

Montessori pedagogika jako jedna z možností vzdělávání dětí předškolního věku

Kateřina Marečková

Bakalářská práce
2012/2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina MAREČKOVÁ**
Osobní číslo: **H10755**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Montessori pedagogika jako jedna z možností
vzdělávání dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti Montessori pedagogiky
a vývojové psychologie dítěte předškolního věku.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk, 2009. Dítě v osobnostním pojetí. Vyd. 2. Praha: Portál, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

MONTESORI, Maria, 2001. Objevování dítěte. Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů, 207 s. ISBN 80-86-189-0-5.

PRŮCHA, Jan, 1996. Alternativní školy. Praha: Portál, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZELINKOVÁ, Olga, 1992. Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Jurčíková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 19. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 8. 4. 2015

Barbora Galerina

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

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

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce vymezuje charakteristiku dítěte předškolního věku, objasňuje základní pojmy alternativního školství a předkládá komparaci alternativních škol. Monitoruje jeden z alternativních pedagogických směrů, Montessori pedagogiku, a nastiňuje možnost aplikace této metody u dětí předškolního věku. Cílem této práce je prostřednictvím kvantitativně orientovaného výzkumu zjistit, jaké jsou postoje rodičů dětí předškolního věku k Montessori pedagogice. Zkoumáme, naplnilo - li jejich rozhodnutí umístit své dítě do MŠ Montessori daná očekávání.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, alternativní školství, Montessori pedagogika, mateřská škola Montessori

ABSTRACT

Bachelor thesis defines the characteristic of a child in the preschool age, explains the basis concepts of alternative education and presents comparison of alternative schools. The thesis monitors one of the alternative directions Montessori pedagogy and outlines the possibility of application of this method by children in the preschool age. The aim of the quantitatively oriented research is to find out the postures of parents of the children in the preschool age to Montessori pedagogy. We investigate if their decision to give their child to the Montessori kindergarten fulfilled given expectations.

Keywords: child in the preschool age, alternative education, Montessori pedagogy, Montessori kindergarten

Co nejzdvořileji děkuji paní Mgr. Janě Jurčikové za velkou vstřícnost, rady a připomínky při psaní mojí bakalářské práce.

Z celého srdce děkuji svým nejbližším, mému manželovi Ing. Petru Marečkovi, našim čtyřem dětem Kristině, Karolině, Filipovi, Nikole a mojí mamince paní Aleně Prokopové za morální podporu a všestrannou pomoc během celé doby mého studia.

Motto

„Vidím a zapomenu, slyším a zapamatuji si, udělám a pochopím...“

Maria Montessori

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1 BIOLOGICKÁ SPECIFIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.2 PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.3 SOCIÁLNÍ ASPEKTY VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	15
2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ	17
2.1 SPECIFICKÉ RYSY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	18
2.2 FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	20
2.3 KOMPARATIVNÍ ANALÝZA ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	21
3 CHARAKTERISTIKA MONTESSORI PEDAGOGIKY	24
3.1 VÝCHODISKA MONTESSORI VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU	25
3.2 HLAVNÍ PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY.....	27
3.3 ELEMENTÁRNÍ KONCEPCE MONTESSORI PEDAGOGIKY	28
4 APLIKACE MONTESSORI PEDAGOGIKY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	31
4.1 BĚŽNÝ DEN V MŠ MONTESSORI ZLÍN – POTOKY Z POHLEDU PEDAGOGA.....	32
4.2 VZTAH MŠ MONTESSORI ZLÍN – POTOKY A RODIČŮ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	35
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 DESIGN VÝZKUMU	37
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	37
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
5.4 VOLBA VÝZKUMNÝCH METOD A TECHNIK.....	39
5.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	39
6 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT	41
6.1 SHRNUÍ VÝZKUMU	62
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	68
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	69
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

V současné době jsou na výchovu a vzdělávání dětí kladeny vysoké nároky. Rodiče dětí jsou plně zaměstnáni a časově vytíženi. Mají k dispozici dostatečné množství informací týkajících se výchovy a vzdělávání dětí. Nabídka mateřských škol a dalších předškolních institucí roste. Rodiče se snaží poskytnout svým dětem to nejlepší. Alternativní pedagogické směry jsou častěji diskutovány, protože jejich podstatou je zaměření na osobnost dítěte, jeho svobodu. Domníváme se, že rodiče současných dětí mají zájem na tom, aby byly jejich děti vedeny k samostatnosti, zodpovědnosti, aby se učily vyjadřovat svůj vlastní názor. Při komparativní analýze klasických reformních alternativních škol nás nejvíce zaujal Montessori výchovný systém, který vyniká přirozeností, propracovaným systémem, řádem, tichem a láskou. Jedná se o svobodnou koncepci, která se opírá o dodržování hranic a pevných zásad, přitom však ctí svobodu dítěte. Metoda je stará přes sto let a má zastánce v mnoha zemích světa. Školení pedagogů a asistentů Montessori zařízení probíhají celoročně i v České republice.

Cílem této bakalářské práce je na základě odborně orientované literatury popsat ucelené informace o pedagogickém systému Montessori, charakterizovat osobnost dítěte předškolního věku a nastínit možnosti aplikace výchovné a vzdělávací metody Montessori u dětí předškolního věku. V první části se zabýváme charakteristikou dítěte předškolního věku, jeho biologickou specifikací, psychickým vývojem a sociálními aspekty jeho vývoje. Ve druhé části popisujeme pojmy alternativní škola a alternativní vzdělávání, nastiňujeme specifické rysy a funkce těchto škol, předkládáme komparativní analýzu klasického reformního školství v České republice. Ve třetí části práce se věnujeme charakteristice Montessori pedagogiky, představujeme osobnost zakladatelky tohoto pedagogického směru – Marii Montessori a zmiňujeme východiska Montessori výchovného systému a jeho hlavní principy. Ve čtvrté části zařazujeme popis běžného dne v Mateřské škole Montessori Zlín – Potoky z pohledu pedagoga a informujeme o vztahu a komunikaci této mateřské školy s rodiči dětí předškolního věku. V praktické části bakalářské práce se snažíme pomocí kvantitativně orientovaného výzkumu zjistit, jaké jsou postoje rodičů dětí předškolního věku k Montessori pedagogice. Zkoumáme, na základě jakých skutečností se rozhodli vzdělávat své dítě podle zásad Montessori pedagogiky. Zajímá nás, jaký je vzájemný vztah rodičů dětí předškolního věku a Mateřské školy Montessori a zda jsou s danou institucí spokojeni. Získané informace budeme sumarizovat a použijeme je pro statistické vyhodnocení názorů rodičů dětí navštěvujících Mateřskou školu Montessori.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Každé dítě je osobnost, která se jinak rozvíjí, jinak chová a má rozdílné zájmy. Proto je podstatné, abychom k němu přistupovali individuálně. Snažíme se rozvíjet jeho talent, kreativitu, aktivitu, vedeme ho k samostatné činnosti a k samostatnému rozhodování. Dítětem je jedinec, který se nachází v určitém věkovém rozmezí, to bývá označováno jako dětský věk (Helus, 2004, s. 88).

Dítě se nachází v předškolním věku v období od 3 do 6 až 7 let, horní hranici neurčuje pouze fyzický věk, ale také sociální věk neboli sociální zralost a psychika. Charakteristiku předškolního věku pojmáme v širším a užším slova smyslu. Předškolní věk v širším pojetí označuje období od narození (někdy zde zahrnujeme i vývoj prenatální) až do doby než dítě nastupuje do školy. Předškolní věk v užším pojetí bývá nazýván „*dobou nebo věkem mateřské školy*“, ale toto označení není zcela jednoznačné, neboť hodně dětí mateřskou školu nenavštěvuje (Vágnerová, 2005, s. 173).

Předpokládáme tedy, že věkovou hranici tohoto období nelze přesně určit, neboť zde velkou roli hraje sociální, somatický a citový vývoj dítěte. Stále však vycházíme z předpokladu, že rodinná výchova je považována za zásadní, zůstává základem, na kterém staví další vzdělávání v mateřské škole a napomáhá tím dalšímu rozvoji dítěte. Obecně platí, že předškolní věk dítěte je charakteristický tím, že dítě vstupuje do mateřské školy, do školského vzdělávacího systému. Dítě se setkává se svými vrstevníky, učí se s nimi spolupracovat i soupeřit. Učí se základním a žádoucím normám chování. Za významné považujeme osvojení si poznatku, že se všeobecně respektují práva ostatních (Vágnerová, 2005, s. 203).

Můžeme přesně určit, kdy je dítě zralé pro vstup do mateřské školy? Tento problém lze charakterizovat dvojitým způsobem. Zralost dítěte vymezujeme v podobě jeho schopnosti udržení tělesné čistoty, schopnosti samo se najíst a obléci. Tato skutečnost patří mezi všeobecná očekávání ze strany pedagogů i rodičů. Druhým aspektem, ke kterému bychom měli přihlížet, patří fakt, zda dítě samo vyhledává podněty ve skupině ostatních dětí a vyjadřuje přání mateřskou školu začít navštěvovat (Niesel, 2005, s. 21).

Obecně lze konstatovat, že ve společnosti vrstevníků je dítě veselé, radostné, často se směje, dovádí, dělá legraci. V oblasti citové vzniká základ pro významný vztah v životě a tím je přátelství. V tomto věku je podstatná výchova k toleranci. V období předškolního věku děti v mateřské škole přijímají bez rozpaků a pochybností do svého kolektivu také dítě jakkoliv postižené či „odlišné“. Musíme dbát na to, aby se dítě tomu, čemu je učíme,

učilo správně, co se v tomto období do psychického a fyzického organismu dítěte špatně „zabuduje“, to se později velmi špatně odstraňuje a napravuje (Montessori, 2003, s. 158).

Období předškolního věku bývá často označováno jako období rozkvětu. Dítě se snaží objevovat svět, často do této činnosti zapojuje i své okolí- rodiče, prarodiče, sourozence, vrstevníky, učitele. Nejtypičtější otázkou tohoto období je zcela jistě otázka „Proč?“

Nedílnou součástí charakteristiky dítěte předškolního věku je jeho biologická specifikace, tělesný a pohybový vývoj je v tomto období velmi rychlý a intenzivní.

1.1 Biologická specifikace dítěte předškolního věku

Tělesný vývoj dítěte prochází velkými změnami, růst dítěte je velmi rychlý, měří obvykle mezi 90- 120 cm a váží v rozmezí 15- 25 kg. Dochází k růstu dlouhých kostí a výraznému nárůstu svalové hmoty. Abychom zabránili ohrožení páteře dítěte a jeho osvojení si špatných pohybových stereotypů, zařazujeme pravidelnou pohybovou aktivitu. Vzhledem k tomu, že se v tomto věku utváří obranyschopnost organismu dítěte, je nutná zdravá, pestrá a vyvážená strava. Denní energetický výdej dítěte vzhledem k jeho konstituci je větší, nežli energetický výdej dospělého jedince. Jídelníček předškoláka by měl obsahovat bílkoviny, tuky, sacharidy, vitamíny, minerály a vodu. Té by mělo dítě vypít asi 100 ml na jeden kilogram dítěte, přičemž se nedoporučují sladké a bublinkové nápoje.

Bílkoviny jsou dobrým zdrojem pro stavbu a obnovu tkání. Tuky slouží jako zdroj energie, ale také pro vstřebávání vitaminů rozpustných v tucích. Sacharidy pak slouží jako hlavní zdroj energie, kterou děti velmi potřebují. Nadměrné množství sacharidů v potravě však způsobuje obezitu a obézní dítě zase snadněji podléhá infekčním onemocněním. Mezi minerály potřebné k růstu dítěte patří vápník, fosfor, draslík, hořčík a chlor (Leach, 2010, s. 547).

Pohybový vývoj neboli rozvoj motoriky patří mezi výrazné rysy dětí v předškolním věku. Motorika se dělí na hrubou a jemnou. Hrubá motorika představuje pohyby celého těla, tedy pohyby velkých svalových skupin. Jde o ovládání a držení těla, koordinování pohybu horních a dolních končetin a také o rytmizaci pohybů. Dítě dokáže jít rovně, zvládne stát na jedné noze. S přibývajícím zralostí je schopno skákat po jedné noze, odrazit se z ní a skočit. Zcela bez problémů zvládne již vyjít schody a sejít z nich opět dolů. Jemnou motorikou rozumíme pohyby ruky, uchopování a manipulaci s drobnými předměty. V tomto období je již dobře rozvinuta, dítě umí kreslit, malovat, vystřihovat, modelovat,

navlékat korálky. Mezi jemnou motoriku řadíme grafomotoriku, to je pohybová aktivita při grafické činnosti, logomotoriku neboli pohybovou aktivitu mluvních orgánů při artikulované řeči, mimiku tedy pohybovou aktivitu obličeje, oromotoriku neboli pohybovou aktivitu dutiny ústní a vizuomotoriku, to je pohybová aktivita se zpětnou zrakovou vazbou. V předškolním věku je již zřejmé, která ruka je dominantní, neboť tato ruka se uplatňuje při těžších a složitějších činnostech, které jsou náročné na přesnost a koordinaci. Díky stále činnosti a pohybu se motorika dítěte velmi rychle a stále zdokonaluje.

Podstatnou složkou charakteristiky dítěte předškolního věku je psychický vývoj a jeho úroveň, kterému se věnujeme v následující kapitole.

1.2 Psychický vývoj dítěte předškolního věku

Vnímání patří mezi významné procesy dítěte. V tomto období je dítě zvědavé a všímá si detailů. Mezi pátým a šestým rokem již rozpozná barvy i různé barevné odstíny. Zdokonaluje se také sluchové vnímání, dítě dokáže rozlišit zvuky, které k němu doléhají a snaží se je napodobit. Tímto způsobem se učí řeč. Dítě předškolního věku se naprosto nezabývá časem, žije přítomností a pomocí opakujících se dějů. Hodiny, týdny či měsíce se mu zdají delší než dospělým (Vágnerová, 2005, s. 188).

Myšlení a řeč se v rozmezí tří až šesti let rozvíjí velmi rychle. Myšlení bývá ovlivněno aktuálním děním, dítě zkoumá vztahy a také jejich vzájemné souvislosti. Myšlení je vždy konkrétní, nerespektuje zákony logiky a je proto nepřesné. Je nutno rozpoznat vhodné využívání možností pro aktivizaci myšlenkových pochodů dítěte, čímž napomáháme jeho dalšímu duševnímu vývoji. Pokroky v myšlení předškoláka jsou oproti batolecímu věku značné. Dítě je již schopno chápat základní matematické vztahy, nevyjmenovává již beze smyslu jen řadu čísel do deseti za sebou jako říkanku, ale dokáže prakticky spočítat tři kostky a přitom ví, že tyto tři kostky jsou více než dvě. Chápe rovněž, že čím více sušenek z misky sní, tím méně mu jich zbude. Přes velký rozvoj myšlení však stále existují určitá specifická omezení. Dítě se neopírá o pojmy, které jsou založeny na vytřídění určité skupiny jevů podle podstatných znaků, například ryby, motorová vozidla, ale zatím pouze o pseudopojmy, což znamená, že ty si dítě vytřídí podle znaků, které jsou mu něčím nápadné, například kotě má něžnou tlamičku a rádo se mazlí, proto nemůže být dravec.

Dítě se neopírá důsledně o trvalost předmětu v prostoru a čase, nasypeme-li kuličky ze širší nádoby do užší, dítě je přesvědčeno, že nyní jich je více, protože dosahují do větší výšky. Dítě je egocentrické, což znamená, že vnímá svět pouze z vlastního pohledu, zaujme-li ho určitá věc nebo přeje-li si, aby něco bylo, tak to tak také je. Zvířata, která má rádo, žijí také v milujících rodinách jako ono samo a podobně (Helus, 2004, s. 202).

Řeč a její rozvoj je úzce spjat s rozvojem myšlení. Dítě ve třech letech opakuje jednotlivá slova a postupně si rozšiřuje slovní zásobu, v šesti letech s nástupem do školy je schopno již mluvit souvisle v jednoduchých i rozvitých větách. Řeč se stává hlavním dorozumívacím prostředkem. Dobrou pomůckou při rozšiřování slovní zásoby je učení se básniček, říkanek, vyprávění či čtení srozumitelných a jednoduchých pohádek.

Představy jsou u dítěte předškolního věku velmi bohaté. Uplatňuje je ve svých hrách, ke kterým si vytváří vlastní náměty, fantazijní představy rozvíjí například při výtvarných činnostech. Dítě je okouzleno magickými jevy. O tom, co se bude dít, rozhodují přání. Zlé skutky budou vždy potrestány a ty dobré odměněny, proto roste záliba v pohádkách. Pohádky se vyznačují jednoznačnými pravidly, což je dítěti předškolního věku srozumitelné, platí jednoznačné vymezení rolí, dobra a zla, dítě se ztotožňuje s hrdinou a dochází k uspokojení potřeby naděje (Helus, 2004, s. 202).

Zcela specifickým vývojem v tomto období předškolního věku prochází kresba. Nastupuje v ní tzv. intelektuální realismus, děti kreslí schéma reality kolem sebe, zanedbávají přitom ty části, které pro ně nejsou důležité. Realita na obrázcích je poskládaná, vypadá jako stavebnice (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 456).

Výtvarný projev patří spolu s pohybovým mezi základní aktivity dítěte předškolního věku. Umožňuje dítěti neverbální, symbolickou řeč, díky které může vyjádřit své pocity, přání, obavy nebo představy. Analýzou dětských kresebných projevů lze ukázat existenci typických vývojových znaků, které jsou do určité míry závislé na chronologickém věku. Kresba je odraz celkového psychického vývoje dítěte. Rozlišujeme tři fáze kresby: stádium čmárání, stádium tvarů a symbolů a vlastní kresbu. Nejoblíbenějším a nejčastějším námětem dětské kresby je lidská postava. Zde rozlišujeme tři stádia: hlavonožec, subjektivně fantazijní zpracování a realistické zobrazení (viz P I).

Za podstatné považujeme zmínit sociální aspekty vývoje dítěte předškolního věku, kterým se věnujeme v následující kapitole, protože úspěšná aplikace jakékoliv výchovné a vzdělávací metody se sociálními aspekty úzce souvisí.

