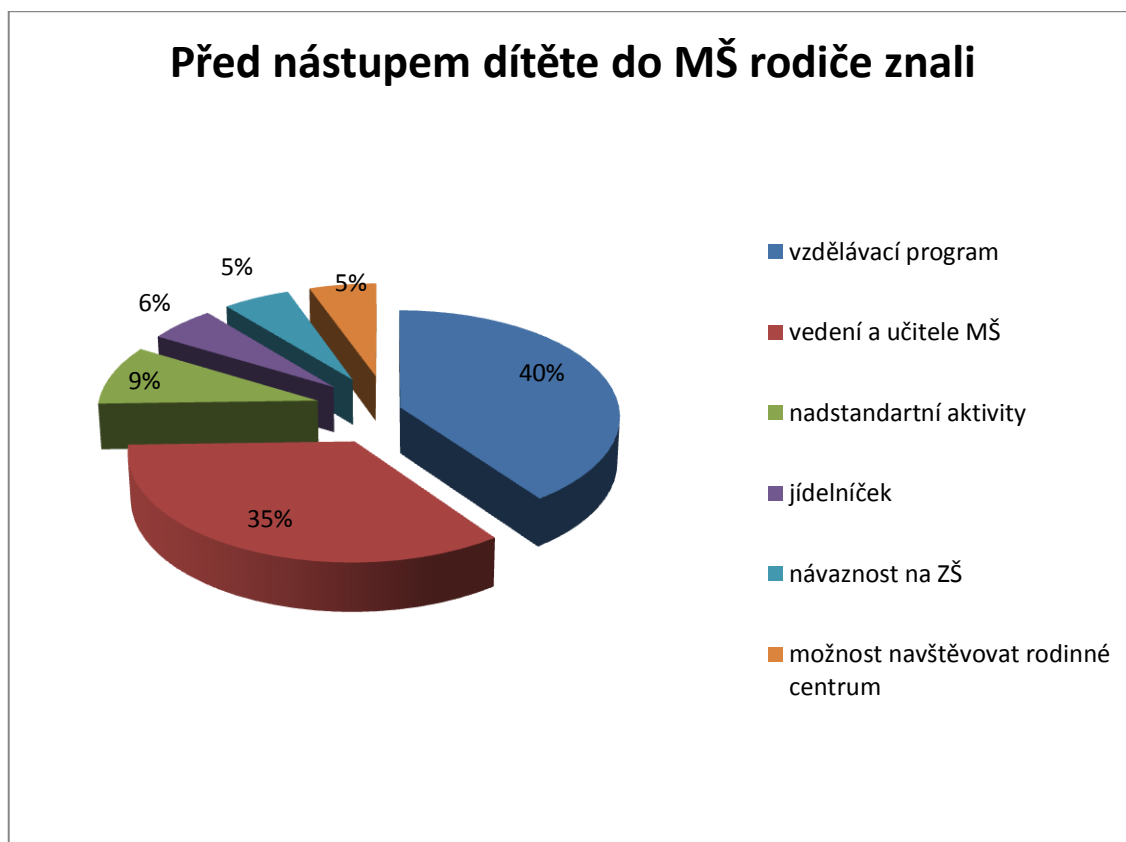
Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

2. Jaké informace jste si před vstupem do mateřské školy zjistili?

První pozice se týkala seznámení se, se strukturou vzdělávacího programu, jeho možnostmi a výstupy. Poznat osobně ředitelku mateřské školy a seznámit se s pedagogy, popřípadě s budoucími třídními učitelkami dítěte bylo důležité pro třetinu oslovených rodičů. Ostatní rodiče si zjistili informace o nadstandardních aktivitách, které škola nabízí, popřípadě je zajímaly informace o složení jídelního lístku pro děti. Možnost navštěvovat rodinná centra a případné navázání na základní školu Montessori zajímala velmi malé množství respondentů.

Rodiče kladli důraz zejména na vzdělání dítěte, informace o konkrétních učitelích, kteří budou mít jejich dítě ve třídě po několik let, byla prioritou pro třetinu dotazovaných. Ostatní si zjistili jen obecné informace, které tolik důležité nejsou. Možnosti odpovědi Montessori prvky a přístup pedagogů zůstaly respondenty nevyplněny.

Graf 2: Informace, které rodiče znali před vstupem dítěte do MŠ



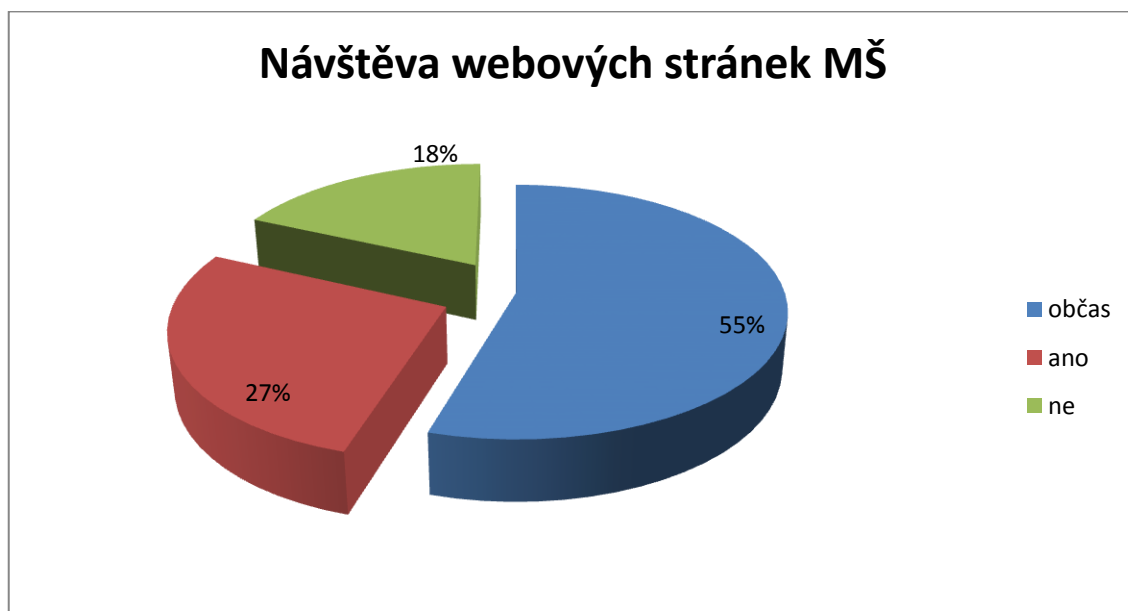
Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

3. Sledovali jste internetové stránky mateřských škol?

Na internetových stránkách mateřských škol mohou rodiče nalézt spousty informací – nejen o vzdělávacím programu, zaměstnancích ale i o zaměření a cíli školy, školní motto a to, k čemu konkrétní zařízení směřuje. Na webové stránky školy zadávají i informace, do jakých projektů jsou zahrnuty, popřípadě s kým a jakou formou spolupracují. Objevují se informace o akcích, které škola plánuje, včetně bohaté fotogalerie (zde se objeví nejen prostředí školy, prostory, ale i zaměstnanci a i z kvality fotografií lze vyčíst mnohé) a spousta dalších možností – jídelníček, informace o zájmových aktivitách, výletech...

Stránky škol, které jsou neaktuální či uživatelsky chudé a nezajímavé mohou potenciální zájemce o vzdělání dítěte odradit. Oproti tomu aktualizované stránky s příjemně formulovanými texty mohou v rozhodování pomoci. Více než polovina rodičů stránky mateřské školy znali a kontrolovali, čtvrtina rodičů dokonce pravidelně. Šestina rodičů stránky nenavštívili a neměli zájem.

Graf č. 3 – Znalost informací na webových stránkách MŠ



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

4. Znáte školní vzdělávací program, podle kterého škola pracuje?

Téměř všichni dotazovaní (96 %) jsou seznámeni se strukturou vzdělávacího programu, znají jej a vědí, jakým způsobem se s dětmi v konkrétním zařízení pracuje, co je pro školu při průběhu vzdělávání prioritou. Jen 2 respondenti o

vzdělávacím programu své MŠ nevědí a nemají potřebu se s ním seznámit a vědět, co se dítě ve škole učí a jakou formou.

Graf č. 4 – Znalost vzdělávacího programu MŠ

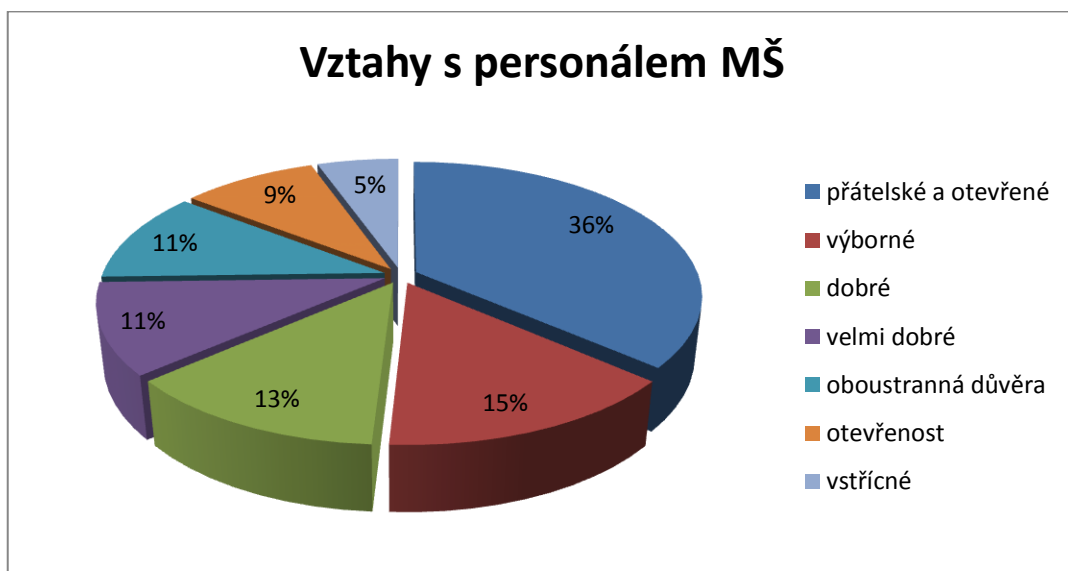


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

5. Jaký máte vztah s učitelkami a popřípadě s ředitelkou školy?

Všichni oslovení respondenti (100 %) definovali vztahy kladně, nejčastěji jej konkretizovali jako přátelské a otevřené. Partnerský vztah založený na oboustranné důvěře má 10% respondentů.

Graf č. 5 – Vztahy s personálem MŠ



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

6. Pracuje škola podle alternativního vzdělávacího programu?

Kromě jediného dotazovaného měli všichni přehled, zda jejich dítě navštěvuje běžnou či alternativní mateřskou školu.

Graf č. 6 - Znalost systému školy

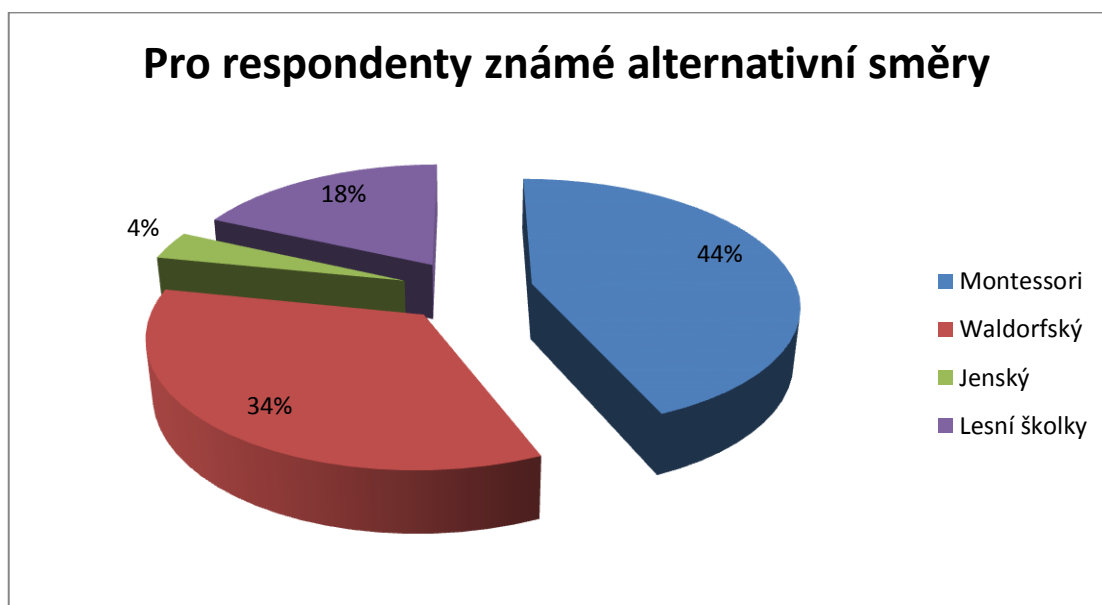


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

7. Které alternativní směry znáte?

Respondenti mají povědomí i o jiných alternativních vzdělávacích systémech mimo existenci Montessori. Nejznámějšími jsou Waldorfská pedagogika a Lesní školy.

Graf č. 7 Které alternativní směry respondenti znají

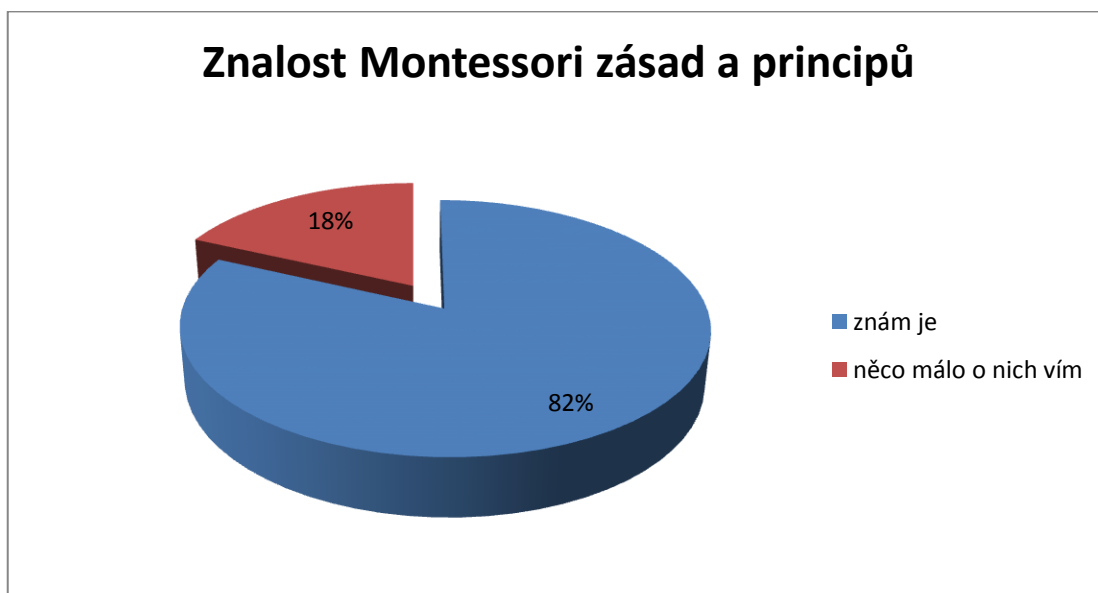


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

8. Je Vám známý princip Marie Montessori?

Pětina respondentů přiznala, že jejich znalost systému Montessori pedagogiky je spíše povrchní, ostatní respondenti princip i jeho zásady znají.

Graf č. 8 Informovanost o Montessori pedagogice



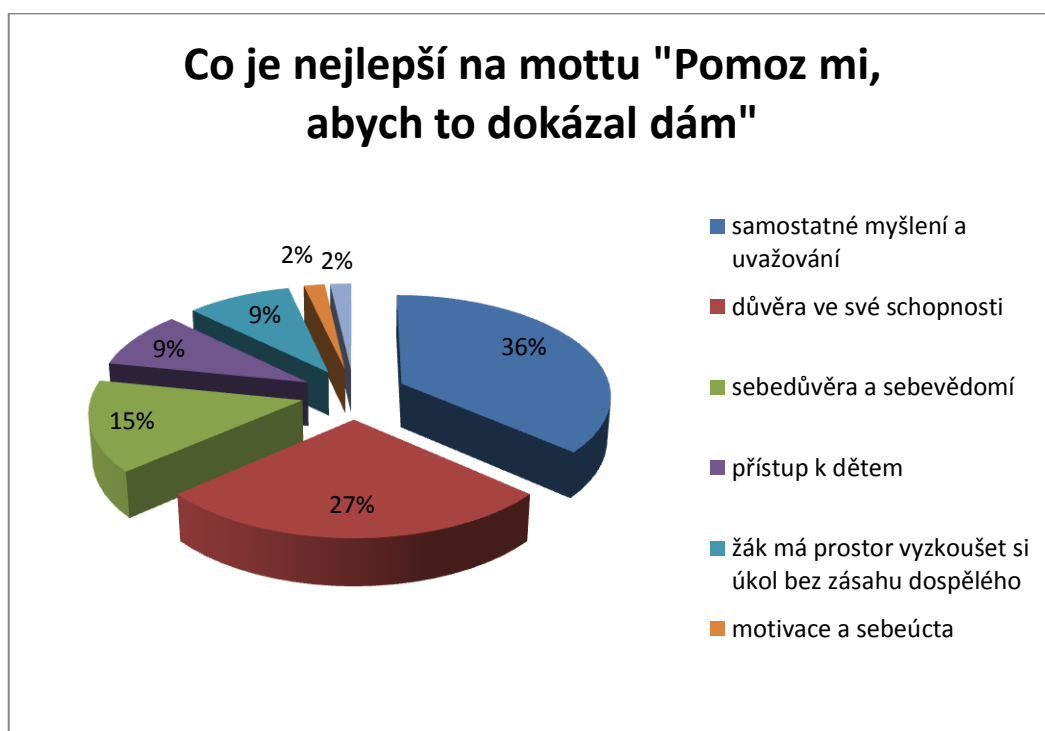
Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

9. Hlavním heslem je „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. V čem si myslíte, že je jeho síla?

Největší část oslovených respondentů (39 %) se shodla a uvedla hlavní přínos hesla Marie Montessori v rozvoji samostatnému přemýšlení a uvažování, dále heslo učí děti důvěřovat svým vlastním schopnostem. Přírozenou cestou rozvíjí dětskou sebedůvěru a sebevědomí. Desetina respondentů zastává názor, že síla motto je v přístupu pedagogů, kteří dítě respektují a kladou důraz na rozvoj individuálních schopností. Pomocí učení způsobem pokus – omyl si děti úkol vyzkouší bez zásahu dospělé osoby a mají možnost a dostatečný prostor se ze svých chyb poučit vyřešit úkol jinak – jako hlavní přínos uvedla desetina respondentů. Dostatek času, prostoru a rozvoj vnitřní motivace a sebeúcty byl nejméně zmíněný důvod.

Všestranné učení, seberealizace díky smysluplné činnosti a přístup caring-sharing nebyl respondenty uveden.

Graf č. 9 Pozitiva hlavního Montessori hesla

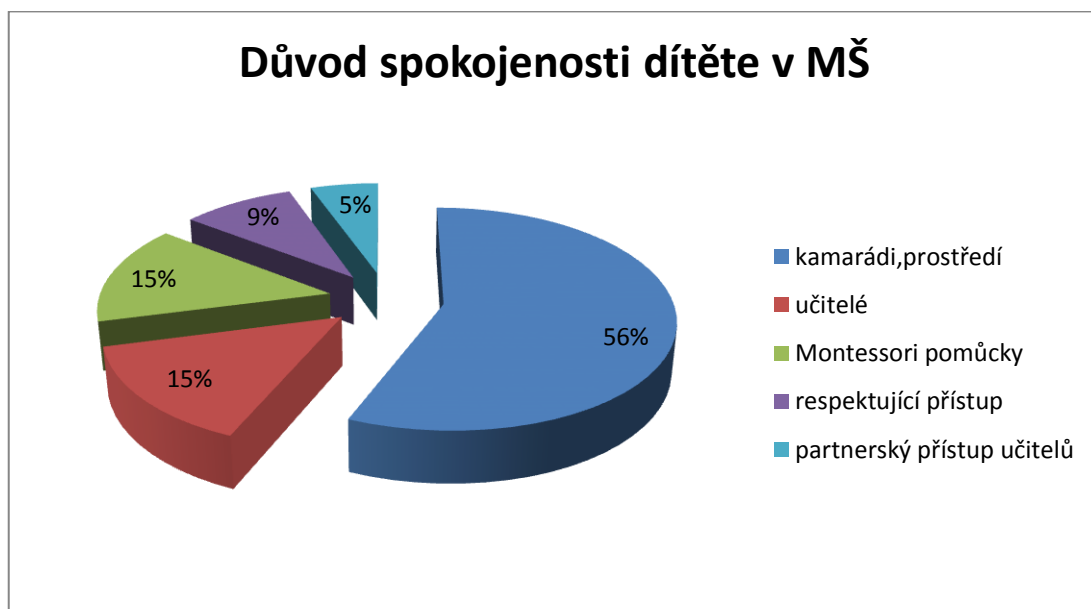


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

10. Je Vaše dítě ve škole spokojené a proč?

Všichni dotazovaní respondenti (100 %) se shodli, že jejich dítě je v MŠ spokojené. Jako důvod byl z větší poloviny uveden vliv kamarádů a vztahů mezi dětmi, včetně příjemného prostředí. Vztah s učitelkami, učitelská osobnost a dostupnost Montessori pomůcek byl pro necelou desetinu dotazovaných hlavní důvod, proč se jejich dítěti v konkrétní škole líbí. Díky přístupu učitelek a respektu k dětem je spokojena desetina dětí.

Graf č. 10 Co je pro děti nejdůležitější



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

11. Je Vaše dítě samostatné? Pomáháte mu s oblékáním atd. nebo ho necháte to udělat samotného, i kdyby to zabralo více času?

Třetina respondentů se přiznala, že při nedostatku času pomáhá dítěti s oblékáním a jinými činnostmi, aby ušetřili čas. Vždy trvá na samostatnosti zbylá část dotazovaných.

Graf č. 11 Samostatné oblékání dětí

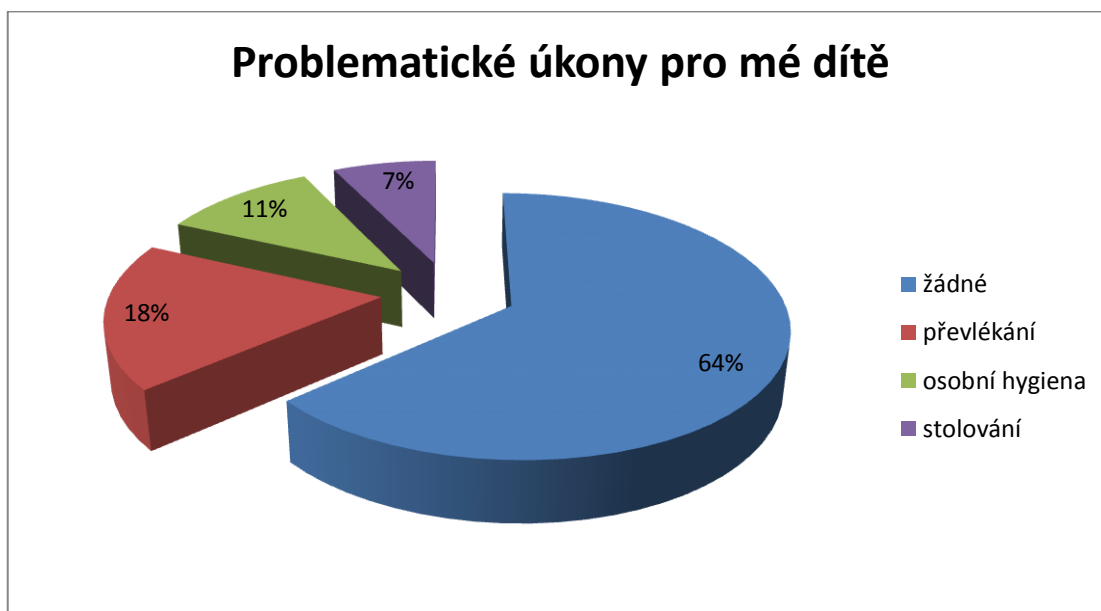


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

12. Které činnosti dělají Vašemu dítěti obtíže?

Větší polovina respondentů (64 %) hodnotí své děti jako dostatečně samostatné, zvládající veškeré sebeobslužné činnosti samostatně a bez pomoci. Pětině dětí dělá největší problém převlékání a dalšími uvedenými atributy bylo stolování a samostatně vykonávaná osobní hygiena bez potřeby připomínat.

