

Montessori mateřská škola z pohledu učitelů v těchto školách

Denisa Sokolová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Denisa Sokolová**
Osobní číslo: **H21995**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Montessori mateřská škola z pohledu učitelů v těchto školách**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o Montessori pedagogice.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na vzdělávání v Montessori mateřských školách.
Příprava empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele působící v Montessori mateřských školách.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bavli, B., & Uslu Kocabaş, H. (2022). The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child. *Participatory Educational Research*, 9(1), 443–462. <https://doi.org/10.17275/per.22.24.9.1>
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach: Early Years Education in Practice* (2nd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2. vyd.). Grada.
- Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.
- Slabá, H. (2020). *Montessori školka: Jak to v ní chodí?* Portál.
- Slováček, M., & Miňová, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Rokos.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Tallová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Předkládaná teoreticko-empirická práce se zabývá Montessori pedagogikou v kontextu předškolního vzdělávání z pohledu učitelů. Cílem teoretické části je představit Montessori pedagogiku v kontextu předškolního vzdělávání, se zaměřením na její principy, roli připraveného prostředí, učebních pomůcek a učitele. Empirická část, založena na kvantitativně orientovaném výzkumu, zkoumá specifika implementace Montessori metodiky v českém předškolním vzdělávání prostřednictvím elektronického dotazníku mezi učiteli působících v Montessori mateřských školách. Výsledky ukazují, že učitelé oceňují vzdělání, podporu vedení a schopnost vytvářet připravené prostředí, přesto učitelé při implementaci čelí výzvám, jako je nedostatek kvalifikovaných pedagogů/asistentů, omezený čas na přípravu či nízké povědomí rodičů o metodice. Práce nabízí doporučení pro zlepšení praxe a rozvoj Montessori vzdělávání v České republice.

Klíčová slova: Alternativní vzdělávání, Montessori škola, Připravené prostředí, Absorbující mysl, Senzitivní fáze vývoje

ABSTRACT

The presented theoretical-empirical work deals with Montessori pedagogy in the context of preschool education from the perspective of teachers. The theoretical part of the work is devoted to the history and philosophy of Montessori pedagogy, principles, differences between Montessori and traditional preschool education, the role of the teacher and the prepared environment. The empirical part, based on quantitatively oriented research, examines the specifics of the implementation of the Montessori methodology in Czech preschool education through an electronic questionnaire among teachers working in Montessori kindergartens. The results show that teachers value education, leadership support and the ability to create a prepared environment, yet teachers face challenges during implementation, such as a lack of qualified teachers/assistants, limited time for preparation or low awareness of the methodology among parents. The work offers recommendations for improving practice and developing Montessori education in the Czech Republic.

Keywords: Alternative education, Montessori school, Prepared environment, Absorbent mind, Sensitive periods

Ráda bych touto cestou vyjádřila své upřímné poděkování všem, kteří mě během psaní této bakalářské práce podporovali a pomáhali mi. V první řadě děkuji své vedoucí práce, Mgr. Barboře Tallové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a trpělivost, kterou mi věnovala během celého procesu. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přítelovi za jejich neustálou podporu, povzbuzení a pochopení, které mi dodávaly sílu v náročných chvílích. V neposlední řadě děkuji všem zúčastněným respondentům, kteří se podíleli na realizaci praktické části této bakalářské práce. Bez vás by tato práce nevznikla.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 HISTORIE A FILOZOFIE MONTESSORI PEDAGOGIKY	15
1.1 MARIA MONTESSORI: ŽIVOT A DÍLO	15
1.2 ZÁKLADNÍ PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY	16
2 MONTESSORI PEDAGOGIKA V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 POROVNÁNÍ MONTESSORI PŘÍSTUPU S TRADIČNÍMI METODAMI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	20
2.2 ROZDÍLY VE VZDĚLÁVACÍCH OBLASTECH V MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLE A TRADIČNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLE	21
2.3 ROLE PROSTŘEDÍ A UČEBNÍCH POMŮCEK	24
3 ROLE UČITELE V MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLE	28
3.1 UČITEL JAKO POZOROVATEL A PRŮVODCE DÍTĚTE	28
3.2 SPECIFICKÉ DOVEDNOSTI A KVALIFIKACE UČITELE MONTESSORI.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
4.1 CÍLE VÝZKUMU	34
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	35
4.4 VÝZKUMNÁ METODA	35
4.5 PŘEDVÝZKUM	36
5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	37
5.1 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	37
5.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	57
5.3 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU	59
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
SEZNAM GRAFŮ¹.....	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	67
SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

Montessori pedagogika představuje alternativní vzdělávací přístup, který klade důraz na přirozený rozvoj dítěte, jeho samostatnost a individuální tempo učení. Tato metoda, jejímž základem je práce Marie Montessori, se stala populární nejen v zahraničí, ale také v České republice, kde si nachází stále větší uplatnění v předškolním vzdělávání. Montessori mateřské školy nabízejí dětem specificky připravené prostředí, ve kterém mají možnost objevovat, experimentovat a učit se prostřednictvím vlastních zkušeností (Slabá, 2020).

Tato bakalářská práce se zaměřuje na Montessori mateřské školy z pohledu učitelů v těchto školách. Cílem teoretické části je představit Montessori pedagogiku v kontextu předškolního vzdělávání, se zaměřením na její principy, roli prostředí, učebních pomůcek a učitele. Teoretická část přibližuje historii a filozofii Montessori pedagogiky, život a dílo Marie Montessori a základní principy tohoto vzdělávacího směru. Dále se věnuje začlenění Montessori pedagogiky do kontextu předškolního vzdělávání, porovnání Montessori přístupu s tradičními metodami v mateřských školách a rozdílům ve vzdělávacích oblastech mezi těmito dvěma modely vzdělávání. Důležitou součástí teoretické části je také analýza role prostředí a učebních pomůcek, role učitele, jeho specifických dovedností a kvalifikace, přičemž je kladen důraz na učitele jako pozorovatele a průvodce dítěte.

Praktická část práce je založena na kvantitativně orientovaném výzkumu realizovaném prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření mezi učiteli Montessori mateřských škol v České republice. Hlavním cílem výzkumu je zjistit specifika implementace Montessori metodiky v Montessori mateřských školách z pohledu učitelů v těchto školách. Dílčími cíli je zjištění klíčových faktorů pro úspěšné fungování Montessori mateřských škol, výzev spojených s aplikací této metodiky v praxi a specifických dovedností a kvalifikací, které učitelé považují za nezbytné pro efektivní pedagogickou činnost v Montessori prostředí. Získaná data jsou následně zpracována, vyhodnocena a interpretována. Závěr praktické části obsahuje prezentaci výsledků výzkumu a následnou diskusi výsledků, včetně doporučení pro praxi.

Tato práce přispívá k hlubšímu porozumění profesní zkušenosti učitelů v Montessori mateřských školách a nabízí cenné poznatky pro pedagogickou praxi i budoucí rozvoj Montessori vzdělávání v České republice.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE A FILOZOFIE MONTESSORI PEDAGOGIKY

Montessori pedagogika se řadí mezi alternativní vzdělávací směry, které se odlišují od tradičních vzdělávacích směrů svou filozofií, metodologií a přístupem k dětem (Lillard, 2005). Alternativní vzdělávání obecně usiluje o individualizaci vzdělávání, podporu autonomie dětí a rozvoj jejich přirozené zvědavosti, což jsou principy, které Montessori pedagogika naplňuje velmi důsledně (Montessori, 2014).

Montessori vzdělávání se stalo inspirací pro řadu dalších alternativních pedagogických směrů, jako je například Waldorfská pedagogika nebo Daltonská metoda. Společným znakem těchto směrů je důraz na individualizovaný přístup ke vzdělávání, respekt k dětem jako aktivním tvůrcům vlastního učení a podpora jejich samostatnosti (Aljabreen, 2020). V Montessori pedagogice se tento přístup projevuje například smíšenými věkovými skupinami, přípravou podnětového prostředí a využitím speciálních Montessori pomůcek, které podporují senzomotorické učení (Isaacs, 2018).

Začlenění Montessori pedagogiky do oblasti alternativního vzdělávání má dlouhou historii. Již na počátku 20. století byla metoda Marie Montessori přijata jako inovativní alternativa k tehdejšímu autoritativnímu vzdělávacímu modelu. Ve 20. století došlo k jejímu rozšíření do celého světa a postupně se začlenila do spektra vzdělávacích možností dostupných rodičům i pedagogům (Kramer, 1988). V současnosti je Montessori vzdělávání celosvětově uznávanou alternativou ke standardnímu školskému systému a jeho principy jsou aplikovány nejen v mateřských a základních školách, ale i v dalších vzdělávacích institucích (Pospíšil 2022).

Alternativní vzdělávání a Montessori pedagogika sdílejí myšlenku, že každé dítě má unikátní potenciál, který by měl být podporován prostřednictvím přirozeného učení a přizpůsobeného vzdělávacího prostředí. Právě tato flexibilita a schopnost reagovat na individuální potřeby dětí činí Montessori pedagogiku pevně zakotvenou součástí alternativních vzdělávacích směrů (Lillard, 2005).

V této kapitole se dále zaměříme na život Marie Montessori, vývoj jejích myšlenek a na základní principy, které definují Montessori přístup ke vzdělávání.

1.1 Maria Montessori: život a dílo

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v Chiaravalle v Itálii jako jediné dítě bohatých a dobře vzdělaných rodičů, kteří ji podporovali ve vzdělávání, i když její otec nejdříve

nesouhlasil s tím, aby se rozcházela s tradičními očekáváními pro ženy její doby. Marie Montessori se místo učitelství rozhodla studovat medicínu, kde se specializovala na pediatrii a v roce 1896 se stala první ženou v Itálii, která vystudovala lékařskou fakultu (Mooney, 2013).

Její první pracovní místo bylo na psychiatrické klinice, kde pracovala s mentálně narušenými dětmi. Zde se u ní rozvíjí její zájem o malé děti a jejich potřeby. Za pomoci pozorování zjišťovala dětské potřeby a začala zastávat názor, že mentální postižení není pouze medicínský problém, ale také pedagogický. Měla za to, že není problém v těch dětech, ale v dospělých, jejich přístupech a v prostředí, které dětem poskytují. Věřila, že díky speciálnímu pedagogickému zacházení by se dalo těmto dětem pomoci, a to se jí po čase i ověřilo, když její metody začaly zabírat i u dětí, které byly diagnostikovány jako “nepoučitelné” (Hainstock, 2013; Mooney, 2013).

V Římě roku 1907 otevřela svůj první Casa dei Bambini, v překladu Dětský domov, který měl být především poskytován dětem pracujících rodičů, aby zabránil tomu, že budou děti během času, kdy jsou jejich rodiče v práci, na ulici. Díky tomuto prostředí dokázala Marie Montessori nahradit mnoha dětem bídné podmínky domácností, ve kterých žily, a dokázala v nich vybudovat lásku k učení. Maria Montessori vyrobila vlastní učební pomůcky a materiály tak, aby se malým dětem s nimi dobře pracovalo a byly uzpůsobené jejich velikosti (Mooney, 2013). Pozorování dětí a zkušenosti s nimi v této škole (Casa dei Bambini) přivedli Marii Montessori k napsání její první knihy, která nese název *The Montessori Method* a vyšla v roce 1912 (Isaacs, 2018).

I přes všechny překážky, kterým musela Maria Montessori čelit, jako například nesouhlas s jejími myšlenkami, opuštění Itálie v roce 1934, si dokázala svou prací vybudovat mezinárodní reputaci a veliký řetězec škol, které jsou otevírány po celém světě a kde se vyučují její metody. Byla třikrát nominována na Nobelovu cenu míru. Maria Montessori umřela roku 1952 v Holandsku (Hainstock, 2013; Mooney, 2013).

1.2 Základní principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika vychází z několika klíčových principů, které se prolínají celým vzdělávacím přístupem a jsou zásadní pro naplnění jejího hlavního cíle – rozvíjet přirozený potenciál dítěte a podpořit jeho samostatnost, zodpovědnost a lásku k učení. Tyto principy jsou aplikovány na všech úrovních Montessori vzdělávání, včetně mateřských škol, kde

představují pevný základ pro vytváření smysluplného a podporujícího prostředí pro děti v raném věku (Montessori, 2014).

Respekt k dítěti

Respektování individuality a potřeb dítěte je základním kamenem Montessori pedagogiky. Učitelé uznávají, že každé dítě je jedinečné, má svůj vlastní tempo a styl učení, a tudíž vyžaduje specifický přístup (Montessori, 2018). Montessori učitelé se snaží pochopit zájmy a schopnosti každého dítěte a vytvářejí pro ně příležitosti k rozvoji, které jsou přizpůsobené jejich aktuální vývojové úrovni. Tímto přístupem se podporuje dítě k tomu, aby objevovalo své vlastní silné stránky a budovalo si zdravou sebedůvěru (Lillard, 2005).

Vývojové potřeby

Montessori pedagogika je založena na hlubokém porozumění přirozenému vývojovému procesu dítěte. Dva klíčové pojmy, které Maria Montessori (2018) definovala jako zásadní pro vzdělávání dětí v raném věku, jsou senzitivní období a absorbující mysl. Tyto koncepty pomáhají vysvětlit, proč děti v určitém věkovém rozmezí snadno a přirozeně osvojují nové dovednosti, a mají zásadní dopad na přístup učitelů v Montessori mateřských školách. *Senzitivní období* představuje časová okna v dětském vývoji, během nichž je dítě zvláště citlivé na určité podněty a učení v dané oblasti probíhá snadněji a efektivněji (Lillard, 2005). Montessori (2018) popsala senzitivní období jako biologicky podmíněné fáze, které umožňují dítěti přirozeně se učit a rozvíjet specifické schopnosti. Pokud dítě v tomto období nedostane adekvátní podněty, může být osvojování dané dovednosti později obtížnější. Koncept *absorbující mysli* popisuje jedinečnou schopnost dítěte v raném věku nevědomě a přirozeně vstřebávat informace z okolí. Maria Montessori (2018) tento fenomén přirovnávala k „houbě“, která nasává podněty z prostředí bez cíleného úsilí.

Připravené prostředí

Montessori třídy jsou navrženy tak, aby podporovaly samostatnost, nezávislost, volnost pohybu a přirozenou zvědavost. Prostor je strukturován do jednotlivých oblastí, které jsou naplněny specifickými materiály navrženými pro rozvoj určitých schopností. Materiály a pomůcky jsou umístěny v dosahu dětí a učitelé jim dávají svobodu volby, což vede k pocitu zodpovědnosti za vlastní učení (Montessori, 2014).

Svoboda a zodpovědnost

Montessori pedagogika poskytuje dětem svobodu rozhodovat o svých aktivitách a postupně je vede k tomu, aby se staly zodpovědnými za své volby. Svoboda v Montessori školách znamená volnost pohybu, výběru materiálů a aktivit, ale zároveň i respektování stanovených pravidel a hranic v rámci připraveného prostředí. Tato kombinace svobody a zodpovědnosti pomáhá dětem rozvíjet sebekontrolu a učí je respektovat jak vlastní potřeby, tak potřeby ostatních (Standing, 1998).

Ruce jako nástroj učení

Významnou součástí Montessori přístupu je propojení mezi smyslovým a intelektuálním vývojem dítěte. Montessori materiály jsou navrženy tak, aby děti získávaly znalosti a dovednosti prostřednictvím manipulace a smyslového vnímání. Díky tomu si mohou děti učivo „osahat“ a prakticky prožít, což vede k hlubšímu pochopení a efektivnějšímu zapamatování. Práce s materiály podporuje rozvoj jemné motoriky, soustředění a schopnost pracovat systematicky (Lillard, 2005).