1.3 Sociální aspekty vývoje dítěte předškolního věku

Socializace (latinsky *socialis* = společný) je sociologický pojem, který označuje proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti. Probíhá-li socializace úspěšně, jedinec má v sobě zakotveny sociální normy, hodnoty, vystupování, ale i sociální role svého společenského a kulturního okolí. Během socializace pak dochází k proměnám, díky kterým se dítě začíná vzdalovat od výchozího stavu novorozeněte a stává se z něho kulturní bytost, která je potom schopna fungovat v systému lidské společnosti. Rozlišujeme socializaci primární, sekundární a terciární.

O socializaci dítěte předškolního věku tedy hovoříme v období vstupu dítěte do předškolního zařízení. Zatímco před vstupem do mateřské školy bylo dítě socializováno pouze vlivem a působením rodiny, do které se narodilo a jednalo se tak o socializaci primární, v mateřské škole se jedná o socializaci sekundární, která probíhá od třetího roku života a spočívá v tom, že nastává postupné uvolňování dítěte z vázanosti na rodinu. Ukončení této závislosti je také podmíněno postupným poznáváním a přijímáním sociálních rolí a osvojením si určitých norem chování.

Socializace u dětí předškolního věku probíhá ve velké míře spontánně a přirozeně. Pro úspěšnou socializaci je ovšem významné, zda jsou určující osoby v jeho okolí, tedy rodiče, prarodiče, učitelky v mateřské škole vstřícné vůči jeho vznikající osobnosti, jak velký mu dávají prostor k jeho projevu a dokážou se do něho vcítit, jaké mu nabízejí možnosti partnerství (Helus, 2004, s. 204).

Postupně se utváří triáda oblastí, se kterou se dítě identifikuje. První oblastí je **rodina**, která je základní sociální skupina, ve které se dítě cítí bezpečně a jistě. Druhou oblastí jsou **vrstevníci**, ti jsou rovnocennou skupinou, ve které se dítě může prosadit, utváří se zde sociální způsoby chování, které umožňují vzájemnou spolupráci. Třetí oblastí je **mateřská škola**, která je první institucí, se kterou se dítě setkává, a do které vstupuje jako samostatný jedinec. Zde se učí přizpůsobit se požadavkům, organizaci a řádu, který je určen, získává zde další sociální dovednosti.

Aktivita, které dítě vyvíjí, mají svůj význam a umožňují mu se prosadit ve skupině vrstevníků. Ještě sice nedokáže dobře definovat pojem „kamarád či přítel“, pro začátek mu stačí, když jeho „kamarád“ chce to samé co ono samo, aby ho za kamaráda považovalo, ale u dětí předškolního věku pozorujeme již tendence „hraní si spolu“ a dokonce se společnými cíli hry (Kořátková, 2005, s. 30).

Hra je hlavní činností dítěte předškolního věku. Proces socializace při ní probíhá nej-přirozenější formou. Je to neverbální symbolická funkce, která slouží jako prostředek vy-rovnaní se s realitou. Hra má motivační charakter, je základní psychickou potřebou dítěte. Pomocí her se dítě připravuje na pozdější reálný život. Je zásadní, abychom mu umožnili pro hry co nejvíce prostoru, protože se v nich realizuje. Hra rozvíjí jeho vnímání, myšlení, učení se, ale také schopnost vcítění se do situace či do druhého, což je základ pro budování mezilidských vztahů. Měli bychom vyváženě střídat prostor pro hry spontánní a řízené. Hra dítě baví, činí mu potěšení a přináší mu zábavu. Hraní si je projevem zdravého duševního vý-voje jedince. Dítě si hraje samo, ve dvojici nebo ve skupině. Stejně různorodé může být pro- středí pro hry. Rozlišujeme několik typů her: samostatná, paralelní, kooperativní, manipulační, konstruktivní, imitační, hra s pravidly, tematická hra, pohybová hra (Vágnerová, 2005, s. 186).

V této práci se zabýváme Montessori pedagogikou jako jednou z možností vzdělávání dětí předškolního věku, proto jsme se věnovali charakteristice osobnosti dítěte tohoto období. V následující kapitole objasňujeme pojmy alternativní škola, rysy a specifikace alternativních škol a jejich funkce, protože jsou výchozím informačním bodem při podrobnějším studiu jednotlivých alternativních pedagogických směrů.

2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností na rozdíl od standardní, běžné školy. Standardní škola se řídí určitou normou, státem předepsanými pravidly fungování a požadavky na cíle vzdělávání. Alternativní „nestandardní“ škola má své vlastní charakteristické specifičnosti, které spočívají ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném portfoliu vyučovacích předmětů, v odlišném výběru učiva pro tyto předměty, ve zvláštní organizaci výuky. I vztahy mezi žáky a učiteli a vztahy mezi školou a rodiči jsou specifické (Průcha, 2000, s. 172).

Rozhodujícím kritériem pro určení toho, zda je škola alternativní, není její právní status, tedy zda je škola státní/ veřejná, soukromá či církevní, nýbrž právě její odlišnost od standardu převládajícího ve vzdělávacím systému. Alternativní školy tedy představují školy, které vznikaly pod vlivem reformní pedagogiky a jsou ovlivněny teoriemi pedagogických myslitelů - Petersena, Freineta, Steinerja, Parkhurstové a Montessori (Rýdl, 1994, s. 55).

Alternativní školství se začíná vyskytovat v průběhu 20. století jak v Evropě, tak i v USA. Jedná se o jakýsi pokus vytvořit nový model školy, který se snaží uplatnit moderní principy vzdělávání mladé generace. Nejedná se o snahy zcela nové, vždyť již Komenský vedl pansofickou školu v Blatném, nýbrž o jejich další rozvoj. Alternativní školy se stávají pedagogickými laboratořemi, které se snaží hledat a ověřovat postupy, které aplikují výsledky moderní pedagogické teorie (Jůva, 2003, s. 44).

Všechny alternativní školy mají jedno společné, kladou důraz na žákovu i učitelovu svobodu, snaží se o rozvoj samostatnosti a kreativity žáků a využívají netradičních metod vyučování. I na území České republiky se objevují snahy o obnovu a inovaci školství. Pedagogové se snaží o určitý rozvoj přirozené aktivity dítěte a také jeho spontánnosti ve školním prostředí, tyto snahy pak vedou k optimální socializaci.

V období mezi 1. a 2. světovou válkou 20. století patřilo tehdejší Československo mezi země, kde se alternativní školství nejvíce rozvíjelo. Mezi nejznámější představitele a zastánce patří osobnosti Příhoda, Vrána, Uher, Stejskal, Chlup. V roce 1921 byla založena alternativní vysoká škola pro učitele s názvem Škola vysokých studií pedagogických. Po roce 1948 byla veškerá činnost alternativních škol kritizována a z ideologických příčin také odmítána.

V České republice je většina alternativních škol soukromá, výjimku v českém vzdělávacím systému tvoří školy s rozšířeným vyučováním. Jsou to školy sice s veřejným zřizovatelem, ale od standardních škol se liší tím, že mají více času vyhrazeno pro určité předměty- matematické třídy, sportovní třídy, třídy s rozšířenou výukou jazyků (Průcha, 2000, s. 173).

Principy alternativního školství u předškolního vzdělávání spočívají v několika aspektech. Předpokladem pro úspěšný a plnohodnotný způsob života jedince je šťastné dětství. Dítě předškolního věku potřebuje mít pocit jistoty, bezpečí, je žádoucí, aby mělo v blízkosti pedagoga, který dokáže sledovat cesty jeho fantazie, dokáže vstupovat do jeho her a nabízet mu vhodné interpretace skutečnosti. Pedagog se nesnaží přizpůsobit dítě společenským záměrům ani určitým zákonitostem vývoje, ale sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Tento model vzdělávání je charakterizován svobodou a neformálností. Intelekt dítěte není upřednostňován před rozvojem jeho sociálních, citových vazeb. Dítě je považováno za jedinečnou, neopakovatelnou bytost, která má již v tomto věku právo být samo sebou. V alternativních školách je tradiční autoritativní přístup pedagogů standardních škol nahrazen vstřícností a partnerským vztahem, ve kterém převažuje důvěra. Mateřská škola alternativního zaměření uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, proto se snaží o maximální míru spolupráce s ní. Usiluje o skutečné partnerství a o spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 133).

Každý typ alternativní školy má své specifické rysy, na základě kterých se odlišuje od ostatních typů alternativních škol, proto se v následující kapitole zabýváme jejich charakteristikou.

2.1 Specifické rysy alternativních škol

Alternativní školy můžeme charakterizovat pěti základními rysy.

- alternativní škola je zaměřená pedocentricky, důraz kladen na osobnost dítěte, škola vykonává výchovnou činnost v souladu s individualitou dítěte,
- alternativní škola je aktivní, snaží se uplatnit některé z vyučovacích forem (skupinová a individuální práce, projektové vyučování), zásadním cílem je roz-

voj aktivity a odpovědnosti žáka, rozvoj jeho kreativní umělecké činnosti a tělesné zdatnosti,

- alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte, vysokou důležitost přikládá rozvoji intelektuální složky jednotlivce, stejně jako jeho rozvoji v oblasti emoční a sociální,
- alternativní škola je chápána jako „společenství“, formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně žáky, učiteli a rodiči,
- alternativní škola je chápána podle principu učení „z života pro život“, cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce (Klassen, Skiera, Wächter, 1990 cit. podle Průcha, 2012, s. 39).

Přestože existuje více typů alternativ, existují i určité znaky společné. Specifickým rysem všech alternativních škol je odmítání pasivity žáků a mechanických způsobů učení. Koncepce alternativních škol kladou důraz na rozvoj kreativity, tvořivosti a smyslového vnímání žáků. Styl výuky je orientován na všestranný rozvoj osobnosti. V alternativních školách je praktikován odlišný způsob známkování, kdy je klasický způsob hodnocení pomocí známek nahrazen slovním hodnocením o pokrocích dítěte. Při výuce jsou děti ve věkově smíšených třídách, což přispívá k větší míře socializace, neboť mladší děti se učí nápodobou od těch starších a ty starší se zase přirozeným způsobem učí brát ohled na mladší či slabší členy skupiny.

Vyučování není ukončeno zvoněním podle přesných časových intervalů, ale činnost ukončuje učitel podle momentálního zaujetí nebo únavy dětí. Vztah mezi učitelem a žákem je přátelský, učitel se snaží dítě pozitivně motivovat, podporuje jeho kvality, originalitu a respektuje jeho vývojové zvláštnosti. Do výuky bývá zakomponována praktická činnost pro lepší názornost výkladu a pro ověření v každodenní realitě. Vedle kognitivního rozvoje je kladen důraz na osobnostní a sociální kvality jedince. Zároveň je v dětech pěstována odpovědnost za své chování, stejně jako se děti účastní spolurozhodování. Prostředí je přizpůsobeno dětem, pomůcky jsou snadno přístupné v nízkých policích, častá je dětská výzdoba. Jako plnohodnotní partneři jsou do výuky a života školy zapojováni rodiče. Nejdůležitějším společným rysem alternativních škol je ovšem respektování svobody vychovávaného jedince (Rýdl, 1999, s. 26).

Alternativní školy nelze charakterizovat pouze z hlediska jejich vlastností, tj. jaké jsou to školy, ale také z hlediska jejich funkcí, abychom pochopili, za jakým účelem vznikají a jak pracují a jakých výsledků dosahují.

2.2 Funkce alternativních škol

Rozlišujeme tři základní funkce alternativních škol. Funkce **kompensační** – alternativní školy vznikají, aby vykompenzovaly, neboli nahradily určité chyby či nedostatky, které vznikají ve standardním školství. Uspokojují potřeby, které státní školy uspokojit nemohou. Pokud by státní školství bylo schopno zabezpečovat všechny různorodé potřeby společnosti, nebylo by vlastně alternativních škol potřeba. Jeden školský systém ale není dostačující pro pokrytí všech vzdělávacích potřeb, které lidstvo vyžaduje. Funkce **diverzifikační** – neboli funkce zajišťující četnost vzdělávání. Uniformitu, která se vykazuje v obsahu, organizaci a kvalitě vzdělávání ve státním školství, nepovažujeme za negativní rys, neboť vzdělává-li se velká skupina populace, je zapotřebí spojení něčím jednotným a společným. Taktéž některé typy alternativních škol, například některé církevní školy, mají také tendence tíhnout k určité jednotnosti či standardnosti. Funkce **inovační** – je z pedagogického hlediska funkcí nejdůležitější, protože alternativní školy přímo vytváří prostor pro experimentování. Tyto inovace se samozřejmě liší podle typu alternativní školy nebo podle pedagogické koncepce, na které je škola založena. Nejvíce se dotýkají dvou oblastí, inovace v organizaci vzdělávacího procesu, která zahrnuje nestandardní metody výuky, jiné typy klimatu ve třídách nebo ve školách, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu. Druhá oblast je inovace v obsahu vzdělávání, která zahrnuje nestandardní vyučovací předměty a inovaci ve způsobech prezentace vzdělávacích procesů (Průcha, 2012, s. 41).

V následující kapitole předkládáme komparativní analýzu klasických reformních alternativních škol ve vztahu k tradiční pedagogice a zároveň komparativní analýzu jednotlivých klasických reformních škol. Věnujeme se charakteristice tříd Montessori, Waldorf, Jenský plán, Daltonský plán a Freinetovská škola.

2.3 Komparativní analýza alternativního školství

Tradiční třída	Montessori třída	Waldorfská třída	Jenský plán	Daltonský plán	Freinetovská škola
pevné učivo	flexibilní učivo	flexibilní, diferenciace předmětů od 8. ročníku	povinné a volitelné kurzy místo tradičních předmětů	vyučovací látka celého roku rozdělena na měsíční úkoly	vyučovací látka roku rozdělena do individuálních týdenních pracovních plánů žáka dle jeho schopností
postupuje se podle rytmu daného učitelem	postupuje se individuálně, podle tempa učení dítěte	učitel vede děti k samostatnému poznávání věcí	učitel vytváří vhodné podmínky, podněcuje žáky v činnosti	individualizované vyučování, samoučení	individuální nebo skupinová činnost hlavně z oblasti přírodních věd, techniky, domácích prací a umělecké tvorby
dítě je stále vedeno učitelem	dítě má volnost, aby samo objevovalo	autoritářský přístup, důraz kladen na osobu učitele	učitel organizuje práci dítěte	mezi učitelem a žákem existuje úmluva o harmonogramu práce	učitel organizuje výuku žáka v podobě projednávání pracovního plánu na začátku každého týdne
mnohé je založeno na hraní jakési role a na představách	orientace na realitu	orientace na rozvoj tvůrčích schopností a sociálních dovedností	učení založeno na pracovním charakteru	založeno na volnosti, spolupráci, samostatnosti	orientace na pracovní výchovu
nesystematické uložení pomůcek - na vrácení materiálů na své místo se mnohdy netrvá	pomůcky mají své pevně určené místo	hračky a předměty vyrobené z přírodních materiálů v původní kvalitě	výroba konkrétních nákrešů, modelů, výrobků, obrázků	každé dítě má založen šanon nebo složku, kam vkládá své vypracované úkoly	pracovní knihovna, obsahuje informativní sešity, které podněcují k další pracovní činnosti i k bádání, nyní i audiovizuální materiály

Tradiční třída	Montessori třída	Waldorfská třída	Jenský plán	Daltonský plán	Freinetovská škola
prostředí pro učení je přizpůsobeno učiteli	prostředí pro učení je přizpůsobeno dítěti	prostředí vybaveno věcmi z přírodních materiálů	vzhled učeben se blíží vzhledu dětského pokoje	odborné laboratoře, pracovny a knihovna	třída rozčleněna do pracovních ateliérů- pracovní prostory pro získávání zkušeností
motivuje se odměnami a tresty	sebevzdělávání pomocí samoopravných materiálů	dítě se nemotivuje k individuálnímu výkonu, ale k týmové spolupráci, výkon dítěte se nehodnotí	hodnocení formou slovní charakteristiky	hodnocení dítěte slovní, hodnocení úkolů pomocí bodů	nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků
se všemi dětmi se zachází stejně	u každého dítěte se rozpoznávají senzitivní fáze	uniformita výchovy	princip individualizace, ale i školní pospolitosti	všechny děti pracují za stejných podmínek, je-li někdo rychleji hotov, může pracovat na dobrovolném úkolu nad rámec povinnosti	děti pracují dle individuálních pracovních plánů
materiály jsou bez zaměření na konkrétní dovednosti	k rozvoji určitých dovedností se užívají různé materiály	neexistují učebnice, děti si vytváří vlastní v podobě sešitů	využívá 4 prvků: rozhovor, hra, práce, slavnost	jsou vymezeny určité plány nebo úkoly, které děti musí v určeném čase vypracovat, každé dítě má složku se svými pracovními listy	existence "kartotéky", která rozčleňuje základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních listy
pevná pravidla vyžadují sedět na místě a nehýbat předměty v okolí	je volnost v pohybu, jak vlastním, tak i předmětů v okolí	důsledné dodržování pravidel, řádu a chodu dne	volný pohyb žáků po škole	uplatňuje se "zodpovědná svoboda", samostatná a svobodná práce dětí v rámci přesně vymezených pravidel	dítě je středem výchovně vzdělávacího působení, důležitá aktivnost dítěte, radostné a tvůrčí atmosféra

Tradiční třída	Montessori třída	Waldorfská třída	Jenský plán	Daltonský plán	Freinetovská škola
v mnoha situacích se vyžaduje být zticha	je svoboda mluvit podle libosti, ale bez rušení ostatních	je svoboda mluvit, ale za dodržování přísných pravidel	organizovaná výuka, v pátek vždy slavnost	svoboda mluvit, ale za účelem týmové spolupráce při vypracovávání společných úkolů	svoboda projevu
zaměření je na poskytnutí co největšího objemu znalostí	zaměření je na vývoj ucelené osobnosti dítěte	celkově nízké nároky na dítě, široce pojaté výchovné poslání	učivo musí navazovat na dosavadní zkušenosti a znalosti, aktivity pro práci v kmenových skupinách i k individuálnímu zpracování	doplňk k tradičnímu školnímu systému, daltonské bloky	rozvoj manuálních i intelektuálních dovedností žáka, existence školní tiskárny, např. tvorba školního časopisu

Tabulka č. 1: Komparativní analýza alternativního školství (Průcha, 2012, s. 50 – 56).