Graf č. 12 Co dělá dětem problém

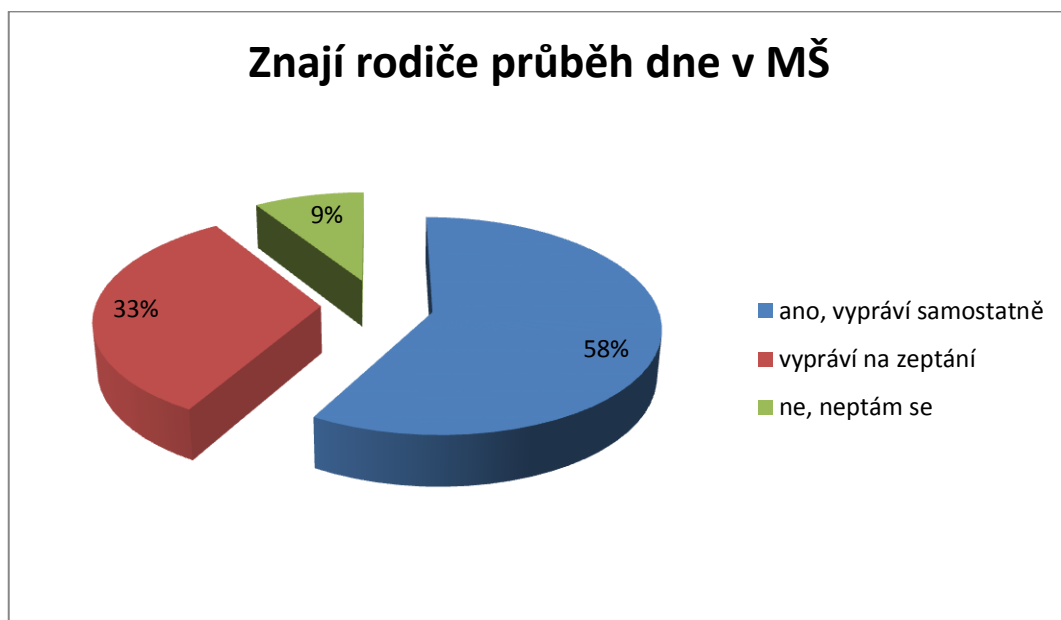


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

13. Vypráví Vám doma dítě zážitky ze dne v mateřské škole? Ptáte se jej, co dělalo?

Respondenti vědí, co jejich dítě za den v MŠ prožilo, co dělalo a jak se mu den líbil. Větší část dětí vypráví zážitky samostatně a bez vyzvání, třetina dětí povypráví na základě otázky. Desetina rodičů představu nemá. Dítě není natolik sdílné, a proto se nezeptají.

Graf č. 13 Průběh dne pro děti v MŠ

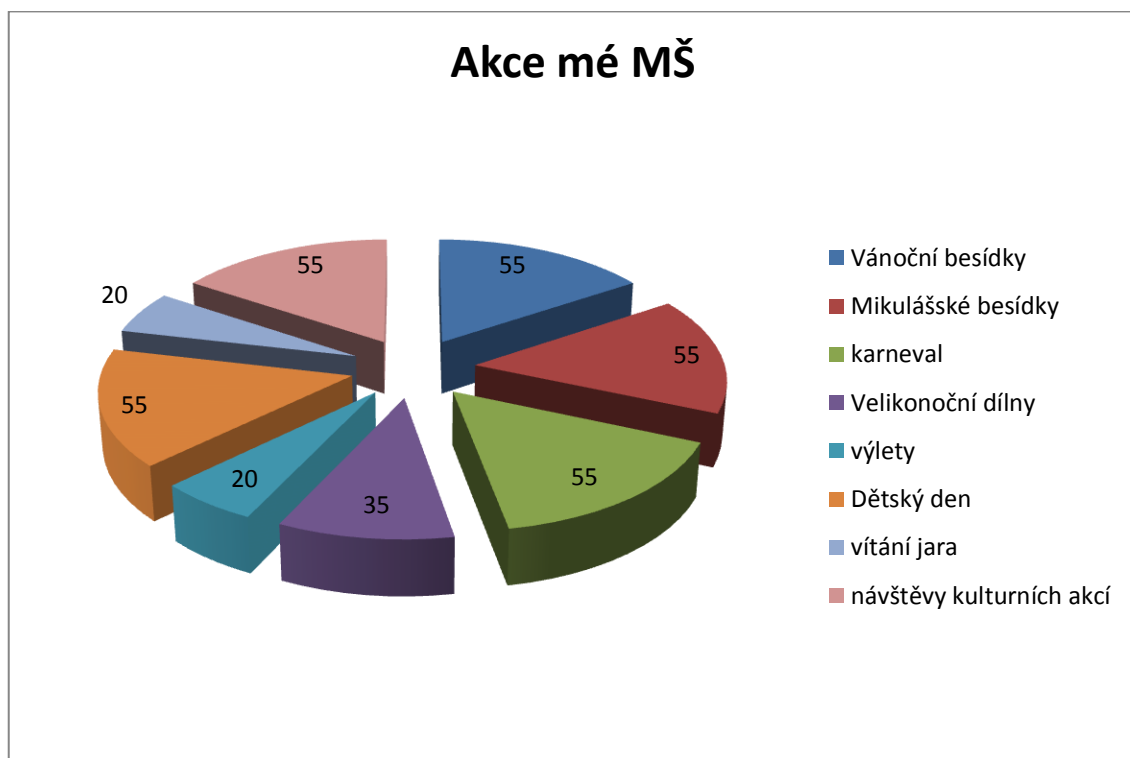


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

14. Pořádá vaše mateřská škola školní a mimoškolní akce?

Všichni z oslovených respondentů znají akce, které škola pořádá. Problém nastal pouze v pojmenování velikonoční / jarní akce, kdy ji pouze pojmenovali dvěma způsoby. Pouze necelá polovina rodičů je informovaná o výletech, které škola pro děti realizuje.

Graf č. 14 Mimoškolní akce

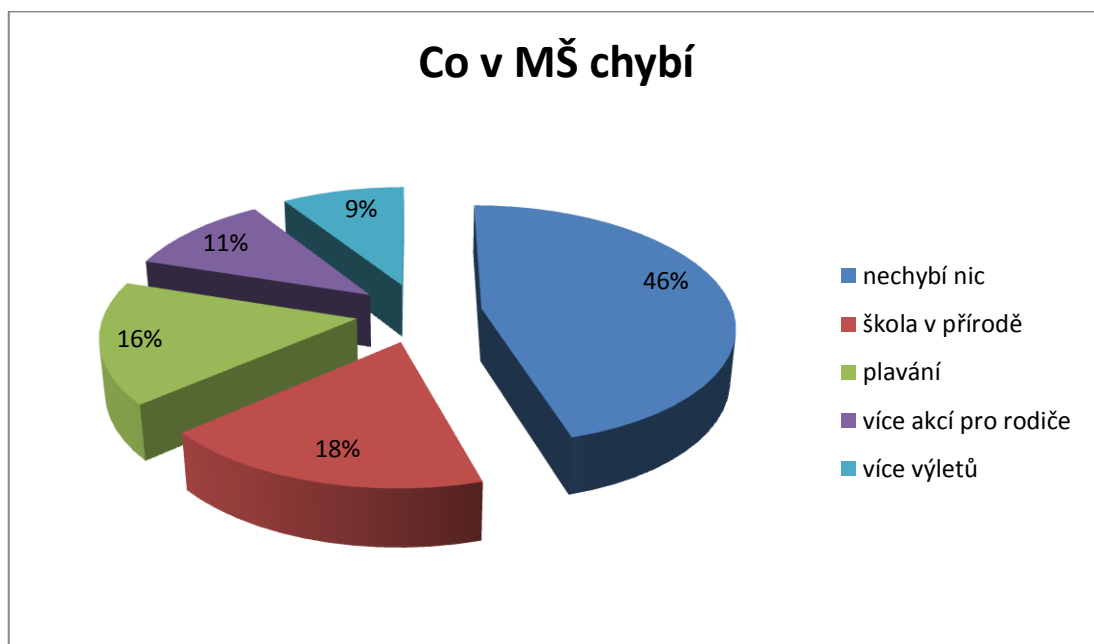


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

15. Je něco, co Vám ve vaší mateřské škole chybí a co byste chtěli změnit?

Polovina respondentů je se školou spokojena. Zbývající část by uvítala pobyty dětí ve škole v přírodě, kurz plavání, větší množství a různorodost akcí pro rodiče a děti, různé tematické výlety a exkurze. Z výsledků je patrné, že vzdělávací program a personál školy vyhovuje všem dotázaným. Rovněž propracovanější výuku anglického jazyka nebo změnu otevírací doby školy nevedl žádný z dotazovaných.

Graf č. 15 Co v mateřské škole chybí



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

6.5 Dotazník pro učitele

Osobně jsem distribuovala 35 dotazníků. Jelikož jsem se s pedagogy na návratnosti domluvila, získala jsem 25 dotazníků. Oslovila jsem respondenty z běžných i alternativních tříd mateřských škol. Formulář obsahoval celkem 25 otázek. Z časového důvodu, vytíženosti pedagogů jsem zmenšila počet otázek na 12. Opět byly nakombinovány otázky otevřené a uzavřené. Otevřené otázky se týkaly vymezení kladů a záporů alternativních systému škol, srovnání situace ve školství v ČR a v zahraničí, přípravy předškolních dětí na vstup do základní školy a vhodné pravidelné komunikace s rodiči dětí.

6.5.1 Vzor dotazníku pro učitele

Dotazník viz příloha 2

Otázky dotazníku pro učitele

1. Kdybyste měla možnost, zvolila byste si práci v běžné mateřské škole, nebo škole alternativního typu? Pokud ano, jakou?
2. Myslíte si, že došlo ke změnám v oblasti péče o dítě, přístupu k dětem apod. v běžných mateřských školách? V jakých oblastech?
3. Jaký je Váš názor na alternativní vzdělávání? Kde vidíte klady a kde zápory?
4. Je prostředí ve vaší mateřské škole dostatečně připravené k rozvoji dětí?
5. Vyhovuje Vám současná koncepce vzdělávacího programu? Jak se jmenuje Váš vzdělávací program?
6. Jsou v režimu ve správném poměru řízené a volné aktivity dětí?
7. Jsou děti, vstupující do mateřské školy samostatné?
8. Učíte děti základům sebeobsluhy, osobní hygieny, stolování apod.?
9. Zapojujete všechny oblasti z RVP předškolního vzdělávání?
10. Připravujete předškolní děti na vstup do prvního ročníku základní školy? Pokud ano, jakým způsobem?
11. Je podle Vás úroveň předškolního vzdělávání v České republice srovnatelná s úrovní v zahraničí?
12. Jak často se scházíte s rodiči?

Odpovědi dotazovaných respondentů

- 1) Kdybyste měla možnost, zvolila byste si práci v běžné mateřské škole, nebo škole alternativního typu? Pokud ano, jakou?

Většina oslovených respondentů by neměnila typ školy, ve které působí. Malé množství by chtělo vyzkoušet některé z alternativních programů, které jsou jim svými zásadami sympatické. Několik respondentů nedovedlo posoudit.

Z odpovědí je patrná spokojenost dotazovaných s vzdělávacím systémem, který si pro svou práci zvolili a rozhodli by se i po zkušenosti stejně.

Graf č. 16 - Spokojenost s typem školy

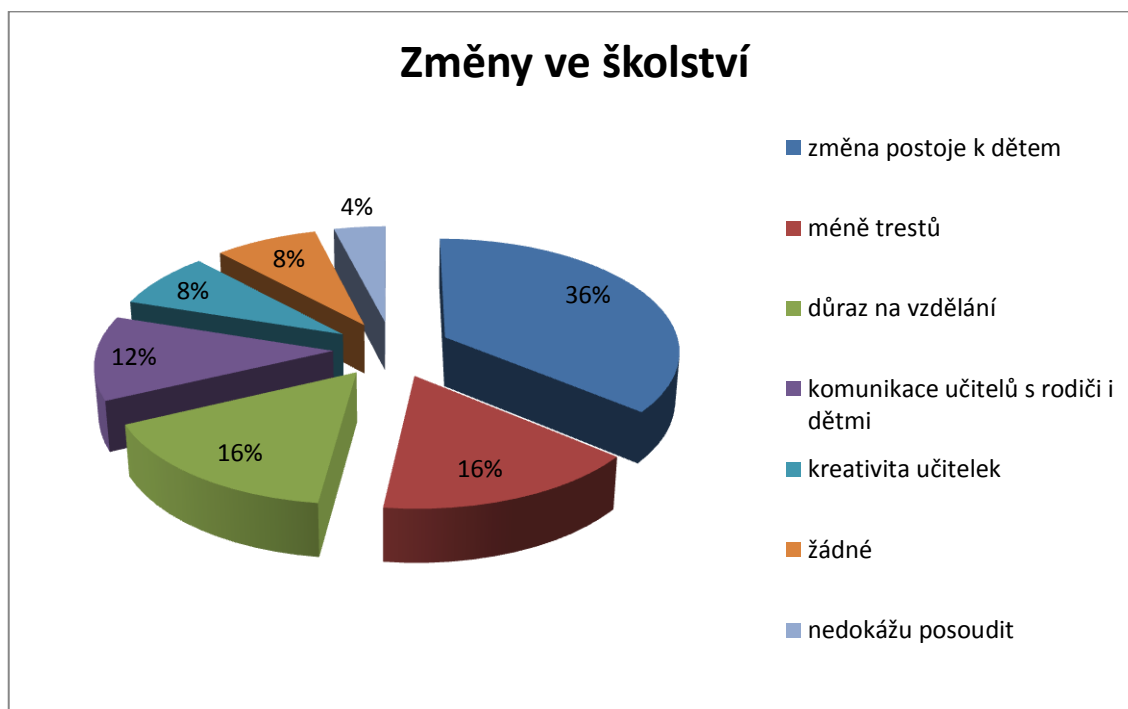


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

2) Myslíte si, že došlo ke změnám v oblasti péče o dítě, přístupu k dětem apod. v běžných mateřských školách? V jakých oblastech?

Podle poloviny respondentů se obecně změnily přístupy pedagogů k dětem, ze škol vymizely tělesné i jiné tresty. Důraz je kladen na vzdělání i na osobnost dítěte a napravila se komunikace pedagogů s rodiči i s dětmi. Učitelé uvažují více kreativně oproti minulým letům. Třetina respondentů změny nepostřehla nebo na otázku neumí konkrétněji odpovědět.

Graf č. 17 – Změny ve školství

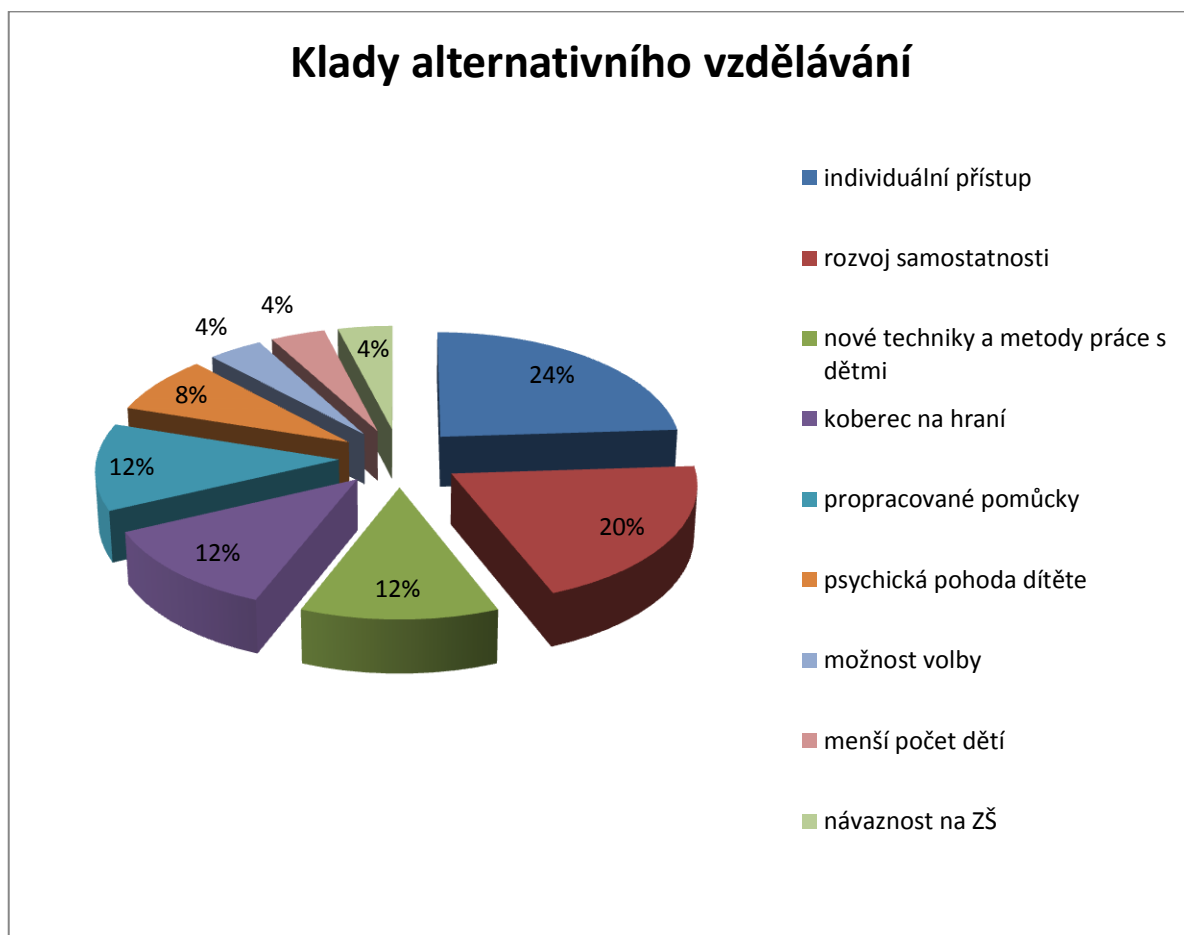


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

3) Jaký je Váš názor na alternativní vzdělávání? Kde vidíte klady a kde zápory?

Hlavním přínosem alternativních systémů je podle pětiny respondentů v individuálním přístupu k dětem. V kombinaci s menším počtem dětí mají učitelé více času na rozvoj samostatnosti dítěte a používání nových technik a metod práce s dětmi. Přínos byl shledán i v použití Montessori koberce pro práci s pomůckami a rozlišení samostatné nebo skupinové činnosti. Ostatní respondenti napsali možnost návaznosti na ZŠ s Montessori systémem, a volbu dítěte, se kterými pomůckami a jakým způsobem bude pracovat.

Graf č. 18 - Přínos alternativního vzdělávání

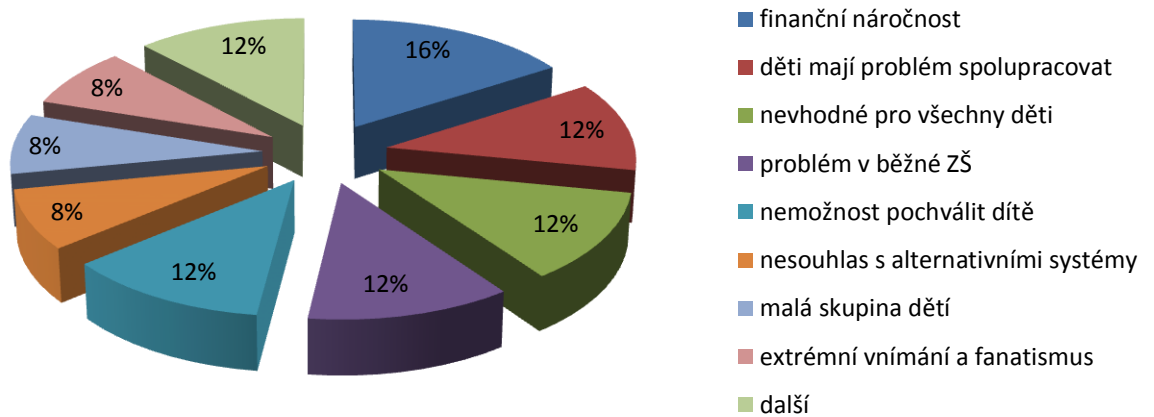


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

Respondenti se shodli na nedostatečném financování systému státem a kompenzaci soukromou formou škol, tedy vysokými finančními nároky na rodiče dětí. Malou schopnost dětí podílet se na úkolech společně s kamarády, vzniklou přílišnými požadavky na samostatnost včetně nevhodnosti systému pro absolutně všechny děti byly důvody, jež respondenti uváděli poměrně často. K dalším negativním jevům alternativních systému byly vyjmenovány problémy, které děti mají při nástupu do běžné základní školy, nehodnotící přístup má negativní dopad – učitelka nemůže dítě pochválit či jinak vyzvednout jeho snahu. Desetina respondentů nesouhlasí s alternativním vzděláváním a nelíbí se jim až extrémní snaha prosadit svůj systém, hraničící s fanatismem. Mezi dalšími důvody byla nepřipravenost dětí do běžného života, nemožnost navázat na vyšší stupeň a neznalost principů širokou veřejností.

Graf č. 19 - Nedostatky alternativních systémů

Zápory alternativního vzdělávání

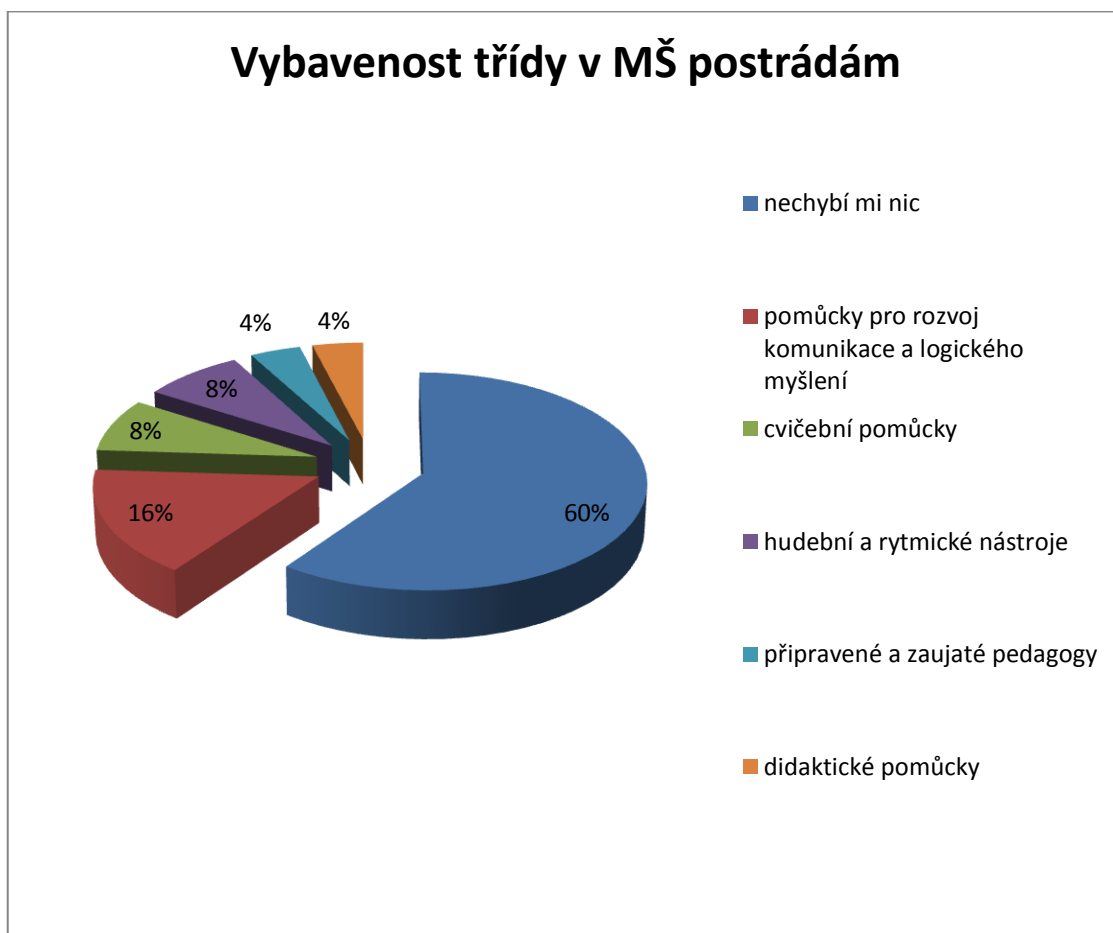


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

4) Je prostředí ve vaší mateřské škole dostatečně připravené k rozvoji dětí?