Role učitele jako průvodce

V Montessori pedagogice hraje učitel roli průvodce a pozorovatele, nikoliv tradičního učitele. Jeho hlavním úkolem je vytvářet a udržovat prostředí, které dítěti umožňuje učit se samostatně a podporuje jeho přirozený zájem o poznání. Učitel není autoritou, která vnucuje znalosti, ale pozoruje, podporuje a usměrňuje dítě tak, aby mohlo dosáhnout svého maximálního potenciálu. Učitel dbá na to, aby děti měly v prostředí dostatek prostoru k objevování a učení, a zároveň sleduje jejich individuální pokroky a přizpůsobuje svou podporu jejich potřebám. (Montessori, 2018). Tento přístup vyžaduje, aby učitelé dobře rozuměli potřebám každého dítěte, včetně toho, kdy zasáhnout a kdy nechat dítě pracovat samostatně (Lillard, 2005).

Důraz na vnitřní motivaci

Montessori pedagogika podporuje vnitřní motivaci dětí, tedy touhu učit se a objevovat ze zájmu a radosti z činnosti samotné, spíše než kvůli vnější odměně či ocenění (Lillard, 2005). Využívá specifické materiály a organizaci prostoru, které umožňují dětem aktivně objevovat a učit se vlastním tempem, což zvyšuje jejich zapojení a zájem o učení. Montessori pedagogika integruje hravé učení do strukturovaného vzdělávacího prostředí a vnímá hru jako součást učení, ale na rozdíl od tradičního pojetí hry se zaměřuje na aktivity, které dětem umožňují soustředění, samostatnost a rozvoj konkrétních dovedností. Hravost je zde propojena s cílenými aktivitami a prostředím, které podporují vnitřní motivaci

a zodpovědnost za vlastní učení (Lillard, 2013). Děti jsou vedeny k tomu, aby se učily kvůli vlastnímu uspokojení z dobře vykonané práce, a učitelé je povzbuzují k rozvoji samostatnosti a sebereflexe. Tento důraz na vnitřní motivaci pomáhá dětem budovat vytrvalost a dlouhodobý zájem o vzdělávání (Montessori, 2017).

2 MONTESSORI PEDAGOGIKA V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V současné době je v České republice zaznamenán viditelný nárůst předškolních institucí, které se odkazují na pedagogiku Marie Montessori. Pokud se mateřská škola rozhodne zapojit do Montessori programu, je potřeba nejdříve splnit všechny potřebné podmínky (vytvořit připravené prostředí pro děti, vytvořit odpovídající program a mít učitele, kteří jsou proškoleni v oblasti pedagogiky Marie Montessori) pro udělení oprávnění od Společnosti Montessori, o.s., která je pod záštitou Mezinárodní Montessori asociace. Montessori mateřské školy jsou soukromé školy, ve kterých se platí školné. Po ukončení mateřské školy můžou děti v České republice dále pokračovat v tomto typu vzdělávání také na základních školách, které také vycházejí z principů Montessori pedagogiky (Koťátková, 2014).

V této kapitole se dále zaměříme na srovnání Montessori přístupu s běžnými metodami v mateřských školách a na důležitost uspořádání prostředí a použití specifických učebních pomůcek v Montessori třídách.

2.1 Porovnání Montessori přístupu s tradičními metodami v mateřských školách

Montessori přístup a tradiční metody vzdělávání se v předškolním vzdělávání odlišují ve více oblastech, jako je role učitele, prostředí, a způsob práce s dětmi. Montessori pedagogika klade důraz na samostatnost dítěte, individuální tempo a jeho schopnost se rozhodovat (Průcha, 2012). Montessori učitelé působí více jako průvodci než autority, čímž podporují děti v aktivním zapojení a samostatném objevování (Montessori, 2018). Naproti tomu tradiční mateřské školy často upřednostňují frontální výuku a vedení dětí pedagogem, kde pedagog většinou dominuje v procesu vzdělávání. V tradičních mateřských školách je přístup často orientován na předem daný harmonogram, který učitelé řídí a kde děti následují organizovaný plán, jehož cílem je dosáhnout specifických vzdělávacích cílů pro daný věk (Průcha, 2012).

Montessori prostředí je pečlivě připravené a vybavené speciálními pomůckami, které pomáhají dětem rozvíjet praktické dovednosti, smyslové vnímání a schopnost koncentrace (Lillard, 2005). Děti mají volnost pohybu a samy si volí aktivity, čímž jsou vedeny k vlastní odpovědnosti za své učení. Naopak tradiční třídy bývají organizovány s větším důrazem na

skupinovou práci a činnosti řízené pedagogem, což může omezovat svobodu volby dětí (Průcha, 2012).

Dalším rozdílem je časová organizace. Montessori mateřské školy často využívají tzv. „tříhodinový pracovní cyklus,“ který dětem poskytuje dostatek času na dokončení jejich aktivit bez přerušování (Slabá, 2020). Tento přístup jim umožňuje hlubší ponoření do činností a zlepšuje jejich koncentraci. V tradičních mateřských školách jsou děti obvykle vystaveny kratším časovým blokům pro jednotlivé aktivity, což může být výhodné pro stimulaci pozornosti, ale zároveň může narušovat jejich schopnost setrvalé koncentrace a samostatné práce (Lillard, 2005).

2.2 Rozdíly ve vzdělávacích oblastech v Montessori mateřské škole a tradiční mateřské škole

Montessori mateřské školy a tradiční mateřské školy se liší v přístupu k obsahu a organizaci vzdělávacích oblastí. I přesto, že Montessori mateřské školy vycházejí z Montessori pedagogiky musí se stejně jako tradiční mateřské školy řídit Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (Montessori Beroun, 2017). Tento rámec „*vymezuje hlavní principy, zpřesňuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2025). Všechny mateřské školy v České republice, včetně Montessori mateřských škol, se řídí školským zákonem (č. 561/2004 Sb.) a vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, přičemž svou specifikou rozvíjejí prostřednictvím vlastních školních vzdělávacích programů. Rámcový vzdělávací program předškolní vzdělávání je rozdělen do 4 vzdělávacích oblastí – biologická (dítě a jeho tělo), psychologická (dítě a jeho psychika), sociálně-kulturní (dítě, ten druhý a společnost) a enviromentální (dítě a svět). Montessori školám se však umožňuje flexibilita v přístupu k výuce, metodám a organizaci vzdělávání, přičemž respektují zásady Montessori pedagogiky. V praxi to znamená, že Montessori školy mohou upravit některé výukové metody a aktivity podle individuálních potřeb dětí, ale musí splnit požadavky stanovené Rámcovým vzdělávacím programem, aby byly součástí veřejného vzdělávacího systému. Rámcový vzdělávací program klade důraz na rozvoj kompetencí dětí, což je v souladu s Montessori přístupem, který podporuje celkový rozvoj. Montessori mateřské školy tak integrují své specifické metody s obecným rámcem, který zajišťuje sjednocení standardů vzdělávání v celé zemi (Národní pedagogický institut České republiky, 2025).

Vzdělávací oblasti v Montessori mateřských školách

Montessori školy kladou důraz na individuální rozvoj dítěte prostřednictvím přirozeně se rozvíjejících vzdělávacích oblastí. Každá oblast je v Montessori školách chápána jako propojená část celku, kde dítěti umožňuje samostatný objev a propojení znalostí mezi různými oblastmi (Slabá, 2020). Montessori vzdělávání je rozděleno do 5 hlavních oblastí: jazyk, matematika, smyslový rozvoj, praktický život a kosmická výchova (Edwards, 2002). Tyto oblasti se promítají do denních činností a jsou propojeny s reálným životem, čímž pomáhají dětem pochopit jejich okolí a rozvíjet praktické dovednosti (Lillard, 2005).

Oblast jazyka propojuje všechny vzdělávací oblasti. I přesto že má tato oblast vyhrazené místo v polici ve třídě, tak velká část jazykového rozvoje probíhá bez pomůcek, jelikož pro rozvoj jazyka je nejdůležitější bohatá slovní zásoba a schopnost vyjádřit se. Učitel by měl být dítěti vzorem komunikace, poskytovat mu bohatý a spisovný jazyk, měl by s dětmi hovořit, vést uvítací hovory, číst poezii, vyprávět si příběhy v menších skupinách, dát dítěti dostatečné podněty k pozdějšímu rozvoji psaní a čtení (Slabá, 2020). Mezi aktivity, které mohou být dětem nabízeny patří: písmena ze smírkového papíru, psaní písmen, karty s pokyny, obrázky a zvuky, pohyblivá abeceda (Hainstock, 2013).

Oblast matematiky je prezentována prostřednictvím konkrétních aktivit a pomůcek, které dětem pomáhají chápat abstraktní koncepty postupně a prakticky. Podle Marie Montessori mají děti matematickou mysl, díky které odhadují, využívají analýzu a syntézu, představivost a abstrakci. Novým poznáním, které si musí prožít a pochopit jsou pro děti symboly a operace. Děti se nejdříve učí vnímat množství, následně symboly čísel, číslice. Když tohle zvládnout odděleně je čas na propojení množství a symbolu. Při rozvíjení matematické oblasti je pro dítě nejdůležitější fyzický a smyslový prožitek procesu (Slabá, 2020). A to například pomocí číselné tyče, číslic ze smírkového papíru, psaní číslic, tabulka posloupnosti čísel (Hainstock, 2013).

Oblast smyslová se zaměřuje na rozvoj smyslového vnímání pomocí speciálních pomůcek, které děti vedou k lepšímu vnímání barev, tvarů, zvuků a dalších smyslových podnětů. Tento přístup podporuje dětskou schopnost analyzovat a rozlišovat, což přispívá k jejich pozdějšímu intelektuálnímu rozvoji (Montessori, 2018). Rozvoj smyslového vnímání bývá nejintenzivnější do 6 roku dítěte, proto je za potřebí, věnovat se smyslovému vnímání nejvíce právě v předškolním věku, po tomto období je to pro dítě obtížnější. Rozvoj a zjemnění všech smyslu dětem umožňuje lépe vnímat své okolí, organizovat své vjemy, porovnávat, zobecňovat, vyvozovat, odhadovat a vytvářet hypotézy. Při rozvoji se využívají smyslové

pomůcky, největší zástup mají pomůcky na rozvoj zraku, jelikož žijeme ve vizuální kultuře. Dítě díky práci s pomůckami, při které využívá svých rukou a zapojuje své smysly, rozvíjí svůj intelekt a dokáže pak pojmenovávat a porozumět abstraktním jazykovým pojmům. Tato oblast dítě připravuje nepřímě také na oblast jazyka a matematiky (Slabá, 2020). Při rozvoji smyslové oblasti se využívají aktivity jako například hry s knoflíky, chůze po čáře, hry s geometrickými tvary, hry s drsnými a hladkými destičkami, vnímání zvuku z lahvíček (Hainstock, 2013).

Oblast praktického života zahrnuje aktivity, které dítěti umožňují získat dovednosti pro každodenní život, jako je nalévání vody, zametání, oblékání, utírání prachu nebo prostírání stolu (Hainstock, 2013). Mnoho z těchto činností už děti znají, a proto je cílem v mateřské škole jejich nácvik. Jedná se o každodenní praktické činnosti, se kterými se děti potýkají, nebo budou potýkat celý svůj život. Řadíme sem aktivity péče o sebe a společnosti, aktivity péče o prostředí, cvičení ovládání pohybu a lekce ladnosti a zdvořilosti. Dítě díky těmto aktivitám rozvíjí jak celou svou osobnost, tak jemnou motoriku, a propojuje koordinaci pohybu s myšlením. Dále se u dětí prohlubuje soustředění, nezávislost a sebedůvěra. Tato cvičení dokážou dítě zklidnit, a proto jsou vhodná i pro děti s hyperaktivitou (Slabá, 2020).

Oblast kosmická představuje specifický přístup, jehož cílem je probudit v dětech respekt k přírodě, porozumění světu kolem sebe a uvědomění si svého místa ve vesmíru. Tento vzdělávací koncept spojuje přírodní vědy, zeměpis, historii a kulturní poznání, aby děti vedl k poznání vzájemné propojenosti všech živých i neživých prvků světa. Kosmická výchova tak přispívá k rozvoji ekologického myšlení a zodpovědnosti za planetu, což Montessori metoda považuje za zásadní pro osobnostní růst a celoživotní vztah k prostředí (Zelinková, 1997).

Vzdělávací oblasti v tradičních mateřských školách

Tradiční přístup často využívá tematické bloky, kdy se děti věnují určitému tématu nebo oblasti v krátkých, řízených blocích, a jsou vedeny pedagogy k plnění konkrétních úkolů a cvičení (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Na rozdíl od Montessori škol mají tradiční mateřské školy často strukturovanější kurikulum, které pokrývá široké spektrum vzdělávacích oblastí, jako jsou jazyk a komunikace, matematika, umělecké a tvůrčí činnosti, tělesný rozvoj a sociální dovednosti (Pasek & Golinkoff, 2004). Vzdělávání v tradiční mateřské škole je většinou vedena učitelem, který navrhuje konkrétní aktivity pro celou třídu a sleduje vzdělávací cíle stanovené státními nebo národními normami. Tradiční přístup je více zaměřen na dosažení konkrétních vzdělávacích cílů v pevně stanoveném

časovém rámci a na rozvoj dětí prostřednictvím organizovaných skupinových činností (Gutek, 2004).

Srovnání obou přístupů

Montessori přístup umožňuje dětem věnovat se jednotlivým vzdělávacím oblastem svým vlastním tempem a podle svého zájmu, zatímco tradiční mateřské školy mají tendenci sledovat předem stanovený plán, který se zaměřuje na dosažení konkrétních znalostí v jednotlivých oblastech. Montessori vzdělávací model předpokládá, že děti by měly mít svobodu prozkoumávat své vlastní vzdělávací cesty, což vede k tomu, že si lépe pamatují a více si váží poznatků, které získaly na základě vlastního zájmu (Lillard, 2005). Tradiční model ovšem poskytuje větší strukturu a vedení ze strany učitele, což může být pro některé děti přínosné, jelikož se mohou cítit jistější v rámci strukturovaného plánu a cíleného vedení (Pasek & Golinkoff, 2003).

2.3 Role prostředí a učebních pomůcek

Montessori metoda vnímá fyzické prostředí a učební pomůcky jako klíčové prvky, které formují výchovu a vzdělávání dětí. Základní principy Montessori pedagogiky, jako je důraz na samostatnost, sebeřízení a přirozené učení, vyžadují specifické uspořádání prostoru a výběr pomůcek, jež podporují tyto aspekty dětského rozvoje (Lillard, 2005). Fyzické prostředí je zde nazýváno „připraveným“, neboť je strukturováno tak, aby podporovalo autonomii, zvědavost a potřebu dítěte učit se vlastním tempem. Učební pomůcky, navržené s ohledem na přirozené fáze dětského vývoje, pomáhají dítěti při objevování a osvojování nových dovedností (Montessori, 2014).

USPOŘÁDÁNÍ PROSTŘEDÍ

V Montessori mateřských školách hraje uspořádání fyzického prostředí zásadní roli, neboť je považováno za jeden z klíčových faktorů ovlivňujících učení a rozvoj dítěte. Uspořádávání fyzického prostředí v Montessori mateřských školách je promyšlený proces, který bere v potaz jak potřeby dětí, tak i principy Montessori pedagogiky. Prostředí je navrženo tak, aby bylo „připravené“, což znamená, že podněcuje dětskou autonomii, zvědavost a schopnost samostatného rozhodování (Lillard, 2005). Montessori koncept uspořádání prostoru vychází z předpokladu, že struktura, pořádek a estetika prostředí ovlivňují chování a soustředěnost dítěte, což v konečném důsledku napomáhá jeho přirozenému vývoji. Prostředí, které

respektuje individualitu každého dítěte a zároveň poskytuje prostor pro sociální interakce, je základním kamenem Montessori vzdělávací filozofie (Montessori, 2014).

Princip připraveného prostředí

Montessori pedagogika považuje prostředí za „tichého učitele“, který podněcuje dítě k tomu, aby objevovalo a učilo se vlastním tempem. Prostor je uspořádán tak, aby dětem poskytovalo příležitosti k nezávislému učení bez nutnosti neustálé asistence dospělých (Isaacs, 2018). Připravené prostředí je organizováno podle konkrétních oblastí vzdělávání, jako je praktický život, senzorika, jazyk, matematika a kosmická výchova. V každé z těchto oblastí jsou k dispozici pomůcky navrženy tak, aby podporovaly samostatnost a sebepoznání dítěte (Edwards, 2002).