Z pedagogického a didaktického hlediska lze považovat všechny alternativní školy za instituce, kde se uplatňují nestandardní, zvláštní, inovativní a experimentální formy či metody vzdělávání. V alternativních školách je čas výuky využíván efektivněji, učitelé lépe rozeznávají a chápou potřeby dítěte a pozorujeme snahu o zvyšování stupně kooperace mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem. Česká pedagogická teorie a výzkum nevěnují dostatečně velkou pozornost problematice kvality fungování a produkce alternativních škol ve srovnání se standardními školami (Průcha, 2000, s. 174).

V následující kapitole přibližujeme charakteristiku Montessori pedagogiky, abychom pochopili její podstatu a seznámili se s možnostmi její aplikace u dětí předškolního věku.

3 CHARAKTERISTIKA MONTESSORI PEDAGOGIKY

Jednu z nejvýznamnějších pozic mezi představiteli pedagogického hnutí, které bývá označováno jako reformní pedagogika, zcela jistě zaujímá Maria Montessori. Toto pedagogické hnutí bylo založeno koncem 19. století a největšího rozkvětu dosáhlo ve 20. a 30. letech 20. století, zabývalo se především hledáním východisek v novém postoji k dítěti, novým názorem na něj i na jeho osobnost. Společně s ostatními hnutími kritizovalo klasičtější školní praxi, pasivitu žáků a mechanický způsob učení (Průcha, 2012, s. 50).

Zakladatelkou Montessori výchovného a vzdělávacího systému je Maria Montessori, která se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravelle v Itálii. Byla první ženou, která vystudovala lékařskou fakultu v Římě, promovala v roce 1894. V roce 1899 zahájila výzkum problému výchovy a vzdělávání dětí s duševním postižením. Ve své práci navázala na činnost francouzského lékaře Seguina a dosahovala výborných výsledků. Duševně postižené děti v její péči složily státní zkoušku ze čtení i psaní, která byla určena pro děti zdravé. Po mnohaletých zkušenostech došla k závěru, že by bylo možné aplikovat obdobné metody ve výuce zdravých dětí předškolního věku a začala s nimi pracovat v soukromých i státních školách v Římě. Zastánci ortodoxních metod vzdělávání ji velmi kritizovali, neboť chápali její systém, který obhajuje svobodu dítěte, jako systém vedoucí k narušení kázně. Naopak velkou podporu měla mezi řadou nadšených reformátorů. Za svého života vydala více než šest publikací o výuce a dítěti (Montessori, 2001, s. 4).

Zasloužila se o vybudování několika škol, první z nich byla založena 6. ledna 1907 v chudinské čtvrti San Lorenzo v Římě, škola se jmenovala Dům dětí (Casa dei bambini) a byla určena pro opuštěné děti ve věku 3 – 6 let. Montessori se pro ně snažila vytvořit podnětné prostředí, do výuky pravidelně zařazovala činnosti z běžného praktického života tak, aby si je děti přirozeně osvojily. Druhá škola vznikla o tři měsíce později v Miláně a postupně vznikaly další a další nejen v Itálii, ale i v USA. Montessori prosazovala, aby všechny děti bez rozdílu různých schopností a nadání, postižení, etnického nebo sociálního původu, bez ohledu na to, zda jsou chudé nebo bohaté, mohly využívat jejich zařízení a jejich škol. V roce 1922 byla jmenována vrchní školní inspektorkou v Itálii.

Roku 1929 založila Marie Montessori se svým synem Mariem Mezinárodní Montessori Společnost (Association Montessori Internationale – AMI). Tato společnost sídlila zpočátku v Berlíně, následně byla přemístěna do Londýna a její nynější sídlo je v Amsterdamu. Hlavním úkolem této organizace je zařizování a organizování vzdělávacích kurzů, podpora

při zakládání Montessori škol, poradenství při výrobě Montessori materiálu, přidružování Montessori společností, vydávání časopisu Communications a správa webových stránek: www.montessori-ami.org.

V roce 1936 se Marie Montessori přestěhovala i s rodinou do Nizozemí. Roku 1950 byla odměněna Nobelovou cenou míru za celoživotní humanisticky zaměřenou práci. Maria Montessori zemřela 6. května 1952 v Noordwijk- an- Zee V Nizozemsku. V současné době pokračuje v šíření myšlenek Marie Montessori její nejmladší vnučka Renaldine Montessori.

Nejvíce Montessori světových škol, zejména předškolního a primárního stupně najdeme v Německu, kde je 960 škol, v Nizozemí 280 škol, v Indii 80 škol, v USA 8000 škol, v Rakousku 110 škol a ve Finsku 50 škol. Jen v Göteborgu ve Švýcarsku najdeme 80 Montessori zařízení. V České republice existuje na 65 Montessori mateřských škol a Montessori třídy jsou také v 8 základních školách. Stále vznikají nová mateřská centra s prvky Montessori pedagogiky. Speciální školy a zařízení pro handicapované děti se také nechávají inspirovat Montessori pedagogikou a využívají názorné didaktické pomůcky.

V následující kapitole považujeme za podstatné charakterizovat východiska Montessori výchovného a vzdělávacího systému, protože jsou pilířem Montessori pedagogiky.

3.1 Východiska Montessori výchovného systému

Montessori pedagogika a její představitelka Maria Montessori se řadí ke krajnímu proudu pojetí nové výchovy, který nazýváme pedocentrismus. Tento směr upřednostňuje zájem dítěte a jeho osobité projevy do středu výchovného a vzdělávacího procesu. Dle názorů stoupenců pedocentrismu by měla výchova vycházet ze zvědavosti a zájmu dětí. Jejich cílem bylo spíše provázení dětí životem než příprava na školu. V nejkrajnějším pedocentrismu byly dokonce zcela odmítány jakékoli učební plány a osnovy, rozvrh hodin. Role učitele byla výrazně potlačována, vyučování se stalo záležitostí jeho intuice a inspirace.

Vzdělávací systém Montessori vychází z potřeb dítěte, učí ho rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání. Jeho podstatou je kladení důrazu na spontánní činnost dětí, která vychází z jejich zájmů. Projevuje-li dítě spontánní zájem o nějakou činnost, vede to ke koncentrované práci, proto není potřeba používat jakékoli kázeňské prostředky.

Montessori zastávala názor, že není podstatné, aby si dítě osvojovalo mnoho poznatků najednou, ale je nutné ho naučit, aby si tyto nové poznatky dokázalo získat samo (Zelinková, 1992, s. 29).

Východisko Montessori pedagogiky vyjadřuje věta „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Tato prosba, se kterou se kdysi malé dítě na Marii Montessori obrátilo, se stala jejím hlavním krédem. Svým učitelem je dítě povzbuzováno k samostatnosti, zodpovědnosti a k rozvoji jeho osobnosti. Je podporováno v tom, aby si udělalo svoji vlastní zkušenost s okolním světem. Maria Montessori chápe roli učitele jako ochránce a spíše pozorovatele dítěte, v žádném případě dítěti učitele nenadřazuje (Zelinková, 1992, s. 17).

Montessori tedy staví nade vše osobnost dítěte, která je považována za plnohodnotnou bytost. Individuální rozvoj samostatnosti dítěte a jeho vlastní iniciativu považujeme za směrodatný. Za nejvýznamnější životní období dítěte označujeme období od narození do 6 let, protože právě tehdy se utváří inteligence a komplexnost duševních dovedností každého člověka. Na dítě pohlížíme důkladně a s velkým porozuměním. Diagnostikujeme, jak na tom ve svém vývoji je, jaké požadavky skrytě nebo přímo vykazuje, jakým směrem se ubírají jeho aktivity, zda potřebuje pomoc nebo zda se objevují nějaká nadání či poruchy. Každé dítě se svojí individualitou a osobností odlišuje, proto potřebuje individuální přístup ve své výchově a vzdělání (Montessori, 2001, s. 37).

Metoda Montessori vychází z přesvědčení, že děti mají vůli se rozvíjet a stávat se dospělými. K tomu, aby dítě našlo svoje uplatnění ve společnosti, potřebuje vzor a pomoc v pedagogicky připraveném a uspořádaném prostředí. Zde může nalézt prvotní podnět k tomu, aby šlo svou vlastní cestou. Tímto způsobem se naplňuje pocit jistoty, zázemí a řádu.

V Montessori pedagogice platí zásada, že se dítě učí nejlépe to, co se právě nyní chce učit. Volná práce k tomu poskytuje vhodnou příležitost. Touží – li dítě naučit se něčemu určitému, odpovídá tato prosba jeho okamžitému vývojovému stupni a horizontu zájmů. Dítě samo se snaží zpracovat podněty z okolního světa, to přispívá k jeho dalšímu porozumění. Zásadním aspektem je proto poskytnout dítěti dostatečný prostor a čas, aby mohlo samostatně řídit a usměřňovat zvolenou práci a v klidu ji dovést do konce. Pomocí dosaženého výsledku pocituje zvyšování vlastní kompetentnosti a pracuje na základě vnitřní motivace (Rýdl, 2007, s. 15).

3.2 Hlavní principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika respektuje každé dítě, protože dítě je ten, kdo ukazuje cestu. Principy tohoto vzdělávacího systému vychází z praktických zkušeností a z pozorování dětí. Sama Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce za metodu, viděla pouze dítě, které se chová podle své přirozenosti. Dítě je pro dospělého stále velkou neznámou, ale ono samo nám poznání umožňuje tím, že nám ukazuje, jak zachází s věcmi kolem sebe (Montessori, 1998, s. 39).

Montessori vytvořila logicky uspořádaný systém, který dětem umožňuje všestranný rozvoj, připravuje je pro život a umožňuje jim získat mnoho znalostí o světě. Montessori byla přesvědčena o tom, že vzdělávání a zvyšování lidského potenciálu začíná již po narození dítěte. Je nezbytné, abychom děti nijak nesrovnávali, ani je nedělili podle věku, neboť ten není podstatný. Záleží pouze na samotném dítěti, jeho schopnostech a individuálních potřebách. Tento poznatek je důležitý neboť ve veřejných klasických školách učitel na individualitu žáka nebere ohled, všichni jsou chápáni jako jeden celek, což je špatně (Montessori, 2003, s. 14).

Montessori vyznává několik principů, které považuje za pilíř svého učení. Prvním z nich je **absorbující mysl**. Jedná se o stav, kdy dítě bez jakéhokoli vědomého úsilí nasává vše, co se kolem něj děje a co jej obklopuje. Tato vlastnost je zcela přirozená, dítě si osvojuje poznatky tím, že pouze „žije“. Přestože však tato činnost probíhá přirozeně, je třeba dodržovat určité přestávky. Lidský mozek potřebuje klid na to, aby mohl ve svém podvědomí absorbované obrazy a vjemy „stabilizovat“ a zpracovat. Poté, co je tento proces vstřebávání a ukládání dokončen, proniká ono naučené na světlo vědomí a zůstává zde již natrvalo.

Druhým principem je **polarizace osobnosti**. Tímto pojmem označuje Montessori hlubokou a dlouhodobou soustředěnost, kterou vypožorovala u všech dětí, se kterými kdy pracovala. Tato situace nastává ve chvíli, kdy se dítě svobodně samo rozhodne, že chce vykonávat nějakou činnost, kterou poté vykonává s velikým soustředěním. Dítě se do této zvolené činnosti hluboce ponoří a nenechá se z ní ničím vyrušit. Poté, co ji dokončí, je schopno se s pocitem z dobře vykonané práce věnovat něčemu dalšímu.

Třetím principem je tzv. **senzitivní fáze**, tímto názvem charakterizuje Montessori velkou ochotu dítěte věnovat se určité oblasti učení, které dává přednost, například čísla, pohyb, jazyk. Za zásadní považujeme vysledovat tuto fázi, neboť v ní se dítě učí velmi lehce až hravě. Právě proto je pozorování dítěte učitelem nebo vychovatelem tak význam-

né. Zmešká-li pedagog senzitivní fázi zájmu, dítě pak musí vynaložit daleko větší úsilí k dosažení stejného výsledku.

Za zásadní považujeme princip **připraveného prostředí**, které je zajímavé, motivující, uzpůsobené velikostí a tvarem potřebám dítěte. Pomůcky jsou uspořádány zleva doprava, shora dolů, od nejjednoduššího ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu tak, aby si dítě dovedlo vše konkrétně představit a snadněji si to zapamatovalo. V tomto prostředí by dítě mělo najít klid, prostor, materiál, aby se mohlo rozvíjet svým vlastním tempem. Jen prostředí, které je členěné a přehledné, ve kterém se dítě vyzná, umožňuje rozvoj samostatnosti. Má-li všechno své pevně dané místo, usnadňuje to orientaci dítěte. A dobrá orientace poskytuje dítěti pocit bezpečí, ten zase navozuje pocit domova.

Posledním principem je **svobodná volba**, která má pro komplexní rozvoj dítěte podstatný význam. Dítě se díky ní učí rozpoznávat vlastní potřeby a znalosti, rozvíjí svoji schopnost rozhodování. Dítě si samo určuje, co a kde a jak dlouho a s kým chce dělat a kdy chce s činností skončit. Svoboda vyžaduje zodpovědnost a právě svobodě se dítě učí.

K zásadnímu znaku Montessori pedagogiky patří uznávání a praktikování věkově smíšených skupin, které jsou významným přirozeným socializačním prvkem, mladší děti se učí od starších, starší děti se učí ohleduplnosti k mladším. Děti se učí vzájemně se respektovat a pomáhat si (Zelinková, 1997, s. 44).

S principy Montessori pedagogiky úzce souvisí její elementární koncepce, proto se jí v následující kapitole věnujeme.

3.3 Elementární koncepce Montessori pedagogiky

Elementární koncepci Montessori pedagogiky můžeme shrnout do několika bodů. Klíčovým bodem je změna pedagogického myšlení a práce pedagoga, učitel musí zůstat pasivní a dítě aktivní. Pedagog dítě trpělivě sleduje a musí odolat pokušení zasahovat do jeho činnosti. Dítě pozoruje pouze z důvodu, aby dokázal odhadnout citlivé období u dítěte a dokázal mu tak nabídnout vhodnou pomůcku. Výchova ke svobodě znamená především, že se dítě učí respektovat pracovní prostor, učí se ohleduplnosti, zodpovědnosti a spolupráci.

Pro úspěšnou aplikaci Montessori pedagogiky považujeme za podstatné využívání Montessori pomůcek. Tyto pomůcky jsou nezbytnou součástí pedagogicky připraveného prostředí. Jsou zaměřeny na různé věkové skupiny a senzitivní fáze, jsou přesně strukturovány a odpovídají jednotlivým vývojovým fázím dítěte. Obsahují podněty k samostatnému

jednání a tím napomáhají k rozvoji osobnosti dítěte, navzájem do sebe zapadají a navazují na sebe. Každá z nich je založena na principu kontroly chyb, který dítěti poskytuje zpětnou vazbu a možnost samostatné opravy. Montessori pomůcky dělíme do čtyř oddělení - smyslová výchova, jazyková výchova, matematika a kosmická výchova. Podstata smyslové výchovy spočívá v poznání, že dítě se učí prostřednictvím smyslů. Tato výchova zasahuje do všech oblastí – dítě okouší svět kolem sebe hmatem, čichem, zrakem, sluchem a na základě získaných zkušeností se učí rozlišovat, srovnávat, pojmenovávat. Čím lépe naše smyslové orgány pracují, tím lepší a diferencovanější je naše vnímání. Při jazykové výchově slouží pomůcky a aktivity k rozvoji řeči, slovní zásoby, schopnosti naslouchat a vyjádřit své myšlenky. Děti se seznamují s písmeny pomocí smyslů, ke slovům přiřazují konkrétní předměty. Matematický materiál pomáhá rozvíjet představivost dítěte a postupuje od konkrétního k abstraktnímu. Dítě se nejdříve seznámí s kvantitou, naučí se čísla. Následuje spojení množství se slovem, seznámí se s číslicemi a spojí množství, slovo, symbol (číslíce). Pomocí konkrétního materiálu se učí sčítání, odčítání, násobení a dělení. Kosmická výchova je integrujícím prvkem Montessori pedagogiky, její teorie i praxe. Tento pojem je obdobou toho, jak chápal svět Jan Ámos Komenský – souvislost všech věcí, jednotný celek. Není důležité, aby se děti naučily všechno, co existuje, ale mají mít tolik času, aby se mohly do jednotlivých oblastí ponořit. Dítě zde pracuje na bázi praktických příkladů, manipulací s předměty, experimentů a pokusů.

Významné je propojení teorie s praxí. V domácím prostředí by se dítě mělo zapojovat do domácích prací, v mateřské škole se pak procvičují činnosti, které dítě využije v praktickém životě. Práce se smyslovým materiálem vede k rozvoji vnímání a podporuje inteligenci dítěte. Je nezbytné umožnit dětem postupné osamostatňování se od dospělých a stejně tak i od jiných dětí. Podle Montessori vede závislost na dospělých, kteří chtějí na dětech opravovat svoje vlastní chyby, k podřízenosti (Rýdl, 1999, s. 29).

„Ve škole se potom rychle rozšiřují oblasti 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. Kosmická výchova vykazuje několik dimenzí: ekologickou, humánně etickou, politicko- sociální, náboženskou, všechny ale s posilováním nejvyššího cíle a smyslu života, totiž míru“ (Rýdl, 2007, s. 16).

Montessori byla přesvědčena, že každé dítě, které se narodí, je novou šancí pro mír, proto posilování míru ve světě a snaha o vytvoření láskyplného prostředí, patří mezi jeden

z charakteristických znaků její metody. Shrňeme-li si získané poznatky, zjistíme, že Montessori pedagogika se snaží docílit vzájemné úcty mezi dětmi a dospělými a porozumění mezi nimi. V centru pozornosti stojí individuální potřeby dítěte a jeho výchova k samostatnosti. Děti by měly vyrůstat v připraveném prostředí, které jim umožňuje vývoj osobnosti podle vlastního tempa, které si samy určují. Významnou roli hraje také trpělivost učitele a rodičů (Rýdl, 1999, s. 55).

Charakteristickými rysy pro Montessori pedagogiku jsou svoboda, bezpečnost, spolupráce, ohleduplnost, ticho, klid a láska (Montessori, 2001, s. 8).