Většina respondentů je s vybavením své školní třídy spokojena a pomůcky žádného žánru nepostrádá. Prostředí školy je dle jejich názoru plně připraveno a vybaveno pro všestranný rozvoj dětské osobnosti. Pětina respondentů není spokojena s množstvím pomůcek pro rozvoj logického myšlení a komunikace. Ostatním respondentům chybí vhodné a funkční pomůcky pro hudební a tělesnou výchovu či jiné didaktické pomůcky. Prostředí třídy postrádá i vhodně kvalifikované a motivované pedagogy, kteří jsou zaujati svou prací a rozhodli se ji vykonávat, co nejlépe dovedou.

Graf č. 20 – Vybavenost třídy MŠ



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

5) Vyhovuje Vám současná koncepce vzdělávacího programu? Jak se jmenuje Váš vzdělávací program?

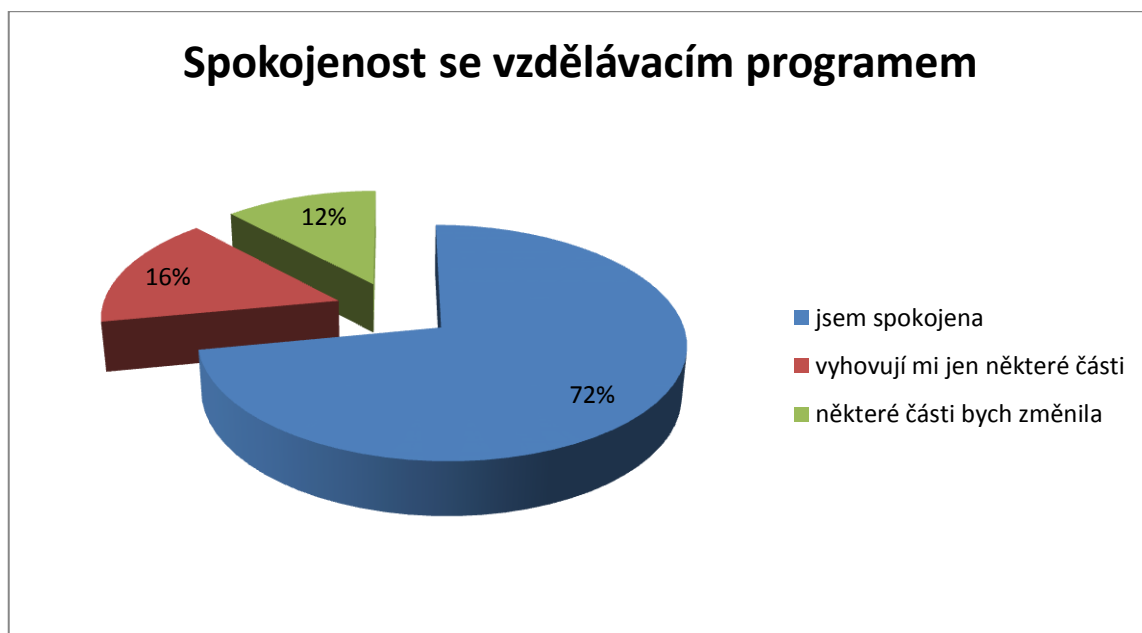
Pětina respondentů není se současnou stavbou vzdělávacího programu spokojena. Jedná se buďto o nespokojenost s některými jeho částmi nebo by byli spokojenější, kdyby přišla razantnější změna a vzdělávací program by obsahoval více prostoru pro spontánní aktivity.

Součástí otázky byl název vzdělávacích programů, podle kterých jednotlivé školy pracují.

Vzdělávací program MŠ Malíčkov, Objevujeme svět kolem nás, Duhový svět, Pozoruj, divím se, učím se, „ Ten umí to a ten zas tohle“, Proměny roku,

Človíček a 6 barev duhy, Adam půjde do školy, Třída plná pohody, S kočičkou a pejskem za dobrodružstvím, Barevný je celý svět, pojďme si o něm vyprávět.

Graf č. 21 - Vzdělávací program

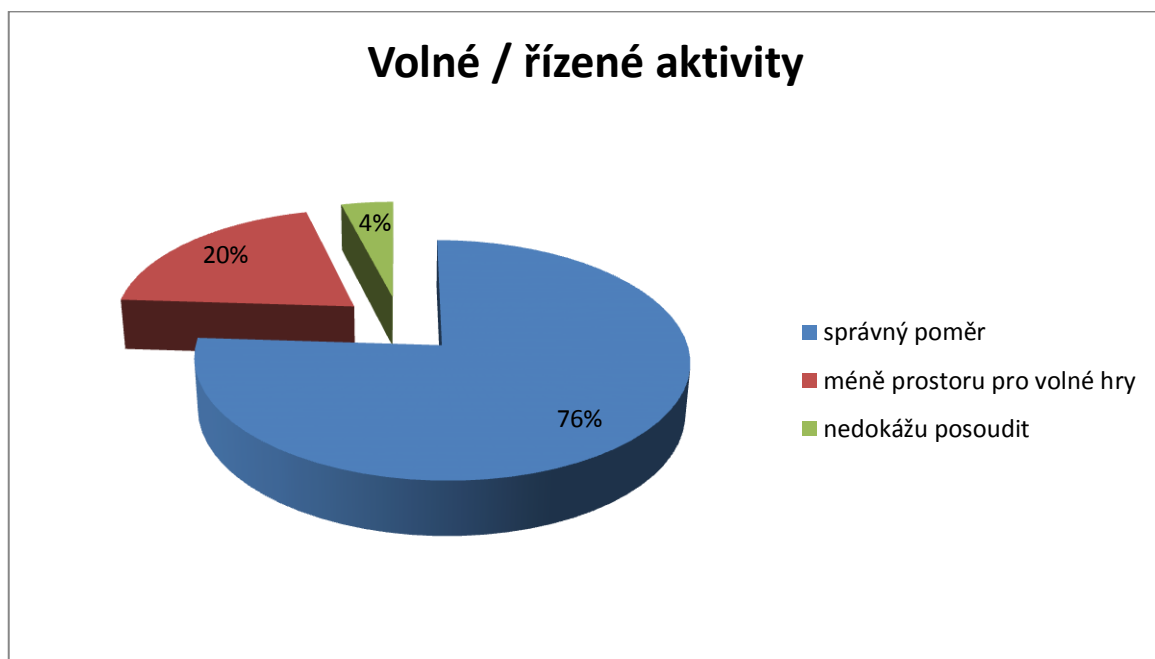


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

6) Jsou v režimu ve správném poměru řízené a volné aktivity dětí?

Pětina tázaných respondentů postrádá více prostoru pro volné a spontánní činnosti dětí. Zejména dopolední program mateřské školy dětem příliš prostoru pro rozhovory a individuální zájmové aktivity neponechává. Dle poznámek, které respondenti uvedli je na vině v první řadě pozdní příchod dětí s rodiči po ukončení ranních her a tedy ihned návaznost na řízené činnosti. Jeden respondent nedovede situaci posoudit z důvodu nízké dosažené praxe.

Graf č. 22 - Poměr aktivit v MŠ

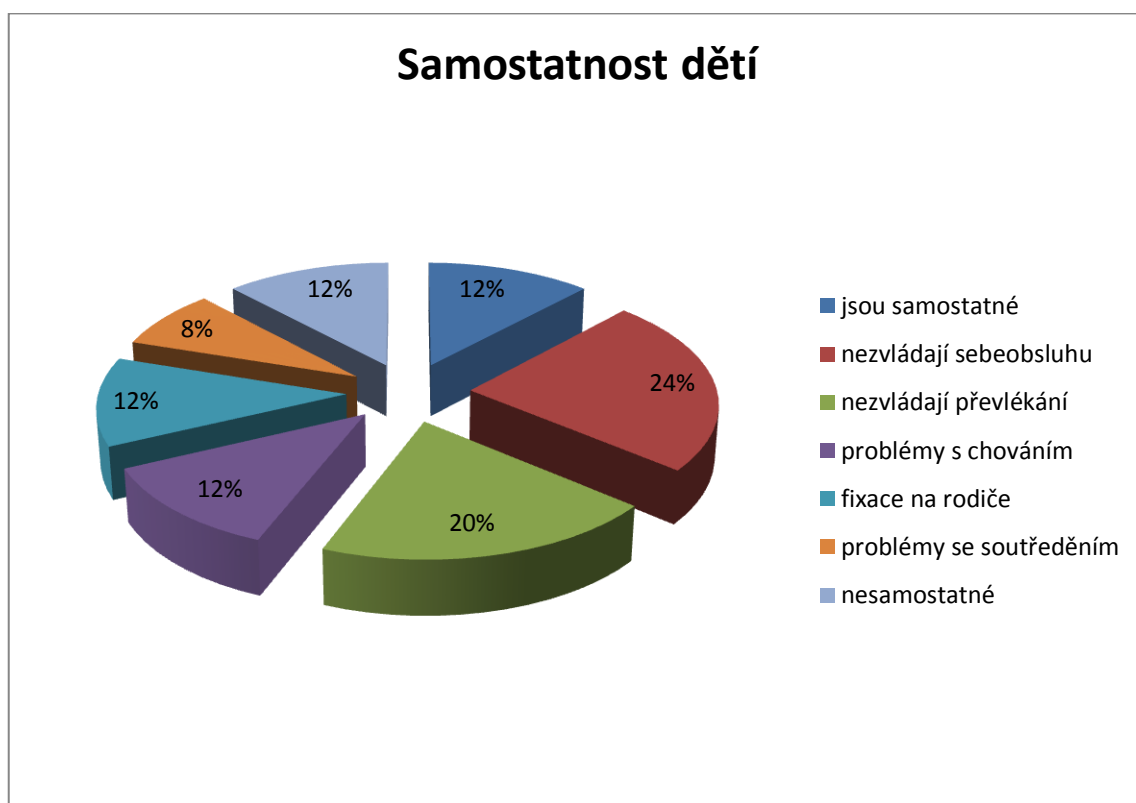


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

7) Jsou děti, vstupující do mateřské školy samostatné?

Dle respondentů jsou děti, nově vstupující do MŠ nesamostatné, až na výjimky. Nejčastěji mají děti problém se sebeobsluhou všeobecně, s oblékáním, problém respektovat osobnost dospělého a problémy s chováním, udržením pozornosti či jsou příliš vázáni na rodiče a pobyt v mateřské škole nezvládají. Desetina dětí je naprosto nesamostatná.

Graf č. 23 - Samostatnost příchozích dětí do MŠ

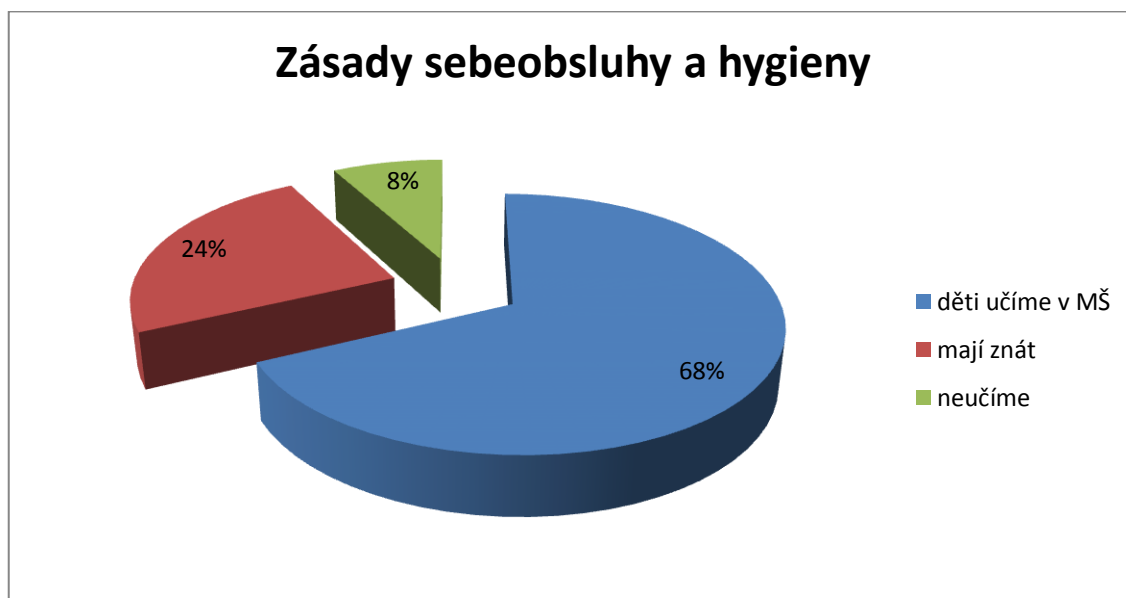


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

8) Učíte děti základům sebeobsluhy, osobní hygieny, stolování apod.?

Z odpovědí respondentů je patrné, že děti do MŠ přicházejí bez návyků z oblastí sebeobsluhy a hygieny a je nutné tyto návyky zapojit i do vzdělávání v MŠ. Pětina respondentů je přesvědčena, že děti musí základy mít z domova a v MŠ je jen praktikovat. Deset procent respondentů děti neučí základům hygieny, měly by tyto činnosti vykonávat zcela samostatně a bez vyzvání, jinak do MŠ nepatří a nejsou pro pobyt ve třídě mezi dětmi zralé.

Graf č. 24 - Samostatná péče o hygienu a o sebe

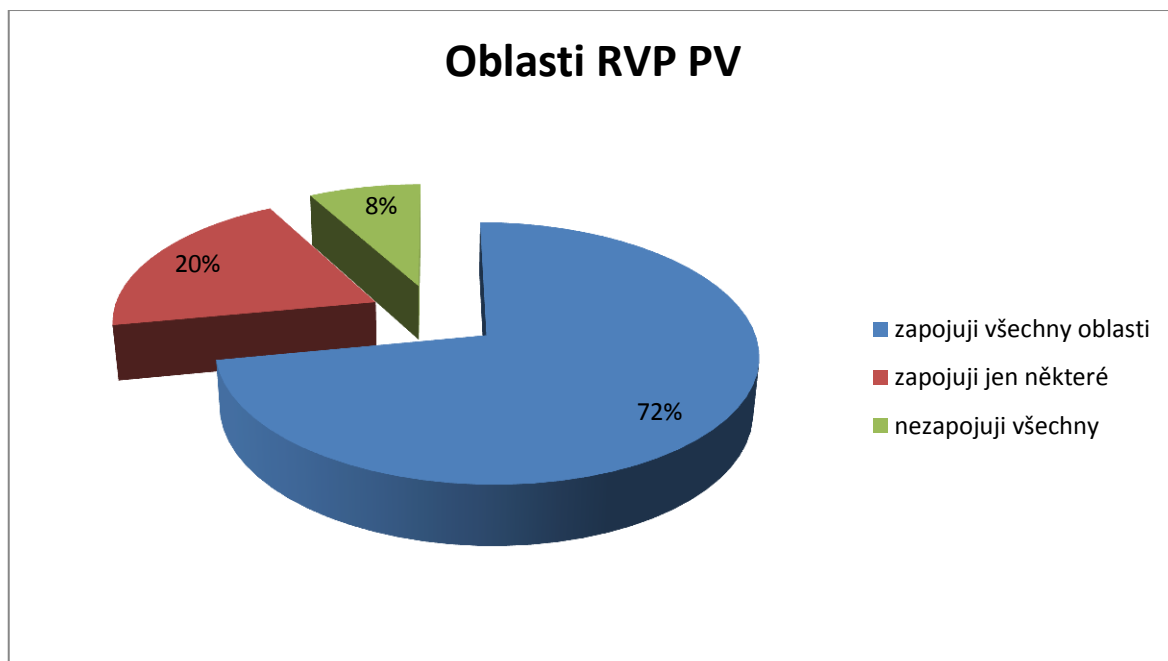


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

9) Zapojujete všechny oblasti z RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) předškolního vzdělávání?

Pětina dotázaných respondentů přiznala, že při tvorbě třídního vzdělávacího programu a při přímé práci s dětmi zapojuje jen vybrané části RVP PV (Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání). Jako nejvíce problémový byl vyhodnocen okruh dítě a společnost.

Graf č. 25 - 5 okruhů RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání)

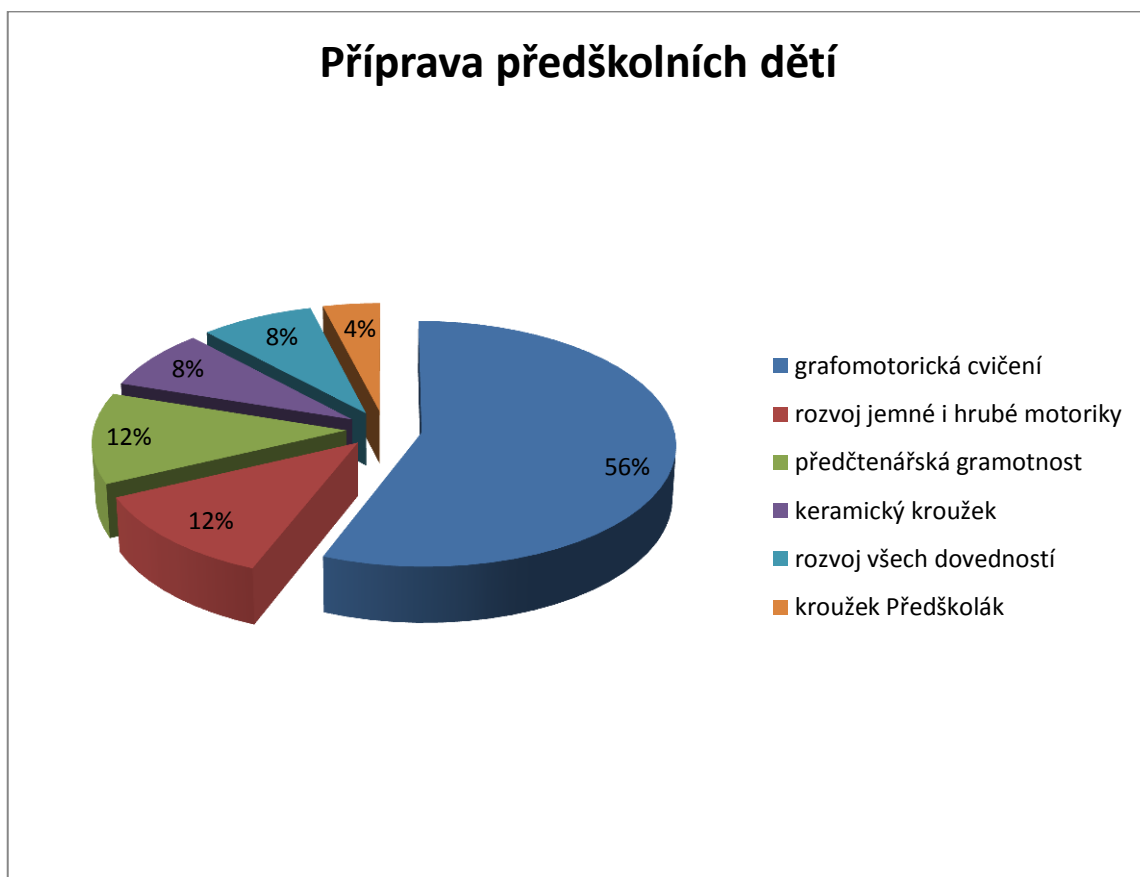


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

10) Připravujete předškolní děti na vstup do prvního ročníku základní školy?

Respondenti uvedli, že v jejich třídě probíhá příprava dětí na vstup do základní školy, liší se pouze konkrétní forma. Polovina dotazovaných dětem připravuje grafomotorické cvičení formou pracovních listů, dále probíhá příprava rozvojem jemné i hrubé motoriky – fyzické úkoly, sportovní aktivity a cviky a činnosti pro uvolněnost zápěstí. Následuje rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby, samostatného vyjadřování a schopnosti spontánně vyprávět. Pro rozvoj motoriky je v některých školách keramický kroužek. Na komplexní rozvoj všech kompetencí pro lepší učení, včetně logického myšlení, paměti, soustředěnosti, spolupráce a jiných sociálních dovedností se zaměřují již při tvorbě třídního vzdělávacího programu, tedy připravují děti na vstup do školy automaticky. Z deseti procent dotazovaných je tato příprava tvořena pouze kroužkem Předškolák, který vede speciální pedagog, a děti se rozvíjí v zájmovém útvaru, kdežto při vyučování příprava na vstup do ZŠ neprobíhá.

Graf č. 26 - Předškolní děti

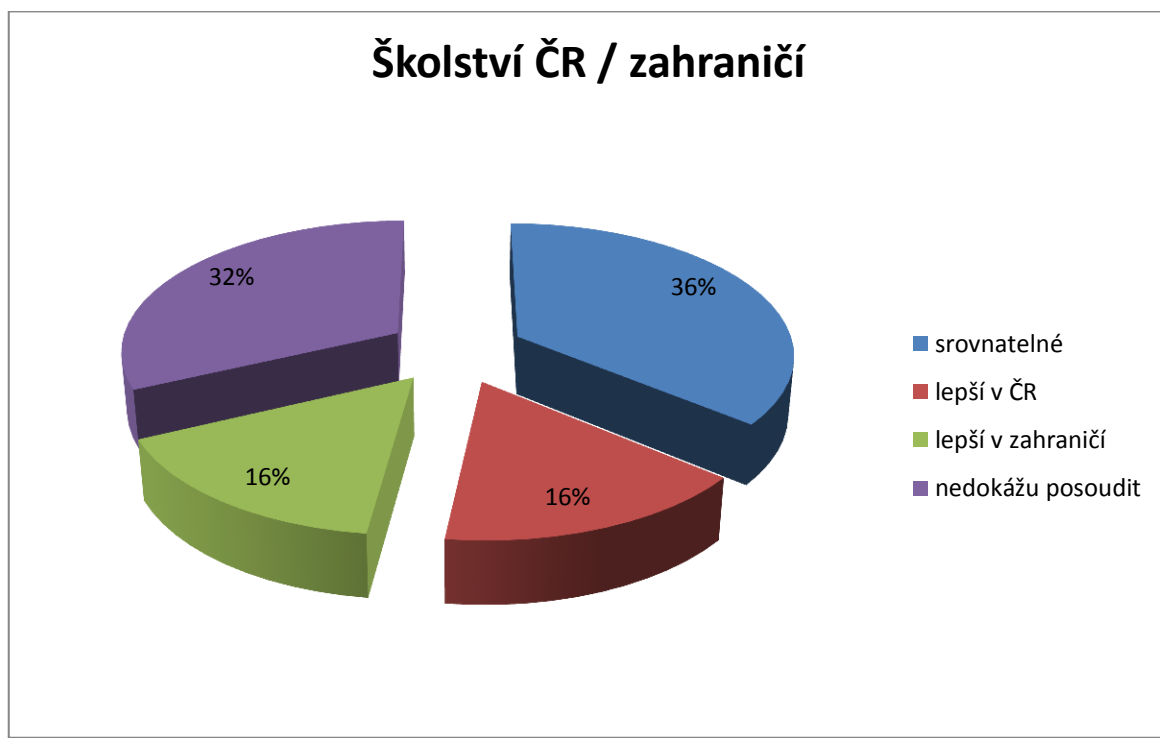


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

11) Je podle Vás úroveň předškolního vzdělávání v České republice srovnatelná s úrovní v zahraničí?

Třetina respondentů se domnívá, že situace je srovnatelná se zahraniční. Je nutno zmínit, že se jednalo o respondenty z Montessori zařízení, kde je jejich program mezinárodní. Dle pětiny je lepší situace v ČR hlavně proto, že máme propracovaný systém návaznosti na vyšší stupně škol, struktura vzdělávání je bez přílišné volnosti a stále můžeme čerpat zkušeností z propracovaných osnov, které jsou využívány po desítky let a fungují. V zahraničí je situace lepší z důvodu finanční podpory a důvěry v pedagogické umění. Třetina respondentů situaci v zahraničí nezná a nemůže tedy posoudit.