Prostředí podporující samostatnost a řád

V Montessori třídách jsou nábytek a pomůcky navrženy tak, aby podporovaly dětskou samostatnost, odpovědnost a rozvoj konkrétních dovedností. Montessori prostředí je přehledné, uspořádané a přizpůsobené potřebám dětí – například regály a pomůcky jsou dostupné v jejich výšce, což podporuje jejich přirozenou zvědavost a motivaci k objevování. Dítě má přístup ke všem materiálům bez asistence, což posiluje jeho pocit nezávislosti a odpovědnosti za vlastní učení. Prostor je navržen tak, aby byl esteticky příjemný a obsahoval minimum rušivých prvků, což napomáhá k rozvoji koncentrace a smyslu pro pořádek (Montessori, 2014). Lillard (2005) uvádí, že prostředí, ve kterém dítě najde všechny předměty na svém místě, podporuje jeho schopnost soustředění a zlepšuje organizační schopnosti.

Vzájemné vztahy a spolupráce

Montessori prostředí je navrženo tak, aby podněcovalo sociální interakce mezi dětmi. Děti mají možnost pracovat individuálně i ve skupinách, což podporuje rozvoj sociálních dovedností, jako je komunikace, spolupráce a empatie. Ve smíšených věkových skupinách se děti učí od sebe navzájem, přičemž starší děti přirozeně vedou ty mladší, což napomáhá ke vzniku přirozeného společenství a posiluje pocit sounáležitosti (Isaacs, 2018). Montessori (2014) zdůrazňuje, že uspořádání prostoru musí podporovat jak individuální, tak kolektivní práci, což umožňuje dětem rozvíjet se ve vlastním tempu i získávat zkušenosti v rámci širší komunity.

Vliv estetiky a pořádku

Význam estetiky v Montessori prostředí spočívá v tom, že prostředí musí být esteticky příjemné, čisté a přehledné, čímž podporuje pocit klidu a harmonie. Montessori pedagogika vnímá krásu prostředí jako prostředek k posílení pozornosti a sebekontroly dětí (Lillard, 2005). Barvy a tvary jsou voleny s ohledem na to, aby nepřetěžovaly smysly dětí, ale zároveň podněcovaly jejich zájem o objevování. Tento důraz na estetiku je zakotven v Montessori filozofii a zajišťuje, že dítě pracuje v prostředí, které mu poskytuje dostatek podnětů bez nadměrného rušení (Isaacs, 2018).

Význam přírodních materiálů a životního prostředí

Montessori třídy jsou často vybaveny přírodními materiály, jako je dřevo, sklo a kov, které poskytují dětem reálnou smyslovou zkušenost (Hainstock, 1986). Důležitou součástí fyzického prostředí je také propojení s přírodou, které se realizuje prostřednictvím zahrad, pěstitelských koutků a možnosti pracovat s rostlinami a zvířaty (Slabá, 2020).

VÝZNAM UČEBNÍCH POMŮCEK

V pedagogice Marie Montessori mají učební pomůcky nezastupitelnou roli. Pomůcky jsou koncipovány tak, aby měly specifický účel a umožňovaly dětem získat smyslové, motorické i kognitivní dovednosti v jejich vlastní časové ose a bez přímé intervence učitele. Děti v Montessori školách přistupují k pomůckám podle svých zájmů a rozvojových potřeb, což podporuje jejich přirozenou zvědavost a autonomii (Lillard, 2005).

Funkce učebních pomůcek

Montessori učební pomůcky jsou navrženy tak, aby rozvíjely smyslové vnímání, logické myšlení, matematické schopnosti a jazyk. Například smyslové pomůcky, jako jsou barevné bloky nebo geometrické tvary, jsou zaměřeny na rozvoj schopnosti rozlišovat velikosti, tvary a barvy. Tyto pomůcky pomáhají dětem chápat abstraktní koncepty prostřednictvím konkrétních zkušeností a manipulace (Montessori, 2014). Montessori pomůcky jsou koncipovány tak, aby podporovaly tzv. autokorekci, což znamená, že dítě je schopno při práci s nimi samo odhalit chybu a znovu ji opravit bez zásahu učitele. Tímto způsobem dítě získává zpětnou vazbu bez potřeby zásahu učitele, což podporuje dětskou sebedůvěru a motivaci k dalšímu zkoumání (Isaacs, 2018; Slabá, 2020). Autokorektivní pomůcky navíc přispívají k rozvoji jemné motoriky, koncentrace a schopnosti logického uvažování (Hainstock, 1986).

Podpora autonomie a vnitřní motivace

Montessori učební pomůcky jsou navrženy tak, aby děti vedly k objevování na základě vlastních vnitřních motivů, nikoli na základě vnějších odměn či trestů. To přispívá k rozvoji vnitřní motivace, která je klíčová pro dlouhodobé učení. Dítě samo vyhledává činnosti a pomůcky, které odpovídají jeho aktuálnímu vývojovému stavu, čímž je podporováno v práci vlastním tempem (Lillard, 2005). Tím, že pomůcky umožňují dítěti pracovat samostatně a rozhodovat se o tom, co a jak bude dělat, přispívají ke zvýšení jeho autonomie a zodpovědnosti (Montessori, 2014).

Rozvoj specifických dovedností

Učební pomůcky v Montessori školách nejsou náhodně vybrané, každá pomůcka má konkrétní účel a rozvíjí specifické dovednosti. Například jazykové pomůcky, jako jsou obrázkové karty a písmena, rozvíjejí slovní zásobu a porozumění jazyku. Matematické pomůcky, jako jsou perlové řetězy, pomáhají dětem pochopit číselné hodnoty a základní matematické operace (Isaacs, 2018). Pomůcky jsou tedy prostředkem, který umožňuje dítěti postupně objevovat svět, získávat nové dovednosti a učit se základnímu pochopení okolní reality. Jejich použití podporuje propojení mezi teorií a praxí, což vede k hlubšímu a trvalému pochopení (Hainstock, 1986).

3 ROLE UČITELE V MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLE

Role učitele v Montessori mateřské škole se výrazně liší od tradiční úlohy, kdy je učitel především organizátorem a přímým zprostředkovatelem vzdělávacího procesu. V Montessori přístupu je učitel vnímán jako průvodce a pozorovatel, který dětem vytváří podnětné prostředí, podporuje jejich nezávislost a respektuje individuální tempo každého dítěte. Montessori pedagogika klade důraz na schopnost učitele vnímat potřeby dětí a pomáhat jim nalézt vlastní cestu k učení (Lillard, 2005). Role Montessori učitele vyžaduje nejen nadšení pro práci s dětmi, ale také specifické dovednosti a odbornou kvalifikaci (Slováček & Miňová, 2019).

Následující kapitola zabývá klíčové aspekty role učitele v Montessori mateřské škole, včetně jeho úlohy jako průvodce, podpory autonomie dítěte a vytváření připraveného prostředí, které dětem poskytuje svobodu a odpovědnost v jejich vlastním učení. Dále se také zabývá specifické dovednosti a odbornou kvalifikaci, jež jsou nezbytné pro efektivní využívání Montessori pedagogiky.

3.1 Učitel jako pozorovatel a průvodce dítěte

V Montessori mateřské škole hraje učitel roli pozorovatele a průvodce, což se liší od tradiční role pedagoga jako instruktora. Tato specifická úloha učitele je klíčová pro podporu dítěte ve vývoji jeho autonomie, zvědavosti a vnitřní motivace. Montessori pedagogika považuje dítě za aktivního účastníka svého vlastního procesu učení, přičemž úkolem učitele je být citlivým pozorovatelem, který sleduje dítě, a průvodcem, který ho jemně vede prostředím a pomůckami (Bavlı & Uslu Kocabaş, 2022). Jak uvádí Kramer (1988), učitel v Montessori prostředí nenutí dítě k aktivitám, ale sleduje jeho vývoj a poskytuje mu možnosti k učení na základě jeho vlastního zájmu. Tato role vyžaduje velkou míru trpělivosti a respektu k dítěti jako k jedinečné osobnosti.

Role pozorovatele

Pozorování je klíčovým prvkem Montessori metody, protože učitel na základě něj může přesněji vyhodnotit, kdy dítě potřebuje podporu a kdy je naopak lepší nezasahovat, aby bylo podpořeno v samostatnosti (Montessori, 2014). Jeho úlohou je vytvářet podnětné prostředí, ve kterém dítě může samo objevovat a učit se. Učitel sleduje dětský pokrok a zájem o jednotlivé oblasti, což mu umožňuje efektivně reagovat na specifické potřeby dítěte a doporučovat aktivity odpovídající jeho vývojové úrovni (Isaacs, 2018). Montessori (2014)

uvádí, že učitel by měl zůstat v pozadí, nezasahovat příliš do procesu učení a dát dětem možnost pracovat samostatně. Pozorování je v Montessori pedagogice pravidelné a systematické. Montessori učitelé využívají různé nástroje, jako jsou deníky a záznamy o pokroku dětí, aby sledovali jejich vývoj a učili se rozpoznávat momenty, kdy dítě projevuje připravenost na nové aktivity nebo výzvy (Lillard, 2005). Podle Isaacs (2018) je efektivní pozorování jedním z nejdůležitějších aspektů role Montessori učitele, protože umožňuje získat hlubší vhled do potřeb každého dítěte a pomoci mu ve vývoji přirozeným tempem. Průcha (2016) zdůrazňuje, že předškolní vzdělávání by mělo být založeno na podpoře individuálního rozvoje dětí, respektování jejich potřeb a zájmů, a vytváření prostředí, které stimuluje jejich aktivní účast na učení. Učitelé v Montessori školách se zaměřují na pozorování dětí a podporu jejich samostatnosti, což odpovídá Průchovým doporučením pro efektivní předškolní pedagogiku, která klade důraz na rozvoj osobnosti dítěte a interakci s prostředím, jež umožňuje přirozený a harmonický rozvoj.

Role průvodce

S rolí „průvodce dítěte jsou spojeny atributy jako – trpělivost, laskavost, empatie, důslednost, neustálá práce na svém osobnostním rozvoji a odborná profesionalita“ (Montessori ČR, n.d.). V této roli učitel dětem pomáhá objevovat svět prostřednictvím připraveného prostředí a specifických Montessori pomůcek, které podporují praktické učení a rozvoj smyslových a kognitivních schopností. Učitel dítěti nabízí materiály a aktivity vhodné pro jeho věk a vývojovou fázi, čímž napomáhá k dosažení optimálního rozvoje bez nadměrného zasahování (Hainstock, 1986). Montessori (2013) zdůrazňuje, že úkolem učitele není „učit“ v tradičním smyslu slova, ale spíše představit dítěti podněty, které stimulují jeho zájem a rozvíjejí jeho dovednosti. Úloha učitele jako průvodce spočívá také v tom, že podporuje dítě ve správném používání Montessori pomůcek a v porozumění základním principům a cílům jednotlivých aktivit. V tomto smyslu učitel respektuje dítě a jeho individuální vývojový rytmus, což mu umožňuje posílit svou důvěru ve vlastní schopnosti a rozvíjet se v prostředí, které podporuje jeho svobodu i zodpovědnost (Isaacs, 2018).

Vytváření připraveného prostředí

Další klíčovou rolí učitele v Montessori mateřské škole je zajištění a udržování tzv. připraveného prostředí. Toto prostředí je navrženo tak, aby podporovalo samostatnost dětí a poskytovalo jim svobodu při volbě aktivit. Montessori učitel zajišťuje, aby prostředí bylo přehledné, estetické a bezpečné, a aby všechny pomůcky byly funkční a dostupné dětem

(Montessori, 2014). Tímto způsobem učitel podporuje rozvoj dětí k tomu, aby se staly nezávislými a převzaly odpovědnost za vlastní vzdělávání (Hainstock, 1986).

Respektování autonomie dítěte

Montessori pedagogika klade důraz na respektování dětské autonomie, a proto se učitel vyhýbá přímému řízení a preferuje pozorování a nepřímé vedení. Tím, že učitel dává dítěti prostor pro vlastní rozhodování a experimentování, podporuje jeho sebedůvěru a samostatnost (Lillard, 2005). Tento přístup také znamená, že učitel nechává dítě zažít důsledky vlastních rozhodnutí, což je základním principem Montessori pedagogiky zaměřeným na dlouhodobý rozvoj odpovědnosti a samostatného myšlení (Montessori, 2014).

3.2 Specifické dovednosti a kvalifikace učitele Montessori

Učitel Montessori mateřské školy musí disponovat specifickými dovednostmi a kvalifikacemi, které jsou klíčové pro efektivní aplikaci Montessori pedagogiky. Tyto dovednosti se odrážejí v širokém spektru oblastí, od pozorování a porozumění individuálním potřebám dětí až po schopnost vést děti k samostatnosti, a to vše v rámci strukturovaného a připraveného prostředí. V Montessori metodě není učitel pouze poskytovatelem znalostí, ale spíše facilitátorem, který dává dětem příležitost k objevování, sebevzdělávání a osobnímu rozvoji (Lillard, 2005).

Specifické dovednosti Montessori učitele zahrnují trpělivost, schopnost empatie, důkladné pozorovací schopnosti a dovednost analyzovat potřeby jednotlivých dětí. Schopnost efektivně připravit a udržovat vhodné prostředí je další klíčovou kompetencí, neboť Montessori pedagogika je založena na podnětném a přizpůsobivém prostředí, které podporuje děti v jejich individuálním vývoji. Učitelé jsou také vedeni k tomu, aby respektovali svobodu dětí a nenarušovali jejich koncentraci, pokud to není nezbytné (Slováček & Miňová, 2019).

Montessori učitelé musí mít rovněž schopnost být flexibilní a adaptabilní, aby dokázali rychle reagovat na měnící se potřeby a zájmy dětí. Díky těmto specifickým dovednostem jsou Montessori učitelé schopni vytvářet prostředí, kde se dítě cítí respektováno a motivováno k samostatnému objevování světa a rozvoji svých schopností (Slováček & Miňová, 2019).

Dovednosti pozorovatele

Jak už bylo výše zmíněno jednou z klíčových dovedností Montessori učitele je schopnost pozorovat. Učitel musí být citlivý k vývojovým potřebám každého dítěte a být schopen interpretovat jeho chování, zájmy a dovednosti. Pozorování slouží jako základ pro rozhodování o tom, jaké aktivity a pomůcky nabídnout dítěti, aby se podpořil jeho rozvoj (Hainstock, 1986). Učitel musí rozumět, jakým způsobem různé děti reagují na určité výzvy a jaký typ podpory každé dítě potřebuje. Tento přístup zaručuje, že učitel dokáže přizpůsobit vzdělávání individuálním potřebám a zájmům dítěte, což je klíčové pro rozvoj dítěte v Montessori školách (Montessori, 2014).

Schopnost vytvářet připravené prostředí

Další důležitou dovedností Montessori učitele je schopnost vytvářet a udržovat připravené prostředí. Učitel musí být schopen správně umístit učební pomůcky, dbát na jejich dostupnost a správnou funkčnost, a zajistit, že prostředí je bezpečné a esteticky příjemné (Isaacs, 2018).

Komunikační dovednosti a schopnost facilitovat učení

V Montessori pedagogice je kladeno velké důraz na komunikační dovednosti učitelů, které zahrnují naslouchání, pozorování a citlivé zasahování do procesu učení. Učitelé jsou vnímaví k potřebám dětí a používají komunikaci k podpoře jejich nezávislosti a rozvoji kritického myšlení. Schopnost facilitovat učení spočívá v tom, že učitel nevede děti přímými instrukcemi, ale spíše podporuje jeho objevování a učení prostřednictvím otevřených otázek a správného zajištění prostředí pro samostatnou práci (Bavlı & Uslu Kocabaş, 2022).