Montessori pedagogiku můžeme na základě uvedeného hodnotit jako propracovaný a ucelený vzdělávací systém, který zcela respektuje vývojová období dítěte, přičemž vychází z jeho potřeb. Za pomoci vhodně upraveného prostředí a konkrétních pomůcek podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu vytvořit si vlastní úsudek a názor. Cílem této práce je popsat Montessori pedagogiku jako možnost vzdělávání dětí předškolního věku, v následující kapitole nastiňujeme možnosti její aplikace v praxi.

4 APLIKACE MONTESSORI PEDAGOGIKY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vyučování Montessori metodou se v mnohém odlišuje od výuky v běžné mateřské škole. Tato metoda se zaměřuje na rozdílné potřeby každého dítěte, je propracována tak dokonale, že každé dítě má možnost se rozvíjet přirozeným, nenuceným způsobem a takovým tempem, jakým samo potřebuje. Dítě si samo vybírá místo ve třídě, kde bude pracovat. Má na výběr ze dvou možností - na svém koberci nebo u stolu ve třídě. Dítě si také samo určí, kterou pomůcku nebo materiál k činnosti použije, v čem se chce zlepšit, jakou novou informaci chce získat, jaké schopnosti či dovednosti chce získat nebo procvičit. Svoboda dítěte však není chápána tak, že si dítě dělá, co samo chce. Pokud započne nějakou činnost, mělo by ji také dokončit.

Úlohou pedagoga je vytvářet podnětné prostředí pro dítě tak, aby se mohla rozvíjet jeho tvořivost. Pokud si neví rady, a nedokáže se rozhodnout, učitel je mu nápomocný. V žádném případě však nesmí dítě od zvolené aktivity odrazovat, pouze mu vše vysvětlí a přesvědčí se, zda aktivitě porozumělo. Poté ho nechá v klidu pracovat a nijak jej nevyrušuje, aby o danou aktivitu neztratilo zájem (Montessori, 1998, s. 43).

Významným znakem jsou věkově smíšené třídy, ve kterých jsou pohromadě děti od 2,5 do 6 let. Smíšené třídy pozitivně ovlivňují citový a společenský vývoj dětí. Učí se mezi sebou spolupracovat, pomáhat si, starat se jeden o druhého, respektovat se navzájem. Dítě má možnost používat při své činnosti věci známé z běžného života, například nůžky, jehlu nebo pinzetu. V domácím prostředí se rodiče těmto předmětům snaží vyhýbat, protože předpokládají, že by se dítě mohlo zranit. Zapovězení používání těchto předmětů však naopak dítěti škodí, protože ho blokuje v jeho dalším vývoji. Pokud s těmito předměty manipuluje, samozřejmě pod dozorem, rozvíjí se, stává se nezávislým a zodpovědným za své chování.

Dnes již uznáváme a víme, že děti jsou naší budoucností a chyby, kterých se dopouštíme, dopadají na ně. „Děsivá slepota dospělých a jejich nečitelnost vůči vlastním potomkům je hluboce zakořeněná a trvá již celé věky. Dospělý, který miluje své děti, ale přitom je nevědomky zatracuje, vnáší do jejich osudů podivný smutek, v němž se zrcadlí jeho vlastní selhání. Společenská otázka dětství nás nutí uvědomit si důležitost zákonitostí přirozeného vývoje člověka. Dává nám vědomí nás samých a ukazuje nám nový směr společenského vývoje.“ (Montessori, 1998, s. 11)

V následující kapitole zařazujeme popis běžného dne v MŠ Montessori Zlín - Potoky z pohledu pedagoga, abychom získali konkrétní představu, jak výuka probíhá.

4.1 Běžný den v MŠ Montessori Zlín – Potoky z pohledu pedagoga

Mateřská škola Montessori Zlín- Potoky zahájila svoji činnost v září 2011. Ve školním roce 2011 – 2012 sídlila v pronajatých prostorách na ZŠ Mikoláše Alše ve Zlíně na Podhoří. Od září 2012 má mateřská škola pronajaty prostory v centru města Zlína, na ulici Potoky. V současné době do ní chodí 25 dětí ve věku od 2,5 - 6 let. Existuje zde jedna smíšená třída, proto má školka rodinný charakter a zajišťuje všem dětem individuální přístup, který je sledován individuálními plány výchovně- vzdělávací péče. V mateřské škole pracují dvě pedagožky a jedna asistentka, která pracuje pouze v odpolední družině. Měsíční školné je ve výši 4.900 Kč při celodenní docházce, 4.000 Kč při polodenní docházce, stravné činí 60 Kč za den.

Běžný den v Mateřské škole Montessori Zlín- Potoky z pohledu pedagoga vypadá následovně.

Mateřská škola je otevřena od pondělí do pátku od 7,30- 16,30 hodin. Rodiče přivádí své děti do 8,00 hodin ráno. V této době je činnost dětí individuální a volná, vždy je však vymezena pravidly, která děti znají a dodržují je. V 8,00 hod. následuje snídaně, kterou si děti samy připraví, namažou si pečivo pomazánkou, nalijí si samy čaj. Každé dítě je zvyklé, naložit si na talíř pouze tolik, kolik samo sní. Pokud někdo potřebuje pomoc, řekne si o ni staršímu kamarádovi nebo nám pedagogům. Po snídani zahajujeme blok s Montessori programem, který probíhá ve třídě s Montessori pomůckami. Každé dítě se individuálně rozhoduje, jakou činnost bude provádět. Samo si vezme, co k ní potřebuje a po jejím ukončení vše vrátí na své místo. Naším úkolem v Montessori mateřské škole je především dítě pozorovat, nabídnout pomoc, pokud vidíme, že ji dítě potřebuje, ale nikdy tuto činnost nedělat za ně. Pokud vidíme, že dítě nějakou činnost systematicky a záměrně vynechává, musíme ho k ní „navést“ tak, aby se vzdělávalo ve všech daných oblastech, které Montessori pedagogika zahrnuje. Jsme rovněž zodpovědní za dodržování dohodnutých pravidel. U činností, které se provádí na zemi na pracovním koberci, má dítě k dispozici terče, pomocí kterých vyjadřuje svůj názor na spolupráci, terč červené barvy říká „stop, teď pracuji sám a nechci být vyrušován“. Terč zelené barvy říká „můžeš se mnou pracovat, ale zeptej se mě, zda chci já pracovat s Tebou“. Tato metoda vede děti k samostatnému rozhodování a hlav-

ně k vzájemnému respektování se. Vedeme si školní deník, ve kterém máme poznámky ke konkrétním dětem, podle nich víme, zda si dítě svůj vzdělávací program plní. V 10.00 hodin je připravena svačina, která je také „učebním procesem“, tím, že si děti své jídlo samy připravují, vedeme děti k samostatnosti a vzájemné pomoci. Nápodoba, kterou se mladší děti učí od starších, je důvodem, proč je věkově smíšená třída v souladu s pravidly a principy Montessori pedagogiky.

Od 10,30 hodin do 11, 20 hodin probíhá Elipsa. Elipsa je geometrický tvar, který je trvale nakreslen na koberci ve třídě. Aktivita probíhá tak, že si děti položí své polštáře kolem předkresleného tvaru, my vydáme dětem pokyn k absolutnímu tichu, pozdravíme je a sdělíme, jakého tématu se dnešní Elipsa bude týkat. Někteřemu z dětí předáme zvonek, který dává pokyn k začátku aktivita na Elipse. Činnost je dána rozvrhem, který vytváříme a připravujeme na daný týden. Rozvrh se vztahuje k danému ročnímu období nebo probíhajícímu výročí. Snažíme se nepřednášet monotónně, ale intenzivně a aktivně zapojujeme do činnosti děti, vyzýváme je k odpovědím. V průběhu Elipsy dáváme dětem na výběr písni, ze kterých si formou hlasování mohou vybrat, zvolenou píseň si všichni společně zazpíváme, popřípadě ji doprovodíme pohybem. V 11, 20 hodin je Elipsa ukončena opět zazvoněním na zvonek. Děti se společně s námi odeberou ke koutku se zvířaty, kde nastává krmení. Zájem o přírodu, starání se o druhé tvory a učení převzít zodpovědnost, je podstatnou součástí Montessori pedagogiky. Krmení zvířat není pro děti povinné, ale není běžné, že některé dítě tuto činnost odmítne. Před obědem jdeme s dětmi ven na procházku nebo na hřiště. Umístění mateřské školy v centru Zlína není optimální, protože děti nemají možnost pohybu v přírodě. Od 12,30 děti obědvají a menší se ukládají k odpočinku. V této době se s dětmi předškolního věku věnujeme vypracovávání projektů, složitějším matematickým úkonům, čtení s porozuměním nebo vaření. Propojení praxe s teorií je pro Montessori pedagogiku charakteristické. Pokud se s dětmi věnujeme projektu, který se týká tématu jara a měsíce dubna, učíme se poznávat byliny, které v té době rostou, vytváříme herbáře ze sušených květín, vaříme pampeliškový sirup, protože pampeliška je pro měsíc duben typická.

V 14,30 se probouzí mladší děti, všichni společně si připravíme odpolední svačinu a děti se věnují kroužkům, které jsou v nabídce. Montessori mateřská škola Zlín – Potoky má v současné době v nabídce odpoledních aktivit výuku anglického jazyka, Montessori dílničky, Lali jógu, tvoření pro radost. Ty děti, které se odpolední nabídky kroužků neúčastní, si hrají v družině, kde mají k dispozici dřevěné hračky, stavebnice, knihy s příběhy. Ze strany rodičů byl vznesen požadavek, aby se děti zúčastňovaly výletů nebo exkurzí.

V tomto případě je organizace dne ve školce jiná, dopolední program ve třídě odpadá a dopoledne jedeme s dětmi na výlet. Před každým výletem zařazujeme do denního programu přípravu na tento výlet, před návštěvou ZOO Lešná se věnujeme práci na projektu „Afrika“, kde se učíme o všech zvířatech, která v Africe žijí. Při návštěvě ZOO jdeme cíleně jen do tohoto oddělení, kde své poznatky z projektu porovnááme s praxí, s tím co doopravdy vidíme. Jedním z prvků Montessori pedagogiky je to, že děti nás oslovují křestním jménem (viz P II).

Montessori pedagogika je charakteristická tím, že přiznává primární roli ve výchově rodině, každá instituce se snaží být s rodiči v úzkém kontaktu, pořádá společné aktivity pro pedagogy, rodiče a děti. O vzájemné spolupráci pojednává následující kapitola.

4.2 Vztah MŠ Montessori Zlín – Potoky a rodičů dětí předškolního věku

MŠ Montessori Zlín – Potoky má rodinný charakter, navštěvuje ji 25 dětí a má jednu smíšenou třídu. Vzájemný vztah mezi pedagogy a dětmi, pedagogy a jejich rodiči, pedagogy a dětmi navzájem mezi sebou lze charakterizovat jako přátelský. Pedagogové pravidelně informují rodiče o aktivitách ve škole, existuje elektronická podoba Zpravodaje školky, v chodbě visí nástěnka s informacemi o dění. Pedagogičtí pracovníci mateřské školy pořádají měsíční pravidelné schůzky pro rodiče dětí, na kterých se společně probírají pokroky dětí, možné problémy nebo nejasnosti, které se v průběhu daného měsíce vyskytly.

Mateřská škola pořádá pro rodiče pravidelné jednodenní přednášky s Montessori tematikou, které vede renomovaná lektorka v oblasti Montessori kurzů. Těchto přednášek se mohou účastnit i všichni lidé, kteří mají o dané téma zájem. Pro rodiče dětí nabízí mateřská škola semináře, které se věnují Montessori pedagogice, porozumění dětem, sobě a vzájemným vztahům. Chceme – li se dozvědět informace týkající se jednotlivých období vývoje dítěte, můžeme se zúčastnit kurzů zabývajících se vývojovou psychologií, odborně vzdělaná pedagožka v Montessori pedagogice nám nastíní možnosti její aplikace pro jednotlivá vývojová období.

Během školního roku se rodiče s dětmi aktivně zúčastňují akcí pořádaných mateřskou školou, společná odpoledne mají určeno téma, když se blíží podzim, uspořádá školka stavění a barvení draků, před vánoci se všichni sejdou na vánoční besídce, kde společně pečou perníky, vyrábí ozdoby na stromeček, zpívají koledy, děti mají připraven pro rodiče krátký program. Na jaře se ve školce společně vítá jaro, chystá se velikonoční výzdoba, malují vajíčka a plete se pomlázka. V létě se uskutečňují setkání venku v přírodě, procházky po lese, kde si děti ověřují své znalosti přírody, zvířat, rostlin. Před koncem školního roku je organizován velký táborák s opékáním špekáčků a s divadelním představením, které s dětmi nacvičí pedagogové. Všechny uvedené akce se konají za účasti pedagogů, dětí a jejich rodičů, sourozenců, prarodičů. Rodinná a soudržná atmosféra ve školce je tak potvržena.

V praktické části bakalářské práce budeme mimo jiné zkoumat, zda jsou rodiče dětí předškolního věku spokojeni s přístupem a vstřícností pedagogů v Mateřské škole Montessori.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

Téma alternativního vzdělávání a alternativních škol je stále aktuálnější. Na výchovu a vzdělávání dětí jsou kladeny vysoké nároky. Rodiče dětí jsou plně zaměstnáni a časově vytíženi. V komparaci s nabídkou státních mateřských škol roste nabídka mateřských škol a dalších předškolních zařízení s alternativním pedagogickým zaměřením. Alternativní mateřské školy vychází z pedocentrismu, jejich podstatou je zaměření na osobnost dítěte, jeho svobodu. Proto bývá často diskutováno, který z těchto směrů je pro dítě vhodnější. Předpokládáme, že pro rodiče současných dětí předškolního věku je zásadní, zda jsou jejich děti vedeny k samostatnosti, učí se vyjádřit svůj názor, prosadit svoji vůli. V bakalářské práci se věnujeme charakteristice Montessori výchovného systému. Svobodná koncepce tohoto systému se opírá o dodržování hranic a pevných zásad, přitom ctí svobodu dítěte.

Výzkumným problémem bakalářské práce je zjištění, jaké jsou postoje rodiče dětí předškolního věku k Montessori pedagogice. V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu v této bakalářské práci budeme stavět na poznacích uvedených v části teoretické, což by mělo přispět k vysvětlení a pochopení Montessori výchovného a vzdělávacího systému a jeho aplikace v praxi u dětí předškolního věku. Rozebereme metody použité k obdržení dat, detailněji se budeme zabývat výsledky, které se pokusíme interpretovat a provedeme závěrečné hodnocení.

5.1 Výzkumné cíle

Primárním cílem našeho kvantitativně orientovaného výzkumu bylo objasnit, jaké jsou postoje respondentů z řad rodičů dětí předškolního věku k Montessori pedagogice.

Dílčí cíle:

- na základě jakých skutečností se respondenti rozhodli své dítě vzdělávat podle zásad Montessori pedagogiky,
- považují respondenti Montessori pedagogiku a její materiály a pomůcky za dostatečně podnětné pro rozvoj jejich dítěte,
- jaká je vzájemná spolupráce respondentů z řad rodičů dětí předškolního věku a MŠ Montessori,
- uvažují respondenti o tom, že se jejich děti budou vzdělávat podle zásad Montessori výchovného a vzdělávacího systému i na ZŠ,

- vnímání přístupu Montessori pedagogiky u dětí respondentů v komparaci s přístupem tradičního školství.

Předmětem zkoumání byli respondenti z řad rodičů dětí předškolního věku, které navštěvují MŠ Montessori.

5.2 Výzkumné otázky

Jaké jsou postoje rodičů dětí předškolního věku k Montessori pedagogice?

Dílčí výzkumné otázky:

DVO1: Na základě jakých skutečností se respondenti rozhodli své dítě vzdělávat podle zásad Montessori pedagogiky?

DVO2: Považují respondenti Montessori pedagogiku a její materiály a pomůcky za dostatečně podnětné pro rozvoj jejich dítěte?

DVO3: Jaká je vzájemná spolupráce respondentů z řad rodičů dětí předškolního věku a MŠ Montessori?

DVO4: Uvažují respondenti o tom, že se jejich děti budou vzdělávat podle zásad Montessori výchovného a vzdělávacího systému i na ZŠ?

DVO5: Jak vnímají respondenti přístup Montessori pedagogiky k jejich dítěti v komparaci s přístupem v tradičním školství?

5.3 Výzkumný soubor

Cílovou skupinu tvoří výběrový soubor subjektů a to záměrně vybraných rodičů dětí předškolního věku, které navštěvují MŠ Montessori Zlín – Potoky, MŠ Montessori Zlín Nad Ovčírnou, MŠ Monte Olomouc. V rámci dotazníkového šetření bylo osloveno 90 rodičů.

Základní soubor: Rodiče dětí předškolního věku ve Zlíně a v Olomouci.

Výběrový soubor: Rodiče dětí předškolního věku navštěvujících MŠ Montessori Zlín – Potoky, MŠ Montessori Zlín Nad Ovčírnou a MŠ Monte Olomouc.

5.4 Volba výzkumných metod a technik

Z důvodu stanovených výzkumných otázek a výzkumných cílů pracujeme s kvantitativně pojatým výzkumem s metodou sběru dat formou dotazníku. Výhodou dotazníkového šetření je rychlé a přehledné analyzování otázek v dotazníku, který je dobrovolný a anonymní. Respondenti dotazník vyplňují v pohodlí domova, bez stresu a odpovědi si mohou promyslet. Nevýhodou dotazníkového šetření je jeho subjektivita, protože respondenti mohou úmyslně či neúmyslně zkreslovat informace. Výzkum má popisný charakter a nedá se zobecnit na celou populaci. Dotazník je cíleně sestaven z pěti dílčích výzkumných problémů, které obsahují jednotlivé otázky pro možnou individuální definici konkrétních předpokladů. Dotazník je tvořen 19 otázkami, část z nich byla v rámci objektivnosti kvalifikována jako uzavřená (respondent odpovídá pouze ano, ne, nevím), část otázek jako polouzavřená (respondent má možnost vybrat si z více odpovědí) a část otázek jako otevřená (respondent odpovídá heslovitě či celou větou bez předem stanovených možných odpovědí).