Graf č. 27 - Situace ve školství

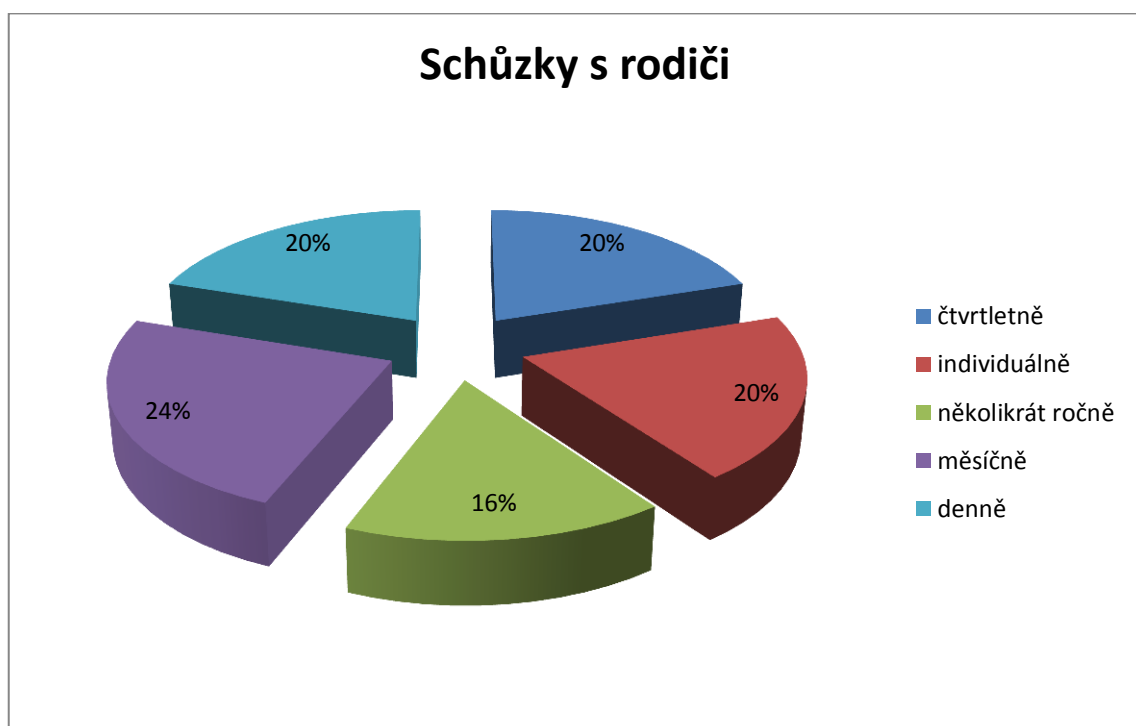


Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

12) Jak často se scházíte s rodiči?

Respondenti byli téměř přesně rozděleni do pěti skupin. Dle nich probíhají konzultace s rodiči v rámci čtvrtletních třídních schůzek, na akcích s rodiči – tedy asi 4x do roka, individuálně v případě potřeby, jednou za měsíc pravidelně. Poslední část dotazovaných pokládá za schůzku každé setkání s rodiči – tedy když přivede dítě do MŠ, kdy se dají individuálně prokonzultovat případné neshody a informace.

Graf č. 28 - Konzultace s rodiči



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

6.6 Řízený rozhovor

Rozhovor je technika, při které jsou potřebné informace od zkoumaných osob získávány prostřednictvím záměrně cílených otázek v rozhovoru vedeném tváří v tvář (face to face) nebo telefonicky.

Rozhovor je možno definovat jako systém verbálního kontaktu mezi tazatelem a dotazovaným s cílem získat informace prostřednictvím otázek, které klade tazatel. Nároky na zvládnutí situace rozhovoru se liší podle tématu, kterému je věnováno, podle požadované hloubky informačního záměru, typu nástrojů a pomůcek a také podle typu respondentů. Zásady, které se doporučují dodržovat při rozhovoru lze shrnout takto:

- a) Správná formulace otázek vzhledem k věku respondentů, vzdělání, inteligenci, informovanosti v dané oblasti apod.
- b) Koncipovat rozhovor jako přirozený, nenásilný dialog, kde jedna otázka navazuje na druhou, střídají se otázky snazší s obtížnějšími.

- c) Počítat s narůstáním únavy v průběhu rozhovoru a s poklesem pozornosti a přizpůsobit tomu náročnost tématu i plán rozhovoru a omezit trvání rozhovoru na únosnou míru (za maximální hranici se běžně považuje 1 hod).
- d) Motivovat respondenty vhodným vysvětlením smyslu rozhovoru (morálně, finančně, zárukou anonymity apod.).
- e) Vytvořit přátelskou, nikoliv však příliš důvěrnou atmosféru.
- f) Používat srozumitelný jazyk blízký jazyku respondenta, vyloučit zejména specifické odborné výrazy (pokud nejde o specifické interview s odborníky).
- g) Zajistit koncentraci respondenta na daný problém a udržet jeho pozornost po celou dobu rozhovoru.

Pro záznam rozhovoru se většinou používá buď nahrávací zařízení, nebo tzv. záznamový arch, někdy pomocné karty např. se stupnicemi, obrázky, fotografie apod.

Rozhovor je možné rozdělit:

- a) Nestandardizovaný (neřízený) rozhovor - nemá stanovenou přesnou formulaci otázek ani jejich závazné pořadí. Tento typ rozhovoru je užíván nejčastěji v počátečních fázích výzkumu při sondáži určitého, dosud málo známého, nezmapovaného problému. Je používán při pilotní studii, jejímž cílem je zjistit, zda informace, kterou požadujeme, v naší populaci vůbec existuje a zda je dosažitelná. Pilotní studie je prováděna na malé skupině vybrané z populace, kterou hodláme studovat. Pilotní studie je velice důležitá, pokud nemáme hlubokou znalost o cílové populaci, zejména vzhledem ke studované problematice
- b) Standardizovaný (řízený) rozhovor - se rozvíjí na základě pevně stanovených otázek, u kterých jsou zpravidla uvedené i varianty odpovědí a otázky mají stanovené pořadí. Formální podobou se blíží dotazníku. Je určena i řada prvků tazatelova chování v průběhu rozhovoru. Výhodou tohoto rozhovoru je možnost získání údajů v jevech hromadného charakteru, které jsou dobře statisticky zpracovatelné. (GAVORA, 2010)

6.6.1 Rozhovor s pedagogickými pracovníky

Pro účely výzkumného šetření jsem zvolila 20 minutový rozhovor. Oslovila jsem

pedagogické pracovníky z Montessori MŠ i běžných MŠ. Vybrala jsem kombinaci otevřených i uzavřených otázek. Pro vyšší míru autentičnosti jsem použila záznamové zařízení a průběh rozhovoru si nahrávala a odpovědi poté přepsala. Rozhovor obsahoval 15 otázek, na které odpovídali i pedagogové z Velké Británie. Otázky se týkaly srovnání obou typů škol, výchovných principů Marie Montessori a jejich aplikaci na dnešní vzdělávací soustavu.

Otázky řízeného rozhovoru:

- 1 Pracujete v běžné či alternativní mateřské škole?
- 2 Čím je pro Vás vzdělávací program výjimečný?
- 3 Myslíte si, že jsou děti dostatečně samostatné?
- 4 Jaké jsou ohlasy rodičů na Mateřskou školu?
- 5 Které alternativní programy znáte a uznáváte?
- 6 Co podle Vás současnému předškolnímu vzdělávání chybí?
- 7 Připadáte si ve svém oboru dostatečně doceněná?
- 8 Co říkáte na výchovné postupy Marie Montessori?
- 9 Je podle Vás heslo "Pomoz mi, abych to dokázal sám" naplnitelné v běžné mateřské škole?
- 10 Vidíte nějaké slabiny, či nedostatky v alternativních vzdělávacích systémech?
- 11 Jaké pomůcky při své práci nejčastěji používáte?
- 12 Myslíte si, že třídy v alternativních školách, v tomto případě Montessori jsou lépe vybaveny než běžné třídy?
- 13 Jaké výhody má, dle Vašeho názoru, umístění dítěte do Montessori mateřské školy?
- 14 Preferujete heterogenní třídy?
- 15 Myslíte si, že mají děti v Montessori mateřské škole dostatek prostoru a svobody pro vlastní hru?

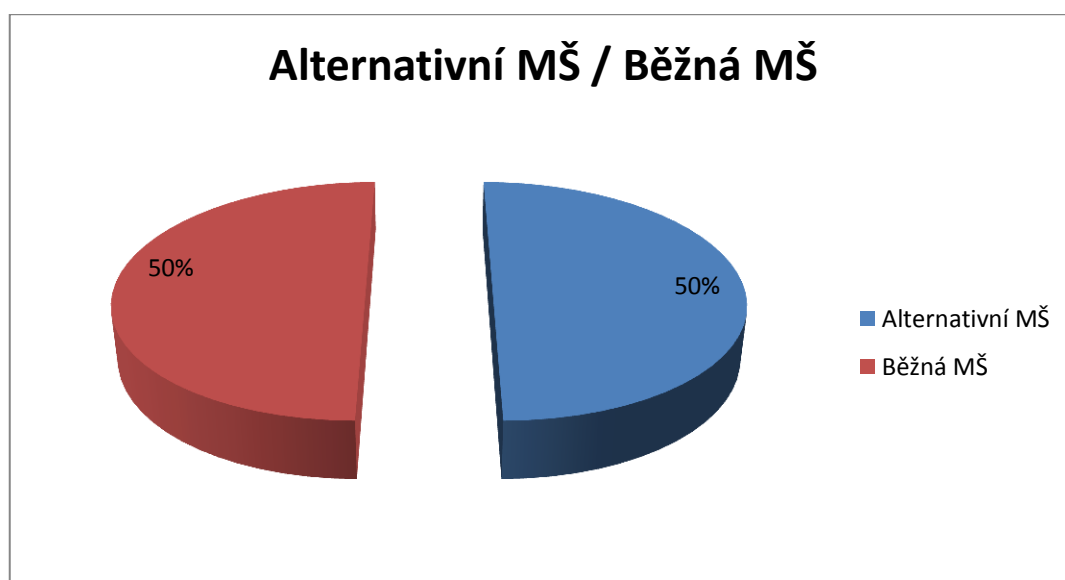
Přepis odpovědí oslovených respondentů

Respondenti jsou značeni R – (1-6 jsou pedagogové Montessori školy, 7-12 běžné MŠ)

1 Pracujete v běžné či alternativní mateřské škole?

Oslovila jsem 6 respondentů z alternativního školství, konkrétně systém Montessori a 6 z běžné třídy MŠ (Respondenti 7 – 12). Mezi respondenty byly jak začínající učitelky, tak učitelky s dlouholetou a celoživotní praxí. Do řízeného rozhovoru se zapojil i začínající učitel mateřské školy v Montessori systému. Rozhovor s respondentem č. 5 - R5 probíhal s rodilou mluvčí anglického jazyka, která v Montessori MŠ vyučuje. Je tedy překladem.

Graf č. 29 Působení v typu MŠ



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

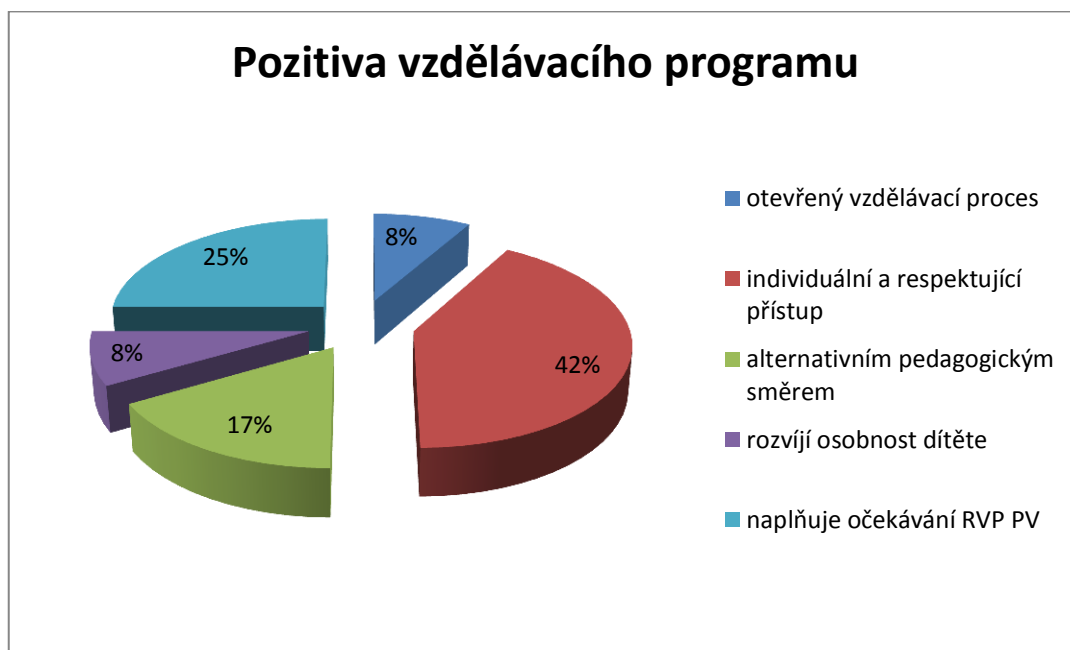
2 Čím je pro Vás vzdělávací program výjimečný?

1. R1 - Je to odlišný přístup ke vzdělávání dětí předškolního věku, než je v ČR běžné. Je to otevřený vzdělávací proces na základě chťení dítěte se učit, a my se snažíme dostat do období, kdy se chtějí danou věc učit a vstřebávají jako houba a snažíme se jim dát co nejvíce podnětů a zajímavých nových informací.
2. R2 - Respektem k dítěti, partnerským vztahem mezi dítětem a dospělým a zároveň individuálním přístupem. Dítě není osekáváno, aby zapadlo do průměru.
3. R3 - Individuálním přístupem a celou Montessori pedagogikou.
4. R4 - Poskytuje možnost se svobodně rozvíjet podle individuálních potřeb a každé dítě má šanci.
5. R5 - Tím, že je alternativní, že v centru je dítě a ne institut.

6. R6 - Myslím, že připravuje děti být dobrými pozorovateli světa a vnímat svět.
7. R7 - Zapojuje všechny oblasti rámcového programu a učí děti o světě, o přírodě, o lidech. Učí je komunikovat a rozumět věcem kolem sebe. Myslím, že program je velmi pěkně zpracovaný.
8. R8 - Respektem dětské osobnosti, nabízí dětem poznání přirozenou cestou.
9. R9 - Zapojuje všechny sféry, které pro dítě něco znamenají – učí je vztahové rovině, o světě, učí je spolupráce a učí je i návykům a hodnotám, které jsou podstatné.
10. R10 - Naplňuje očekávání z rámcového vzdělávacího a přitom je k dítěti jako individuálnímu jedinci respektující a vychází z jeho přirozenosti.
11. R11 – Respektuje dětské osobnosti a poskytuje jim všeobecný přehled s ohledem na věk.
12. R12 – Je zpracován velmi kvalitně a rozvíjí dítě ve všech směrech.

Pedagogové si nejvíce cení individuálního a respektujícího přístupu k dětské osobnosti a naplnění očekávání rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Zmíněny byly i principy alternativních systémů a forma vzdělávání, kterou učitelka popisuje jako otevřený proces.

Graf č. 30 – Pozitiva vzdělávacího programu



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

3 Myslíte si, že jsou děti dostatečně samostatné?

1. R1 - Pokud je u dítěte chtění se učit, určitě je to vede k samostatnosti, protože samy vyhledávají nové a těžší projekty, na kterých se učí a snaží se získávat nové zkušenosti.
2. R2 - Rozhodně mám ten pocit. Tedy myslím tady u nás ve školce.
3. R3 - Ze začátku ne, musí se to v průběhu tří let naučit. A je těžké je k samostatnosti dokopat, protože rodiče dělají spoustu věcí za ně.
4. R4 - Naše děti určitě, dokonce až nadprůměrně.
5. R5 - Snažíme se, aby byly.
6. R6 - Ano, myslím – při hrách, převlékání i při pobytu venku.
7. R7 - Jsou samostatné. Samozřejmě je vidět, kde jsou uspěchaní rodiče, kteří raději udělají spoustu věcí za dítě.
8. R8 - Přiměřeně věku ano.
9. R9 - S výjimkami samostatné jsou.
10. R10 - Ano.
11. R11 – Většinou ano.
12. R12 - Ano, jsou.

Děti vstupující do MŠ jsou povětšinou samostatné, alespoň přiměřeně věkové hranici. Je patrný přístup rodičů, kdy při nedostatku času dělají spoustu věcí za děti.

Graf č. 31 - Samostatnost dětí



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

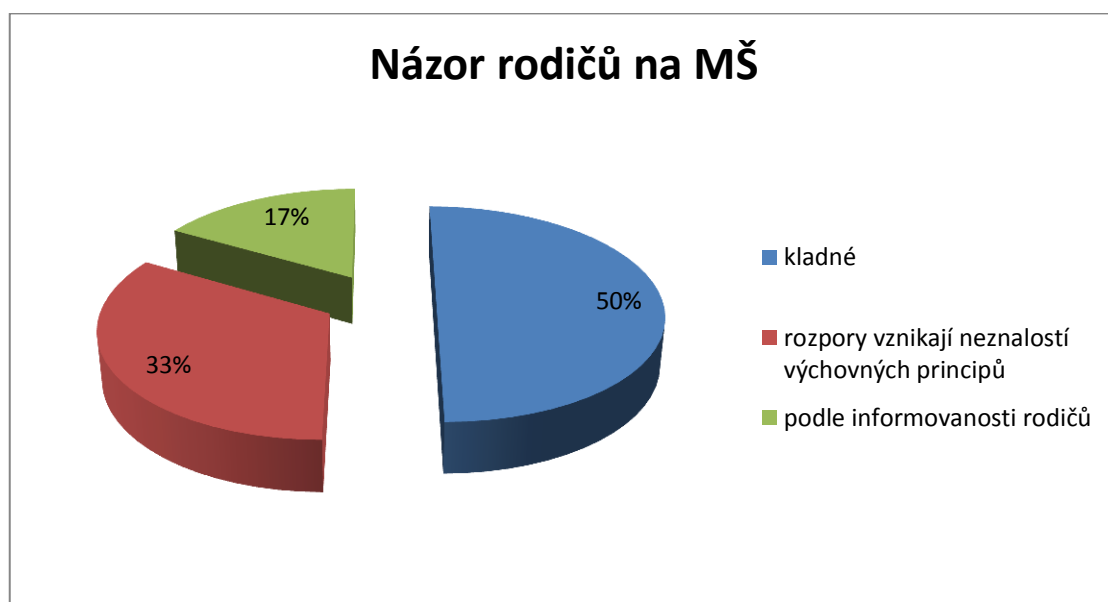
4 Jaké jsou ohlasy rodičů na Mateřskou školu?

1. R1 - Máme několik kategorií rodičů, jsou rodiče, kteří vědí, co znamená Montessori vzdělávací program a vyhledávají nás, protože s jeho zásadami souhlasí, a chtějí, aby jejich děti tento typ vzdělávání absolvovaly. Pak je skupina rodičů, které o programu není příliš informována a my máme za úkol obeznámit je s programem – co obnáší, jakým směrem se ubíráme. A další skupina rodičů využívá jiné priority školy – dvojjazyčnost, prostředí, větší počet pedagogů, menší skupina dětí nebo jiné materiály školy.
2. R2 - Veskrze kladné. Samozřejmě jsou rodiče, kteří nevědí, kam dítě dávají a díky tomu vznikají konflikty.
3. R3 - Pokud to lidi neznají, tak se jim dostávají jen kusy informace, ale lidi, co jsou tady, tak jsou hodně spokojení. Většinou.
4. R4 - Pozitivní, pokud o tom dost vědí. Pokud vědí, co nabízíme tak jsou spokojeni. Pokud očekávají jiné věci, očekávání změny a jsou nadšeni.
5. R5 - Rodiče si školu vybrali a snaží se spolupracovat i když vše plně nechápu.

6. R6 - Někdy jsou ohlasy problematické, protože rodiče nevědí, o co ve vzdělávacím programu jde. Ale my si s nimi sedneme a probereme vše, co potřebují vědět. Snažíme se, aby názor změnili a byli oni i děti spokojeni.
7. R7 - Ohlasy jsou pozitivní, v MŠ je kolektiv učitelek, které dětem dávají plnou péči, škola má bohatý mimoškolní program a učitelky dbají na každodenní komunikaci s rodiči.
8. R8 - Rodiče jsou spokojeni. Děláme vše, aby byly spokojené jejich děti a pokud tato partnerská vazba funguje, jsou spokojeni i oni.
9. R9 - Na školu jako celek kladné.
10. R10 - Naše škola má dlouholetou tradici a ohlasy jsou kladné.
11. R11 – Rodiče jsou spokojeni. Škola jim nabízí velmi bohaté mimoškolní aktivity a akce, na kterých se spokojenost projeví nejvíce. Nejen vysokou účastí.
12. R12 - Naše škola má velmi kladné ohlasy nejen rodičů, ale i veřejnosti.

Ohlasy na mateřské školy běžného typu jsou kladné. U Montessori systému vznikají rozpory na základě neznalosti či nedostatečné informovanosti o Montessori zásadách a výchovných principech. Někde jsou různé typy rodičů – ti, kteří o škole vědí a ti, kteří jsou zpočátku vzděláním překvapeni.

Graf č. 32 - Co si myslí rodiče



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

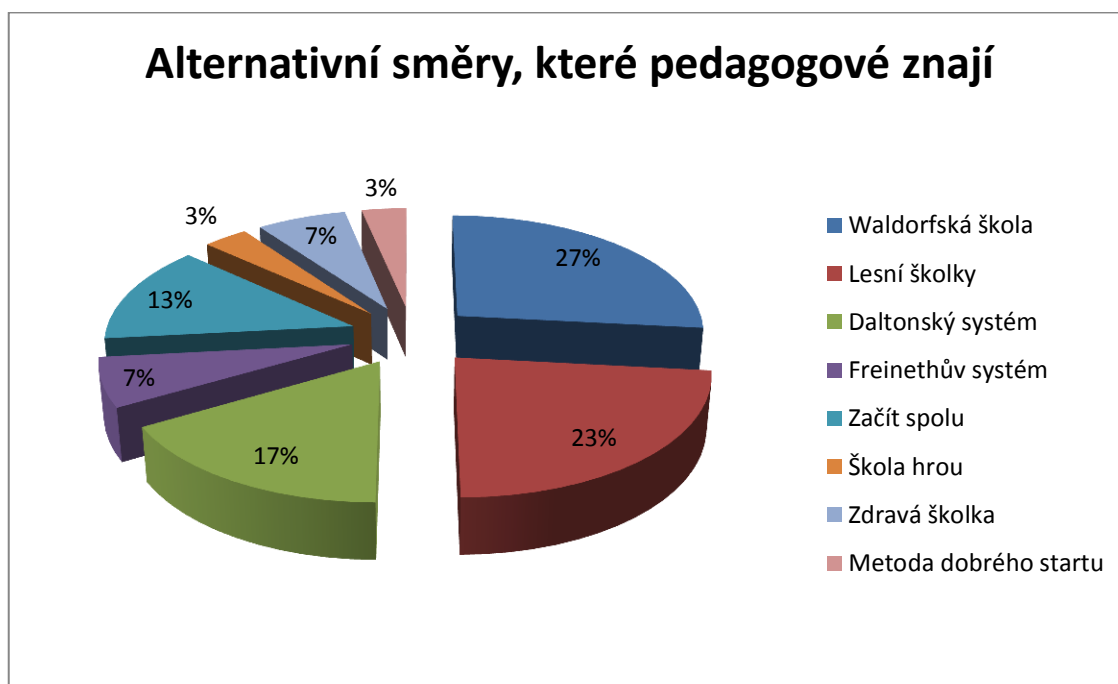
5 Které alternativní programy znáte a uznáváte?

1. R1 - Daltonská – jepodobná jako montessori, ale v některých částech se liší. Dále program škola hrou – probíhá vzdělávání školních dětí formou domácího přístupu, není sezení v lavicích, ale vzdělávání dle úrovně a zájmu dítěte.
2. R2 - Daltonskou školu, Program začít spolu, lesní školy
3. R3 - Waldorfské a lesní školy. Lesní jsou dobrá a zajímavá věc, skoro jako montessori.
4. R4 - Waldorfská a lesní, těch je hodně.
5. R5 - Waldorfská, začít spolu, zdravá škola,
6. R6 - Ano, Daltonskou, Waldorfskou, také lesní. Znáám i kombinované programy pro mladší děti, než šest let...
7. R7 - Waldorfská, Montessori, lesní, zdravá, program Začít spolu, Metoda dobrého startu. Každá má něco do sebe, ale bohužel tím upadá běžné školství, které může být při dobrém pedagogickém zázemí ještě kvalitnější, než všechny alternativy dohromady. Je to o lidech.
8. R8 - Lesní školy, Waldorfská a Montessori.
9. R9 - Ona zmíněná Montessori a dále Dalton, Waldorf, lesní a Freinetův systém.
10. R10 - Líbí se mi Daltonská pedagogika a některé Montessori principy.
11. R11 – Lesní, Waldorfskou, Montessori, začít spolu.

12. R12 – Líbí se mi Freinet. S alternativními programy se to nesmí přehánět. Jsou dobré, ano. I my z nich částečně čerpáme. Ale jako samostatná vzdělávací jednotka poskytují jednosměrné vzdělání.

Nejčastěji byl jmenován systém Waldorfské a Lesní školy. Tyto dva systémy byly přirovnávány k Montessori pedagogice a jsou tedy učiteli Montessori škol známy a oblíbeny. Daltonský systém a jeho zásady jsou také poměrně známy. Dvě učitelky se přikláněly k Freinetovu systému. Další zmíněné systémy byly jmenovány vždy jedním z respondentů.