Vzdělání a kvalifikace

Kvalifikace učitele Montessori vyžadují specializované školení, které zahrnuje nejen teoretické znalosti Montessori pedagogiky, ale také praktické zkušenosti s její aplikací. Většina učitelů Montessori mateřských škol absolvuje školení, které zahrnuje jak akademické vzdělání, tak intenzivní praxi (Isaacs, 2018). Kromě základního školení je pro učitele důležité neustále se vzdělávat a aktualizovat své dovednosti a znalosti o nových trendech a výzkumech v oblasti Montessori pedagogiky (Hainstock, 1986).

Učitelé, kteří chtějí působit v Montessori mateřské škole by měli projít dvojí přípravou. První část přípravy spočívá v teoretické přípravě, budoucí učitel v mateřské škole má být odborně pedagogicky vzdělaný. Této přípravě dosáhneme absolvováním středních/vysokých škol zaměřených na učitelské/pedagogické studijní programy. Ideální je, pokud má budoucí učitel nejvyšší vysokoškolské vzdělání v oblasti učitelství/pedagogiky. Učitelské a pedagogické

studijní programy se zaměřují na pedagogickou, psychologickou, didaktickou a metodickou přípravu, která je potřebná pro následující poslání učitelů v mateřských školách, tím je výchova dětí. Druhou částí je příprava v oblasti pedagogiky Marie Montessori. Učitel by měl být schopný vybrat pro dítě vhodný materiál, který dokáže i dítěti předvést, jak ho používat. Učitel v pedagogice Marie Montessori musí znát didaktický materiál, zásady a teoretická východiska této alternativní formy vzdělávání (Slováček & Miňová, 2019).

Montessori školy po celém světě mají specifické certifikační programy, které jsou akreditovány mezinárodními organizacemi, jako je Association Montessori Internationale (AMI) nebo American Montessori Society (AMS) (Isaacs, 2018). V České republice organizuje Společnost Montessori roční kurzy zaměřené na Montessori pedagogiku pro děti ve věku od 3 do 6 let., jedná se o kurzy akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jedná se o placený kurz, kde prostřednictvím přednášek, konzultací a praxí v Montessori mateřské škole získají budoucí učitelé potřebné informace a rady v oblasti pedagogiky Marie Montessori (Slováček & Miňová, 2019).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce navazuje na teoretická východiska uvedená v předchozích kapitolách. Teoretická část se věnovala historii a filozofii Montessori pedagogiky, jejímu zakotvení v kontextu předškolního vzdělávání a roli učitele v Montessori mateřské škole. Tyto kapitoly poskytly základní rámec pro pochopení principů Montessori pedagogiky a specifik práce učitele v tomto typu vzdělávacího prostředí.

Cílem praktické části bylo prostřednictvím kvantitativního výzkumu zjistit, jaká specifika má implementace Montessori metodiky v Montessori mateřských školách z pohledu učitelů v těchto školách. Podrobněji se zaměřit na faktory, výzvy, specifické dovednosti a kvalifikace, které učitelé považují za klíčové pro úspěšné fungování a implementaci Montessori metodiky v mateřské škole. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na učitele, kteří pracují v Montessori mateřských školách v celé České republice, a jeho hlavním nástrojem byl dotazník.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní výzkumný cíl

Zjistit specifika implementace Montessori metodiky v Montessori mateřských školách z pohledu učitelů.

Dílčí výzkumné cíle

Níže uvedené dílčí výzkumné cíle vycházejí z hlavního výzkumného cíle:

- Zjistit, jaké faktory učitelé považují za klíčové pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy.
- Zjistit, jaké výzvy vnímají učitelé při aplikaci Montessori metodiky ve své praxi.
- Zjistit specifické dovednosti a kvalifikace, které učitelé považují za klíčové pro efektivní implementaci Montessori metod.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází z hlavního výzkumného cíle a dílčích výzkumných cílů.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaká jsou specifika implementace Montessori metodiky v Montessori mateřských školách z pohledu učitelů?

Dílejší výzkumné otázky:

- Jaké faktory učitelé považují za klíčové pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy?
- Jaké výzvy vnímají učitelé při aplikaci Montessori metodiky ve své praxi?
- Jaké specifické dovednosti a kvalifikace považují učitelé za klíčové pro efektivní implementaci Montessori metod?

4.3 Výzkumný vzorek

Za výzkumný vzorek byli vybráni učitelé působící v Montessori mateřských školách v České republice. Učitelé byli osloveni prostřednictvím školních e-mailů, které jsou zveřejněny v seznamu vizitek Montessori mateřských škol na webových stránkách Montessori ČR (<https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>).

Celkově bylo osloveno přibližně 130 Montessori mateřských škol po celé České republice. Tento výběr zahrnoval školy různých velikostí, lokalit a zřizovatelů, což umožnilo získat širší pohled na implementaci Montessori metodiky. Všichni respondenti byli informováni o účelu výzkumu, jeho anonymitě a dobrovolnosti účasti. Vyplněním dotazníku respondenti souhlasili s prezentací výsledků výzkumu v této práci.

Z oslovených škol se zapojilo 106 respondentů, kteří vyplnili dotazník. Tento vzorek reprezentuje učitele s různou délkou praxe v Montessori vzdělávání, což poskytlo rozmanité a komplexní údaje o faktorech, výzvách, dovednostech a kvalifikacích, které učitelé považují za klíčové pro úspěšnou implementaci Montessori metodiky v Montessori mateřských školách.

4.4 Výzkumná metoda

Při realizaci kvantitativně orientovaného výzkumu byla použita výzkumná metoda – elektronický dotazník. Tato metoda umožnila oslovit široký vzorek respondentů z různých lokalit České republiky. Dotazník byl zpracován v dotazníkovém nástroji Survio (<https://www.survio.com>). K dotazníku jsem přiložila také průvodní text (viz Příloha P I), ve kterém jsem se představila, seznámila respondenty s účelem výzkumu a vysvětlila jim, jakým způsobem budou získaná data využita. Tento průvodní text měl za cíl zvýšit důvěru

respondentů, poskytnout jim potřebné informace a motivovat je k vyplnění dotazníku. Respondenti byli také prostřednictvím průvodního textu informováni o anonymitě dotazníkového šetření a dobrovolnosti jeho vyplnění.

Dotazník (viz Příloha P II) obsahoval uzavřené a polouzavřené otázky, přičemž otázky byly formulovány jako výběr z několika nabízených možností. U některých otázek byla využita polouzavřená struktura, což respondentovi dalo možnost zvolit odpověď, která odpovídala jejich zkušenostem, a zároveň měli prostor pro doplnění vlastní odpovědi, pokud žádná z nabízených možností nevyhovovala jejich situaci. Tento přístup umožnil získat kvantitativní data pro vyhodnocení, ale zároveň dal respondentům možnost vyjádřit se podrobněji v případě specifických nebo neobvyklých zkušeností.

Dotazník byl rozdělen do čtyř částí. Úvodní část (otázky 1-3) se zabývala praxí respondenta – délka praxe, zkušenost s implementací a kvalifikace. Druhá část (otázky 4-9) se zaměřovala na klíčové faktory, které učitelé považují za důležité pro úspěšné fungování Montessori mateřských škol. Třetí část (otázky 10-14) se zaměřovala na výzvy, se kterými se učitelé potýkají při aplikaci Montessori metodiky. Závěrečná část (otázky 15-20) se zabývala specifickými dovednostmi a kvalifikací Montessori učitelů. Dotazník obsahoval celkem 20 otázek a celkový čas potřebný pro vyplnění tohoto dotazníku činil přibližně 5-10 minut.

4.5 Předvýzkum

Před zahájením hlavního výzkumného šetření a rozesláním dotazníku učitelům pracujících v Montessori mateřských školách byl proveden tzv. předvýzkum. Jedná se o malé výzkumné šetření, které se provádí před provedením vlastního dotazníkového šetření, díky kterému se zmenší riziko neúspěchu při vlastním dotazníkovém šetření (Chrásková, 2016).

Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda jsou otázky v dotazníku formulovány jasně a srozumitelně, zda otázky v dotazníku odpovídají výzkumným otázkám a cílům práce. Předvýzkum byl realizován formou testování prvotního dotazníku na malé skupině respondentů. Dotazník byl rozeslán dvěma Montessori mateřským školám. Dotazník vyplnilo pět ochotných respondentů. Na konci pilotního dotazníku byla přidána otevřená otázka, kde mohli respondenti dát zpětnou vazbu k danému dotazníku.

Na základě předvýzkumu byly provedeny některé změny, jako například přeformulování některých otázek, odstranění jedné otázky, která se ukázala jako nadbytečná.

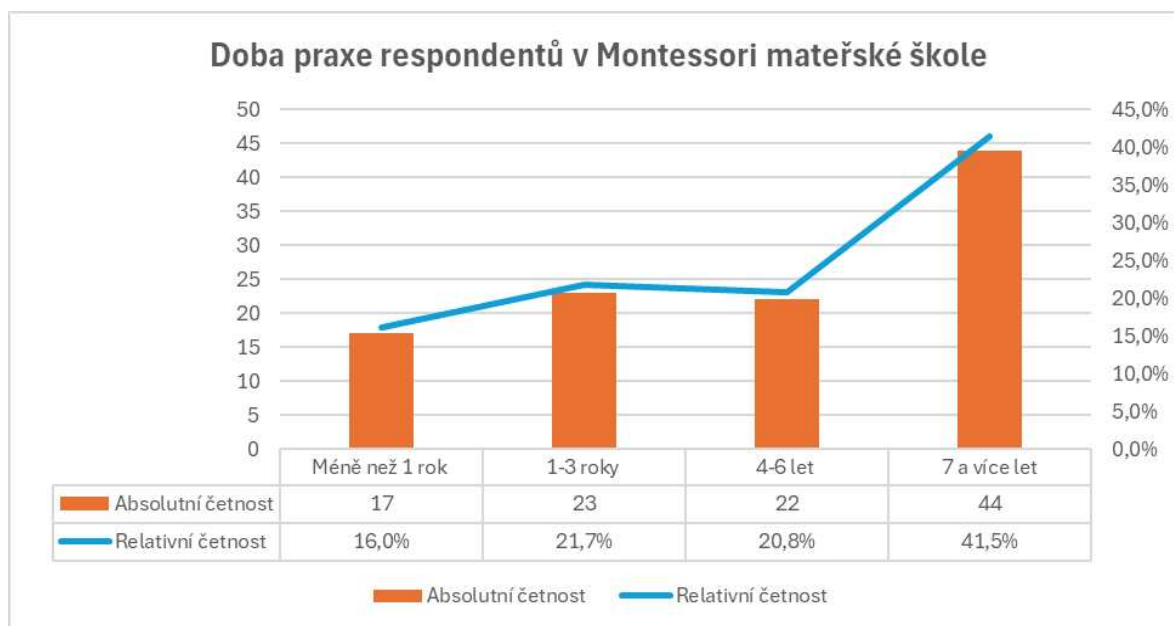
5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Po ukončení elektronického dotazníkového šetření, které tvořilo základ praktické části této práce, jsem přistoupila ke zpracování získaných dat. Dotazník obsahoval uzavřené a polouzavřené otázky. Data jsem exportovala, zkontrolovala jejich úplnost a systematicky vyhodnotila. Uzavřené otázky jsem zpracovala kvantitativně – spočítala jsem absolutní a relativní četnosti odpovědí, které jsem přehledně shrnula do tabulek. Pro vizuální znázornění jsem vytvořila sloupcové grafy. Polouzavřené otázky jsem vyhodnocovala tak, že jsem si odpovědi v kategorii "Jiné" přečetla a většinou vypsala doslovně, protože jich nebylo mnoho. Výsledky jsou prezentovány v tabulkách a grafech, podrobně popsány a doplněny výpisem polouzavřených odpovědí. Při shodě byly odpovědi respondentů kategorizovány podle podobnosti obsahu odpovědi.

5.1 Interpretace získaných dat

Položka č. 1 – Doba praxe respondentů v Montessori mateřské škole

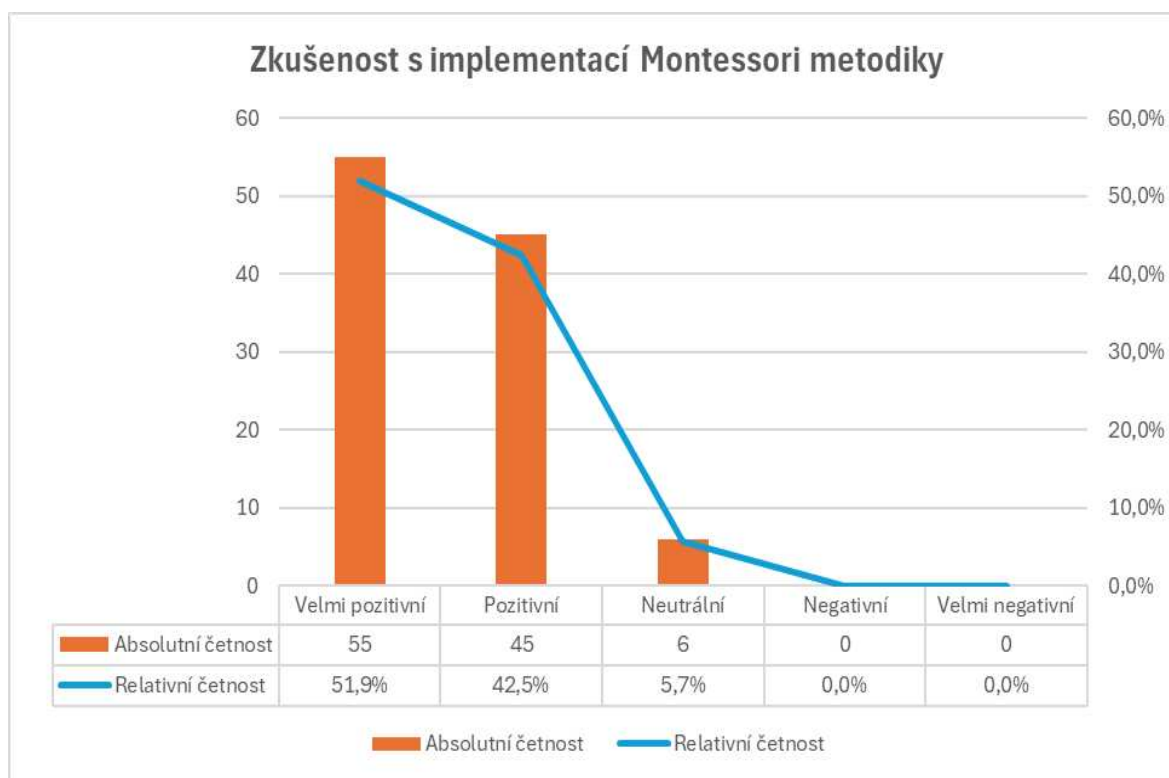
Graf 1 znázorňuje dobu praxe respondentů působících v Montessori mateřských školách. Největší zastoupení (44 osob, 41,5 %) měli respondenti pracující v Montessori mateřské škole 7 a více let. Skupina učitelů s praxí 1–3 roky tvoří 21,7 % (23 osob), zatímco 22 (20,8 %) respondentů pracuje v Montessori mateřské škole 4–6 let. Nejmenší zastoupení měli učitelé s praxí kratší než jeden rok (17 osob, 16,0 %). Z těchto údajů vyplývá, že většina respondentů má dlouhodobé (7 a více let) zkušenosti s Montessori metodikou, což může pozitivně ovlivňovat její kvalitu a efektivitu implementace.