Dotazník bakalářské práce byl koncipován na základě teoretické části. Zaměřuje se na názory rodičů dětí předškolního věku, které navštěvují MŠ Montessori a je zaměřen na jejich hodnocení aplikace Montessori pedagogiky na dítě. Výběr respondentů byl záměrný. Dotazník byl vyhodnocován na základě získaných dat pomocí metody Testu dobré shody Chí- kvadrát, který ověřuje, „zda četnosti, které byly získány měřením v realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze“ (Chráška, 2007, s. 71).

Data jsme vyhodnotili s programem Microsoft Excel a byla zobrazována pomocí výše-čových grafů.

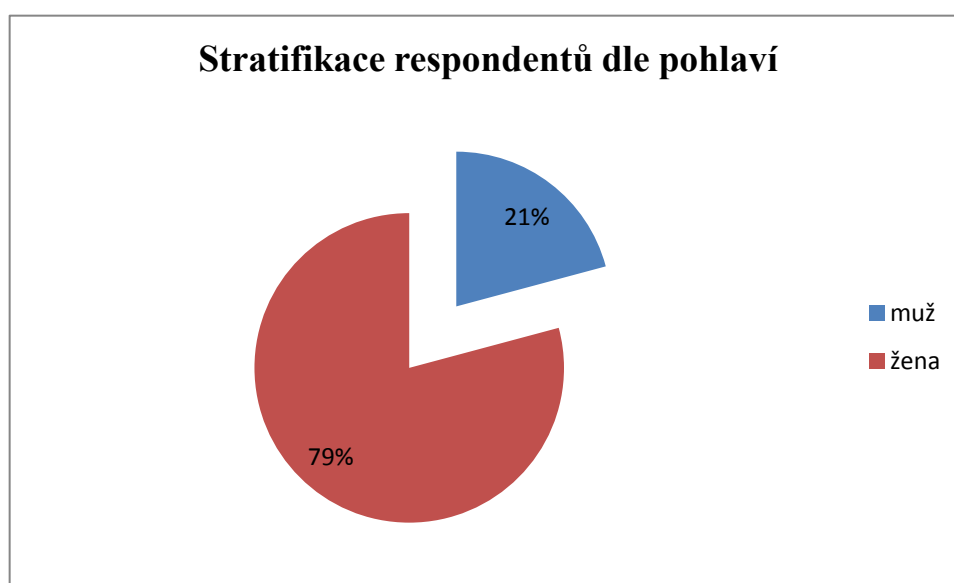
5.5 Způsob zpracování dat

Výzkum probíhal v rámci města Zlína a města Olomouce, kde byli dotazováni rodiče dětí předškolního věku navštěvující MŠ Montessori. Do třech mateřských škol byly rozdány dotazníky 90 rodičům dětí předškolního věku navštěvujících tyto instituce. Do MŠ Montessori Zlín – Potoky a MŠ Montessori Zlín Nad Ovčírnou byly dotazníky zaneseny osobně, do MŠ Monte Olomouc byly dotazníky, po předchozí dohodě s paní ředitelkou, zaslány poštou a vyzvednuty byly při osobní návštěvě. Před vlastní realizací výzkumu formou dotazníkového šetření jsme provedli pilotáž neboli předvýzkum, kdy byl předmět-

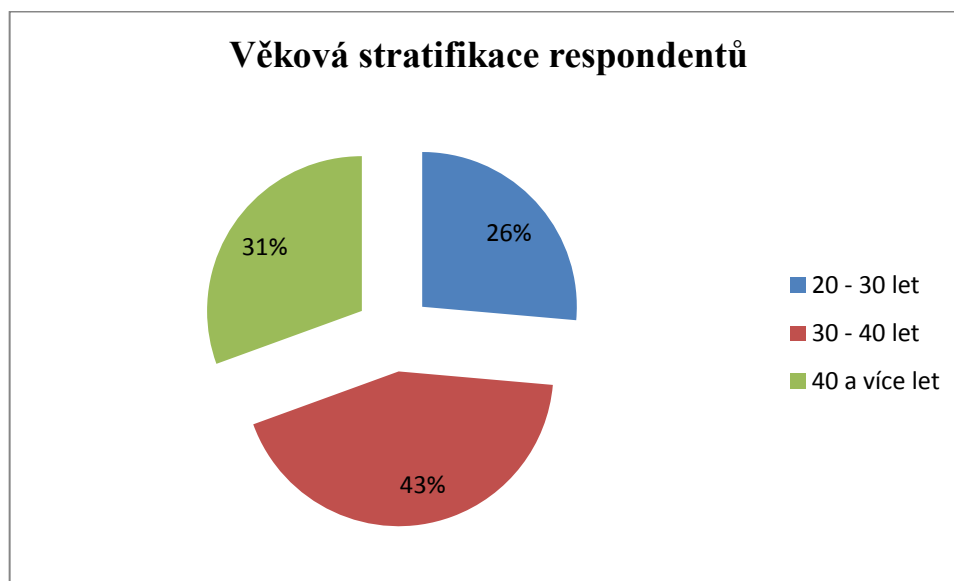
ný dotazník předán deseti vybraným osobám z řad rodičů dětí předškolního věku navštěvujících MŠ Montessori Zlín – Potoky pro jeho vyplnění, kdy tímto vyplněním jednotlivých tzv. „předdotazníků“ byla zkoumána a ověřována správnost a srozumitelnost položených otázek. Pilotáž prokázala, že otázky v dotazníku jsou formulovány jasně, pro následný výzkum je nebylo třeba nijak korigovat. Návratnost dotazníků byla 80%, což znamená, že dotazník vyplnilo 72 respondentů.

6 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT

Byly zpracovány dotazníky od 72 respondentů. Graf č. 1 znázorňuje složení respondentů dle pohlaví. Tato stratifikace je dána poměrem mužů a žen mezi rodiči dětí předškolního věku, jejichž navštěvují MŠ Montessori. Mezi dotazovanými bylo 15 mužů (21 %) a 57 žen (79 %). Respondenti byli rozděleni také podle věku, což je patrné z grafu č. 2.



Graf č. 1: Stratifikace respondentů dle pohlaví



Graf č. 2: Věková stratifikace respondentů

Celkový počet dotazovaných rodičů dětí navštěvujících MŠ Montessori 72 (100 %) se dělí do tří věkových skupin. První skupina ve věkovém rozmezí 20 – 30 let je zastoupena 19 rodiči (26 %). Druhou skupinu ve věkovém rozmezí 30 – 40 let zastupuje 31 rodičů (43 %) a poslední věkovou skupinu 40 let a více zastupuje 22 rodičů (31 %). Graf č. 3 informuje o nejvyšším dosaženém vzdělání respondentů.



Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Celkový počet dotazovaných respondentů z řad rodičů dětí navštěvujících MŠ Montessori 72 (100 %) se dělí dle vzdělání na dvě skupiny. Se středoškolským vzděláním s maturitou je zastoupeno 35 respondentů (49 %). Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 37 respondentů (51 %). Středoškolské vzdělání bez maturity a základní vzdělání není u respondentů zastoupeno vůbec.

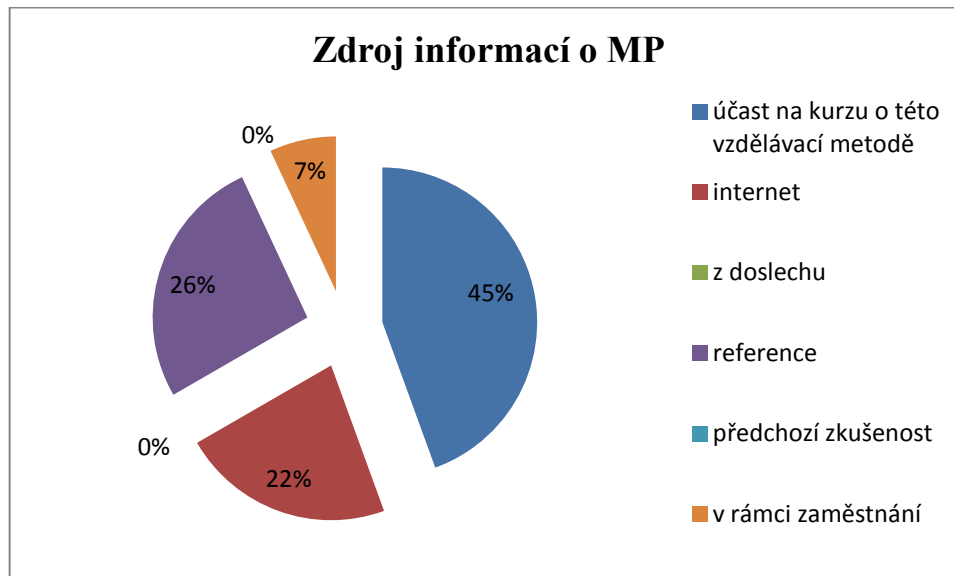
Graf č. 4 mapuje, zda mají respondenti vzdělání pedagogického směru. Z grafu můžeme vyčíst, že 29 respondentů z řad rodičů (40 %) uvedlo, že mají vzdělání pedagogického směru a 43 respondentů (60 %) uvedlo, že nemají vzdělání pedagogického směru.



Graf č. 4: Vyhodnocení otázky č. 2

Otázky zaměřené na názory respondentů z řad rodičů dětí předškolního věku, které navštěvují MŠ Montessori.

Kde jste čerpali informace o Montessori pedagogice?



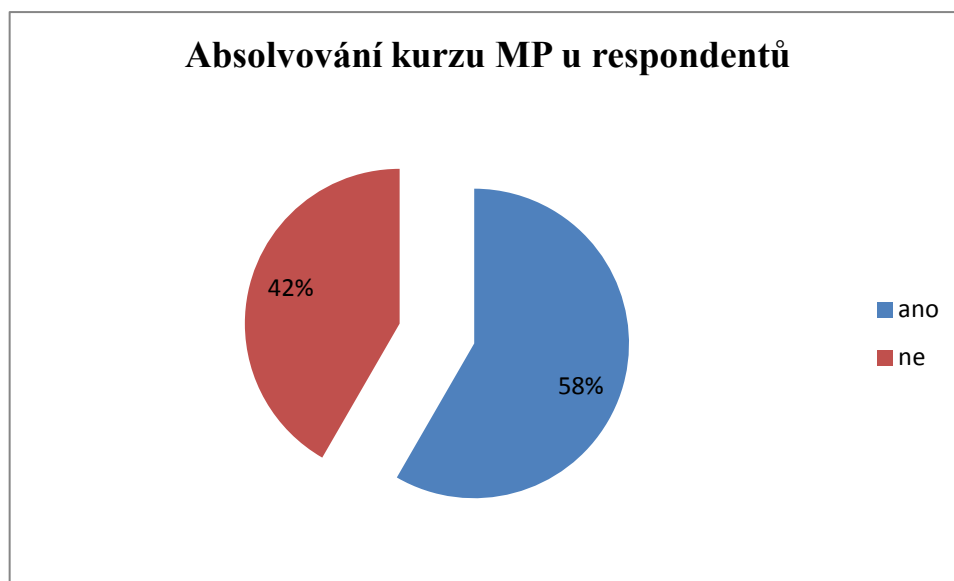
Graf č. 5: Vyhodnocení otázky č. 1

H_o = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Otázka č. 1 zjišťovala, co bylo zdrojem informací respondentů o Montessori pedagogice. Z grafu č. 5 můžeme vyčíst, že na rodiče dětí navštěvující MŠ Montessori má při výběru předškolního vzdělávání, kde se uplatňuje Montessori pedagogika největší vliv účast na kurzu o této vzdělávací metodě, kterou pro rodiče pořádají instituce s Montessori pedagogikou, aby je tak seznámili s jejími principy a metodami vzdělávání. Účast na kurzu byla zastoupena 32 případy (45 %), 16 respondentů (22 %) získalo informace z internetu. Z doslechu ani předchozí zkušeností nezískal informace žádný z respondentů (0 %). Díky referencím získalo informace o Montessori pedagogice 19 respondentů (26 %). V rámci zaměstnání se s ní seznámilo 5 respondentů (7 %). Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 20,556$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 3 je $\chi^2_{0,05}(5) = 7,815$ byla zamítnuta nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 20,556$, kdy můžeme konstatovat, že mezi získanými daty jsou statisticky významné rozdíly.

Absolvoval/a jste vzdělávací kurz Montessori pedagogiky?

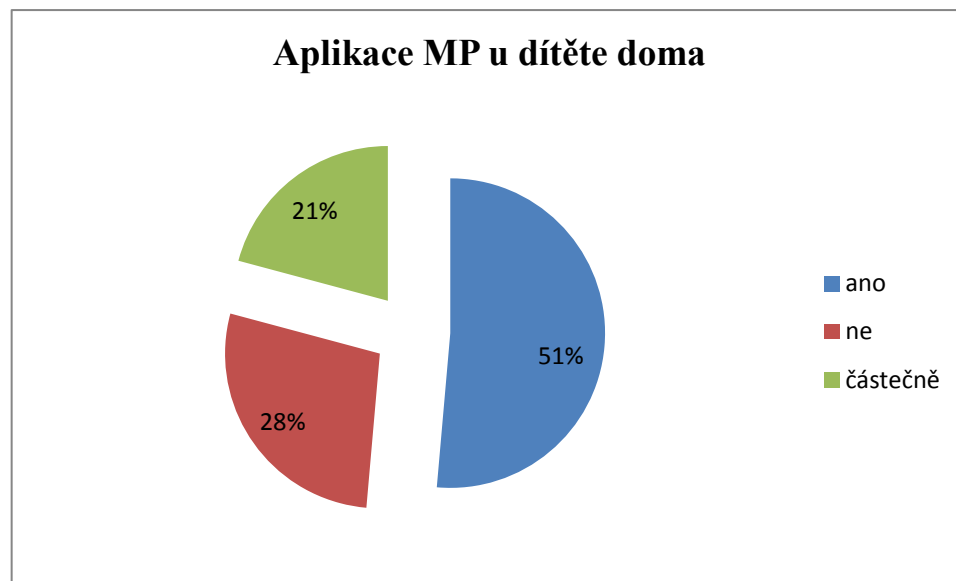


Graf č. 6: Vyhodnocení otázky č. 3

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Otázka č. 3 se zabývala zjištěním, zda respondenti absolvovali kurz Montessori pedagogiky. 42 respondentů z řad rodičů (58 %) uvedlo, že absolvovali vzdělávací kurz Montessori pedagogiky a 30 rodičů (42 %) uvedlo, že tento kurz neabsolvovali. Pro potvrzení či vyvrácení nulové a alternativní hypotézy bylo využito Testu dobré shody Chí – kvadrát. Pro otázku č. 3 byla vypočítána hodnota testového kritéria $\chi^2 = 2,000$ s porovnáním kritické hodnoty pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě získaných dat byla přijata nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > \chi^2 = 2,000$. Mezi získanými daty nejsou statisticky významné rozdíly.

Aplikujete principy Montessori pedagogiky u svého dítěte doma?

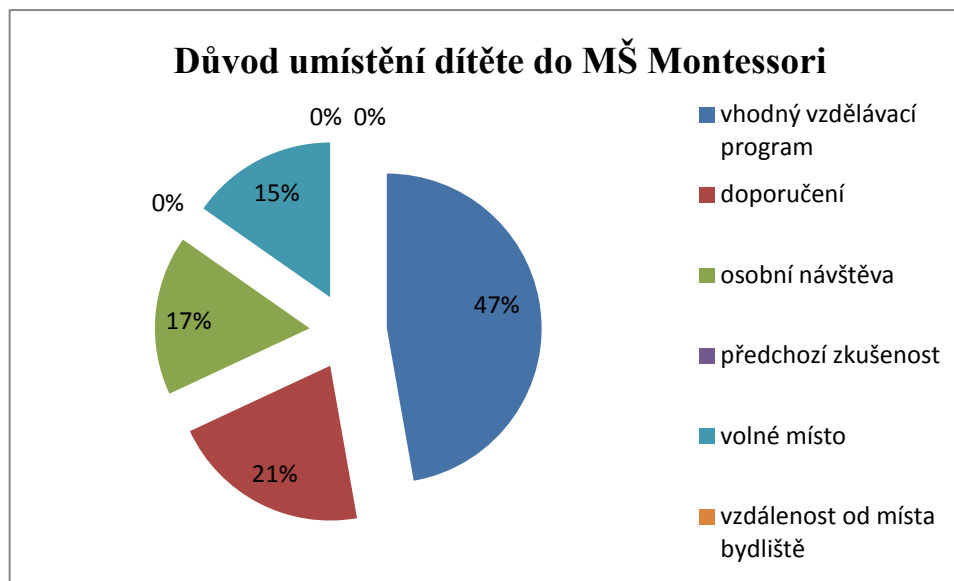
Graf č. 7: Vyhodnocení otázky č. 4

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf číslo 7 nám znázorňuje odpovědi respondentů na otázku č. 4, tedy zda respondenti aplikují Montessori pedagogiku u svého dítěte i doma. 37 respondentů (51 %) uvedlo, že ji aplikuje, 20 respondentů (28 %) ji doma u svého dítěte neaplikuje a 15 respondentů (21 %) ji aplikuje částečně. Pro potvrzení nebo vyvrácení nulové a alternativní hypotézy bylo využito Testu dobré shody Chí – kvadrát. Pro otázku č. 4 byla vypočítána hodnota testového kritéria $\chi^2 = 11,084$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 2 je $\chi^2_{0,05} 5,991$. Na základě vypočtených dat byla vyvrácena nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05} (2) = 5,991 < \chi^2 = 11,084$. Můžeme konstatovat, že mezi získanými daty jsou statisticky významné rozdíly.

Proč jste se rozhodli umístit své dítě do MŠ s Montessori programem?