Graf č. 33 - Další alternativní směry



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

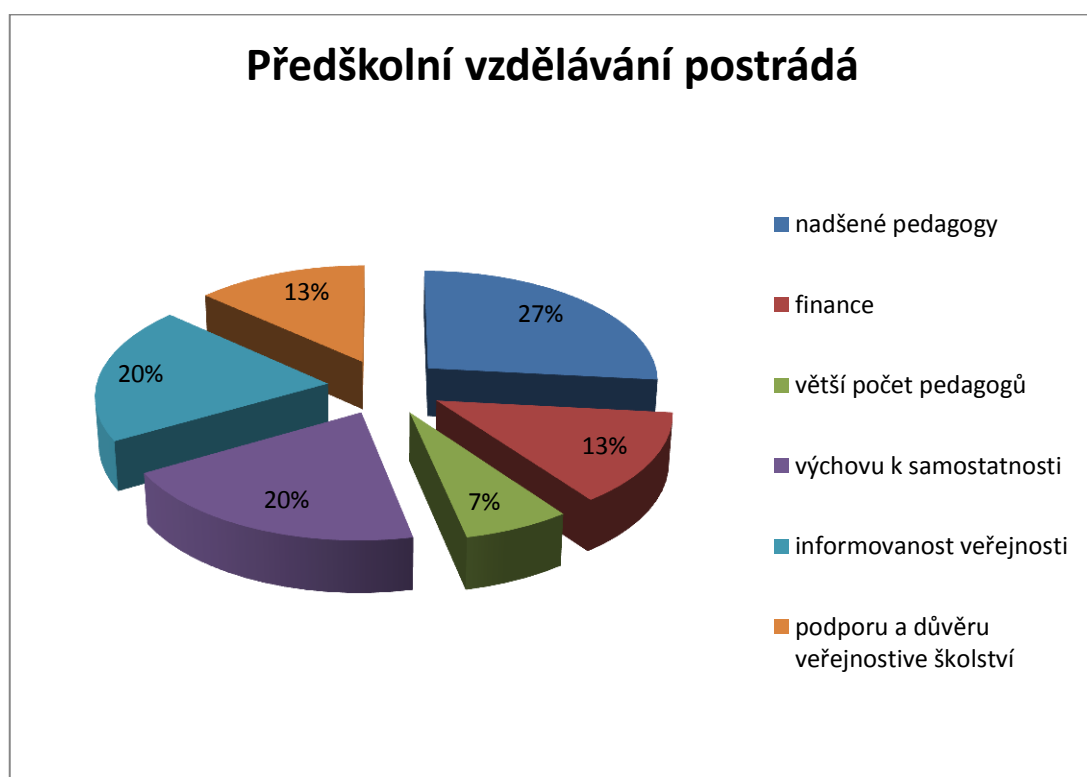
6 Co podle Vás současnému předškolnímu vzdělávání chybí?

1. R1 - Ve státních chybí hodně. Počet dětí na jednoho pedagoga je obrovský, v tu chvíli se mění instituce na hlídací. Nepohodlné pro děti i kantory. Jedna hluk a skutečnost, že děti nejsou cíleny k určité práci, ale jsou jim práce nabízeny a není dohlíženo, zda práci dokončí. Komunikace s učitelem pro ně není častá a běžná.
2. R2 - Samostatnost pro děti. Jsou to ovečky, které musí dělat hromadné činnosti a nemají možnost se rozhodnout, jak by mohly. Není prostor pro nadanější nebo pomalejší děti
3. R3 - Je to o penězích a taky se musí vyměnit lidi. Pracují 50 let, nejsou placeni a nemají motivaci. A nedávají školství to, co by měli dávat, takže se to nedá srovnat s tím, co děláme tady my.
4. R4 - Lidé si neuvědomují, jak důležité to je a jak děti formuje. Jak jednodušší by měli život, pokud by se dal důraz na předškolní vzdělávání.
5. R5 - Snaha, aby děti byly samostatné a uvažovaly samostatně, aby nebyly stádo.
6. R6 - Ano, myslím, že chybí samostatnost a nezávislost v předškolním vzdělávání.
7. R7 - Informovanou veřejností. Stále bojujeme s tím, že si mnoho lidí myslí, že děti hlídáme a ve třídě panuje křik. Přitom skutečnost je zcela jiná.
8. R8 - Chybí ti správní lidé.
9. R9 - Finance, důvěra a podpora veřejností.
10. R10 - Motivace z vyšších pozic.
11. R11 – Nadšenost pedagogů a informovanost veřejností, co ona práce učitelky v mateřské škole ve skutečnosti obnáší a jaké klade nároky na osobnost pedagoga.
12. R12 - Chybí kvalitní pracovníci. Ti, kteří chtějí skutečně pracovat s dětmi.

Dle dotazovaných je největším problémem nedostatek kvalitních a nadšených pedagogů a malá informovanost veřejnosti o důležitosti a

náročnosti předškolního vzdělávání a také nízká podpora a důvěra v práci pedagogů. Dle respondentů školství postrádá principy vedoucí děti k samostatnosti a také finanční prostředky.

Graf č. 34 -Co předškolní vzdělávací soustava potřebuje?



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

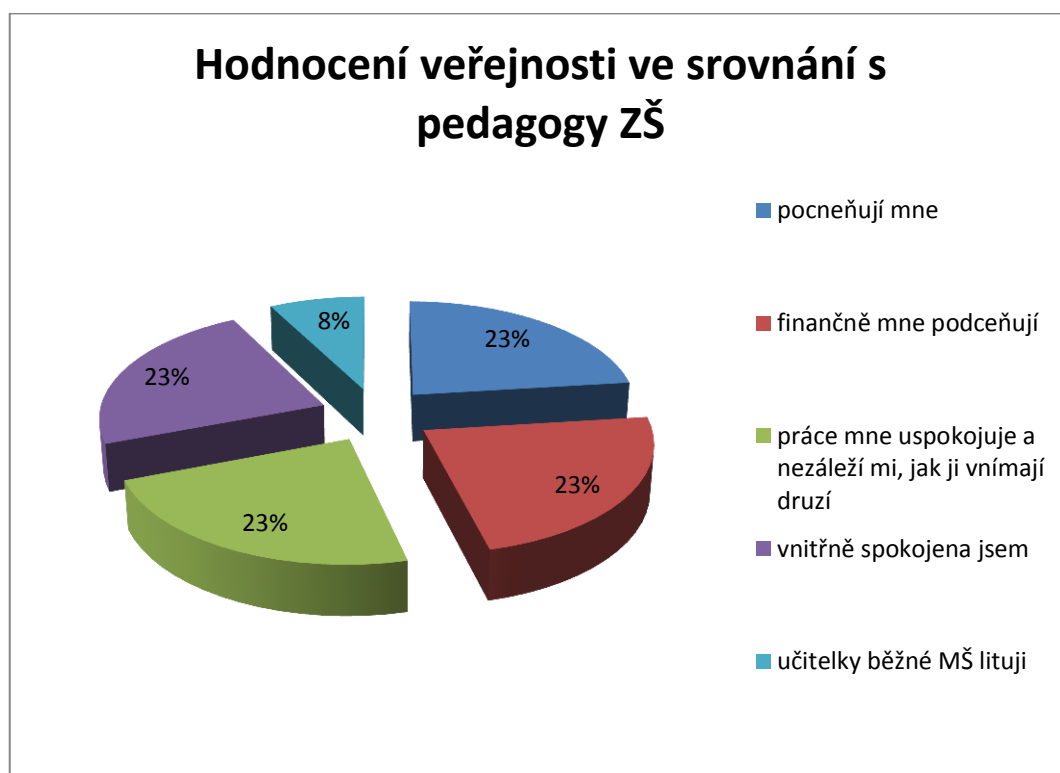
7 Připadáte si ve svém oboru dostatečně doceněná?

1. R1 - Učitelky v MŠ jsou chudáci. Je to obrovské vypětí jedince a velká láska k dětem při obrovském množství dětí.
2. R2 - Obecně je profese nedoceněná a podceňovaná. Pozice učitelky MŠ je ještě hůře ohodnocena.
3. R3 - Morálně ano, ale milionář nejsem.
4. R4 - Ano, ale finančně ne.
5. R5 - Začínám, takže nemám důvod být ceněná.
6. R6 - Osobně ne ale teoreticky ano, myslím, že cesta, kterou jsme pro vzdělávání dětí vybraly je dle mého názoru nejlepší.
7. R7 - Od rodičů svých dětí doceněná jsem a to mi stačí.

8. R8 - Bohužel ne, ale vnitřně mě práce naplňuje a to je hlavní.
9. R9 - V době, kdy stále panuje názor, že si děti v MŠ jen hrají a my je hlídáme, si připadám nedocenená.
10. R10 - Ano, práce mne uspokojuje a dává mi pocit naplnění.
11. R11 – Bohužel oproti pedagogům základních škol příliš ne. Ale sama za sebe ano.
12. R12 – nepřipadám, ale svoji práci miluji a to, že ji mohu vykonávat je pro mě hlavní ocenění.

Nejrozšířenější názory byly, že práce učitelky v mateřské škole je veřejností vnímána jako hlídání skupiny křičících dětí, pochází tedy z výše zmíněné neinformovanosti veřejnosti, co povolání učitelky obnáší. Učitelky si rovněž připadají podceňovány či finančně nedostatečně ceněny. Práce je ale většinou vnitřně naplňuje a na názory veřejnosti a okolí díky tomu příliš nehledí. Některé z Montessori učitelek zmínily, že ony si spokojeny připadají, kdežto v běžné mateřské škole si učitelky musí připadat oproti nim ještě hůře

Graf č. 35 - Spokojenost s uznáním veřejnosti



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

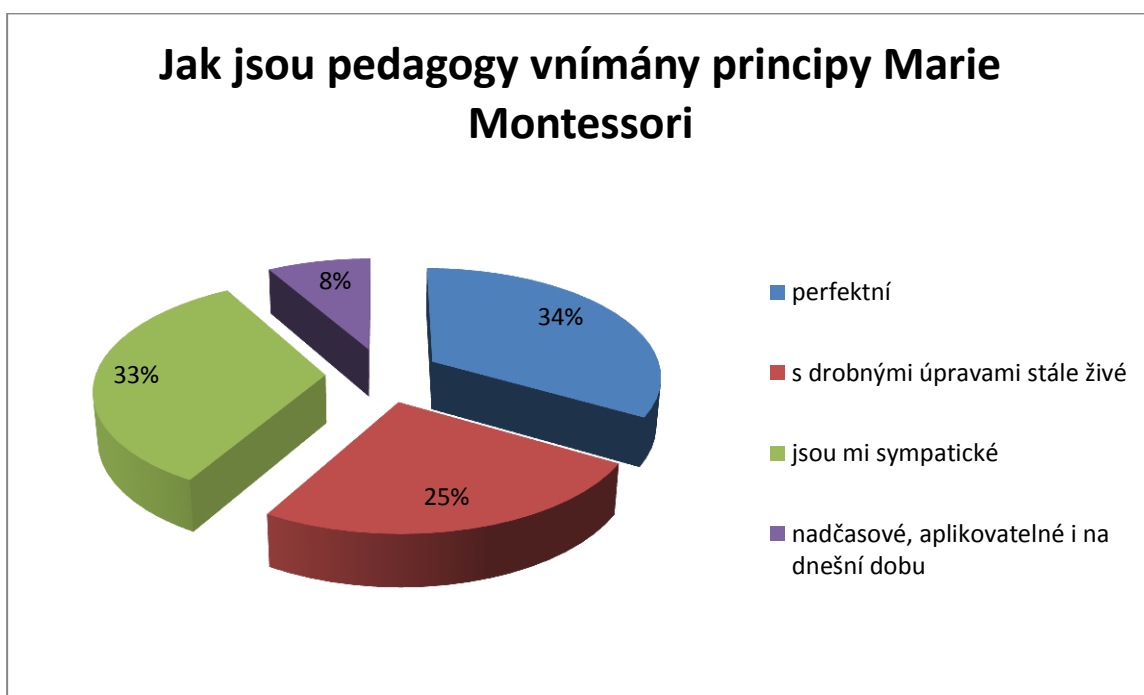
8 Co říkáte na výchovné postupy Marie Montessori?

1. R1 - Už v době, kdy byly sepsány, byly správné a účelné. Na dnešní dobu jsou některé věci úsměvné a musí se přizpůsobit, aby se nedělala propast ve věcech, které pokročily. – např. – informační technologie. Logika a podstata byla úžasná – každý projekt učil dítě konkrétní dovednost, aby se dítě zaměřilo na jednu věc a tu se plně učilo. V tomto pokračujeme, ale obohacujeme.
2. R2 - Neberu je jako dogma, ona spolupracovala s psychology a odborníky a sepsala a já jsem nenašla nic, co by mi scházelo.
3. R3 - Když jsem to neznal, tak jsem neříkal nic. Ale pak mě to zasáhlo, představila jsem si sebe jako dítě a dá se udělat tolik věcí, které děti nemusí ani vnímat, ale tím, že program je pro ně takto nastavený mají více než děti, který takto nastavený program nemají.
4. R4 - Jsem velká fanyнка. Ve své době byla revoluční a i v současnosti má co nabídnout, tím je to jedinečné.
5. R5 - Myslím si o nich jen to nejlepší, vybrala jsem si je pro své děti i pro svou práci a myslím, že jsou správné.

6. R6 - Opravdu věřím filozofii Marie Montessori. Někdy jsou při malé úpravě stále aplikovatelné pro individualitu dětí ale kompletně filozofie a její materiály mám opravdu ráda a líbí se mi, jak s dětmi pracujeme a to je důležité. Vybrala jsem si Montessori i pro výchovu svých dětí a pro svou práci a jsem velice spokojená. Myslím, že jsou opravdu skvělé.
7. R7 - Jsou určitě aplikovatelné i na dnešní dobu, ale Montessori školičky jsou spíše o fanatismu. Navíc mnoho lidí o principech neví, ale dítě do školy zapíše, protože je to dle něj moderní.
8. R8 - Kladla důraz na samostatnost dítěte a respekt jeho osobnosti. Byla v určitém směru nadčasová.
9. R9 - Bohužel neznám všechny dopodrobna ale její filozofie je mi blízká. Osobnost dítěte respektuji a děti mají prostor poučit se z chyb a získat praktickou zkušenost.
10. R10 - Její výchovná filozofie se mi líbí.
11. R11 – Mají něco do sebe a s menšími úpravami jsou jistě použitelné i v dnešní době, ovšem v kombinaci s běžnými principy.
12. R12 - Některé jsou živé dodnes. Jsou mi sympatické, ano.

Většina pedagogů Montessori škol jejím zásadám bezvýhradně věří, někteří mají pocit, že v dnešní době potřebují jisté úpravy. Názory a metodiky programu Montessori jsou i učitelkám běžných MŠ sympatické – zejména respekt dítěte a nároky na samostatnost dětí.

Graf č. 36 - Názor pedagogů na Montessori pedagogické principy



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

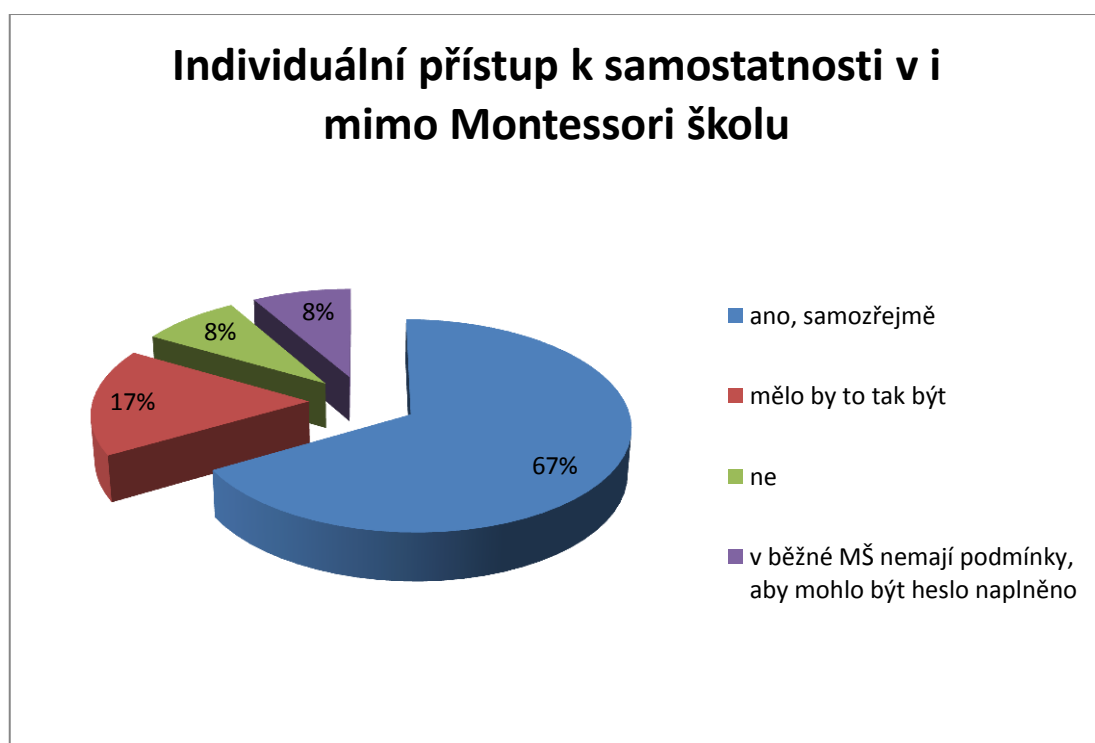
9 Je podle Vás heslo "Pomoz mi, abych to dokázal sám" naplnitelné v běžné mateřské škole?

1. R1 - Ne.
2. R2 - Samozřejmě by mělo být uplatněno úplně všude. Bohužel asi není, ale mělo by.
3. R3 - Určitě. Teda nevím, ale asi určitě, pokud se učitele naučili s dětmi mluvit. My jsme měli kurz a strávili jsme stejný čas, jako lidi v bakalářském programu.
4. R4 - Má být připravený učitel a to oni nemají. Ani prostředí a prostor. Dítě nemá příležitost.
5. R5 - Obecně jo
6. R6 - Ano, samozřejmě. Není to jen o pomůckách a materiálech školy, ale je to o přístupu lidí, kteří s dětmi tráví čas. Děti potřebují vidět, jak věci dělat a vyzkoušet si je samy. Mají prostor pro zkoušení, chybování a poučení se z chyb, aby to mohly příště udělat správně. Je to možné, protože já jsem byla stejným způsobem vychovávána, tak si myslím, že je to stoprocentně možné.
7. R7 - Samozřejmě ano.
8. R8 - V každém případě.

9. R9 - Ano, určitě.
10. R10 - Jistě.
11. R11 – Samozřejmě, je aplikovatelné do každého vzdělávacího procesu. V první řadě by jej měli aplikovat rodiče na své dítě před vstupem do MŠ.
12. R12 – Stoprocentně ano.

Dle většiny je heslo naplňováno i v běžné mateřské škole a je aplikovatelné a mělo by být používáno i v jakémkoliv mimoškolním prostředí. Někteří respondenti mají pocit, že heslo je výhradně Montessori a do jiného vzdělávání nepřísluší a ani nemá jak prosáknout, neboť pedagogové neví nic o Montessori zásadách a principech při vzdělávání.

Graf č. 37 - Pomoz mi, abych to dokázal sám



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

10 Vidíte nějaké slabiny, či nedostatky v alternativních vzdělávacích systémech?

1. R1 - Alternativní školy jsou rozděleny dle věku dětí – MŠ, základky, gymnázia. Nedostatky jsou ve vyšších typech škol, které nejsou tolik zkušené.
2. R2 - Větší a větší osvěta. Mnoho lidí si myslí, že je to volná výchova a přitom pravidla jsou přísnější než v běžné školce.

3. R3 - Žádné slabiny, Lesní i Monte jsou naprosto dokonalé. Waldorf je moc abstraktní a děti potřebují konkrétní a do ruky uchopitelné názory, které můžou očichat a ochutnat.
4. R4 - Lidé nejsou informovaní a mají předsudky. Nejdou tam osobně, ale něco si přečtou... vypadá to jako souboj, ale dá se říci, že umíme i spolupracovat.
5. R5 - Nejdou kombinovat se státními požadavky
6. R6 - Rozdíl je v tom, že se snažíme naplnit požadavky českého státního školství, ale řídíme se cestou, kterou děti potřebují a ne tou, která je vyhláškami a nařízena a věříme tomu, co děláme.
7. R7 - Děti neumí spolupracovat a při vstupu do běžné školy mají problém s velkým počtem vrstevníků. Nejsou připraveny na obyčejný život.
8. R8 - Nedostatečná informovanost veřejnosti a selhání dětí při běžném systému – tedy při přestupu na základní školu běžného typu.
9. R9 - Nezkušení pracovníci, kteří věří jen tomu svému.
10. R10 - Nízká osvěta.
11. R11 – Chybí ti správní lidé.
12. R12 – Mají příliš finančních prostředků a nevědí, jak s nimi naložit. Veřejností jsou nedoceněni, protože není informovanost, co skutečně alternativní vzdělávání obnáší a co dítěti mohou nabídnout.

Největší slabinou v alternativních školských systémech je nízká informovanost veřejnosti. Problémem jsou i nezkušení nebo příliš fanatičtí pracovníci, kteří vedou s běžným školstvím „studenou válku“. Montessori systém je také odlišný a při vstupu na základní školu běžného typu mohou mít žáci problémy zvyknout si na obrovskou změnu v požadavcích. Rovněž Montessori neplní požadavky státního školství a nemá dostatečné zkušenosti s provozem škol a gymnázií s Montessori principy.

Graf č. 38 - Co postrádá alternativní vzdělávání?



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

11 Jaké pomůcky při své práci nejčastěji používáte?

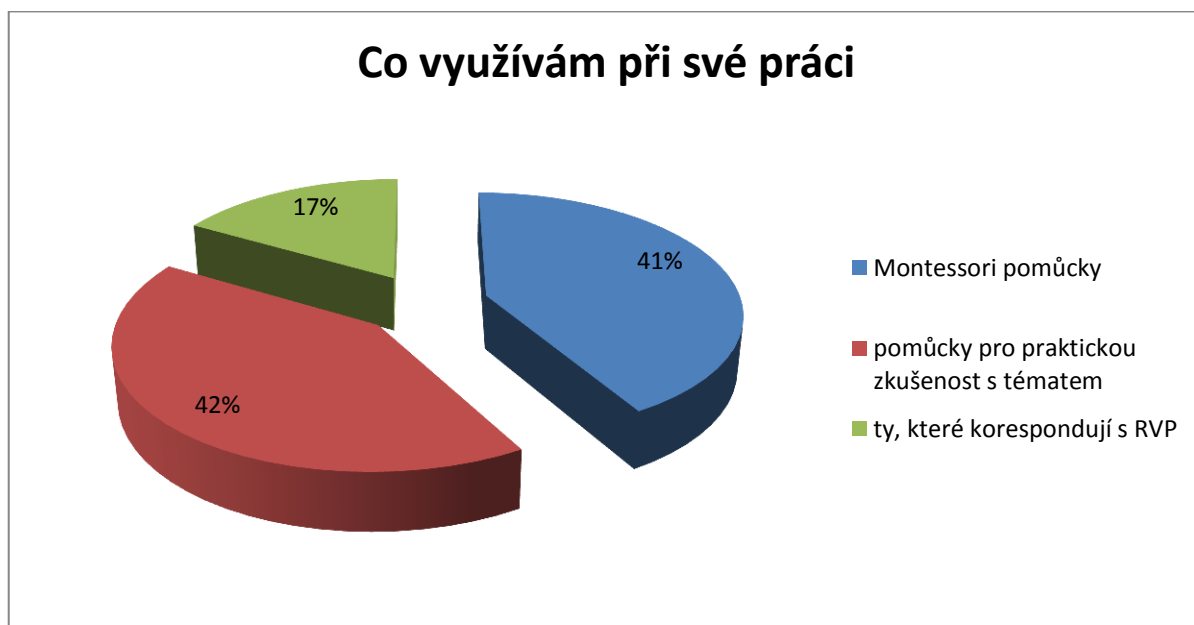
1. R1 - Montessori pomůcky. 5 oblastí – praktický život, smyslová výchova, matematika, jazyk, kosmická výchova. Pro praktický život banky a nádoby na přesýpání, kuchyňské pomůcky – síťka, kleštičky. Ve smyslové výchově válečky s úchyty a bez úchyty. Materiály na smysly.... V matice kvantita, čísla lineární řady- korálky s jednotkami a čísla přiřazována. Hodiny čas a zlomky. Kosmická – zoologie, biologie, geometrie, historie, hudba, botanika. Každý směr má své projekty – globusy, puzzle...
2. R2 - 5 okruhů Montessori pomůcek a Montessori materiály, encyklopedie, internet, pokusy, přírodu, zahradu, vše, co najdeme a věci z reálného života.
3. R3 - Máme školu kompletně vybavenou Montessori pomůckami, takže pracuji s tím, co máme.
4. R4 - Máme Montessori pomůcky, a já pomáhám v praktické činnosti a když potřebuji i jiné pomůcky.
5. R5 - Vsměs jen Montessori a nic jiného
6. R6 - Používáme pohybovou abecedu, matematické pomůcky a řadu reálných věcí z praktického života. Používáme spoustu hraček a pomůcek, pokud děti učíme o ananasu, nemáme pouze obrázek nebo plastový ananas. To, co se mi na mé práci líbí je, že máme spoustu věcí, které můžeme pro vzdělávání dětí

využít. Pokud se učíme o Dánsku, pozvu kamaráda, který Dánsko zná, a neučím děti já, když jsem v Dánsku nebyla. Tohle se mi líbí.