Graf 1 - Doba praxe respondentů v Montessori mateřské škole

Položka č. 2 – Zkušenost s implementací Montessori metodiky

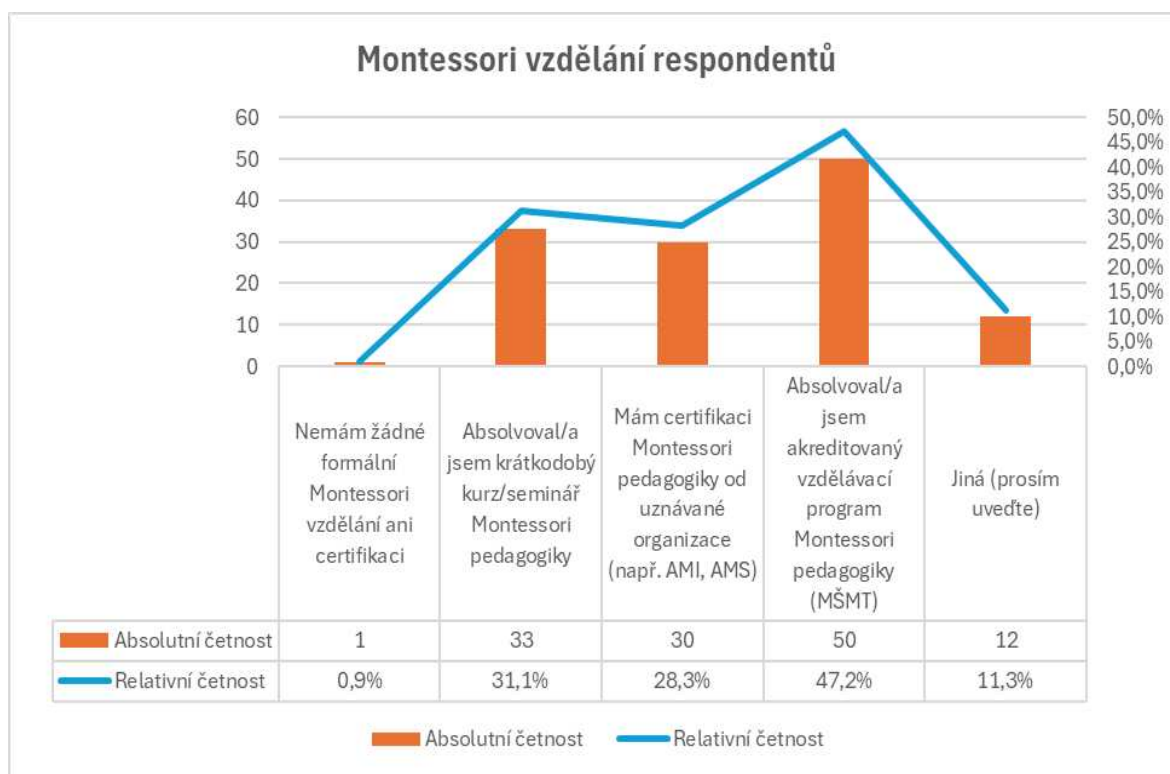
Graf 2 znázorňuje zkušenost respondentů s implementací Montessori metodiky v mateřských školách. Většina učitelů (55 osob, 51,9 %) hodnotí své zkušenosti s implementací Montessori metodiky jako velmi pozitivní, zatímco 45 (42,5 %) respondentů označilo své zkušenosti za pozitivní. Pouze 6 (5,7 %) respondentů zvolilo neutrální postoj a nikdo neoznačil svou zkušenost jako negativní či velmi negativní. Z uvedených výsledků je patrné, že Montessori učitelé vnímají své zkušenosti převážně pozitivně.



Graf 2 - Zkušenost s implementací Montessori metodiky

Položka č. 3 – Montessori vzdělání respondentů

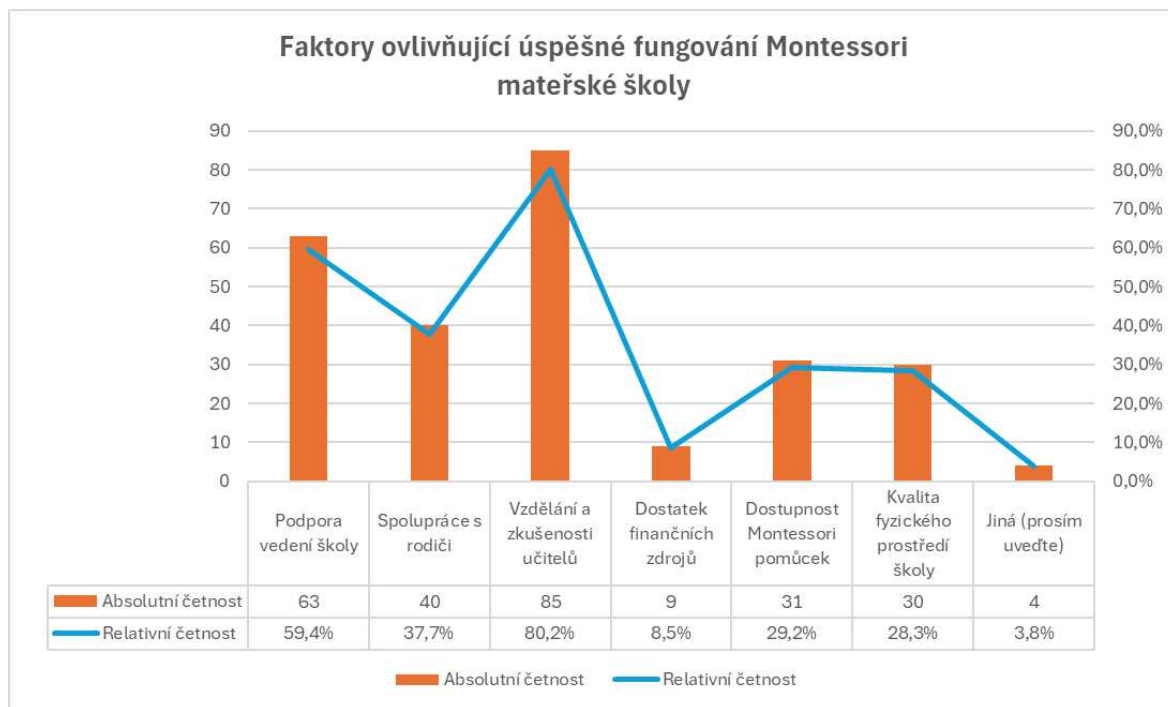
Graf 3 zachycuje úroveň Montessori vzdělání respondentů zapojených do výzkumu. Největší podíl respondentů (50 osob, 47,2 %) absolvoval akreditovaný vzdělávací program Montessori pedagogiky (MŠMT). Krátkodobý kurz Montessori pedagogiky má 33 (31,1 %) učitelů, zatímco 30 (28,3 %) respondentů získalo certifikaci od organizací AMI nebo AMS. Dalších 12 (11,3 %) respondentů uvedlo odpověď „jiné“. V této možnosti respondenti ve většině případů uváděli pouze přesný název organizace, u které kurz absolvovali (nejčastěji Montessori ČR), tyto organizace jsou ve spolupráci s MŠMT. Dva respondenti uvedli, že právě studují akreditovaný kurz. A pouze 1 respondent (0,9 %) nemá žádné Montessori vzdělání. Tyto údaje naznačují, že část učitelů má více forem Montessori vzdělání.



Graf 3 – Montessori vzdělání respondentů

Položka č. 4 – Faktory ovlivňující úspěšné fungování Montessori mateřské školy

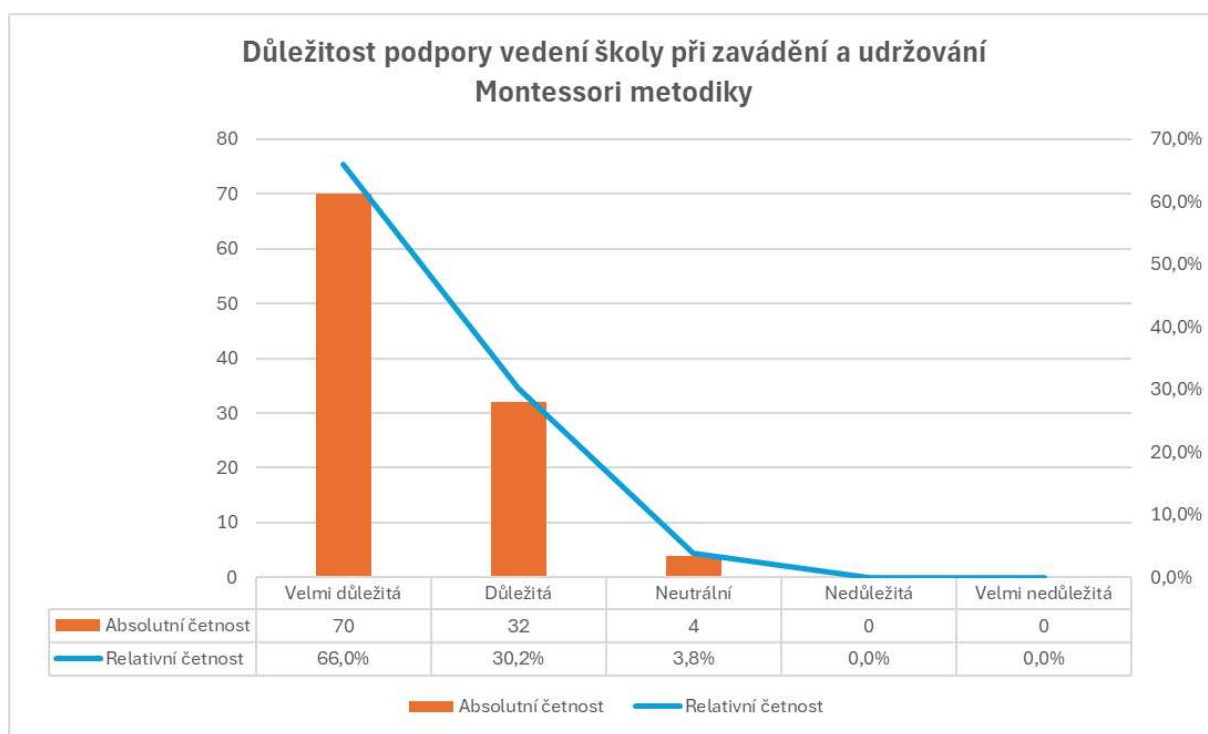
Graf 4 znázorňuje faktory, které ovlivňují úspěšné fungování Montessori mateřské školy z pohledu učitelů. Jako nejdůležitější faktor pro úspěšné fungování Montessori mateřských škol respondenti označili vzdělání a zkušenosti učitelů (85 osob, 80,2 %). Podpora vedení školy byla významná pro 63 (59,4 %) respondentů a spolupráce s rodiči pro 40 (37,7 %) respondentů. Dostupnost Montessori pomůcek ovlivňuje fungování u 31 (29,2 %) respondentů a kvalita fyzického prostředí školy u 30 respondentů (28,3 %), zatímco dostatek finančních zdrojů považovalo za významný faktor pouze 9 (8,5 %) respondentů. Možnost jiné odpovědi využili 4 (3,8 %) respondenti. Tito respondenti uvedli, že všechny možnosti jsou stejně důležité, také je za potřebí klidné klima třídy a přístup k dětem a vnitřní motivace průvodce k tomu být důsledný a neustále se vzdělávat.



Graf 4 – Faktory ovlivňující úspěšné fungování Montessori mateřské školy

Položka č. 5 – Důležitost podpory vedení školy při zavádění a udržování Montessori metodiky

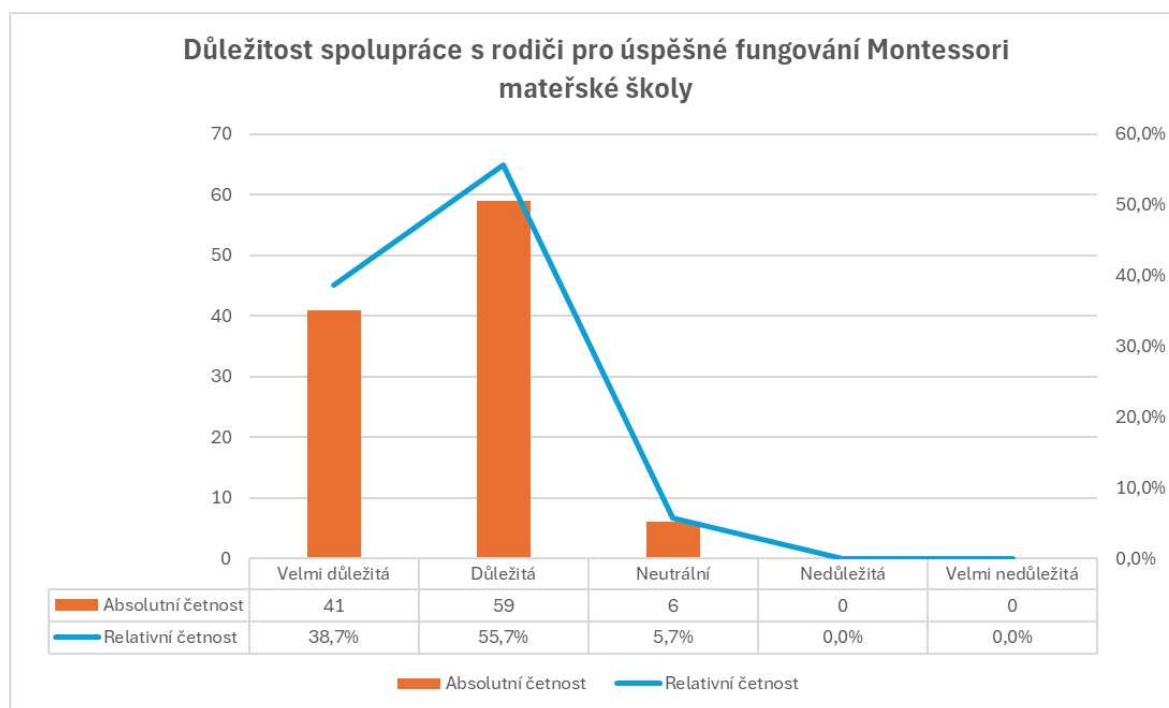
Graf 5 ukazuje, jak důležitá je pro učitele podpora vedení při zavádění a udržování Montessori metodiky. Pro 70 (66,0 %) respondentů je podpora vedení školy při zavádění a udržování Montessori metodiky velmi důležitá. Dalších 32 (30,2 %) respondentů uvedlo, že je podpora důležitá a pouze 4 (3,8 %) respondenti uvedli neutrální postoj k podpoře od vedení školy. Žádný z respondentů neuvedl, že by pro něho podpora vedení škola byla nedůležitá nebo velmi nedůležitá. Tato téměř jednomyslná shoda posiluje dojem, že vedení je základním pilířem pro udržení Montessori praxe.



Graf 5 - Důležitost podpory vedení školy při zavádění a udržování Montessori metodiky

Položka č. 6 – Důležitost spolupráce s rodiči pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy

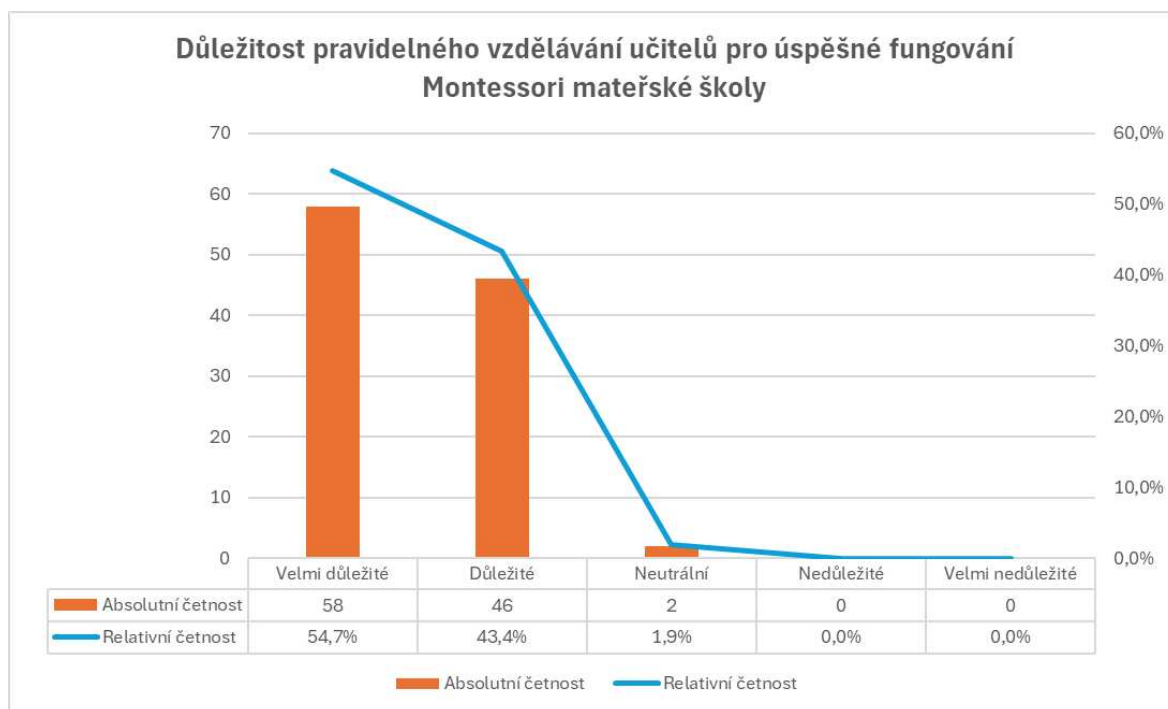
Graf 6 znázorňuje důležitost spolupráce s rodiči pro úspěšné fungování mateřské školy z pohledu pedagogů. Spolupráci s rodiči označilo 41 (38,7 %) respondentů jako velmi důležitou a dalších 59 (55,7 %) ji považuje za důležitou. Pouze 6 (5,7 %) respondentů ji hodnotilo jako neutrální. Žádný z respondentů neuvedl, že by pro něho spolupráce s rodiči byla nedůležitá nebo velmi nedůležitá. Tato silná spolupráce odráží Montessori důraz na soudržnou komunitu zahrnující rodiče, což naznačuje, že jejich zapojení je životně důležité pro posílení metodiky doma i ve škole.