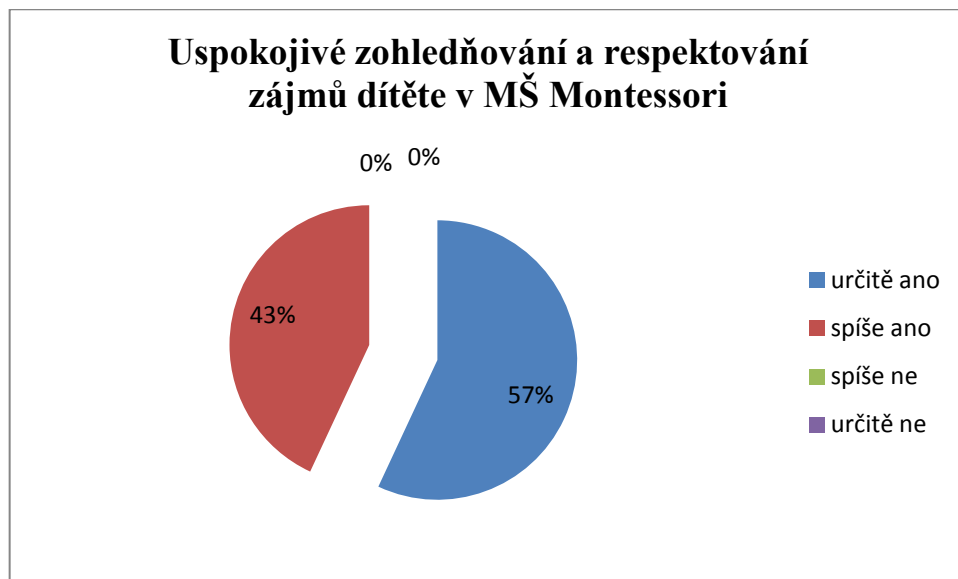
Graf č. 8: Vyhodnocení otázky č. 5

H_o = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Z grafu č. 8 můžeme vyčíst odpovědi respondentů na otázku, z jakého důvodu se rozhodli umístit své dítě do MŠ Montessori. Pro umístění svého dítěte do MŠ s Montessori programem se kvůli vhodnému vzdělávacímu programu rozhodlo 34 respondentů (47 %), na doporučení dalo 15 respondentů (21 %), díky osobní návštěvě se pro MŠ Montessori rozhodlo 12 respondentů (17 %). Předchozí zkušenost neměla na jejich rozhodnutí vliv u žádného respondenta (0 %). Kvůli volnému místu se pro umístění svého dítěte rozhodlo 11 respondentů (15 %). Vzdálenost od místa bydliště ani jiné důvody nehráli roli pro žádného z respondentů (0 %). Pro otázku č. 5 byla vypočítána hodnota testového kritéria $\chi^2 = 19,444$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 3 je $\chi^2_{0,05} = 7,815$. Na základě vypočtených dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05} (3) = 7,815 < \chi^2 = 19,444$. Mezi získanými daty existují statisticky významné rozdíly.

Jsou uspokojivě zohledňovány a respektovány individuální potřeby a zájmy vašeho dítěte v MŠ Montessori?



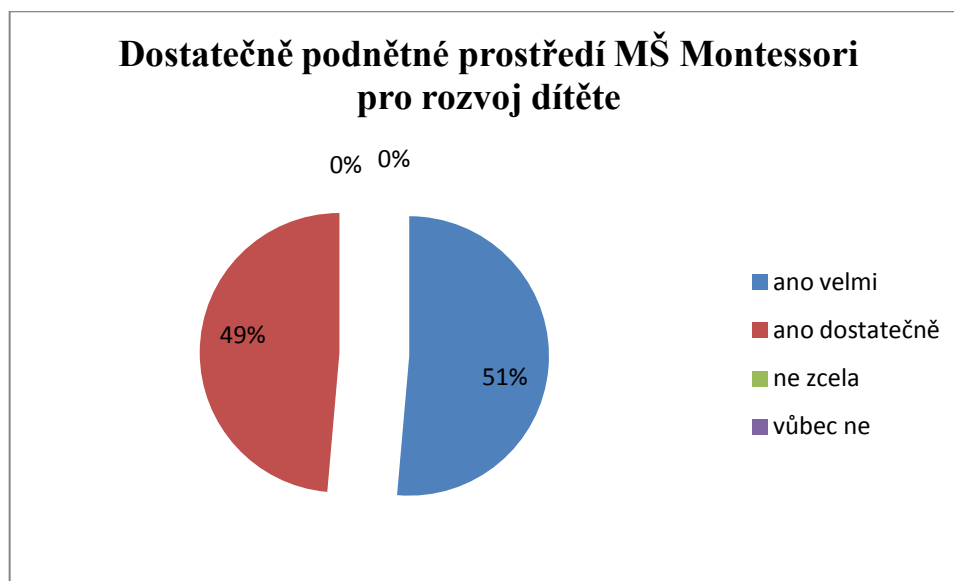
Graf č. 9: Vyhodnocení otázky č. 6

H_o = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 9 znázorňuje odpovědi respondentů na to, zda jsou uspokojivě zohledňovány a respektovány zájmy dítěte v MŠ Montessori. Respondenti si myslí, že v této instituci jsou uspokojivě zohledňovány a respektovány individuální potřeby a zájmy jejich dítěte. 41 respondentů (57 %) uvedlo odpověď určitě ano, 31 respondentů (43 %) uvedlo odpověď spíše ano, žádný z respondentů neuvedl odpověď spíše ne (0 %) ani určitě ne (0 %). Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 1,388$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě vypočtených dat byla přijata nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > \chi^2 = 1,388$. Mezi získanými daty nejsou statisticky významné rozdíly.

Je prostředí MŠ Montessori dostatečně podnětné pro všestranný rozvoj vašeho dítěte?

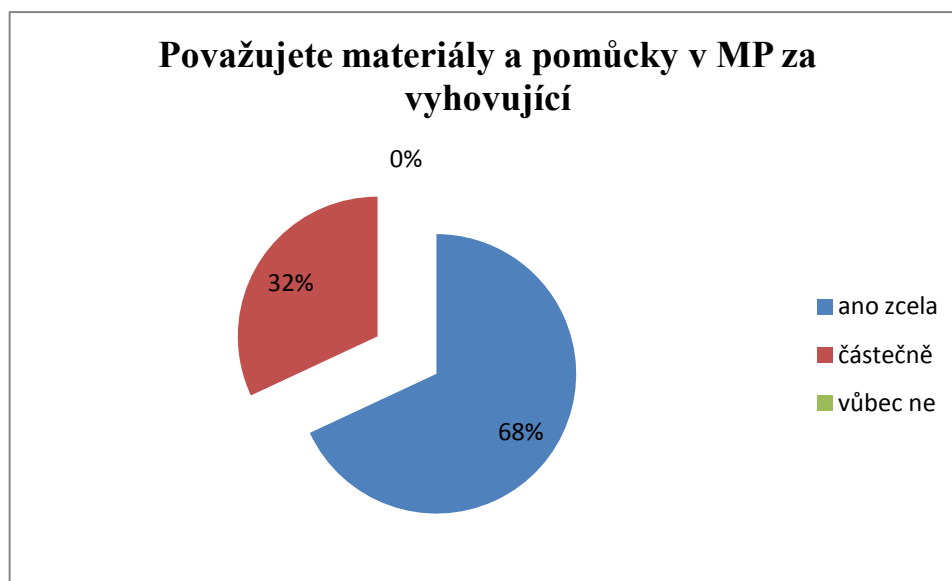


Graf č. 10: vyhodnocení otázky č. 7

H_o = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 10 nám znázorňuje odpovědi respondentů na otázku č. 7, zda si myslí, že prostředí MŠ Montessori je dostatečně podnětné pro rozvoj jejich dítěte. Respondenti považují prostředí MŠ Montessori za podnětné pro všestranný rozvoj jejich dítěte. 37 respondentů (51 %) uvedlo na tento dotaz odpověď ano velmi, 35 respondentů (49 %) uvedlo odpověď ano dostatečně, žádný z respondentů neuvedl odpovědi ne zcela (0 %) a vůbec ne (0 %). Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 0,056$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě vypočtených dat byla přijata nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > \chi^2 = 0,056$. Mezi získanými daty nejsou statisticky významné rozdíly.

Považujete materiály a pomůcky používané v MŠ Montessori za vyhovující?

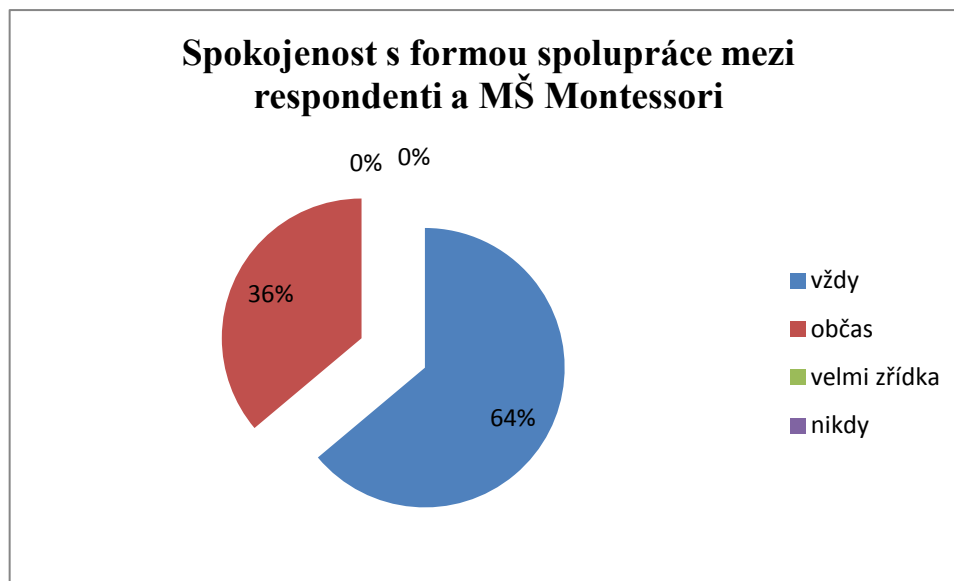
Graf č. 11: Vyhodnocení otázky č. 8

H_o = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 11 znázorňuje odpovědi respondentů na otázku č. 8 a to zda respondenti považují materiály a pomůcky používané v Montessori pedagogice za vyhovující. 49 respondentů (68 %) uvedlo, že považují materiály a pomůcky používané v MŠ Montessori za zcela vyhovující, 23 respondentů (32 %) uvedlo, že považují materiály a pomůcky používané v MŠ Montessori za částečně vyhovující. Žádný z respondentů neuvedl, že s materiály a s pomůckami používanými v Montessori pedagogice nejsou vůbec spokojeni (0 %). Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 9,388$ s porovnáním kritické hodnoty $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě vypočtených dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 9,388$. Mezi získanými daty existují statisticky významné rozdíly.

Jste spokojeni s formou spolupráce mezi vámi a vybranou MŠ Montessori?



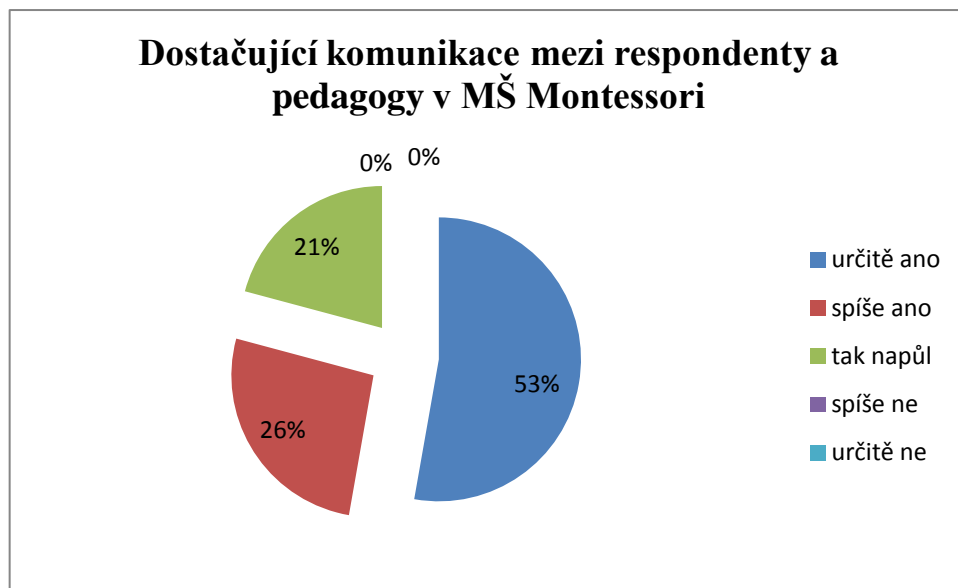
Graf č. 12: Vyhodnocení otázky č. 9

H_o = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 12 vyjadřuje odpovědi respondentů na otázku č. 9 a to zda jsou spokojeni s formou spolupráce mezi nimi a MŠ Montessori, kterou jejich dítě navštěvuje. 46 respondentů (64 %) uvedlo, že jsou vždy s formou vzájemné spolupráce spokojeni, 26 respondentů (36 %) uvedlo, že je spokojeno občas, žádný z respondentů (0 %) nevedl, že je spokojen velmi zřídka a žádný z respondentů nevedl, že není spokojen nikdy (0 %). Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 5,556$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě vypočtených dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 5,556$. Mezi získanými daty jsou statisticky významné rozdíly.

Považujete komunikaci mezi vámi a pedagogy v MŠ Montessori za dostačující?



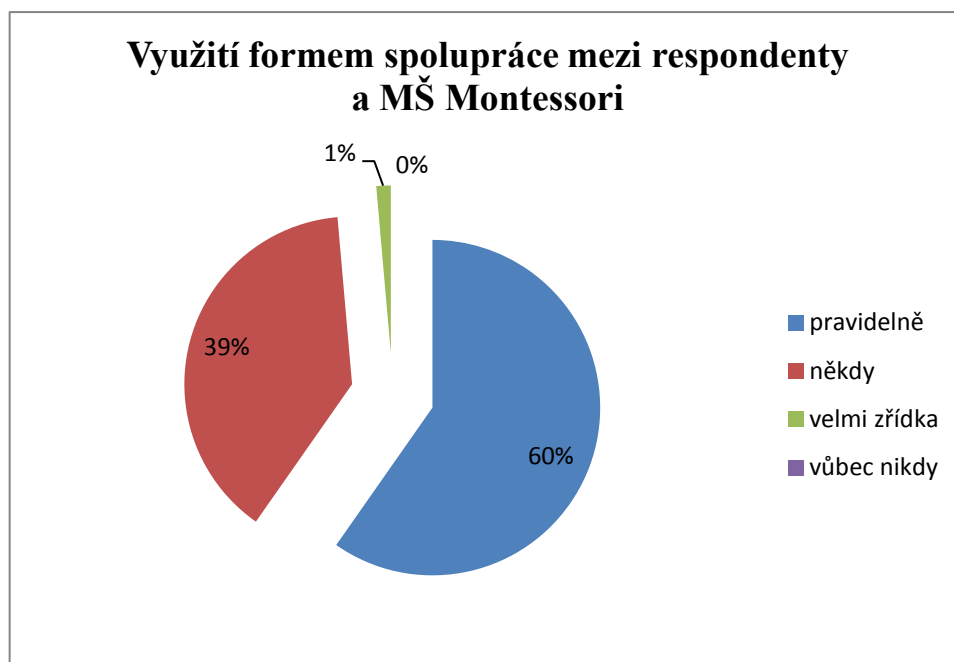
Graf č. 13: Vyhodnocení otázky č. 10

H_o = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 13 vyhodnocuje odpovědi respondentů na otázku, zda považují za dostatečnou komunikaci mezi nimi a pedagogy v MŠ Montessori. 38 respondentů (53 %) na otázku, zda vzájemná komunikace splňuje jejich představy, uvedlo odpověď určitě ano, odpověď spíše ano uvedlo 19 respondentů (26 %), odpověď tak napůl uvedlo 15 respondentů (21 %). Odpověď spíše ne a určitě ne neuvedl žádný z respondentů (0 %). Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 12,584$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 2 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Na základě vypočtených dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 12,584$. Mezi získanými daty existují statisticky významné rozdíly.

Využíváte formy spolupráce s vámi vybranou MŠ Montessori během školního roku?



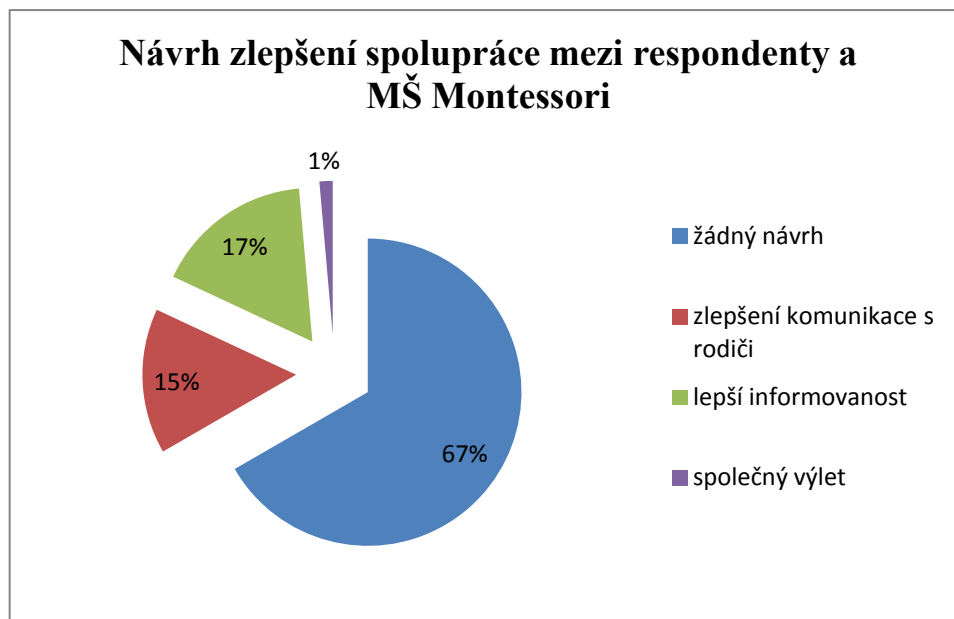
Graf č. 14: Vyhodnocení otázky č. 11

H_o = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 14 vyhodnocuje odpovědi respondentů na otázku, zda využívají forem spolupráce s danou MŠ Montessori během školního roku. 43 respondentů (60 %) uvedlo, že využívá formy spolupráce pravidelně, 28 respondentů (39 %) uvedlo, že spolupráci využívá někdy. 1 respondent (1 %) uvedl, že nabízenou formu spolupráce využívá velmi zřídka. Žádný z respondentů (0 %) nevedl, že by spolupráci nevyužíval vůbec nikdy. Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 37,751$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 2 je $\chi^2_{0,05} (2) = 5,991$. Na základě vypočtených dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože je $\chi^2_{0,05} (2) = 5,991 < \chi^2 = 37,751$. Mezi získanými daty existují statisticky významné rozdíly.