7. R7 - Rozličné materiály pro všechny oblasti RVP PV. (Rámcový program pro předškolní vzdělávání)
8. R8 - Kladu důraz na praktickou zkušenost dětí a snažím se zapojovat reálné pomůcky.
9. R9 - Je jich spousta. Od sportovních pomůcek přes hudební nástroje a různé i netradiční pomůcky.
10. R10 - Všechny, které mi umožní téma lépe podat a pracovat s ním, aby děti získaly co nejlepší zkušenost, kterou si vyzkoušejí.
11. R11 - Ty, které dítěti umožní získat praktickou zkušenost.
12. R12 - Ke každému tématu máme pomůcky a také se snažíme dítěti téma přiblížit tak, že jej zažijí, vyzkouší.

Montessori pedagogové pracují téměř výhradně s pěti oblastmi speciálních pomůcek určených pro Montessori výchovu. V běžných školách je kladen důraz na funkčnost pomůcky a na to, aby byla autentická a poskytovala dítěti praktickou zkušenost a zážitek. Požadavek je i na doplnění a návaznost na okruhy RVP PV a jeho oblastí.

Graf č. 39 - Typ pomůcek pro vzdělávání



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

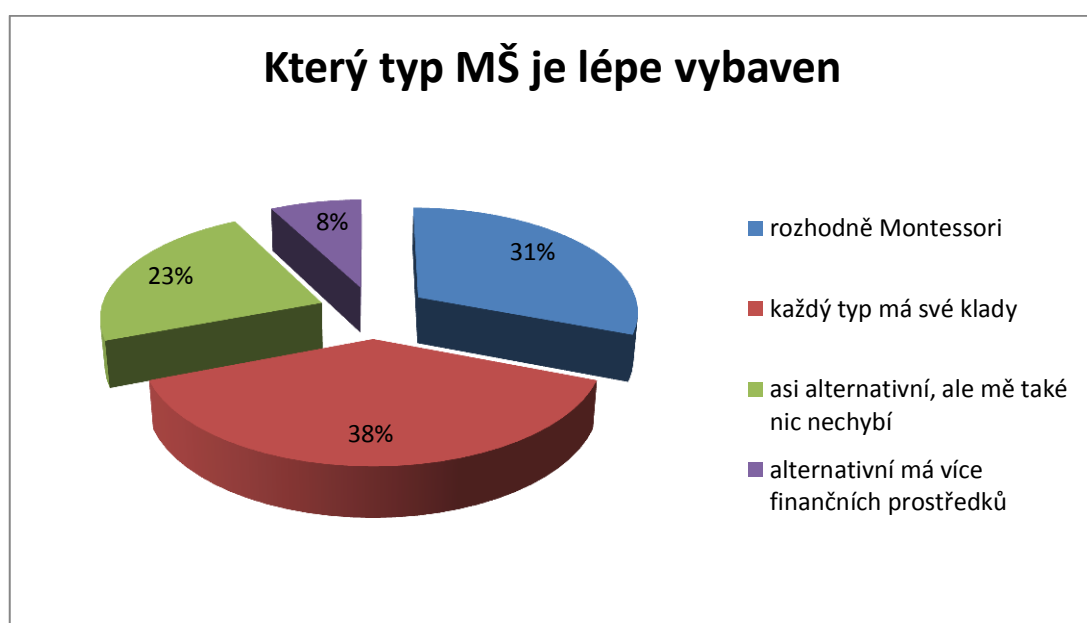
12 Myslíte si, že třídy v alternativních školách, v tomto případě Montessori jsou lépe vybaveny než běžné třídy?

1. R1 - Alternativní třídy jsou vybaveny výukově. Každá věc, projekt nebo aktivita má děti něco naučit. Nejsou tady věci, které jsou pohledově nebo dotekově příjemné, ale věci, které mají dítě něco naučit.
2. R2 - Montessori jsou perfektně vybaveny a k tradičním nemám vůbec co říct.
3. R3 - Státní školy mají lepší prostory, dům není postaven jako škola, ale jako dům. Nemáme velké otevřené prostory. Takže Montessori školy by měly být v jejich budově.
4. R4 - Myslím, že jo.
5. R5 - Myslím, že jsou tam cenné Montessori pomůcky, které v běžné MŠ nemají.
6. R6 - Myslím, že zahrada a prostředí není a nemusí být definitivní, ale vždycky tomu tak není.
7. R7 - Obecně panuje ta představa, mě ale pro práci s dětmi žádné pomůcky nechybí.
8. R8 - Každá třída má jistě to své. Mě například nechybí žádný typ pomůcek.
9. R9 - Mají své alternativní materiály, ale nemohu říci, že něco postrádám.
10. R10 - Možná na tom jsou lépe finančně.
11. R11 – Nemyslím si to. Jen o tom více mluvím. My máme pomůcek spoustu a jsou také velmi kvalitní a funkční.

12. R12 – Nemyslím. Neuznávám boj, který ač nevyřčen očividně probíhá mezi běžným a alternativním školstvím.

Nejrozšířenější odpovědí bylo, že každý typ školy má svá pozitiva. Montessori pedagogům vyhovují spíše prostory státních školek a pedagogové běžných škol jsou si vědomi lepší vybavenosti alternativních tříd, avšak sami nepostrádají nic. Striktní odpovědí, že nejlépe je na tom třída Montessori odpověděla třetina respondentů.

Graf č. 40 - Vybavenost jednotlivých typů škol



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

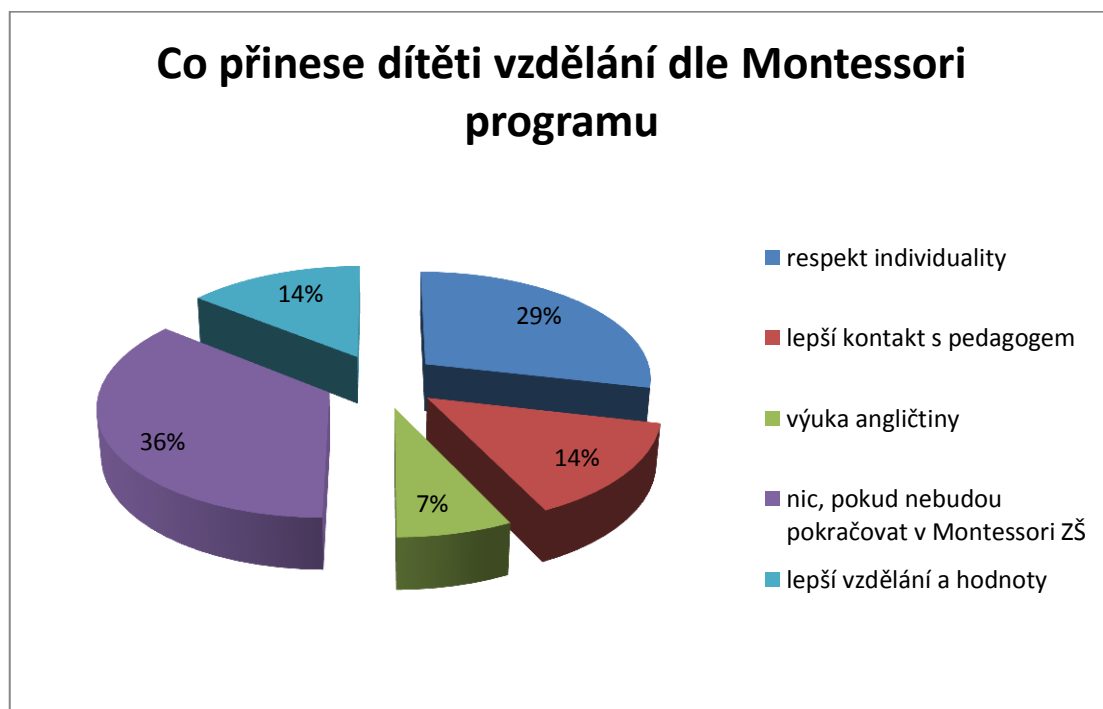
13 Jaké výhody má, dle Vašeho názoru, umístění dítěte do Montessori mateřské školy?

1. R1 - Pokud rodiče akceptují finanční náročnost Montessori školy, tak určitě to má své obrovské výhody. Dítě má větší a častější kontakt s pedagogem, obklopuje se projekty, které ho učí a my v průběhu naší práce dáváme dítěti individuální nebo skupinové lekce, na kterých se dítě samo učí, přičemž pokud už tu lekci umí a má naučenou, tak jen chodí a vybírá si práci, kterou chce a co ho zajímá, baví a v čem by se chtěl rozvíjet. Děti, které odcházejí do základní školy, už sčítají, odčítají, násobí, píšou, umí zlomky a čtou.
2. R2 - Heterogenní skupina, přístup k samostatnosti a dítěti. Vše, co chceme má význam, není to jen proto, že jsem učitelka a řekla jsem to. Neříkáme dětem nesmysly. Neodměňujeme, netrestáme. Zapojujeme do běžných činností. Funguje přirozený důsledek, výhod je tolik, že nejdou vyjmenovat.
3. R3 - Záleží, co rodiče chtějí do budoucna. Pokud nebudou v Montessori pokračovat na základce, ať je sem nedávají. Děti musí najít samy sebe, co mají rádi a vědět, co chtějí v 15 vědět a nedostávaly v běžné MŠ nesmyslné informace, jako, že se děti rodí z pupíku...
4. R4 - Svobodně se rozvíjí, a pokud má talent, není tlak na výkon a může svobodně objevovat a zkoušet si to. Samostatnost, respektující přístup, sociální vztahy mezi dětmi, komunikace. Školy vytvářejí komunity lidí, kterým jde o kvalitní vzdělání.
5. R5 - Klasické školství udušává děti a my jim dovoluujeme uvažovat samy za sebe.
6. R6 - Skvělé je, že je učíme, že je v pořádku chybovat a poučit se z chyb a že je nutné respektovat jiné lidi, abychom mohli spolupracovat a že i na stejném projektu můžeme pracovat rozdílnými metodami.
7. R7 - Výuka angličtiny, menší skupina dětí. Ale individuální a respektující přístup k dětem máme i my při počtu 28 dětí ve třídě.
8. R8 - Individuálnější přístup pedagoga. Při počtu téměř 30 dětí se to někdy lehko říká, ale plně aplikovatelné to bohužel není.

9. R9 - V případě, že rodiče plánují umístit dítě do monte základní školy a principům věří a znají je, výhody to jistě má.
10. R10 - Pokud rodiče vzdělávání dle Montessori opravdu věří a chtějí navazovat ve vyšších stupních vzdělání, je to jistě skvělé.
11. R11 – Při plánování vstupu do běžné základní školy žádné.
12. R12 - Nechci být nemístná, ale pro rodiče, kteří pedagogiku, dle které škola funguje neznají - žádné.

Většina respondentů se shodla na tom, že rodiče musí program plně znát a vědět, že chtějí v Montessori vzdělání pokračovat i na vyšším stupni školy jinak příliš výhod nepřináší a může dítě v ZŠ omezovat. Hlavním hodnotným přínosem je respekt individuality jedince, možnost prožít si své chyby a poučit se z nich a také lepší a častější kontakt s pedagogem. Dle dvou respondentů poskytuje Montessori všeobecně lepší a kvalitnější vzdělání a je přínosné i dvojjazyčností a cenou výukou angličtiny praktikovanou již v předškolním věku.

Graf č. 41 - Výhody absolvování Montessori vzdělání



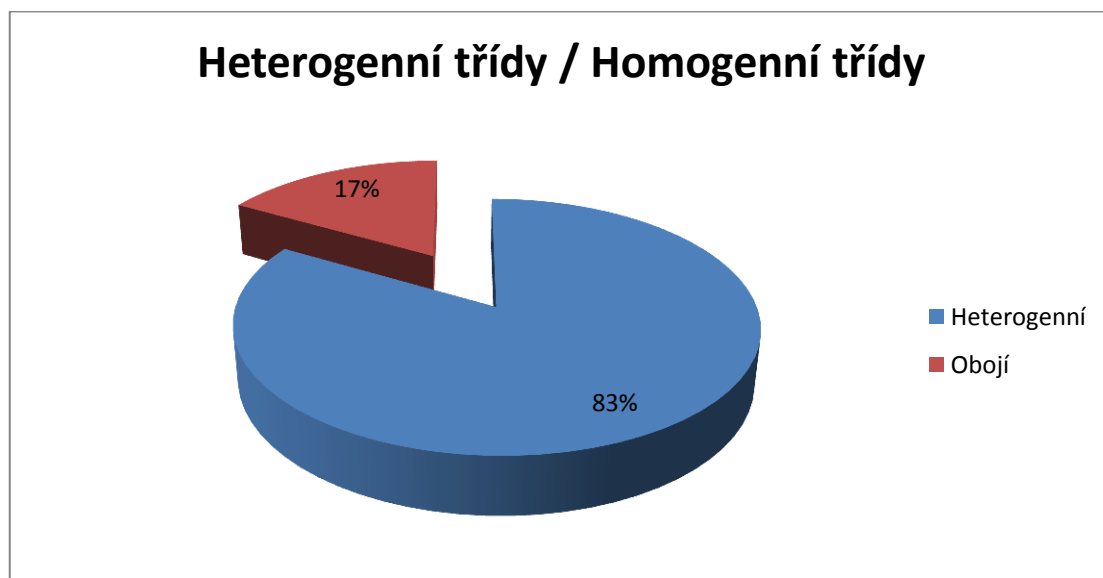
Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

14 Preferujete heterogenní třídy?

1. R1 - Určitě.
2. R2 - Rozhodně
3. R3 – Ano (respondent netušil, co pojem heterogenní znamená, po vysvětlení odpověděl kladně.)
4. R4 - Jo
5. R5 - Jo
6. R6 - Mám je ráda
7. R7 - Ano. Ale vyzkoušela jsem si i práci v homogenní skupině a bylo to fajn. Obojí má své výhody a nevýhody.
8. R8 - V dnešní době už ano.
9. R9 - Já sama vyučuji v homogenní věkové skupině ale i heterogenní mi vyhovují.
10. R10 - Ano.
11. R11 - V dnešní době již ano.
12. R12 - Ano.

Respondenti jsou pro heterogenní třídy. Dvě z nich mají zkušenost a uznávají i homogenní rozdělení dětí do tříd. Zarážející bylo, že respondent potřeboval od tazatelky pojem nejprve vysvětlit.

Graf č. 42 - Věkové složení třídy



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

15 Myslíte si, že mají děti v Montessori mateřské škole dostatek prostoru a svobody pro vlastní hru?

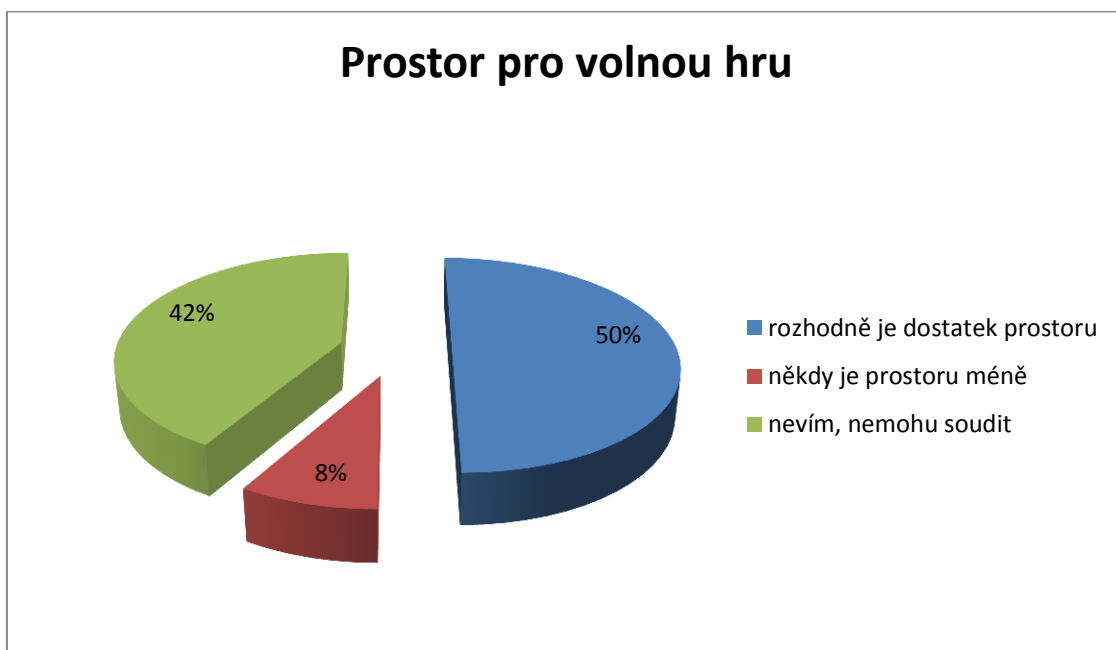
1. R1 - Budu mluvit jen za svou Montessori školu, ve které pracuji, pro vlastní hru tady určitě prostor je. Výukový program probíhá hlavně v dopoledních hodinách, a odpoledne jsou jiné aktivity, přichází trenéři, kteří vyučují aktivity jako hra na flétnu, jóga, keramika, zoo kroužek a pokaždé je vede jiný pedagog, takže přístup není Montessori, ale je odlišný. Důležitý je pobyt venku, kdy děti mají prostor pro hru s kamarády a odpočinou si od pedagogické instruktáže...
2. R2 - Ano, rozhodně.
3. R3 - Ježíši, to určitě. Ví, jak konkrétně vše použít a co s tím vytvoří je na nich. Svobody tu máme dost....
4. R4 - Ano, pokud si hrát chtějí, můžou. Nehrají si s pomůckami, protože ty mají cíle, které se musí naplňovat a oni by je samy nenaplnily. Ale když nechtějí, pomůcku si nevezmou.
5. R5 - Určitě, než si je rodiče vyzvednou, mají možnost jít na kroužky nebo si prostě jen něco dělat.
6. R6 - Myslím, že po většinu času ano. Když jdeme ven, mají děti spoustu možností, není to formou, teď všichni děláme toto, mají spoustu hraček a věcí dle jejich představ. Ale ve třídách je času méně a je to protože bychom jim rádi vštípili, co je reálné a že nemohou neustále dělat věci dle jejich představ, ale pracovat i jinak. Ale v jiném pohledu na vzdělání mají opravdu hodně času na

aktivity dle své volby. A protože opravdu věřím tomuto systému, myslím, že mají vše.

7. R7 - Určitě mají dostatek prostoru rozhodnout se, jaké aktivitě se budou věnovat a s jakou pomůckou. Prostor pro volnou hru a vyvážený poměr volné a řízené činnosti by měl být základem pro kvalitní školní vzdělávací program.
8. R8 - Nedovedu si tvrdit, systém dopodrobna neznám. Ale předpokládám, že střídání volných a řízených aktivit je v každém školském systému.
9. R9 - V Montessori mají na volnost jiný pohled, ale zajisté ano.
10. R10 - Nedovedu přesně říci, natolik program neznám.
11. R11 – Snad ano.
12. R12 – Řízené a spontánní činnosti by měly být vyvážené bez ohledu na alternativy. Věřím, že ano.

Pedagogové Montessori škol se shodly, že dostatek volnosti a prostoru děti mají. Jedna z oslovených učitelek má pocit, že se volnost vztahuje spíše na pobyt venku nebo odpolední činnosti. Učitelky běžných tříd systém a režim dopodrobna neznají, ale domnívají se, že prostor děti mají, stejně tak jako ve vzdělávacím programu, který využívají běžné mateřské školy.

Graf č. 43 - Poměr volné a řízení aktivity



Zdroj: vlastní průzkum autorky, 2015

6.7 Záměrný výzkum ve dvou typech mateřských škol

V jedné běžné mateřské škole a v jedné alternativní provedu pozorování práce dětí. V účelovém výběru jsem si vybrala dvě konkrétní zařízení na základě komunikace s vedením. Budu řešit deskriptivně srovnávací otázku (zda se skupina A odlišuje od skupiny B). Škola poskytla písemný souhlas rodičů ohledně zveřejnění fotek dětí a učitelů.

6.7.1 Pozorování

Pozorování je záměrné, dobře naplánované sledování jevů; to, co bylo pozorováno, je pečlivě a systematicky zaznamenáno (použití fotoaparátu, kamery, diktafonu).

extrospekce (zkoumání chování) → fenomenologická metoda

- a) Standardizované pozorování musí být reliabilní. S ohledem na zkoumanou problematiku řadím pozorování mezi krátkodobé a přirozené.

Užití pozorování jako úvodní metody: pro výzkum v málo probádané oblasti; úspora času i peněz. Doplnková metoda: užití v pozdějších fázích výzkumu, k ověření experimentálních výsledků v přirozeném prostředí.

Samostatná metoda: k ověření hypotéz.

- b) Přirozené pozorování - Jedná se o nenápadné pozorování v přirozených podmínkách. Pozorovatel by neměl mít žádný vliv na pozorované osoby. Pro přirozené pozorování by objekty neměli vědět, že jsou pozorováni. Vzhledem k tomu, že je nemožné zamezit vlivu pozorovatele na sledované subjekty, tudíž se používají techniky na snížení vlivu pozorovatele - habituace – pozorovatel se ve skupině vyskytuje často, aby si na něj skupina zvykla a přijala ho mezi sebe)
- c) Pozorování s intervencí - Pozorování s využitím zásahu výzkumníka do pozorované situace

6.7.2 Doplnkové pozorování

Pozorovala jsem denní aktivity a motivaci dětí, jejich práci a ke každé třídě si budu psát poznámky, které využiji ve srovnání obou typů MŠ. Zaměřím se hlavně na část, kdy budou děti spolupracovat a na žáky, kteří mají např. potíže s chováním, vady řeči apod.

Po domluvě s třídní učitelkou jsme zvolily termín, který pro pozorování vyhovuje nejvíce s ohledem na předvánoční shon a přípravy programů pro dětská vánoční vystoupení a na pozorování jsem měla vyhrazené celé dopoledne. Přímé pozorování dětí probíhalo v období prosince až ledna.

Pro pozorování jsem použila záznamový arch, kde jsem si zaznamenávala poznámky k jednotlivým oblastem. (Kurelová, 1998)

Přímé pozorování v běžné třídě mateřské školy

Ve třídě běžné mateřské školy jsem se zaměřila na kooperaci dětské skupiny při hrách a činnostech. Motivace ze strany učitelky a následně vnitřní motivační činitel dětí ke zdárnému dokončení úkolu. Celkově jsem pozorovala imunitu dětské skupiny – vztahy, komunikaci, samostatné a individualizované aktivity v průběhu ranních her a scházení dětí. Samostatnost při sebeobsluze a provádění hygieny.

Ráno bylo ve třídě jen pár dětí a postupně se scházely další. Děti měly volné hry – stavěly z kostek, kreslily a pracovaly s modelínou, děvčata si připravovala slavnost v dětské kuchyňce nebo stavěla domeček pro panenky a malá zvířátka. Individuálně si s paní učitelkou opakovaly básně pro vystoupení, vyprávěly zážitky z domova nebo si jen povídaly. Příchozí děti se připojily ke svým kamarádům.

Velmi mne zaujala dívka s odkladem školní docházky, která pečlivě kreslila obrázek pro svou babičku a mezi děvčata se nechtěla zapojit. Na vyzvání paní učitelky děti uklidily hračky a pomůcky, společně se v kruhu pozdravily, povykládaly si, jak se jim spolupracovalo při ranních hrách, zazpívaly si píseň pro radost a paní učitelka mě představila. Děti jsme seznámily s úkoly a průběhem dopoledne.

S pomocí učitelky jsem děti rozdělila do tří skupin po čtyřech a tříleté děti tvořily skupinku samostatnou. V každé skupince byly dvě předškolní děti a dva mladší kamarádi. Tři děti se do aktivit nezapojily. Jednalo se o dívku, která chtěla kreslit svůj obrázek, tříletou vietnamskou dívku, která téměř nerozumí česky a celý den si kreslí na tabuli křídou a dvouletého chlapce (tři roky dosáhne v březnu 2015), který do třídy dochází teprve pár dnů a ještě není zcela adaptován a občas pláče.