Graf 6 - Důležitost spolupráce s rodiči pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy

Položka č. 7 – Důležitost pravidelného vzdělávání učitelů pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy

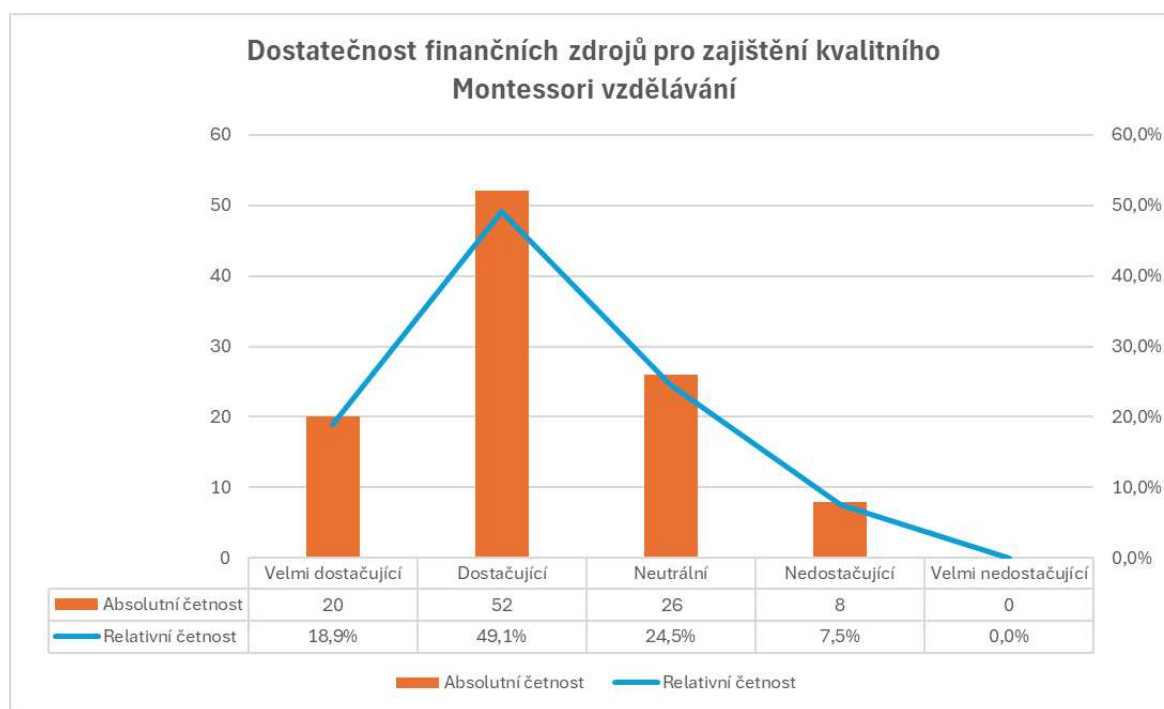
Graf 7 znázorňuje důležitost pravidelného vzdělávání učitelů pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy. Pravidelné vzdělávání učitelů pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy je pro 58 (54,7 %) respondentů velmi důležité. Dalších 46 (43,4 %) respondentů uvedlo, že je pro ně pravidelné vzdělávání důležité a pouze 2 (1,9 %) respondenti uvedli neutrální postoj k pravidelnému vzdělávání. Žádný z respondentů neuvedl, že by pro něho pravidelné vzdělávání bylo nedůležité nebo velmi nedůležité. Tyto výsledky potvrzují potřebu neustálého profesního rozvoje, aby učitelé zůstali zběhlí v Montessori metodice, pravděpodobně kvůli složitosti metodiky a vyvíjejícím se vzdělávacím požadavkům.



Graf 7 - Důležitost pravidelného vzdělávání učitelů pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy

Položka č. 8 – Dostatečnost finančních zdrojů pro zajištění kvalitního Montessori vzdělávání

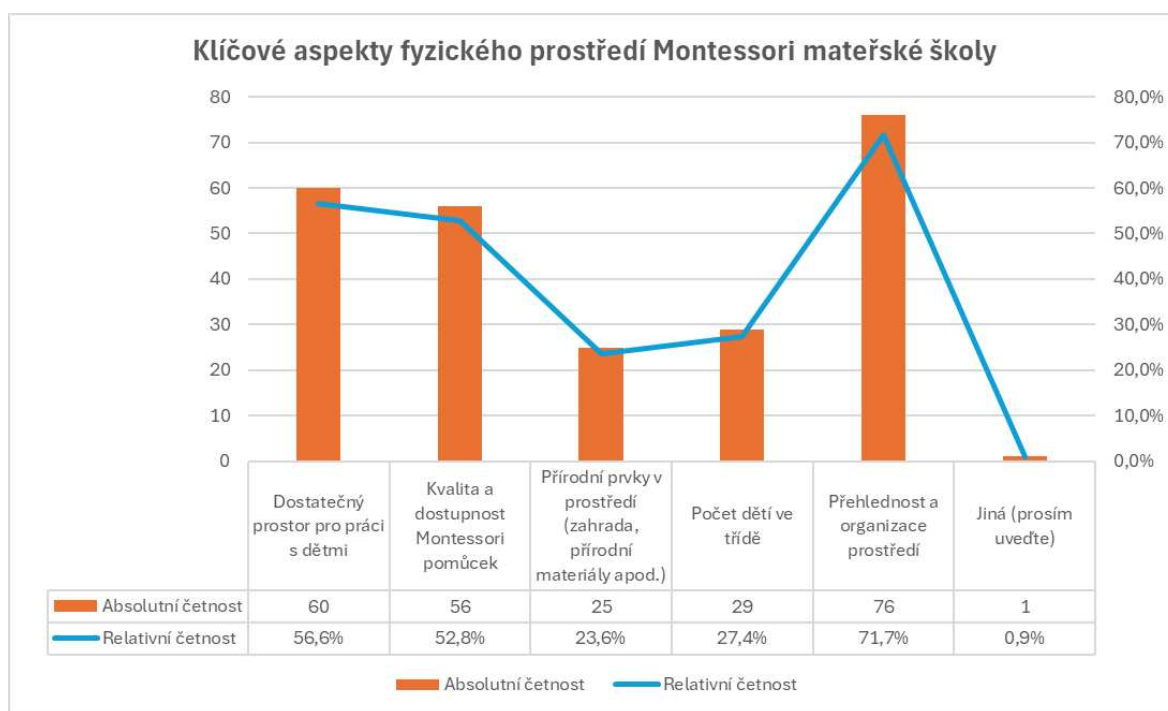
Graf 8 znázorňuje, za jak dostatečné učitelé považují učitelé finanční zdroje jejich školy pro zajištění kvalitního Montessori vzdělávání. Z hlediska finančních zdrojů považuje 20 (18,9 %) respondentů rozpočet své školy za velmi dostačující a 52 (49,1 %) jej vnímá jako dostačující. Neutrální odpověď zvolilo 26 (24,5 %) respondentů, zatímco 8 (7,5 %) označilo finanční zdroje za nedostačující. Žádný z respondentů neuvedl, že by finanční zdroje byly velmi nedostačující. To naznačuje, že zatímco většina učitelů se cítí mít dostatečné zdroje, významná menšina (7,5 % respondentů) vnímá omezení, která mohou mít dopad na dostupnost materiálů, pomůcek, vybavení nebo kvalitu vzdělávání.



Graf 8 - Dostatečnost finančních zdrojů pro zajištění kvalitního Montessori vzdělávání

Položka č.9 – Klíčové aspekty fyzického prostředí Montessori mateřské školy

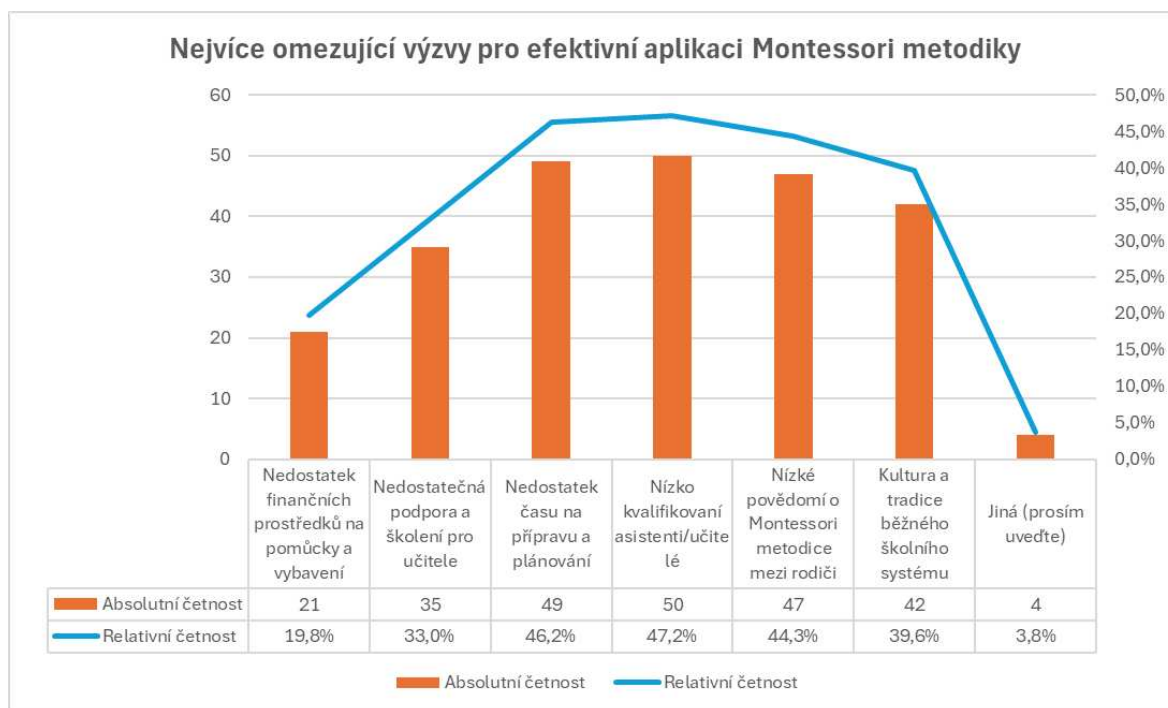
Graf 9 ukazuje, že nejdůležitějším aspektem fyzického prostředí je přehlednost a organizace prostoru (76 osob, 71,7 %). Dostatečný prostor pro práci s dětmi považuje za klíčový aspekt 60 (56,6 %) respondentů a kvalitu Montessori pomůcek označilo 56 (52,8 %) dotázaných. Počet dětí ve třídě mělo zastoupení důležitosti pouze u 29 (27,4 %) respondentů a přírodní prvky v prostředí mateřské školy pouze u 25 (23,6 %). Možnost jiné odpovědi využil pouze 1 (0,9 %) respondent, který uvedl, že je důležitý také pobyt v přírodě. Výsledky ukazují, že pro úspěch Montessori školy je podle respondentů klíčové především přehlednost a organizace připraveného prostředí, dostatek prostoru pro práci s dětmi a kvalita Montessori pomůcek. Tyto faktory by měly být prioritou při navrhování nebo úpravě fyzického prostředí školy. Méně časté, ale stále relevantní aspekty, jako počet dětí ve třídě a přítomnost přírodních prvků, by rovněž neměly být opomíjeny, protože mohou přispět k celkové kvalitě vzdělávacího prostředí.



Graf 9 - Klíčové aspekty fyzického prostředí Montessori mateřské školy

Položka č. 10 – Nejvíce omezující výzvy pro efektivní aplikaci Montessori metodiky

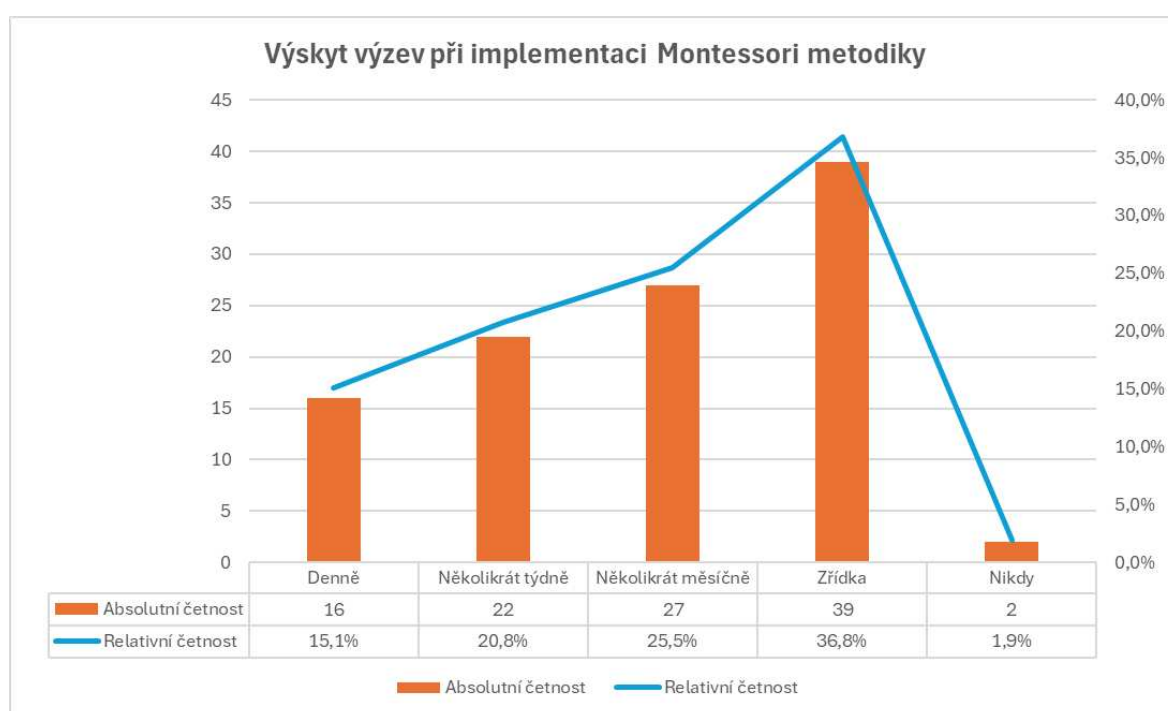
Graf 10 ukazuje, že mezi největší výzvy v Montessori mateřských školách patří nedostatek kvalifikovaných asistentů a učitelů (50 osob, 47,2 %) a omezený čas na přípravu a plánování (49 osob, 46,2 %). Dalším častým problémem je nízké povědomí rodičů o Montessori metodice, což uvedlo 47 (44,3 %) respondentů. S kulturou a tradicemi běžného školního systému se setkává 42 (39,6 %) respondentů a s nedostatečnou podporou a školením pro učitele 35 (33 %) respondentů. Pouze 21 (19,8 %) respondentů se potýká s nedostatkem finančních prostředků na pomůcky a vybavení. V možnosti uvést jinou odpověď (4 osoby, 3,8 %) se poukazovalo na výzvy spojené s odlišnými přístupy rodičů k jejich dětem, nedostatečná podpora od obce/města, nízké povědomí o metodě ze strany zřizovatele. Jeden z respondentů zmínil i to, že bere jako velký problém trhu ten, že mnoho Montessori mateřských škol sice v názvu „Montessori“ mají, ale nejsou. Rodiče poté mají zkreslené představy o tom, co je opravdu autentické Montessori vzdělávání. Tyto výsledky ukazují, že učitelé čelí různým výzvám, které mohou ovlivnit kvalitu vzdělávání a celkovou implementaci Montessori přístupu.