Navrhujete nějaké zlepšení v dané spolupráci mezi vámi a MŠ Montessori?



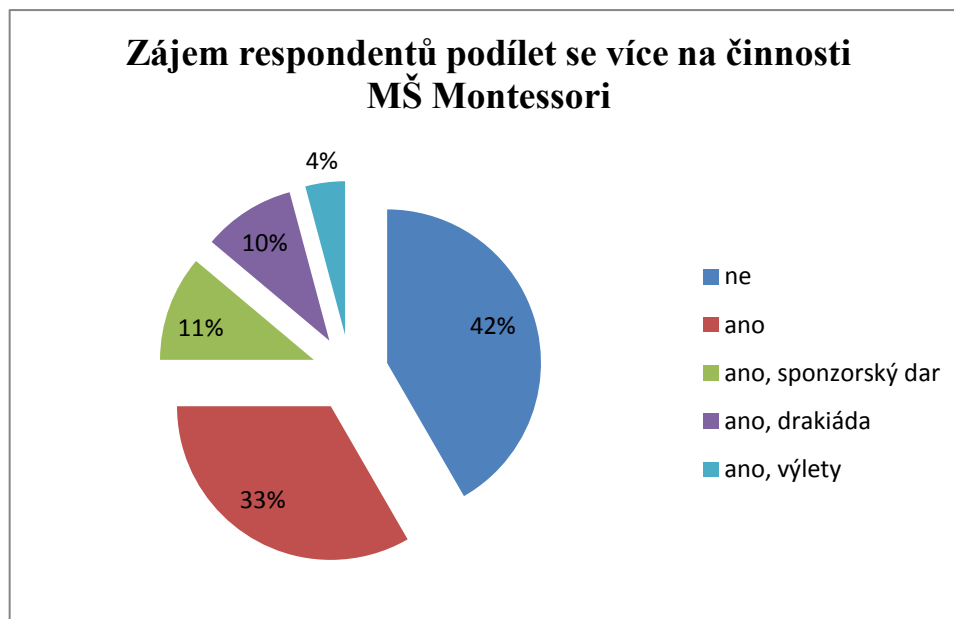
Graf č. 15: Vyhodnocení otázky č. 12

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 15 znázorňuje odpovědi respondentů na otázku, zda mají návrhy na zlepšení spolupráce mezi nimi a MŠ Montessori. 48 respondentů (67 %) nenavrhuje žádné zlepšení, 11 respondentů (15 %) navrhuje zlepšení v podobě lepší komunikace mezi nimi a školkou. 12 respondentů (17 %) navrhuje zlepšit informovanost rodičů. 1 respondent (1 %) navrhl v rámci zlepšení spolupráce uskutečnění výletu. Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 70,778$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 3 je $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Na základě vypočtených dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815 < \chi^2 = 70,778$. Mezi získanými daty existují statisticky významné rozdíly.

Máte vy sami zájem se více podílet na činnosti vybrané MŠ Montessori?



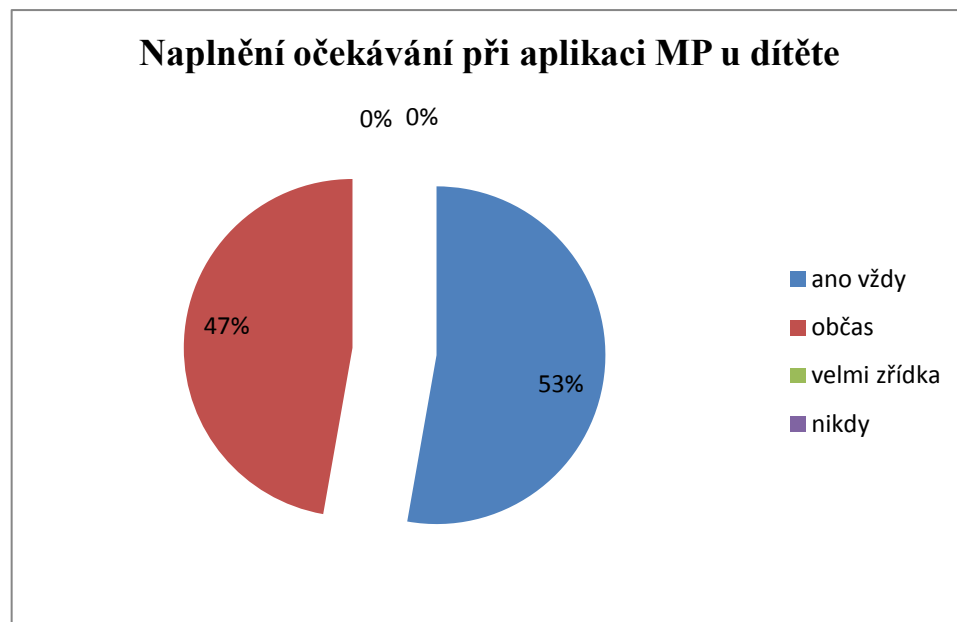
Graf č. 16: Vyhodnocení otázky č. 13

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 16 vyhodnocuje odpovědi respondentů na otázku, zda mají větší zájem podílet se na činnosti MŠ Montessori. 30 respondentů (42 %) nemá zájem se nijak podílet na činnosti dané MŠ Montessori, 24 respondentů (33 %) uvedlo, že zájem mají, ale nijak ho nespecifikovali. 8 respondentů (11 %) uvedlo, že mají zájem podpořit MŠ Montessori sponzorským darem. 7 respondentů (10 %) navrholo, že mají zájem zúčastnit se drakiády. 3 respondenti (4 %) uvedli, že mají zájem zúčastnit se výletů. Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 38,972$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 4 je $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Na základě vypočtených dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože je $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488 < \chi^2 = 38,972$. Můžeme konstatovat, že mezi získanými daty jsou statisticky významné rozdíly.

Naplnňuje aplikace Montessori výchovného systému u vašeho dítěte vaše očekávání?



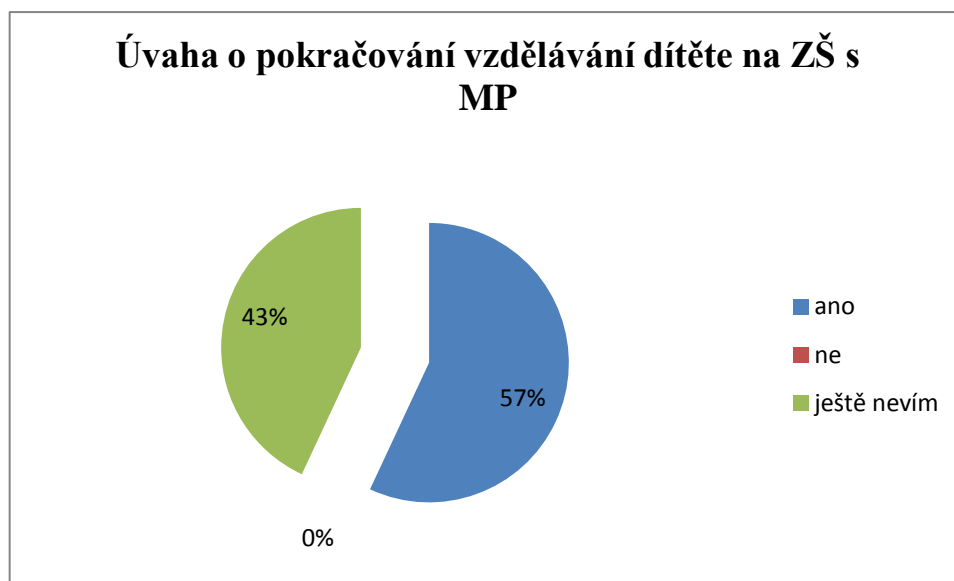
Graf č. 17: Vyhodnocení otázky č. 14

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 17 vyhodnocuje odpovědi respondentů na otázku, zda je naplněno jejich očekávání při aplikaci Montessori pedagogiky u jejich dítěte. 38 respondentů (53 %) uvedlo, že jsou vždy spokojeni s výsledky aplikace Montessori výchovného systému u jejich dítěte, 34 respondentů (47 %) uvedlo, že je spokojeno občas, žádný z respondentů (0 %) nevedl, že je s aplikací Montessori výchovného systému u svého dítěte spokojen velmi zřídka a žádný rodič (0 %) nevedl, že by nebyl spokojen nikdy. Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 0,222$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě vypočtených dat byla přijata nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > \chi^2 = 0,222$. Můžeme konstatovat, že mezi získanými daty neexistují statisticky významné rozdíly.

Uvažujete o tom, aby vaše dítě pokračovalo na ZŠ s Montessori programem?



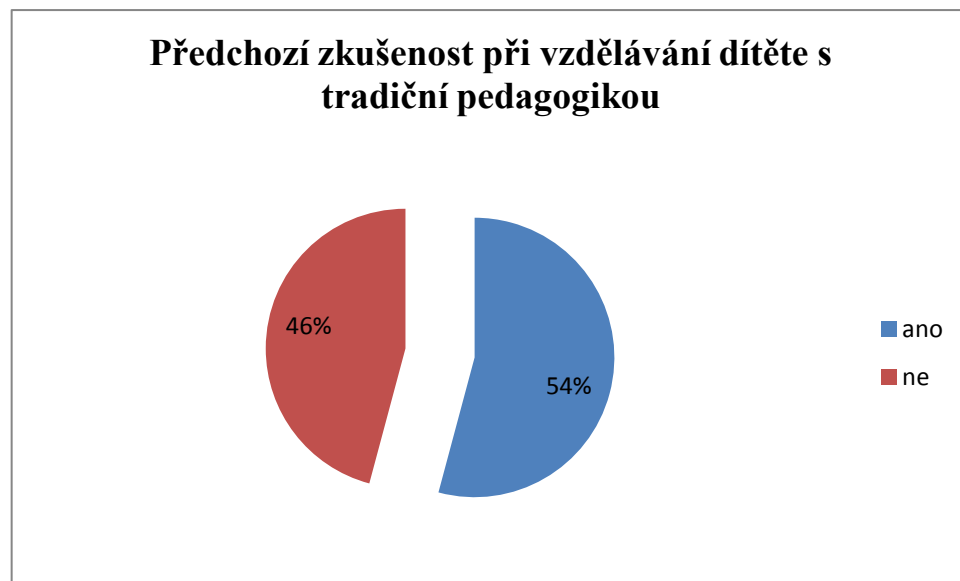
Graf č. 18: Vyhodnocení otázky č. 15

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 18 vyhodnocuje odpovědi respondentů na otázku, zda uvažují o pokračování vzdělávání svého dítěte na ZŠ s Montessori pedagogikou. 41 respondentů (57 %) uvažuje o tom, že jejich dítě bude pokračovat na ZŠ s Montessori programem, 31 respondentů (43 %) uvedlo, že ještě neví a žádný respondent (0 %) nevedl, že jeho dítě nebude pokračovat na ZŠ s Montessori programem. Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 1,388$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě vypočtených dat byla přijata nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > \chi^2 = 1,388$. Můžeme konstatovat, že mezi získanými daty nejsou statisticky významné rozdíly.

Máte předchozí zkušenost při vzdělávání vašeho dítěte s tradiční pedagogikou?



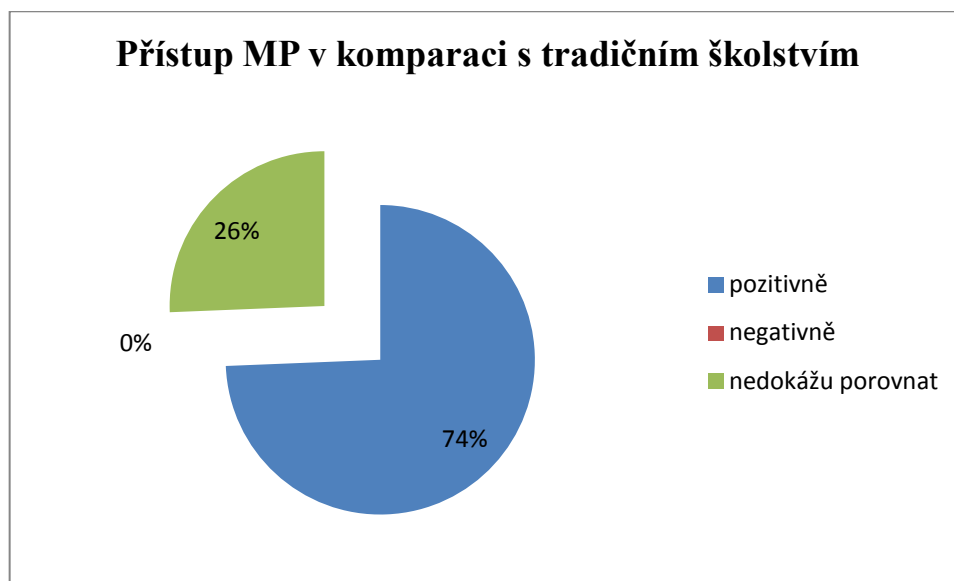
Graf č. 19: Vyhodnocení otázky č. 16

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 19 vyhodnocuje odpovědi respondentů na otázku, zda mají při vzdělávání svých dětí předchozí zkušenost s tradiční pedagogikou. 39 respondentů (54 %) uvedlo, že mají předchozí zkušenost při vzdělávání svého dítěte s tradiční pedagogikou, 33 respondentů (46 %) uvedlo, že tuto zkušenost nemají. Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 0,500$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě vypočtených dat byla přijata nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > \chi^2 = 0,500$. Můžeme konstatovat, že mezi získanými daty nejsou statisticky významné rozdíly.

Jak vnímáte přístup Montessori výchovného systému k vašemu dítěti v komparaci s přístupem tradičního školství?



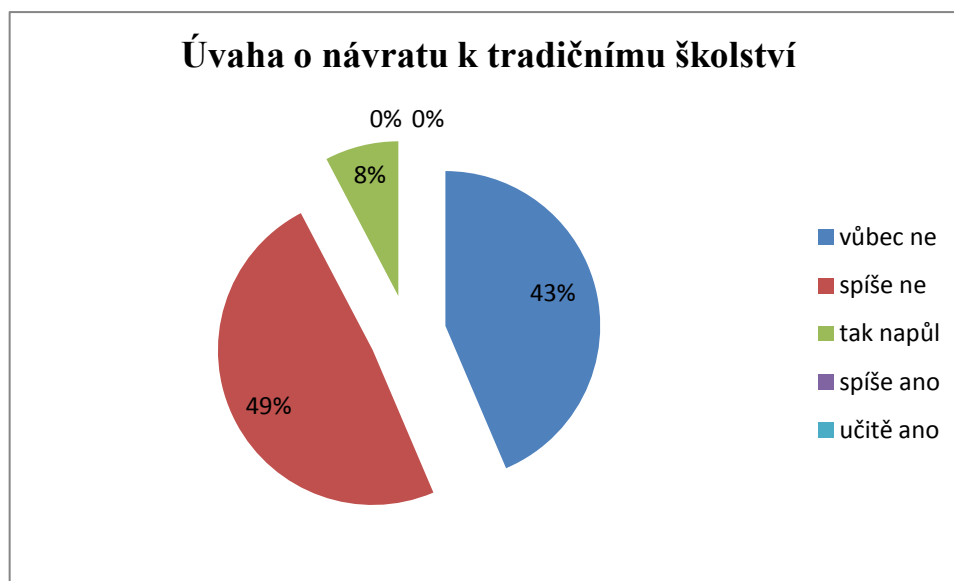
Graf č. 20: Vyhodnocení otázky č. 17

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 20 vyhodnocuje odpovědi respondentů na otázku, jakým způsobem hodnotí přístup Montessori pedagogiky v komparaci s tradiční pedagogikou. Ti z respondentů, kteří mají u vzdělávání svého dítěte zkušenost i s tradiční pedagogikou, hodnotí aplikaci Montessori pedagogiky pozitivně. Tuto odpověď uvedlo 29 respondentů (74 %). 10 respondentů (26 %) uvedlo, že tuto skutečnost nedokážou porovnat a žádný z respondentů (0 %) nevedl, že by aplikaci Montessori pedagogiky hodnotil negativně. Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 9,256$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$. Na základě vypočtených dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 < \chi^2 = 9,256$. Můžeme konstatovat, že mezi získanými daty jsou statisticky významné rozdíly.

Uvažujete o návratu k tradičnímu školství?



Graf č. 21: Vyhodnocení otázky č. 18

H_0 = Mezi četnostmi respondentů nejsou statisticky významné rozdíly.

H_A = Mezi četnostmi respondentů jsou statisticky významné rozdíly.

Graf č. 21 vyhodnocuje odpovědi respondentů na otázku, zda uvažují o návratu k tradičnímu školství při vzdělávání svých dětí. 17 respondentů (43 %) uvedlo, že o návratu k tradiční pedagogice neuvažují vůbec, 19 respondentů (49 %) uvedlo, že o návratu k tradiční pedagogice spíše neuvažují. 3 respondenti (8 %) o návratu uvažují tak napůl. Žádný z rodičů (0 %) neuvedl, že by spíše či určitě o návratu k tradiční pedagogice uvažoval. Na základě vypočítané hodnoty testového kritéria $\chi^2 = 11,692$, kdy kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a stupně volnosti 2 je $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Na základě vypočítaných dat byla zamítnuta nulová hypotéza, protože $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 11,692$. Můžeme konstatovat, že mezi získanými daty jsou statisticky významné rozdíly.