Dětem jsme rozdaly tři druhy stavebnic a pomocí maňáska je motivovaly, aby pro

zvířátka postavily domeček, kde se schovají před zimou. Starší děti začaly stavět domeček. Zejména kluci se do práce nadšeně pustili. Děti jsou na skupinové činnosti zvyklé, pracují společně často a domlouvaly se spolu, stavbu společně vymýšlely a měnily funkčnost – střechu, vchod pro malá zvířata, cestu, kudy přijede traktor s potravou atd.

Mladší děti se snažily tvořit svou vlastní stavbu, ale byly ostatními kamarády ve skupině napomenuty, aby pomáhaly ve společné práci. Starší děti dávaly mladším kamarádům i úkoly – např. postavit plot z menších kostek...

Při vymýšlení jména pro domeček se děti v jedné skupině po malé výměně názorů shodly na názvu Školka pro zvířátka, druhá skupina vyřešila úkol dvěma způsoby a vznikl název Kouzelný domeček a Chaloupka před deštěm. Třetí skupina název vymyšlený neměla, ale nechala se inspirovat při prezentaci jmen a vybrala název, o kterém přemýšleli kamarádi – Restaurace.

Paní učitelka dětem zadala úkol vymyslet, kterou písničku zvířátkům vybrat, aby se jim v domečku lépe bydlelo. Děti vybraly písně Prší, prší, Kotě a sluníčko, Pec nám spadla a Kočka leze dírou. Bylo milé pozorovat, jak se nestarší dívka ujala organizace a každou skupinu obešla a zapamatovala si jejich návrhy, popřípadě jim s výběrem poradila a přednesla paní učitelce, co bude hrát na klavír.

Dalším úkolem byla kresba postavy – svého kamaráda nebo sebe. Děti si zopakovaly básničku o částech těla a začaly kreslit nejprve tužkou. Předškolní děti úkol zvládly velmi pěkně – postavy měly téměř všechny části těla i doplňky, tvar očí se dařil zejména děvčatům. Kluci měli kresby trochu chudší. Mladší děti kreslily dle věku. Děti si u kreslení povídaly, vyměňovaly si pastelky a sledovaly výtvary kamarádů. Do činnosti se opět několik dětí nezapojilo, včetně předškolní dívky.

Stolování

Po ukončení činností si děti společně připomenuly pravidla při přesunu do jídelny a při hygieně. Děti, které byly připravené, utvořily řadu a čekaly na kamarády, aby si mohly připravit svačinu. Mladší děti potřebovaly dohled. Děti si vzaly tácek a namazaný chleba, poté se vrátily pro hrnek čaje nebo mléka. Popřály si dobrou chuť a

u jídla si v tichosti povídaly. Kdo měl chuť na přídatek nebo na ovoce, mohl si vzít. Po jídle děti odnesly nádoby zpět a sedly si.

Příprava na oběd probíhá po pobytu venku. Děti si přinesou prostírání, příbory nebo lžičky – mladší děti, talíř a sklenici džusu. Paní učitelka dětem nalije polévku a poté si děti individuálně poté, co dojedí, chodí k paní kuchařce pro druhé jídlo. U každého stolečku sedí mladší děti i předškoláci, kteří samostatně mladším kamarádům pomohou přinést talíř a pití.

Děti jsou skvělá parta a pomáhají si. Předškolní děti mladším pomáhají nejen mladším kamarádům, ale i spolužákům, kteří mají s některým úkolem problém.

Sebeobsluha

Děti jsou samostatné, pouze mladším dětem je potřeba připomenout úklid hračky či umývání rukou. Některé děti mají pomalejší tempo, což paní učitelka respektuje a děti nenutí příliš pospíchat. Při stolování si děti samostatně uklízí své místo, včetně utírání prostírání. Po obědě si děti chodí mýt zuby. Paní učitelka je pouze dohled, děti pomoci nepotřebují. Starší dítě, které je po jídle mezi prvními dává kamarádům pastu a připomíná, aby se neplývalo vodou. Při převlékání pomáhají starší děti napřed obléci mladší kamarády a poté se převlékají ony. Paní učitelky pomáhají s drobnostmi, i mladší děti jsou přiměřeně samostatné.

Vztahy mezi dětmi

Děti tvoří velmi pěkný kolektiv. Jsou empatické, dokáží kamaráda utěšit nebo povzbudit, pochválit. Nové děti se v kolektivu rychle adaptují děti jim se vším ochotně pomohou. I mladší děti jsou vstřícné a přátelské. Děti mají kamarádské skupinky a mezi sebe berou i mladší kamarády. Ve třídě probíhá také přátelství mezi chlapci a dívkami. Na pokyny paní učitelky reagují děti téměř okamžitě, není nutné říkat něco opakovaně. Při přesunech do umývárny i při režimových činnostech jsou děti klidné a nejsou prodlevy.

Zhodnocení třídy běžné mateřské školy

Ve třídě panovala přátelská a příjemná atmosféra. Děti jsou přátelské k sobě

vzájemně i k učitelkám, které s dětmi pracují. Mezi sebou mají pěkné vztahy, navzájem se podporují, chválí. Po dobu pozorování jsem nezaznamenala konflikt mezi dětmi. Děti jsou samostatné, ale dovedou se velmi pěkně a klidně domluvit i při skupinových činnostech nebo při společných aktivitách celé třídy. Velmi mne zaujalo cvičení dětí. Paní učitelka vybrala jedno dítě, které vede řadu po obvodu herny a na melodii lidových písní provádí děti určité přirozené pohyby. Děti jsou již na tuto sestavu zvyklé a po zaznění prvních tónů začaly zpívat a věděly, který cvik provádět. Děti jsou kamarády za každé situace. Společně pracují téměř automaticky, stejně tak při samostatných úkolech. Pomáhají svým kamarádům a mladším dětem. Dovedou se podělit o hračku, při hrách střídají vůdčí roli, mění hru.

Klady – heterogenní třída

- Vysoká míra spolupráce
- Partnerský přístup učitelek
- Harmonické vztahy mezi dětmi
- Organizační schopnosti předškolních dětí
- Respekt individuálních potřeb dětí
- Přes počet 28 dětí ve třídě mají děti individuální přístup pedagogů i personálu školy

Zápory – vysoký počet dětí

- Věkové rozpětí 2 – 7 let
- Vyšší zastoupení chlapců (18 X 10)
- Menší prostory pro volnou hru
- Při samostatné aktivitě nejsou děti plně soustředěny

Přímé pozorování třídy Montessori mateřské školy

V Montessori třídě jsem pozorování zaměřila výhradně na spolupráci dětí, kooperaci a domluvu při řešení úkolu a rozdělení si úloh na dílčí části. Zajímala mne schopnost dohodnout se a utvořit kompromis, dělit si práci a půjčovat si konkrétní pomůcky. Porovnála jsem individuální aktivity s dětmi z běžné třídy. Při režimových činnostech mne zajímala hygiena a příprava ke stravování, stolování a převlékání.

Úkolů se účastnilo 10 dětí, ve věku 5-6 let. Paní učitelka svolala děti dohromady a řekla jim, že teď budou pracovat na třech úkolech. Děti nerozdělovala sama, jen jim řekla, aby se rozdělily na dvě skupinky po 5 dětech. Dvě aktivní děvčata se hned posadila na zem a ostatní děti se k nim přidaly.

Paní učitelka jim dala dřevěné kostičky a zadala úkol postavit dohromady domeček pro zvířátka. Děti začaly stavět, ale ani jedna skupinka nepracovala na jednom domečku. Každé dítě si v rámci skupinky tvořilo svůj domeček. Paní učitelka dětem zopakovala, že mají pracovat dohromady, ale děti pokračovaly v individuální práci. Domečky byly pěkné a děti aktivita bavila. Nebyla ale patrna jakákoliv spolupráce. V jedné skupince byl i chlapec, který stavěl úplně něco jiného dle své fantazie a na zadaném úkolu nepracoval. Po ukončení činnosti měly děti vymyslet název domečku. Místo 2 názvů v rámci každé skupiny, vymýšlelo opět každé dítě to své. Většinou padaly názvy jako: Domeček pro všechny zvířátka, domeček pro opuštěné pejsky, domeček pro morčátka.

Posledním úkolem bylo vymyslet v rámci skupinky písničku. Ani tady se děti nedohodly na jedné písni, ale každý volal tu svou oblíbenou. Nakonec se shodly, jako celá skupina na písni „*Když jsem já sloužil*“...

Tento úkol mi ukázal, že i předškoláci bohužel nebyli schopni spolupráce, domluvit se na kompromisu a kooperovat. Každé dítě pracovalo samo za sebe. V Montessori školách se pracuje na koberečkách, takže každé dítě mělo svůj kobereček, i když zadání učitelky bylo vzít si jeden a vytvořit společnou stavbu. Co se týče pomoci starších kamarádů těm mladším, tak zde žádná pomoc nebyla.

Dalším úkolem bylo nakreslení postavy sebe nebo svého kamaráda. Zadání bylo jasné, ale některé děti kreslily víly a princezny, jen jeden chlapec nakreslil sebe. Děti pracovaly samostatně, obrázky byly většinou jednodušší, co se týče vybarvování a výběru barev. Některé holčičky se zaměřily na detaily.

Myslím si, že co jsem mohla vidět, tak děti nejsou moc zvyklé na činnosti a práci jako skupina. Myslím si, že jsou zde vedeny hlavně jako samostatné osobnosti, které pracují především sami na sobě.

Stolování a sebeobsluha

Děti se na svačinu a oběd připravují sami. Každé dítě má na stolečku nalepenou svou jmenovku s fotkou, takže ví, kde sedí. Jako první si děti připraví prostírání a potom příbory, hrnečky, nalejí si sami šťávu popř. čaj. Když mají vše připravené a paní učitelka řekne, že je čas k jídlu, udělají děti frontu a sami si na talíř dávají jídlo. Dětem je připomenuto, aby si nabraly tolik, kolik opravdu sní, na přídavek bude čas poté... Děti jí samostatně, pokud někdo již nemůže, tak sám si odklidí zbytky a talíř a příbory dá do dřezu. Když si nandají všechny děti, tak je čas na přidání. Co jsem mohla vidět, tak většina dětí jí sama, paní učitelky jim nepomáhají. V době svačiny, si děti také sami berou chléb a mažou si máslo, popř. pomazánky na chleba.

Po obědě si děti čistí zuby a chodí na WC. I v tomto jsou velice samostatní, málokteré dítě potřebuje pomoci s hygienou.

Oblékání

Při oblékání na ven, mají děti na sloupku navěšené obrázky, co se mají vzít na sebe (podle počasí). Děti se oblékají samostatně, pokud potřebují s něčím pomoci tak si řeknou, paní učitelky jim sami pomoc nenabízejí. Myslím si, že v tomto jsou děti také samostatné.

Vztahy mezi dětmi

V rámci volné části, kdy děti nepracují na pomůckách nebo nemají jinou činnost, si hrají společně, většinou tak dva až tři kamarádi dohromady. Vztahy mezi dětmi jsou velice dobré, starší pomáhají mladším. Nově příchozí kamarády, kteří nejsou na prostředí MŠ zvyklí a pláčou, dovedou zejména děvčata povzbudit a citlivě zapojit do hry. (BURKOVIČOVÁ, 2013)

Zhodnocení třídy Montessori mateřské školy

V Montessori třídě bylo příjemné prostředí pro aktivity dětí. Ve volných hrách si děti volily činnost dle svého zájmu a pracovaly buďto samy nebo s kamarády. Tato spolupráce měla spíše paralelní charakter. Domlouvaly se na postupu hry, ale každý se snažil prosadit si svůj názor a řídit se jím. Vstřícný a přátelský přístup učitelek dětem se odráží na celkových vztazích dětí ve třídě.

Děti jsou vzájemně kamarádké i ve vztahu s dospělými. Nikdo není zvýhodněn,

všechny děti mají rovné příležitosti. Schopnost spolupráce je bohužel ve srovnání s běžnými MŠ poměrně nízká. Při samostatných činnostech jsou ale děti plně soustředěny a nenechají se okolím téměř vyrušit.

Klady – heterogenní třída

- Menší počet dětí ve třídě
- Respektující přístup učitelek
- Přátelské vztahy mezi dětmi
- Velké množství pomůcek
- Pracovní místo pro každé dítě

Zápory – malá schopnost spolupracovat

- Nízké zapojení dětí
- Nedostatečná motivace dětí

6. VYHODNOCENÍ PRŮZKUMNÝCH PŘEDPOKLADU

PP č. 1: Předškolní děti budou dosahovat lepších výsledků v individuálních i skupinových úkolech, než mladší děti.

Průzkumný předpoklad se potvrdil. Děti Montessori třídy vynikaly ve 25 % zadaných úloh (individuální část) a děti z běžné třídy měly výsledky kladné ve všech částech (100 %).

Vzhledem k tomu, že v každé pozorované skupině bylo 1 či 2 předškolní děti, bylo patrné, že právě ony mají nejvyšší podíl aktivity. Děti předškolního věku ale byly ochotny se s mladšími kamarády dohodnout a popřípadě změnit realizaci úkolu, utvořit kompromis a dohodnout se. Předškolní děti jsou samostatnější, než děti, které navštěvují MŠ krátce a jsou obecně mladší. Při práci ve skupině se mladší děti zapojovaly velmi aktivně, avšak měly problém prosadit svůj názor oproti starším dětem.

Předškolní děti jsou již samostatné a nemají problém s běžnými úkony – převlékání, péče o osobní hygienu, společenská pravidla atd.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že homogenní třídy jsou již málo praktikované a probíhá integrované vzdělávání všech věkových skupin dětí.

Dle získaných dat je nutné zmínit, že úroveň samostatnosti dětí při vstupu do MŠ je velmi slabá. Jen malé procento zvládá sebeobsluhu samostatně, nejčastěji mají děti problém s péčí o hygienu, o své věci a s oblékáním. Tři čtvrtiny dotazovaných rodičů uvedlo, že děti k samostatnosti vedou a nechávají je dělat úkony jako převlékání samostatně i v případě, že pospíchají a vědí, že kdyby dítěti pomohli, byli by rychleji hotovi a připraveni.

Předškolní děti jsou rovněž ve většině škol individuálně vedeny k přípravě pro vstup do základní školy a cílenému rozvoji klíčových kompetencí a kompetencí k učení. Lze tedy

řící, že obecně jsou předškolní děti vyzrálejší, samostatnější a v testu dosahovaly lepších výsledků, byly aktivnější.

PP č. 2: Třída dětí, pracující dle programu Montessori bude mít lepší výsledky při pozorování než třída běžné MŠ.

S ohledem na výsledky výzkumu a pozorování dětí je patrné, že průzkumný předpoklad potvrzen nebyl. Z předchozí vyhodnocené hypotézy vyplývá, že 100 % úspěšnost testu měly děti běžné třídy, kdežto vrstevníci z Montessori škol pouze 25 %.

Děti v Montessori škole měly výborné výsledky v testu individuální aktivity, průměrné dovednosti a návyky z oblasti hygieny a sebeobsluhy, ale naprosto selhaly v úkolu na spolupráci, domluvu s kamarády a kooperaci ve skupině. Oproti tomu v běžné mateřské škole byly výsledky ve všech sférách vynikající. Nebyla zřejmá vysoká míra soustředěnosti při individuální činnosti, jako u dětí z Montessori třídy, ale výsledky kresby postav byly celkově lepší, detailnější a propracovanější.

Celkově byly názory pedagogů, hodnotící Montessori systém velmi pozitivní, ovšem s dovětkem, že řada rodičů nezná principy a přístupy k dětem podle Marie Montessori, což je závažnou chybou. Panuje názor, že děti v běžné třídě nejsou samostatné a nemají pozornost učitelky, což se povedlo při pozorování vyvrátit. Za nejvíce zmiňovaný negativ alternativního směru vzdělávání byl respondenty udán problém při nástupu na vyšší typ škol běžného typu.

Jen málo respondentů z řad rodičů volilo mateřskou školu pro dítě právě z důvodu Montessori systému a třetina udala, že systém zná pouze mlhavě. Lze tedy usuzovat, že informovanost veřejnosti o vzdělávacím procesu v alternativních školách je velmi nízká, na čemž se shodla i část respondentů – pedagogů.

PP č. 3: Děti s poruchami soustředění, chování a ADHD budou v testu dosahovat

slabších výsledků, než děti bez těchto poruch.

Průzkumný předpoklad se podařil vyvrátit. Děti s ADHD a jinými poruchami měly velmi pěkné výsledky v závislosti na motivaci ze strany učitelky.

Dle oslovených respondentů lze říci, že problémy s chováním má asi 10% dětí v MŠ. V běžné třídě jsem měla možnost sledovat 4 hyperaktivní děti, (tříletý chlapec, který se nezapojil do aktivity, ale hrál si svou hru, 4 letý chlapec, které neměl s žádným úkolem problém – organizoval i starší kamarády a hodně povídal, pětileté děvče, které na sebe neustále upozorňovalo, ale s úkoly problém nemělo – jednalo se i velmi inteligentní a na svůj věk vyspělou dívku a chlapec s odkladem školní docházky, který potřeboval pouze více povzbudit, aby úkoly neobjkotoval. Poté se mu spolupráce i individuální činnost velmi dařila) jednalo se o velmi chytré a bystré děti, které se do úkolů nadšeně pustily a díky přístupu učitelek i kamarádů ve skupině se jim práce dařila velmi pěkně.

Rodiče velmi vyhledávali individuální a respektující přístup, který jim ovšem v dnešní době nabízí i běžné mateřské školy. Nikdo z rodičů neuvedl, že má dítě problémy s chováním nebo s respektem dospělé osoby a dodržováním stanovených pravidel.

Spokojenost dítěte ve třídě nejvíce ovlivňují vztahy mezi dětmi a příjemnost prostředí, jako další důvod byl uveden vztah a přístup dítěti a učitelky. Dle pedagogů, kteří se účastnili dotazníkového výzkumu, je dnes přístup k dětem jiný, než panuje zakořeněná představa a individualitu dětí respektuje i běžné předškolní zařízení.

Pedagogové MŠ řeší případně nesnáze s rodiči během konzultací v rámci třídních schůzek, které probíhají pravidelně nebo při setkání na akcích školy. S rodiči si popřípadě domlouvají individuální schůzku nebo se s nimi scházejí v intervalu jednoho měsíce. Pětina respondentů považuje za možnost konzultace jakékoliv denní setkání s rodiči v rámci předání dítěte. Je tedy patrné, že komunikace učitelů s rodiči je na velmi kvalitní a vstřícné úrovni, respondenti z řad rodičů uvedli, že s učitelkami mají pěkné a oboustranně důvěrné vztahy a jsou spokojeni.

PP č. 4: Děti z běžných mateřských škol dosáhnou lepších výsledků při skupinové činnosti a míře spolupráce a kooperace ve skupině.

Tento průzkumný předpoklad se v průběhu průzkumu potvrdil. Děti z běžné MŠ měly téměř o 100 % lepší míru spolupráce a kooperace. Nejen, že respondenti z řad pedagogů zmínili, že děti v alternativní MŠ mají problém spolupracovat a domluvit se, ale i při samotném pozorování dětí.

Třída Montessori dětí nebyla schopna spolupracovat vůbec a učitelka jim úkol nedovedla vysvětlit znovu tak, aby spolupracovat začaly a nechala je, aby si každý individuálně plnil zadání, nezasáhla. V běžné třídě probíhala spolupráce automaticky a děti si pomáhaly, radily a bylo vidět, že jako kolektiv fungují velmi hezky a doplňují se.

Na základě výzkumu mohu říci, že v Montessori škole kladou nejen učitelé, ale i rodiče velký důraz na samostatnost dětí – tedy systém je spolupracovat neučí. Za vše mluví zapálenost Montessori učitelů pro heslo „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ I jejich názory na běžné vzdělávání, kde podle nich panuje jen křik a hlučnost.

Rovněž vzdělávací program má své nedostatky. Nejen, že některým učitelům nevyhovuje a někteří rodiče jej vůbec naznají a ani nevědí, zda je jejich mateřská škola běžná nebo alternativní, ale i okruhy RVP PV nejsou zapojovány, jak by měly.

Informovanost o principech Montessori je na dobré úrovni u Montessori pedagogů – v některých případech, jak bylo patrné při rozhovorech i v rámci dotazníkového šetření, je ale vnímání systému příliš striktní až extrémní s odmítáním jakékoliv jiné vzdělávací soustavy, včetně neinformovanosti o předškolním vzdělávání v běžné soustavě předškolních zařízení. Bohužel některý z respondentů z řad Montessori škol nevěděl, co znamená pojem heterogenní třída a měl velmi nadsazené názory bez argumentace, která by mu je dovolila.

PP č. 5: Lepších výsledků dosáhnou děti, pocházející z podnětnějšího rodinného prostředí, kde rodiče vědí o svých dětech i o škole, kterou děti navštěvují.

Průzkumný předpoklad nebyl potvrzen přestože informovanost rodičů je velmi nízká. Bylo překvapivé zjistit, že rodiče při výběru MŠ zajímalo více umístění a prostředí školy než se seznámit s učitelkami a ředitelkou osobně a že třetina dotazovaných vůbec neznají webové stránky své mateřské školy. Nehledě na to, že 10 % rodičů nemá zájem zeptat se dětí, co ve škole za den prožily, s kým si hrají atd. Někteří rodiče neznají ani typ školy, které dítě navštěvuje a strukturu vzdělávací soustavy.

Komunikační schopnosti dětí jsou na velmi vysoké úrovni. Děti ve třídě často komunikují nejen mezi sebou, ale i s učitelkou a hromadně při hodnotících činnostech atd. u Montessori učitelů panuje názor, že v běžné MŠ nemají děti vůbec možnost s učitelkou mluvit, což není vůbec pravda. Komunikace probíhá hojně i při počtu 25 dětí. Děti spontánně vyprávějí zážitky, zapojují se i do čtení před odpočinkem a přečtený příběh si na základě otázek zopakují a upevní. Navíc sociální dovednosti včetně komunikace patří mezi klíčové kompetence dle RVP PV a měly by být rozvíjeny i při vzdělávání v mateřské škole.

PP č. 6: Pedagogové s optimistickým a klidným přístupem k dětem budou mít lepší třídní výsledky v testování spolupráce i individuální činnosti dětí.

Průzkumný předpoklad se potvrdil. Přístup pedagoga má velmi vysoký podíl na úspěšnosti dětí v jakémkoliv úkolu.

Přístup pedagoga má neodmyslitelný podíl na úspěšnosti dětí v úkolech. V běžné třídě probíhalo vzdělávání klidnou formou s ohledem na tempo dětí a jejich schopnosti. Učitelka měla pracovní nadšení, byla usměvavá, příjemná. Bylo vidět, že mezi ní a dětmi panuje přátelská a láskyplná atmosféra a také byl zcela jednotný přístup obou třídních učitelek. Děti neměly problém s plněním úkolů a výsledky byly pozitivní. Třída

funguje velmi hezky, přestože nepracuje podle alternativního vzdělávacího systému. V Montessori třídě byl přístup učitelky také hezký, ale komunikace probíhala jinou formou – byl problém v konkretizaci některých úkolů a poté je již učitelka neopravila a nechala děti pracovat mimo rozsah zadání.

Z výzkumu vyplynulo, že téměř všichni respondenti jsou se systémem své školy spokojeni a málokdo by chtěl vyzkoušet jiný. Bohužel byl patrný i určitý konkurenční boj mezi Montessori a běžnými třídami. Montessori běžné třídy naprosto odmítají, kdežto učitelky běžných tříd se domnívají, že i alternativní směr má své slabiny – problematický přestup na vzdělávání běžného typu, přílišná zapálenost a nekvalitnost pedagogických pracovníků atd.

Spokojenost s prací, kterou vykonávají, měli všichni oslovení respondenti. Horší to bylo s pocitem nedocenění ze strany rodičů i široké veřejnosti. Někteří si připadali nedocení hlavně ve finanční straně. Podle třetiny respondentů je situace ve školství lepší v zahraničí.

Spokojenost s pomůckami a vybaveností školy byla téměř u všech respondentů – postrádají pouze určité pomůcky, jinak jsou spokojeni. Vybavenost jednotlivých typů škol dopadla dle průzkumu lépe u Montessori tříd, což ale učitelky běžných tříd nevidí kriticky.

Poměr volné a řízené aktivity je v pořádku, dle oslovených respondentů mají děti dostatek prostoru i pro vlastní činnosti dle svého uvážení. Někteří se shodli, že problematické bývá dopoledne, kdy rodiče přivádějí děti později a navazují rovnou na aktivity, které mají řízený charakter.

PP č. 7: Lépe vybavená třída s bohatým vzdělávacím programem a příjemným prostředím dosáhne při testu dětí lepších výsledků.

Průzkumný předpoklad nebyl potvrzen. Přestože více oslovených respondentů odpovědělo, že vybavenost v Montessori školách je lepší, nebyly výsledky oproti běžné třídě na vyšší úrovni.