Graf 10 - Nejvíce omezující výzvy pro efektivní aplikaci Montessori metodiky

Položka č. 11 – Výskyt výzev při implementaci Montessori metodiky

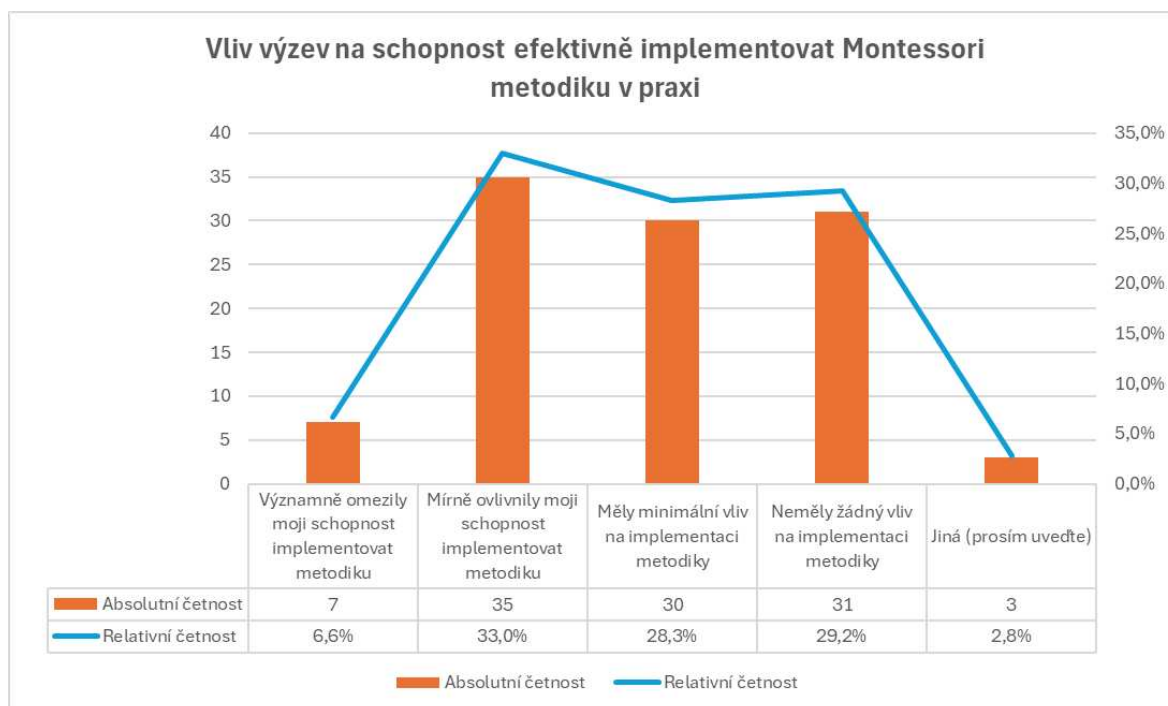
Na otázku, jak často se učitelé s těmito výzvami setkávají odpověděli respondenti následovně – 39 (36,8 %) respondentů uvedlo, že se s těmito výzvami setkávají pouze zřídka. Několikrát měsíčně se s výzvami setkává 27 (25,5 %) respondentů a 22 (20,8 %) respondentů označilo, že se s výzvami setkávají i několikrát týdně. Denně se s výzvami potýká 16 (15,1 %) respondentů a 2 (1,9 %) respondenti se s výzvami nesetkali nikdy, jak je uvedeno v Grafu 11. To naznačuje, že i když jsou problémy běžné, více než třetina učitelů se s nimi setkává jen zřídka.



Graf 11 - Výskyt výzev při implementaci Montessori metodiky

Položka č. 12 – Vliv výzev na schopnost efektivně implementovat Montessori metodiku v praxi

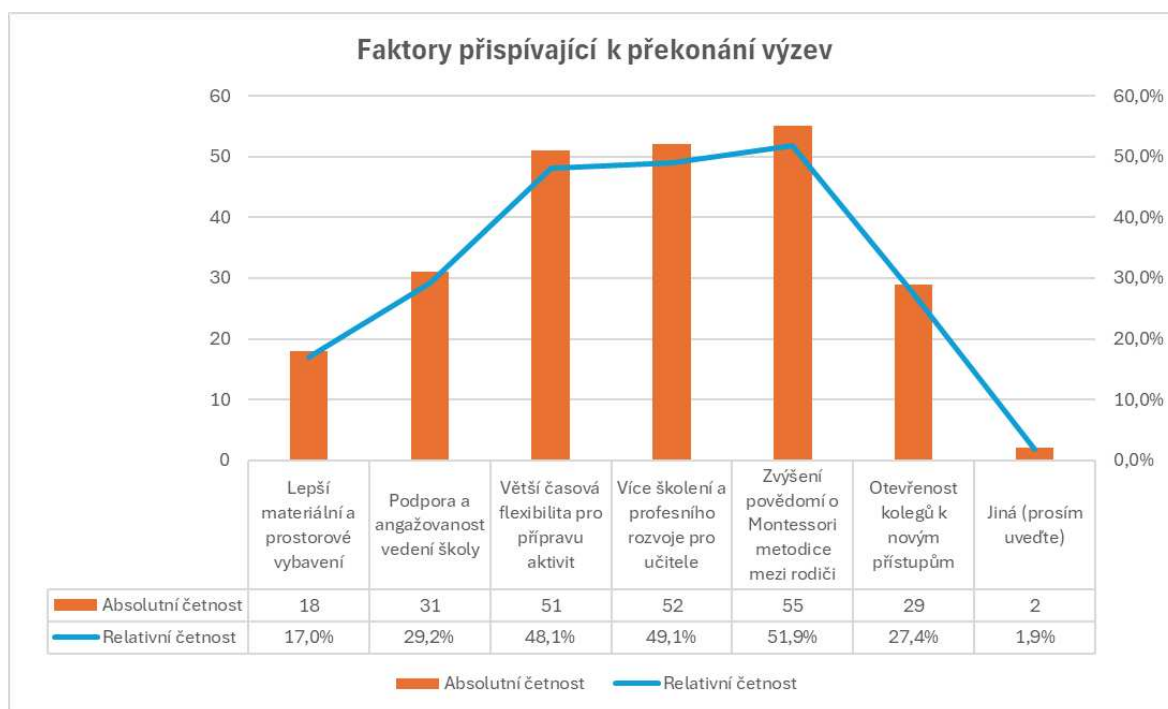
Graf 12 ukazuje, že více jak polovina respondentů se s výzvami setkávají při implementaci často, což u 35 (33 %) respondentů vedlo k mírnému ovlivnění jejich schopnosti efektivně implementovat Montessori metodiku v praxi. Naopak u 31 (29,2 %) respondentů neměly tyto výzvy žádný vliv na jejich implementaci metodiky. Minimální vliv na schopnost efektivně implementovat metodiky se projevil u 30 (28,3 %) respondentů a pouze u 7 (6,6 %) respondentů tyto výzvy významně omezily jejich schopnosti efektivně implementovat metodiku. Někteří respondenti (3 osoby, 2,8 %) uvedli jinou možnost odpovědi. Dva respondenti uvedli, že se s těmito výzvami osobně nesetkali, takže nebyla ovlivněna jejich schopnost implementovat metodiky, což odpovídá i předešlým výsledkům u položky č. 11. Jeden respondent uvedl, že s prací v Montessori mateřské škole skončil a nyní pracuje jako metodička pro Montessori vzdělávání a pomáhá ostatním učitelům právě zmíněné výzvy překonávat. Tyto výsledky svědčí o odolnosti učitelů, přičemž většina z nich se přizpůsobuje navzdory těmto výzvám.



Graf 12 - Vliv výzev na schopnost efektivně implementovat Montessori metodiku v praxi

Položka č. 13 – Faktory přispívající k překonání výzev

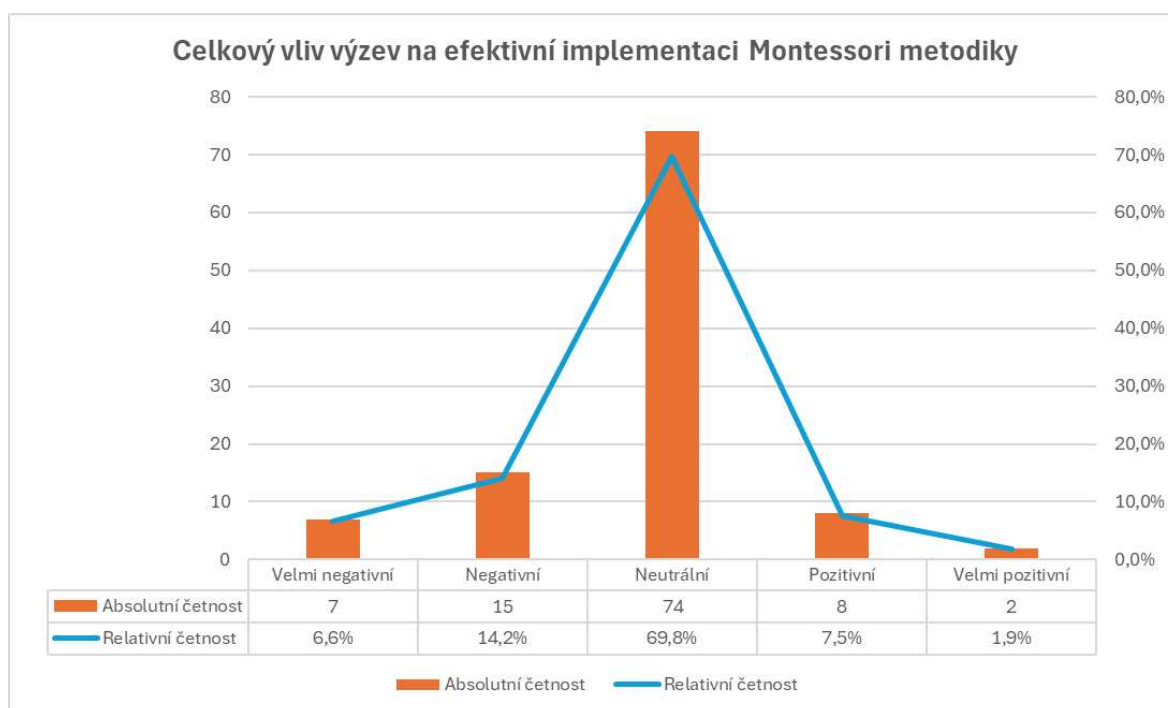
Z Grafu 13 vyplývá, že k překonání uvedených problémů by podle respondentů nejvíce přispělo zvýšení povědomí rodičů o Montessori metodě (55 osob, 51,9 %), více školení a profesního rozvoje pro učitele (52 osob, 49,1 %) a větší časová flexibilita pro přípravu aktivit (51 osob, 48,1 %). Kromě toho 31 (29,2 %) respondentů by ocenilo podporu a angažovanost ze strany vedení školy, 29 (27,4 %) respondentů otevřenost kolegů vůči novým přístupům, 18 (17 %) respondentů by uvítalo lepší materiální a prostorové vybavení. Možnost jiné odpovědi zvolili 2 (1,9 %) respondenti, jeden z respondentů uvedl potřebu vyšší časové dotace na nepedagogickou činnost pro učitele, ale také asistenty pedagoga, kteří hrají velkou roli v jejich mateřské škole. Druhý respondent uvedl, že by přispěla k překonání těchto výzev větší podpora metody ze strany České školní inspekce a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto odpovědi zdůrazňují vzdělání, čas a zapojení rodičů jako klíčová řešení.



Graf 13 - Faktory přispívající k překonání výzev

Položka č. 14 – Celkový vliv výzev na efektivní implementaci Montessori metodiky

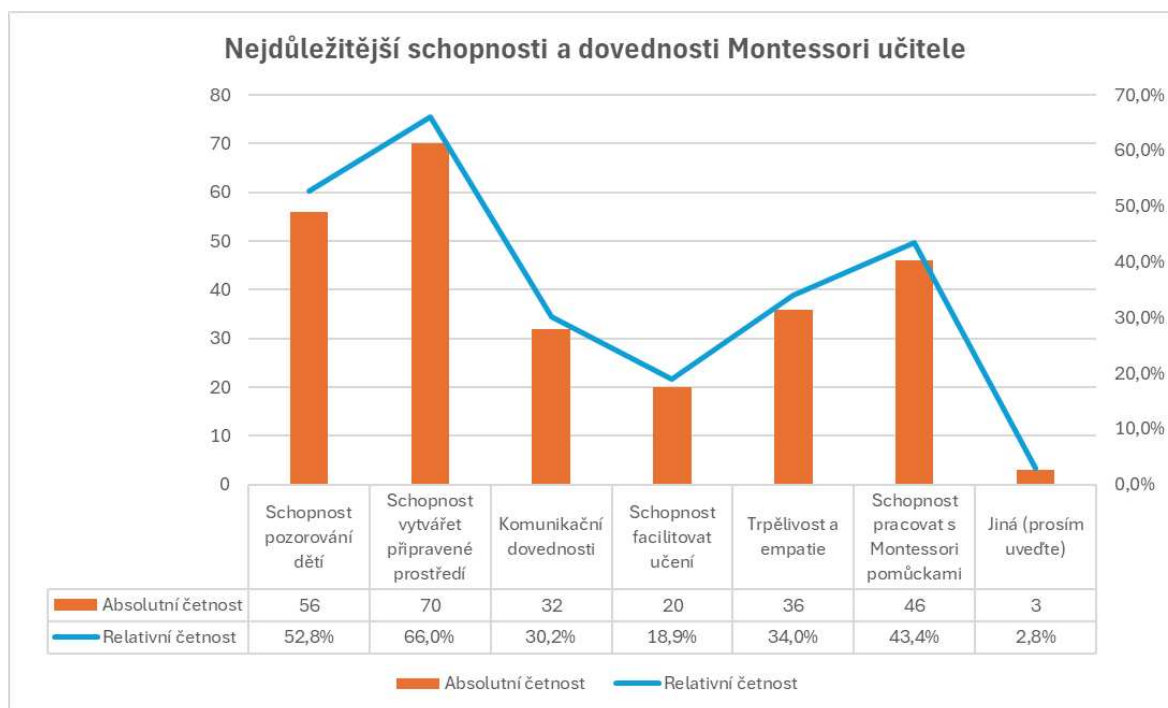
Graf 14 ukazuje, že u většiny respondentů (74 osob, 69,8 %) mají výzvy neutrální vliv na implementaci. Negativní vliv zaznamenalo 15 (14,2 %) respondentů a velmi negativní 7 (6,6 %) respondentů. Naopak pozitivní vliv uvedlo 8 (7,5 %) respondentů a velmi pozitivní pouze 2 (1,9 %) respondenti. Výsledky ukazují, že většina respondentů nepocítuje výrazný pozitivní ani negativní vliv výzev na implementaci Montessori metody, což může naznačovat, že tyto výzvy jsou buď zvládnutelné, nebo jejich dopad není zásadní. Negativní hodnocení převažuje nad pozitivním, což signalizuje, že někteří respondenti vnímají výzvy jako překážku.