Komplexní hodnocení MŠ Montessori rodiči dětí předškolního věku

Tabulka č. 2 vyhodnocuje otázku č. 19, která nabízí komplexní hodnocení MŠ Montessori respondenty. Na celkem 10 otázek odpovědělo 72 respondentů (100%).

hodnota	průměrná přisuzovaná hodnota
režim MŠ	1,25
komunikace MŠ s rodiči a okolím	1,79
informovanost rodičů	1,77
vztahy mezi pedagogy a dětmi	1,57
vztahy mezi pedagogy a rodiči	1,82
důvěra v pedagogy MŠ	1,79
vztahy mezi dětmi	1,46
plnění cílů vzdělávání	1,40
estetické prostředí a pořádek	1,32
pozitivní a vstřícná atmosféra v MŠ	1,42

Tabulka č. 2: Vyhodnocení otázky č. 19

Tabulka č. 2 znázorňuje průměrnou přisuzovanou hodnotu, kterou respondenti přisuzovali jednotlivým nabízeným možnostem, kdy číslo 1 znamenalo, že tato hodnota je pro respondenty nejlepší. Na základě získaných dat jsme vytvořili „žebříček hodnocení respondentů“, kteří hodnotili MŠ Montessori, viz tabulka č. 3.

průměrně přisuzovaná hodnota	hodnota
1.	režim MŠ
2.	estetické prostředí a pořádek
3.	plnění cílů vzdělávání
4.	pozitivní a vstřícná atmosféra
5.	vztahy mezi dětmi
6.	vztahy mezi pedagogy a dětmi
7.	informovanost rodičů

8. – 9.	komunikace MŠ s rodiči
8. – 9.	důvěra v pedagogy MŠ
10.	vztahy mezi pedagogy a rodiči

Tabulka č. 3: Žebříček hodnocení respondentů MŠ Montessori

Respondenti přiřazovali čísla od 1 do 5 (1 – výborná úroveň, 2 – dobrá úroveň, 3 – uspokojivá úroveň, 4 – dostatečná úroveň, 5 – nedostatečná úroveň). Číslo 1 znamenalo, že tato hodnota je pro respondenty na nejvyšší úrovni. Na základě vyhodnocených průměrných hodnot jsme sestavili „žebříček hodnocení“ dané instituce MŠ Montessori. Na vrcholu žebříčku hodnocení je uvedena hodnota, které respondenti přisuzovali nejlepší hodnocení a tím je režim MŠ.

6.1 Shrnutí výzkumu

V následujícím shrnutí si zodpovíme primární a dílčí výzkumné cíle. Výzkumným cílem kvantitativně orientovaného výzkumu bylo objasnit, jaké jsou postoje respondentů z řad rodičů dětí předškolního věku k Montessori pedagogice. Tyto postoje nám charakterizuje komplexní hodnocení Montessori předškolního zařízení v otázce č. 19, kde respondenti hodnotí danou Montessori předškolní instituci, kterou jejich dítě navštěvuje. Výsledky hodnocení ukazují, že postoje respondentů z řad rodičů dětí navštěvujících tuto instituci a MŠ Montessori, jsou pozitivně orientovány, protože průměrně přisuzovaná hodnota u jednotlivých zkoumaných otázek, které byly hodnoceny, je 1,56. Číslo 1 znamenalo, že tato hodnota má pro respondenty nejvyšší hodnotu. Výzkum prokázal, že existují statisticky významné rozdíly při důvodech rozhodnutí, dát své dítě do MŠ Montessori. 47 % respondentů se rozhodlo vychovávat své dítě podle zásad Montessori pedagogiky na základě vhodného vzdělávacího programu. Tato skutečnost svědčí o tom, že Montessori výchovný a vzdělávací program staví na osobním a individuálním přístupu k dítěti a rodině, protože největší počet respondentů se pro tento alternativní pedagogický směr rozhodl právě z důvodu vhodného vzdělávacího programu. Výzkum prokázal, že i v názorech respondentů na používání materiálů a pomůcek používaných v Montessori pedagogice existují statisticky významné rozdíly. Za zcela vyhovující a pro rozvoj dítěte podnětné je považuje 68 % respondentů. Statisticky významné rozdíly existují i v názorech respondentů na spokojenost s formou spolupráce mezi nimi a MŠ Montessori. 64 % respondentů z řad rodičů

uvedlo, že je s formou spolupráce vždy spokojeno. Výzkum potvrdil, že neexistují statisticky významné rozdíly v názorech respondentů, zda jejich dítě bude pokračovat na ZŠ s Montessori pedagogikou nebo na ZŠ s aplikací tradiční pedagogiky. 57 % respondentů uvedlo, že si přejí, aby jejich dítě pokračovalo na ZŠ s Montessori programem, 43 % respondentů není ještě úplně rozhodnuto. Výzkum prokázal, že neexistují statisticky významné rozdíly v názorech respondentů na přístup Montessori pedagogiky v komparaci s přístupem v tradičním školství k dítěti. Přístup Montessori pedagogiky hodnotí pozitivně 74 % respondentů.

V rámci postupů a vyhodnocování empirické části bakalářské práce bylo dosaženo primárního i dílčích cílů, které byly stanoveny. Bylo prokázáno, že postoje respondentů k Montessori pedagogice jsou pozitivní. Bylo zjištěno, na základě jakých skutečností se respondenti rozhodli své dítě vzdělávat podle zásad Montessori pedagogiky a zda ji a materiály a pomůcky v ní aplikované považují za dostatečně podnětné pro rozvoj jejich dítěte. Bylo charakterizováno, jaká je vzájemná spolupráce mezi respondenty a MŠ Montessori. Bylo vyhodnoceno, zda respondenti z řad rodičů dětí předškolního věku uvažují o dalším vzdělávání jejich dítěte podle zásad Montessori pedagogiky na ZŠ. Nabídli jsme komplexní hodnocení respondentů dané instituce MŠ Montessori. Tohoto komplexního hodnocení využily ředitelky daných zařízení jako zpětnou vazbu od respondentů z řad rodičů dětí předškolního věku, které tyto instituce navštěvují. Cíle v empirické části bakalářské práce byly na základě vyhodnocení a interpretace získaných dat dosaženy, což potvrzuje vyhodnocení jednotlivých otázek.

ZÁVĚR

Pro dítě je nejdůležitějším a nejdůvěrnějším prostředím rodina a domov, který tvoří rodiče, sourozenci, prarodiče. Po vstupu dítěte do předškolního zařízení se stává tato instituce druhým významným prostředím, kde tráví velkou část svého dne. Dítě předškolního věku je senzitivní a snadno ovlivnitelné, proto považujeme za podstatné, aby tato instituce byla zastáncem pozitivního, přátelského a individuálního přístupu k němu. Rodinná a předškolní výchova zásadně ovlivňuje osobnost dítěte, kde přebírá vzorce chování, tím se rozvíjí základní předpoklady pro celoživotní vzdělávání. Vstup do mateřské školy je pro dítě i jeho rodiče zlomovou událostí. Záleží jen na nich, zda považují předškolní instituci pouze za „hlídací“, kde si dítě hraje a je na něho dohlíženo nebo zda považují předškolní instituci za vzdělávací, kde se dbá na rozvoj individuálních schopností dítěte již v jeho předškolním věku. Tuto skutečnost naplňuje Montessori výchovný a vzdělávací systém, který je přátelský k dítěti, nakloněn rodině a vzájemné spolupráci, nabízí širokou škálu aktivit, které rozvíjí dítě a jeho poznání.

Cílem této bakalářské práce bylo na základě odborně orientované literatury popsat ucelené informace o pedagogickém systému Montessori, charakterizovali jsme osobnost dítěte předškolního věku a nastínili jsme možnosti aplikace výchovné a vzdělávací metody Montessori u dětí předškolního věku, nesnažili jsme se o propagaci této metody. Snažili jsme se objasnit přístup Montessori pedagogiky k dítěti a charakterizovat konkrétní zařízení MŠ Montessori ve Zlíně a v Olomouci. Výzkum v praktické části bakalářské práce potvrdil, že rodiče si MŠ Montessori vybrali cíleně a záměrně, především z důvodu vhodného vzdělávacího programu. Tato skutečnost svědčí o tom, že rodiče mají zájem o alternativní pedagogické metody, neodrazuje je ani skutečnost, že tato předškolní zařízení mají soukromý charakter a jsou zpoplatněny. Výzkum jsme zaměřili na konkrétní dvě MŠ Montessori ve Zlíně a jednu konkrétní MŠ Monte v Olomouci. Výsledky našeho výzkumu mohou být přínosem i pro tyto tři instituce, které tak získaly zpětnou vazbu od rodičů dětí, které ji navštěvují a mohou se tak přizpůsobit jejich požadavkům nebo návrhům na zlepšení vzájemné spolupráce. Tato bakalářská práce může být podnětem k zamyšlení pro všechny rodiče, kteří vychovávají své děti a snaží se najít takovou instituci, která bude brát hlavní zřetel na individuální přístup k osobnosti jejich dítěte.

Odkaz Montessori je stále aktuální. V České republice pozorujeme v posledním desetiletí zvýšený zájem o kurzy této pedagogiky, o předškolní instituce, ve kterých je tato metoda aplikována. V oblibě nejsou pouze Montessori školy, ale také zařízení s prvky Mon-

tessori. Zásadním je i postavení a přístup pedagoga, ten by měl být otevřen novým proudům a myšlenkám, měl by být schopen kriticky vyhodnotit klady i zápory příslušné metody. Měli bychom brát na zřetel, že jde především o dítě, jeho výchovu a vzdělávání. Dítě je tím nejcennějším, co máme, tím nejdůležitějším, pro koho žijeme, proto bychom se měli zajímat o to, v jaké předškolní instituci pobývá a kde se vzdělává. Montessori pedagogika považuje dítě za osobnost a umožňuje mu stát se nezávislým, vyvinutým a citově jistým členem společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 232 s. ISBN 80 – 7178 – 888 – 0.
- [2] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada publishing, 265 s. ISBN 978 - 80- 247 – 1369 - 4.
- [3] JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 2003. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. vyd. Brno: Paido, 91 s. ISBN 80 – 7315 - 062.
- [4] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Bronislav, 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 456 s. ISBN 80 – 7178 – 585 – 7.
- [5] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 184 s. ISBN 80 – 247 - 0852- 3.
- [6] LEACH, Penelope, 2010. *Your baby and child*. London: A Dorling Kindersley, 560 s. ISBN 9781405348492.
- [7] MONTESSORI, Maria, 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 130 s. ISBN 80 - 86189 - 00 - 7.
- [8] MONTESSORI, Maria, 2001. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 207 s. ISBN 80 – 86 – 189 – 0 – 5.
- [9] MONTESSORI, Maria, 2003. *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS, 191 s. ISBN 80 – 86189 – 02 – 3.
- [10] NIESEL, Renate, GRIEBEL, Wilfried, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha : Portál, 104 s. ISBN 80 – 7178 – 989 – 5.
- [11] PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 272 s. ISBN 80 – 7178 – 399 – 4.
- [12] PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 192s. ISBN 978 – 80 – 7178 – 999 – 4.
- [13] RÝDL, Karel, 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman – Print, 264 s. ISBN 80 – 900035 – 8 – 3.
- [14] RÝDL, Karel, 1999. *Principy a pojmy pedagogiky podle Marie Montessori*. Praha: Public History, 63 s. ISBN 80 – 902193 – 7 - 3.
- [15] RÝDL, Karel, 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě*. 2. vyd. FF Univerzita Pardubice, 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0.
- [16] SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír, 1996. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno : Paido, 112 s. ISBN 80 - 85931 – 19 - 1.

- [17] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 468 s. ISBN 80 – 246 – 0956 - 8.
- [18] ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1.vyd. Praha: Portál, 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

cit. citace

č. číslo

hod. hodin

H₀ nulová hypotéza

H_A alternativní hypotéza

MŠ mateřská škola

s. strana

tj. to je

tzv. tak zvaně

tj. to je

ZŠ základní škola

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: Komparativní analýza alternativního školství

Tabulka 2: Vyhodnocení otázky č. 19

Tabulka 3: Žebříček hodnocení respondentů MŠ Montessori

Graf 1: Stratifikace respondentů dle pohlaví

Graf 2: Věková stratifikace respondentů

Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf 4: Vyhodnocení otázky č. 2

Graf 5: Vyhodnocení otázky č. 1

Graf 6: Vyhodnocení otázky č. 3

Graf 7: Vyhodnocení otázky č. 4

Graf 8: Vyhodnocení otázky č. 5

Graf 9: Vyhodnocení otázky č. 6

Graf 10: Vyhodnocení otázky č. 7

Graf 11: Vyhodnocení otázky č. 8

Graf 12: Vyhodnocení otázky č. 9

Graf 13: Vyhodnocení otázky č. 10

Graf 14: Vyhodnocení otázky č. 11

Graf 15: Vyhodnocení otázky č. 12

Graf 16: Vyhodnocení otázky č. 13

Graf 17: Vyhodnocení otázky č. 14

Graf 18: Vyhodnocení otázky č. 15

Graf 19: Vyhodnocení otázky č. 16

Graf 20: Vyhodnocení otázky č. 17

Graf 21: Vyhodnocení otázky č. 18

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dětská kresba, tři stádia vývoje lidské postavy

Příloha P II: Aktivity v MŠ Montessori

Příloha P III: Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku navštěvující MŠ Montessori

PŘÍLOHA P I: DĚTSKÁ KRESBA, TŘI STÁDIA VÝVOJE LIDSKÉ POSTAVY



PŘÍLOHA P II : AKTIVITY V MATEŘSKÉ ŠKOLE MONTESSORI



PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO RODIČE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU NAVŠTĚVUJÍCÍ MŠ MONTESSORI

Dotazník pro rodiče dětí navštěvující Mateřskou školu Montessori

Vážený rodiče,

Jmenuji se Kateřina Marečková a pracuji jako lektorka anglického a německého jazyka dětí předškolního věku v MŠ Montessori. Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně studuji 3. ročník bakalářského studijního programu „Specializace v pedagogice“, obor Sociální pedagogika. V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma „Montessori pedagogika jako jedna z možností vzdělávání dětí předškolního věku“.

Co nejzdvořileji si Vás dovoluji touto cestou požádat o anonymní vyplnění dotazníku. Získané informace budou sumarizovány a použity pro statistické vyhodnocení názorů rodičů dětí navštěvujících MŠ Montessori.

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Vybranou odpověď označte, prosím, křížkem.

Mnohokrát Vám děkuji za vstřícnost a spolupráci a přeji Vám i Vaším dětem hodně zdraví, štěstí, spokojenosti, vzájemné úcty a lásky.

Kateřina Marečková

Vaše pohlaví:

- a) muž
- b) žena

Věk:

- a) 20 – 30 let
- b) 30 – 40 let
- c) 40 a více let

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) základní
- b) vyučen
- c) středoškolské
- d) vysokoškolské

1. Kde jste čerpali informace o Montessori vzdělávacím programu?

- a) účast na kurzu o této vzdělávací metodě
- b) internet
- c) z doslechu
- d) reference
- e) předchozí zkušenost
- f) v rámci zaměstnání

2. Máte vzdělání pedagogického směru?

- a) ano
- b) ne

3. Absolvoval/a jste vzdělávací kurz Montessori pedagogiky?

- a) ano
- b) ne

4. Aplikujete principy Montessori pedagogiky u svého dítěte doma?

- a) ano
- b) ne
- c) částečně

5. Proč jste se rozhodli umístit své dítě do MŠ s Montessori vzdělávacím programem?

- a) vhodný vzdělávací program
 - b) doporučení
 - c) osobní návštěva
 - d) předchozí zkušenost
 - e) volné místo
 - f) vzdálenost od místa bydliště
 - g) jiné (uveďte)
-
-

6. Myslíte si, že jsou uspokojivě zohledňovány a respektovány individuální potřeby a zájmy Vašeho dítěte v MŠ Montessori?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

7. Je prostředí MŠ Montessori dostatečně podnětné pro všestranný rozvoj Vašeho dítěte?

- a) ano velmi
- b) ano dostatečně
- c) ne zcela
- d) vůbec ne

8. Považujete materiály a pomůcky používané v Montessori vzdělávacím programu za vyhovující?

- a) ano zcela
- b) částečně
- c) vůbec ne

**9. Jste spokojeni s formou spolupráce mezi Vámi a vybranou MŠ Montessori?
(informativní odpoledne pro rodiče, besedy pro rodiče a zájemce o Montessori pedagogiku, kurzy, semináře, besídky)**

- a) vždy
- b) občas
- c) velmi zřídka
- d) nikdy

10. Považujete komunikaci mezi Vámi a pedagogy ve Vámi vybrané MŠ Montessori za dostačující?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) tak napůl
- d) spíše ne
- e) určitě ne

11. Využíváte formy spolupráce s Vámi vybranou MŠ Montessori během školního roku?

- a) pravidelně
- b) někdy
- c) velmi zřídka
- d) vůbec nikdy

12. Navrhujete nějaké zlepšení v dané spolupráci mezi Vámi a MŠ Montessori ?

13. Máte Vy sami zájem se více podílet na činnosti vybrané MŠ Montessori? (více společných aktivit pro rodiče s dětmi, pomoc dané škole, apod.)?

- a) ne
- b) ano, uveďte

14. Naplňuje aplikace Montessori výchovného a vzdělávacího systému u Vašeho dítěte Vaše očekávání?

- a) ano vždy
- b) občas
- c) velmi zřídka
- d) nikdy

15. Uvažujete o tom, aby Vaše dítě pokračovalo na ZŠ s Montessori programem?

- a) ano
- b) ne
- c) ještě nevím

16. Máte předchozí zkušenost při vzdělávání Vašeho dítěte (dětí) s tradiční pedagogikou?

- a) ano
- b) ne (v případě odpovědi NE neodpovídejte na otázku 17, 18)

17. Jak vnímáte přístup Montessori výchovného a vzdělávacího systému k Vašemu dítěti v komparaci (v porovnání) s přístupem tradičního školství?

- a) pozitivně
- b) negativně
- c) nedokážu porovnat

18. Uvažujete o návratu k tradičnímu školství?

- a) vůbec ne
- b) spíše ne
- c) tak napůl
- d) spíše ano
- e) určitě ano

19. Komplexní hodnocení MŠ Montessori rodiči dětí předškolního věku

otázka č.	faktor	1 výborná úroveň	2 dobrá úroveň	3 uspokojivá úroveň	4 dostatečná úroveň	5 nedostateč- ná úroveň
1	režim MŠ					
2	komunikace MŠ s rodiči a okolím					
3	informovanost rodičů					
4	vztahy mezi pedagogy a dětmi					
5	vztahy mezi pedagogy a rodiči					
6	důvěra v pedagogy MŠ					
7	vztahy mezi dětmi					
8	plnění cílů vzdělávání					
9	estetické prostředí a pořádek					
10	pozitivní a vstřícná atmosféra v MŠ					