Z průzkumu vyplynulo, že obecně jsou lépe vybaveny Montessori třídy, což na výsledcích testu nemělo žádný podíl. I přes vychvalované pomůcky a rodiči zmiňované koberce pro práce s dětmi nebyla míra spolupráce zdaleka taková, jako u běžné standardní dle rámcového programu vybavené třídy mateřské školy.

Oslovení pedagogové Montessori třídy se shodli, že využívají pouze speciální Montessori pomůcky a ostatní běžné věci – byť by pro děti byly přirozené, příjemné a přínosné nepoužívají. Striktně tedy dětem poskytují jednosměrné vzdělávání – což zaznělo od učitelek běžné třídy MŠ.

Co se týká vzdělávacího programu, respondenti jej hodnotili kladně, vyměnili by pouze některé části. Rodiče v některých případech opravdu nemají zájem se informovat o systému a vzdělávacím programu, který škola nabízí. Ohlasy rodičů na Montessori systém byly respondenty označeny jako problematické z důvodu, že nevědí, co Montessori systém obnáší, jakým směrem se ve vzdělávání dětí ubírá. Tato neshody jsou řešeny individuálně a většinou jsou vyřešeny pozitivně.

Montessori systém je pedagogy vnímán vcelku rozporuplně. Nejen, že většina má pocit, že rodiče a ani veřejnost nemají správné a ucelené informace a naznačí souvislosti, ale pedagogové obou typů škol se shodli i na tom, že systém je přínosem pouze, pokud rodiče pedagogiku Marie Montessori znají, věří jí a mají v plánu pokračovat ve vzdělávání pomocí jejích metodik po celou dobu školní docházky dítěte.

7. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

V rámci praktické části jsem realizovala výzkum, na jehož základě bylo možno vyhodnotit a analyzovat výzkumný cíl pomocí více stupňů pohledu. Použit byl výzkum smíšený, tedy metody kvantitativní i kvalitativní. V dotazníkovém šetření jsem se dotazovala respondentů z řad rodičů (podařilo se mi oslovit 55 respondentů), i z řad pedagogů mateřských škol (oslovila jsem celkem 25 pedagogů z obou typů škol). Standardizované rozhovory jsem provedla s respondenty z řad pedagogů (6 pedagogů Montessori školy, z nichž jeden respondent je cizinec, rodilý mluvčí anglického jazyka působící v MŠ a 6 respondentů z běžných mateřských škol).

Výzkum zahrnoval i doplňkové pozorování ve dvou třídách mateřských škol (Montessori a běžná třída), který probíhal v období prosinec 2014 – leden 2015. Do tříd jsem docházela na ranní směnu pedagogů (8:00 – 12:30) a pozorovala jsem skupinu dětí v počtu minimálně 15 žáků. Ke konci pozorování jsem s dětmi za asistence třídní učitelky provedla test – plnění úkolu individuálního a dvou úkolů ve skupině 4 dětí a zároveň sledovala úroveň samostatnosti, sebeobsluhy při stolování a jiných činnostech a vztahovou rovinu mezi dětmi i mezi učitelkami a dětmi.

Praktická část vycházela celkem ze šesti výzkumných otázek, které se týkaly srovnání Montessori a běžné mateřské školy, vytvoření obecného profilu žáka a spokojenosti či informovanosti rodičů ohledně probíhajících alternativních systémů vzdělávání v ČR.

Výzkumná otázka 1 – Jaká je úroveň samostatné a skupinové práce žáků mateřské školy?

Na základě pozorování bylo zjištěno, že úroveň individuálních činností je podstatně lepší v Montessori systému – děti jsou plně soustředěné a nenechají se rušit okolím ani kamarády. V běžné mateřské škole si děti tiše povídají, sledují práci kamaráda a okolní jevy. Na konečném výsledku ale tato nepozornost nemá negativní dopad, dá se říci, že kresby dětí z běžné mateřské školy byly celkově – graficky na vyšší úrovni. Postavy byly přiměřené věkové kategorii dětí a měly všechny části těla i doplňky.

Při skupinové práci měly děti z Montessori třídy problém s pochopením úkolu – pracovat společně. I přes připomenutí učitelky pracoval každý sám na svém a nespolupracovaly. Po delším vysvětlení byly schopné se shodnout na písničky, ale vybraly více variant. V běžné třídě si děti radily a zapojily mezi sebe i mladší kamarády – starší děti kooperovaly do aktivity i menší děti a zadávaly jim jednoduché úkoly, chválily.

Výzkumná otázka 2 – Liší se žáci běžné a alternativní školy?

Žáci z jednotlivých typů škol mají spoustu věcí společných. Svůj bezprostřední přátelský a laskavý přístup, který je oboustranný s jejich učitelkami i ve vztazích ve třídě a také radost z práce a aktivit, které jim škola nabízí. Mohu říci, že oba programy jsou kvalitní – i v běžné mateřské škole má dítě velké možnosti. Opravdu záleží hodně na učitelích, jak několikrát zaznělo ve výsledcích dotazníkového šetření.

Žáci běžné třídy na mě působily jako ucelený kolektiv, kde se spolu až na výjimky všichni kamarádí a pomáhají si. Spontánní hry probíhaly naprosto bez problému a nebyl nutný zásah učitelky. Pouze nerozhodným dětem pomohla s výběrem hry – zejména brzy, když ještě ve třídě neměly svého kamaráda a partnera pro hru. Paní učitelka se věnovala všem dětem, jak nejlépe mohla. Chválila a motivovala. I přesto, že třída pracuje podle běžného vzdělávacího programu, jsou děti respektovány a mají individuální přístup učitelky. Rovněž kontakt a komunikace s učitelkou je velmi častá – děti si se svou učitelkou povídají a spontánně vyprávějí zážitky z výletů atd. děti jsou při práci soustředěné a na pokyny paní učitelky reagují ihned. Mají bystrou paměť a dovedou reprodukovat delší rýmované texty nebo písně o rozsahu 6 slok. Velmi mile mne překvapilo, jak třída funguje i přesto, že je zapsáno 28 dětí. V době mého pozorování jich bylo nejvíce 23 a nebyl žádný rozdíl hlučnosti. Děti reagovaly, jako by jich bylo jen pět.

Montessori třída byla docela odlišná. Překvapilo mne, jak jsou děti klidné a jak si dovedou hrát i každý sám nebo si s kamarády povídat. Pro činnosti používají složitější pomůcky, které děti bezpečně znají a umí s nimi manipulovat. Rozlišují skupinovou a

individuální práci na základě velikosti koberce, na kterém pracují. Paní učitelka měla k dětem velmi pěkný vztah a jednala s nimi, jako s rovnocennými partnery. Děti měly dostatek prostoru si vše vyzkoušet na vlastní kůži a vyřešit vlastním úsilím. Moc se mi líbila trpělivost, s jakou řešily mladší děti náročnější úkoly a po více pokusech se šly poradit se staršími kamarády.

Výzkumná otázka 3 – Je motivace žáků k dokončení úkolu stejná nebo se jednotlivé školy liší?

Motivace se liší v ohledu, že Montessori systém děti nehodnotí – tedy nepoužívá ani pochvalu a děti pracují na základě vnitřní motivace a sebekázně. Pracují na základě svého chtění a své aktivace. Oproti tomu děti v běžné třídě jsou motivovány učitelkou a v průběhu činnosti jsou chváleny a povzbuzeny. Velmi pěkně k tomu v běžné třídě slouží maskot třídy – maňásek kočička, na kterého děti reagují velmi pěkně a berou jej jako člena třídy, jako svého kamaráda.

Pokud bych měla situaci zhodnotit já osobně, myslím, že lépe je na tom běžná třída – povzbuzení je důležité a sebekázeň pro dokončení úkolu je na dětech samotných nejen v Montessori třídě.

Některé děti v Montessori třídě nebyly příliš motivované k dokončení činnosti a nemotivovalo je ani to, že kamarádi už pracují na jiném úkolu. V běžné třídě je toto naopak pro děti velmi motivující. Např. pokud děti ráno před započítím řízené činnosti tvoří nějaký výtvar na nástěnku, jsou schopny budit rodiče dříve, aby si jej stihly dokončit a měly je vystavený jako kamarádi. Přemýšlí mírně skupinově, což v útlém věku určitě není na škodu.

Výzkumná otázka 4 – Jak děti spolupracují?

V běžné třídě probíhá spolupráce zcela přirozeně, děti jsou schopny domluvit se s kamarády a zapojit své nejlepší nápady tak, aby byla celá skupina spokojena. Spolupracují i s mladšími kamarády a pomáhají si navzájem. Velmi pěkné byly námětové hry na rodinu v dětské kuchyňce a malém obchůdku. Starší děti byli rodiče a vybrali si mladší kamarády jako děti. Hra byla velmi pěkná a bylo vidět, jak jsou děti přátelské a mají mezi sebou i mezi učitelkami upřímné vazby.

V Montessori třídě si děti hrály rovněž velmi pěkně, ale při pokusu o spolupráci selhala domluva a každý chtěl prosadit svůj názor. Dle pozorování jim byly bližší činnosti, které vykonávaly spolu, ale každý si volil, co je mu blízké, aby nebyla potlačena individualita jedince. Děti měly někdy tendence se více prosazovat.

Výzkumná otázka 5 – Střídají si vedoucí úlohu při činnostech?

Při činnostech v běžné mateřské škole vzniká střídání rolí již naprosto přirozeně. Děti jsou na předávání vedení zvyklé, např. při hudebně - pohybových činnostech nebo i během stolování, kdy je jeden od stolu vždy král, který před podáváním jídla zkontroluje, zda mají všichni umyté ruce, připravené prostírání a sklenici s pitím a kamarádům popřeje dobrou chuť. Je na dětech u stolečku, aby si úlohu střídaly spravedlivě a dokonce i mladší děti si tuto úlohu zkouší velmi rády.

Montessori třída měla se spoluprací všeobecně problém. V každé skupině bylo několik dětí, které si při spolupráci přesto prosazovaly svůj postup a nenechaly se přemluvit.

Výzkumná otázka 6 – Jsou schopny se domluvit, užít kompromis?

V běžné třídě samozřejmě. Děti si tuto dovednost i nacvičují při dramatických činnostech se zapojením loutek nebo plyšových zvířátek. Vědí, že není fér nevyslechnout názor druhé osoby nebo dokonce kamaráda. Paní učitelky vedou děti velmi citlivým a laskavým přístupem, který děti berou jakou samozřejmý i ve svém vlastním jednání. I tvrdohlavější děti vyslechnou kamaráda a jsou ochotny vyjednávat d další postup tak, aby byly i ony spokojeny.

V Montessori třídě jsem pozorovala pokus o domluvu pouze mezi předškolními dětmi. Po přednesení argumentů byly schopny dohodnout se, ale neprobíhalo to zcela bez problému.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala problematice předškolního vzdělávání. Byla zvolena si Montessori pedagogika a další alternativní systémy. Teoretická část popisuje jednotlivé systémy a jejich hlavní zásady a principy. Podrobněji se věnují přístupu Marie Montessori a jejím principům, které jsou aplikovány ve vzdělávání dodnes. Cílem práce bylo zjistit, který vzdělávací systém poskytuje dětem lepší vzdělávání, kdy hlavním zkoumaným jevem byla dostatečná samostatnost a schopnost spolupráce, domluvy a skupinové činnosti s kamarády ve třídě. Důležitým shledávám i zhodnocení přístupu pedagogů a rodičů k oběma vzdělávacím soustavám, reflexi nedostatků a kladů. Na základě aplikovaného výzkumu, který čítal dotazníkové šetření mezi rodiči i pedagogy obou typů škol, řízeného rozhovoru s pedagogy obou typů škol a přímého pozorování práce v Montessori i běžné třídě jsem získala spoustu informací, které mi pomohly vyhodnotit stanovené hypotézy a odpovědět na výzkumné otázky. Získané informace jsou uvedeny v praktické části – oba dotazníky i přepis rozhovorů s pedagogy, včetně záznamu z pozorování tříd obou typů škol.

Cílem bylo provést srovnání obou systémů – tedy alternativního (Montessori) a běžného. Bylo prokázáno, že děti z Montessori škol dostávají kvalitní vzdělávání, které je však veřejností nepochopeno a není příliš známo. Jako velmi alarmující se jeví fakt, že ani rodiče, kteří děti přihlásili do Montessori školy mnohdy postupy neznají a jejich názory mohou být rozporuplné. Problematické je někdy i navázání na základní školu, popřípadě na vyšší typ školy. Profil pedagoga Montessori školy nemusí být vždy sympatický. Jak vyplynulo ze zpracovaných dat, učitelé striktně odmítají jiné principy, než Montessori a může vznikat představa přílišné oddanosti dogmatům. Oproti systému Montessori se jeví vzdělávání v mateřské škole, které alternativní vzdělávání nepraktikuje velmi přínosné, poklidné a přátelské pro osobnost dítěte. Jelikož jsou přístupy k dětem v dnešní době obecně jiné, než je zakotveno v mysli veřejnosti, poskytuje i tento typ školy dítěti velmi kvalitní vzdělávání a velmi kvalitní a profesionální a zároveň respektující přístup pedagogů. Pedagogové děti chválí, motivují a podporují, což je vede k větší chuti plnit úkoly a dále se učit a vzdělávat. V oblasti spolupráce byla

jednoznačně běžná třída ohodnocena jako lépe spolupracující, než třída Montessori. Montessori vzdělání má své klady, které jsou nevyvratitelné, ovšem pro dítě má tento systém přínos pouze v případě, že jsou rodiče přesvědčeni o jejich významu a jsou rozhodnuti pokračovat v Montessori výchově i v základní škole, popřípadě dále na gymnáziích atd. Vzdělávání v běžné mateřské škole je na velmi kvalitní úrovni, poskytuje dětem i kvalitní a promyšlenou přípravu na vstup do základní školy a učí děti rozvíjet své schopnosti, pomáhat kamarádům, spolupracovat a zároveň být samostatný.

Diplomová práce bude přínosem rodičům, kteří se nedovedou rozhodnout, do kterého předškolního zařízení umístit své dítě, ale i pro pedagogy, kteří v předškolním vzdělávání teprve své zkušenosti sbírají a rozhodují se, kde se uplatnit.

8. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy* /. Vyd. 1. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 216 s. :. ISBN 978-80-7464-403-0.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 130 s. ISBN 80-859-3115-X.
- HAINSTOCK, Elizabeth, G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Školní léta*. Praha: Pragma, 1999. 166s ISBN 80-7205-662-X
- HARALD, L. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: Univerzita Pardubice 2008, 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1
- HENDL, Jan : *Přehled statistických metod zpracování dat : analýza a metaanalýza dat* /Vyd. 1. Praha : 2004. ISBN 80-7178-820-1
- HORÁK, František. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu : určeno pro posl. fak. pedagog. a filozof.* /. 1. vyd . Praha : Státní pedagogické nakladatelství , 1989. 169 s.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: GradaPublishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice : základy kvantitativně orientovaného výzkumu* /. 1. vyd. V Olomouci : Univerzita Palackého , 2003. 198 s. ISBN 80-244-0765-5.
- JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 179 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13. ISBN 978-807-3151-805.
- KURELOVÁ, Milena. *Učitelská profese v teorii a v praxi : aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti* /. Vyd. 1. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. 102, [31] s. ;. ISBN 80-7042-138-X.
- MONTESSORI, M *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton 2011. 113s. ISBN 978-80-7387-478-0
- MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. Praha : SPS 2003, 191s. ISBN 80-86-189-02-.
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS 2001, 207s ISBN 80-86-189-5.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS1998, 130s. ISBN 80-86-189-00-7.

PECÁKOVÁ, Iva, Ilja NOVÁK a Jan HERZMANN. *Pořizování a vyhodnocování dat ve výzkumech veřejného mínění*. Vyd. 3. Praha: Oeconomica, 2004, 146 s. ISBN 80-245-0753-6.

PRUCHA, J. *Alternativní školy*. 2. uprav. vyd. Praha: Portál, 1996. 108s. ISBN 80-7178-072-3.

RYDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF University Pardubice 2007, 196s. ISBN 978-80-7395-004-0.

RYDL, K. *Principy a pojmy Montessori pedagogiky: Učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, 63s. ISBN 80-86106-03-9.

ŘEZANKOVÁ, Hana. *Analýza dat z dotazníkových šetření*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2007, 212 s. ISBN 978-80-86946-49.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.

Slovník pedagogické metodologie. 1. vyd. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec, Štefan Švec. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2005, 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. ISBN 80-731-5102-2.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1:Dotazník pro rodiče

Podle čeho jste se rozhodovali při výběru MŠ pro své dítě

Jaké informace jste si před vstupem do mateřské školy zjistili?

- a) Možnosti vzdělávacího program
- b) Vedení mateřské školy a učitelé
- c) Nadstandardní služby
- d) Jiné:

Sledovali jste internetové stránky mateřských škol?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Občas

Znáte školní vzdělávací program, podle kterého škola pracuje?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Není to pro mě důležité

Jaký máte vztah s učitelkami a popřípadě s ředitelkou školy?

Pracuje škola podle alternativního vzdělávacího programu?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Které alternativní směry znáte?

- a) Montessori pedagogika

- b) Waldorfská pedagogika
- c) Jenský plán
- d) Lesní školy
- e) Jiné:

Je Vám známý princip Marie Montessori?

- a) Ano, znám princip Marie Montessori
- b) Ne, neznám princip Marie Montessori
- c) Něco málo vím o principu Marie Montessori

Hlavním heslem je „*Pomoz mi, abych to dovedl sám*“. V čem si myslíte, že je jeho síla?

Je Vaše dítě ve škole spokojené a proč?

Je Vaše dítě samostatné? Pomáháte mu s oblékáním atd. nebo ho necháte to udělat samotného, i kdyby to zabralo více času?

Které činnosti dělají Vašemu dítěti obtíže?

- a) Oblékání, svlékání
- b) Osobní hygiena
- c) Stolování

Vypráví Vám doma dítě zážitky ze dne v mateřské škole? Ptáte se jej, co dělalo?

Pořádá vaše mateřská škola školní a mimoškolní akce? Pokud ano, vyberte jaké.

- a) Vánoční besídky
- b) Karnevaly
- c) Mikulášské besídky
- d) Velikonoční akce
- e) Výlety
- f) Návštěvy divadel, muzeí
- g) Jiné:

Je něco, co Vám ve vaší mateřské škole chybí a co byste chtěli změnit?

Příloha 2:Dotazník pro pedagogické pracovníky

1. Kdybyste měla možnost, vyměnila byste práci v běžné mateřské škole, za školu alternativního typu? Pokud ano, jakou?
 - a) Ano, vyměnila
 - b) Ne, nevyměnila, jsem spokojená
 - c) Nedokážu posoudit
 - d) Vyměnila za:

2. Myslíte si, že došlo ke změnám v oblasti péče o dítě, přístupu k dětem apod. v běžných mateřských školách? V jakých oblastech?
 - a) Ano, v oblasti:
 - b) Ne, systém vzdělávání je stále stejný
 - c) Nedokážu posoudit

3. Jaký je Váš názor na alternativní vzdělávání? Kde vidíte klady a kde zápory?
 - a) Klady:

 - b) Zápory:

4. Je prostředí ve vaší mateřské škole dostatečně připravené k rozvoji dětí?
 - a) Ano, myslím si, že je připravené
 - b) Ne, není dostatečně připravené a vybavené
 - c) Chybí mi:

5. Vyhovuje Vám současná koncepce vzdělávacího programu? Jak se jmenuje Váš vzdělávací program?
 - a) Ano, vyhovuje
 - b) Ne, zcela nevyhovuje
 - c) Vyhovují jen některé části
 - d) Změnila bych:

- e) Vzdělávací program:
6. Jsou v režimu ve správném poměru řízené a volné aktivity dětí?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nedokážu posoudit
7. Jsou děti, vstupující do mateřské školy samostatné?
- a) Ano, jsou zcela samostatné
 - b) Ne, jsou nesamostatné
 - c) Občas. Nejčastější problémy mají s:
8. Učíte děti základům sebeobsluhy, osobní hygieny, stolování apod.?
- a) Ano, učíme
 - b) Ne, děti mají být připravené již před vstupem do mateřské školy
 - c) Částečně dětem pomáhám, především s:
9. Zapojujete všechny oblasti z RVP předškolního vzdělávání?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Zapojuji jen některé části
10. Připravujete děti - předškoláky - na vstup do prvního ročníku základní školy?
Pokud ano, jakým způsobem (prosím vypište):
11. Je podle Vás úroveň předškolního vzdělávání v České republice srovnatelná s úrovní v zahraničí?
- a) Ano, je srovnatelná ve všech směrech
 - b) Ne, myslím si, že úroveň v ČR je lepší, především proto, že:

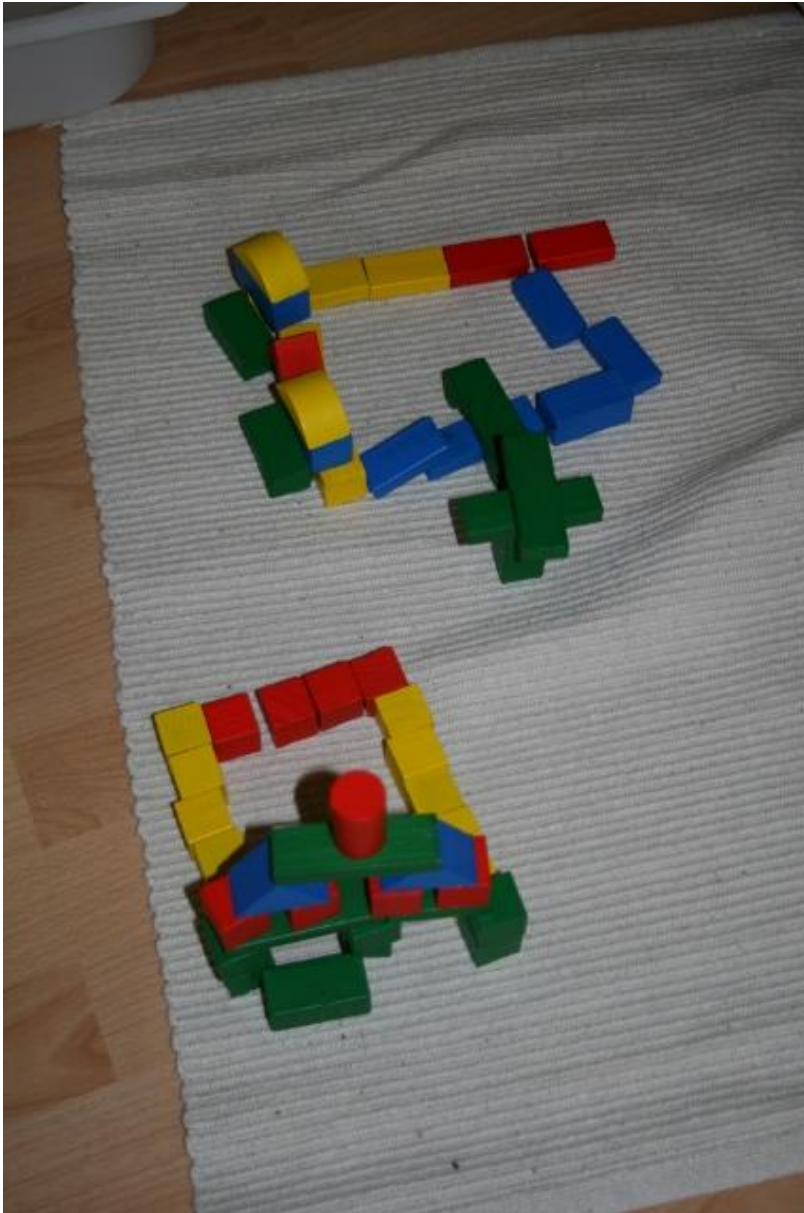
c) Ne, myslím si, že je horší. Chybí mi:

d) Nevím, nedokážu posoudit

Příloha č. 3 - FOTOGRAFICKÁ DOKUMENTACE Z MŠ



Obrázek 1: Příprava na stavbu domečku v Montessori mateřské škole



Obrázek 2: Finální stavba skupina 1



Obrázek 3: Finální stavba skupina 2



Obrázek 4: Vymýšlení názvu stavby



Obrázek 5: Společné tvoření stavby



Obrázek 6: Samostatná práce – stavba domečku



Obrázek 7: Skupina 2 výsledná stavba



Obrázek 8: Skupina 2



Obrázek 9: Společná stavba skupina 1



Obrázek 10: Společná stavba skupina

Bibliografické údaje:

Jméno autora: Ivana Trnková

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Srovnání běžného systému předškolního vzdělávání a vzdělávání alternativního, konkrétně systému Montessori.

Rok: 2015.

Počet stran textu: 152

Celkový počet stran příloh: 11

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Martina Karkošová, PhD.