Graf 14 - Celkový vliv výzev na efektivní implementaci Montessori metodiky

Položka č. 15 – Nejdůležitější schopnosti a dovednosti Montessori učitele

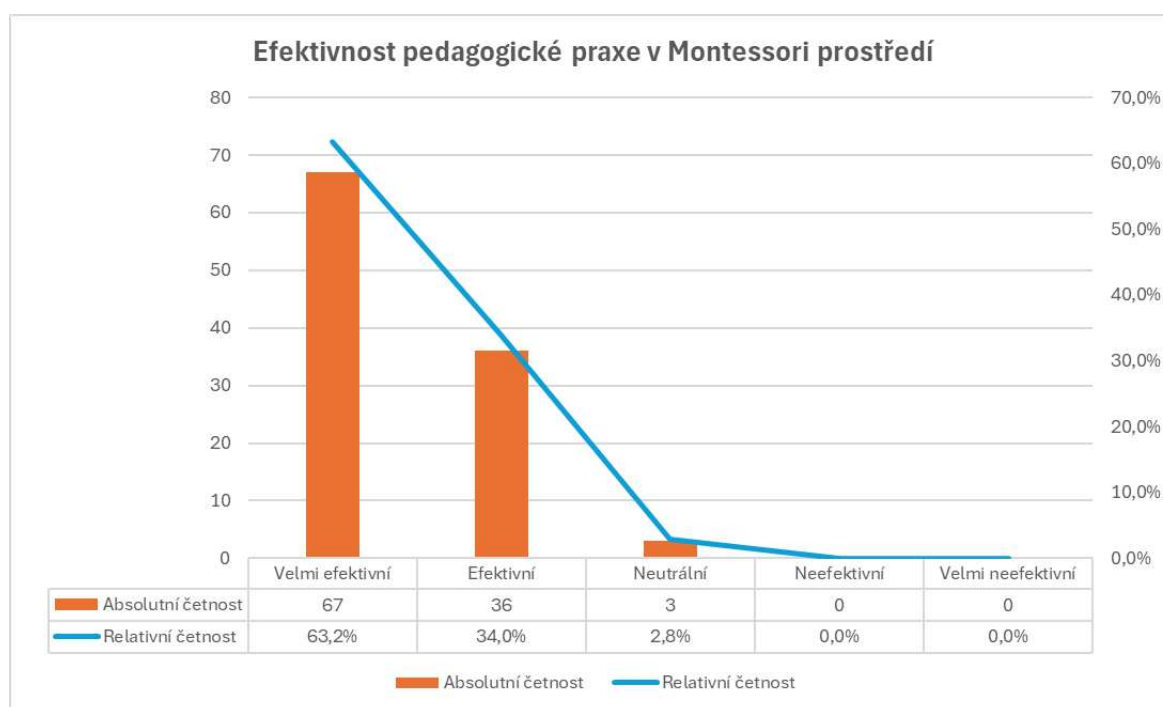
Graf 15 znázorňuje nejdůležitější schopnosti a dovednosti Montessori učitele. Za nejdůležitější schopnost Montessori učitele považuje 70 (66,0 %) respondentů schopnost vytvářet připravené prostředí. Schopnost pozorování dětí označilo jako klíčovou 56 (52,8 %) respondentů a 46 (43,4 %) učitelů považuje za zásadní schopnost pracovat s Montessori pomůckami. Tvořivost a empatie (36 osob, 34,0 %) a komunikační dovednosti (32 osob, 30,2 %) byly zmíněny méně často, zatímco schopnost facilitovat učení zvolilo 20 (18,9 %) respondentů. Kategorii "Jiná" vybrali 3 (2,8 %) respondenti, kteří uvedli, že všechny schopnosti jsou důležité a neoddělitelné, zdůraznili potřebu pohotové reakce na potřeby dítěte a komplexní kvality učitele. Respondenti považují za nejdůležitější schopnost vytvářet připravené prostředí, pozorování dětí a práci s Montessori pomůckami, což odpovídá základním principům Montessori pedagogiky. Odpovědi v kategorii "Jiná" naznačují, že učitel by měl být všestranný a flexibilní, přičemž všechny zmíněné schopnosti jsou vzájemně propojené a nezbytné.



Graf 15 - Nejdůležitější schopnosti a dovednosti Montessori učitele

Položka č. 16 – Efektivnost pedagogické praxe v Montessori prostředí

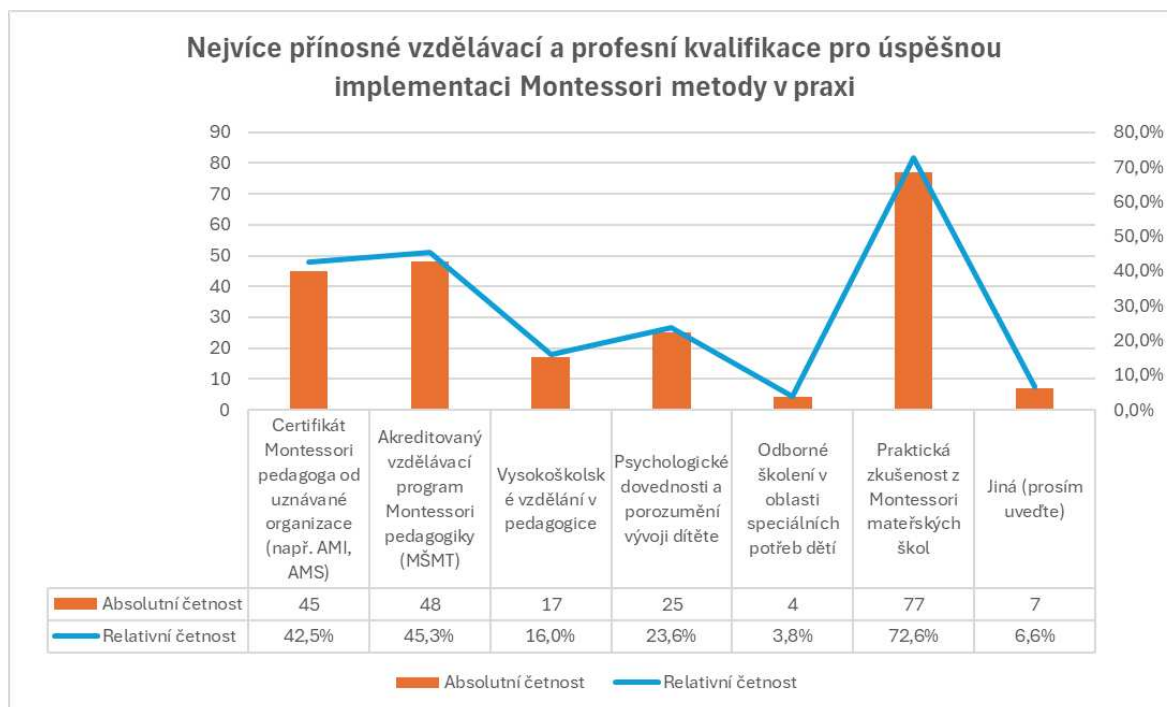
Výsledky, které jsou znázorněny v Grafu 16 ukazují, že většina respondentů (67 osob, 63,2 %) považuje praxi v Montessori prostředí za velmi efektivní, a dalších 36 (34,0 %) respondentů za efektivní. Pouze 3 (2,8 %) respondenti zaujali neutrální postoj, a žádný respondent neoznačil praxi jako neefektivní nebo velmi neefektivní. Tento výsledek naznačuje silnou důvěru v efektivitu Montessori metodiky v praxi, což může být přičítáno jejímu zaměření na individuální potřeby dítěte a podporu samostatnosti. Absence negativních odpovědí dále podtrhuje pozitivní vnímání této metodiky mezi pedagogy.



Graf 16 - Efektivnost pedagogické praxe v Montessori prostředí

Položka č. 17 – Nejvíce přínosné vzdělávací a profesní kvalifikace pro úspěšnou implementaci Montessori metody v praxi

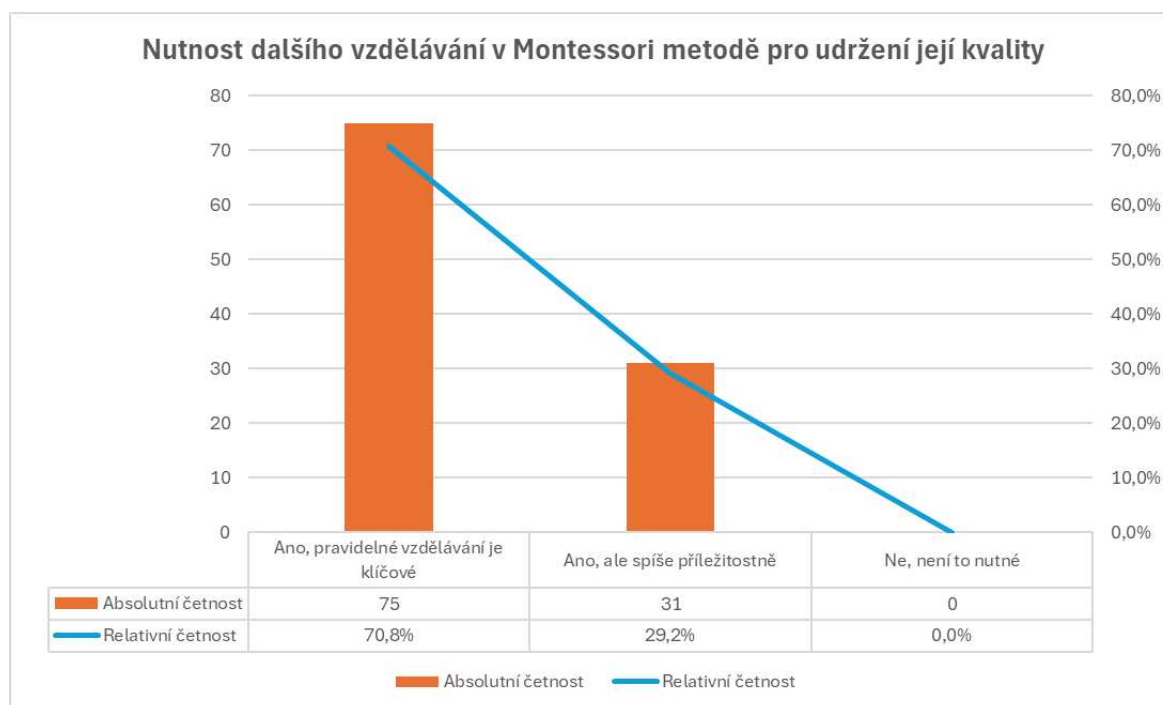
Graf 17 ukazuje, že nejvíce respondentů (77 osob, 72,6 %) považuje za klíčové praktickou zkušenost z Montessori mateřských škol, což zdůrazňuje důležitost reálné praxe při aplikaci této metodiky. Druhou nejčastější odpovědí (48 osob, 45,3 %) byl akreditovaný vzdělávací program Montessori pedagogiky (MŠMT), následovaný certifikátem Montessori pedagoga od uznávané organizace, jako například AMI nebo AMS, (45 osob, 42,5 %). Psychologické dovednosti a porozumění vývoji dítěte označilo 25 (23,6 %) respondentů, vysokoškolské vzdělání v pedagogice 17 (16,0 %) respondentů, zatímco odborné školení v oblasti speciálních potřeb dětí zvolilo pouze 4 (3,8 %) respondenti. Kategorie "Jiná" byla vybrána 7 (6,6 %) respondenty, kteří zdůraznili kombinaci všech kvalifikací, pedagogické vzdělání, respektující komunikaci, nadšení, průběžné vzdělávání a rodičovskou zkušenost jako klíčové pro komplexní přístup k dětem. Tyto výsledky ukazují, že respondenti kladou důraz na praktickou zkušenost, akreditované vzdělávací programy a certifikáty Montessori pedagogiky, což může být klíčem k úspěšné implementaci metodiky. Odpovědi v kategorii "Jiná" ukazují, že ideální Montessori pedagog by měl kombinovat více kvalifikací, včetně pedagogického vzdělání, komunikačních dovedností a neustálého profesního rozvoje, aby mohl efektivně pracovat s dětmi.



Graf 17 - Nejvíce přínosné vzdělávací a profesní kvalifikace pro úspěšnou implementaci Montessori metody v praxi

Položka č. 18 – Nutnost dalšího vzdělávání v Montessori metodě pro udržení její kvality

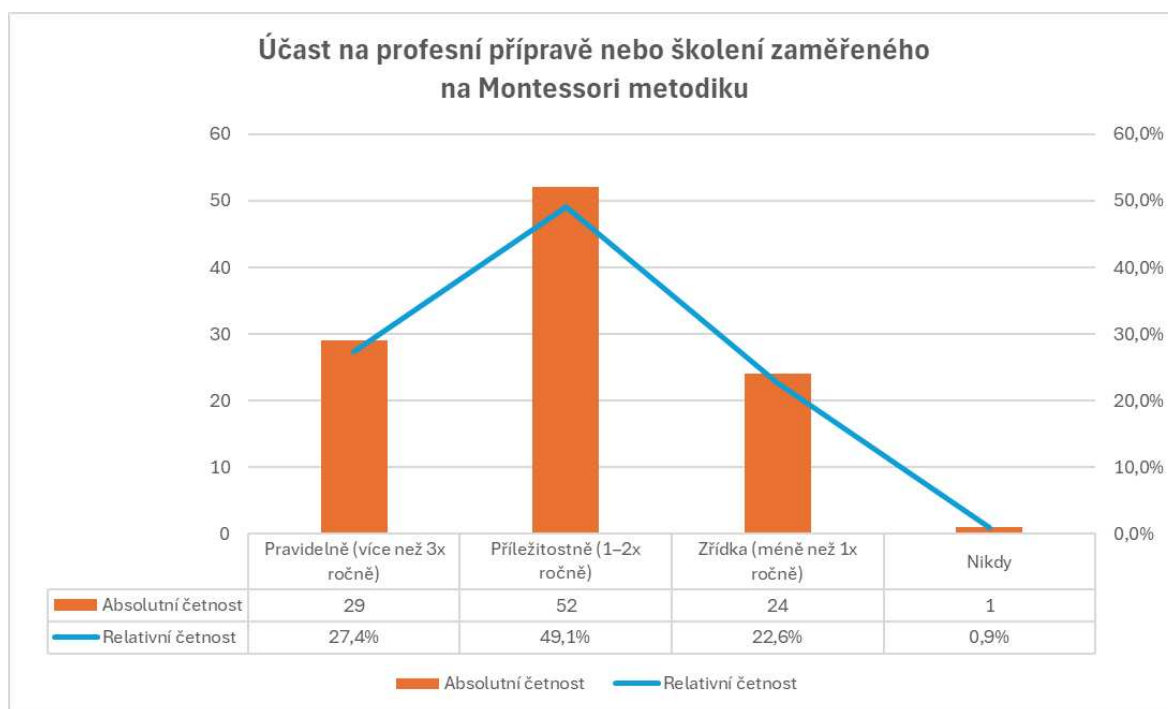
Graf 18 znázorňuje výsledky otázky, která se zabývala nutností dalšího vzdělávání v Montessori pro udržení její kvality. Většina respondentů (75 osob, 70,8 %) odpověděla, že pravidelné vzdělávání je klíčové, zatímco 31 (29,2 %) respondentů uvedlo, že stačí spíše příležitostně. Žádný respondent neodpověděl, že další vzdělávání není nutné. Tento výsledek zdůrazňuje shodu mezi pedagogy na potřebě kontinuálního vzdělávání pro udržení kvality Montessori metodiky. Pravidelné vzdělávání může být vnímáno jako nezbytné pro aktualizaci znalostí a přizpůsobení se novým pedagogickým trendům, což je v souladu s dynamickou povahou vzdělávacího prostředí.



Graf 18 - Nutnost dalšího vzdělávání v Montessori metodě pro udržení její kvality

Položka č. 19 – Účast na profesní přípravě nebo školení zaměřeného na Montessori metodiku

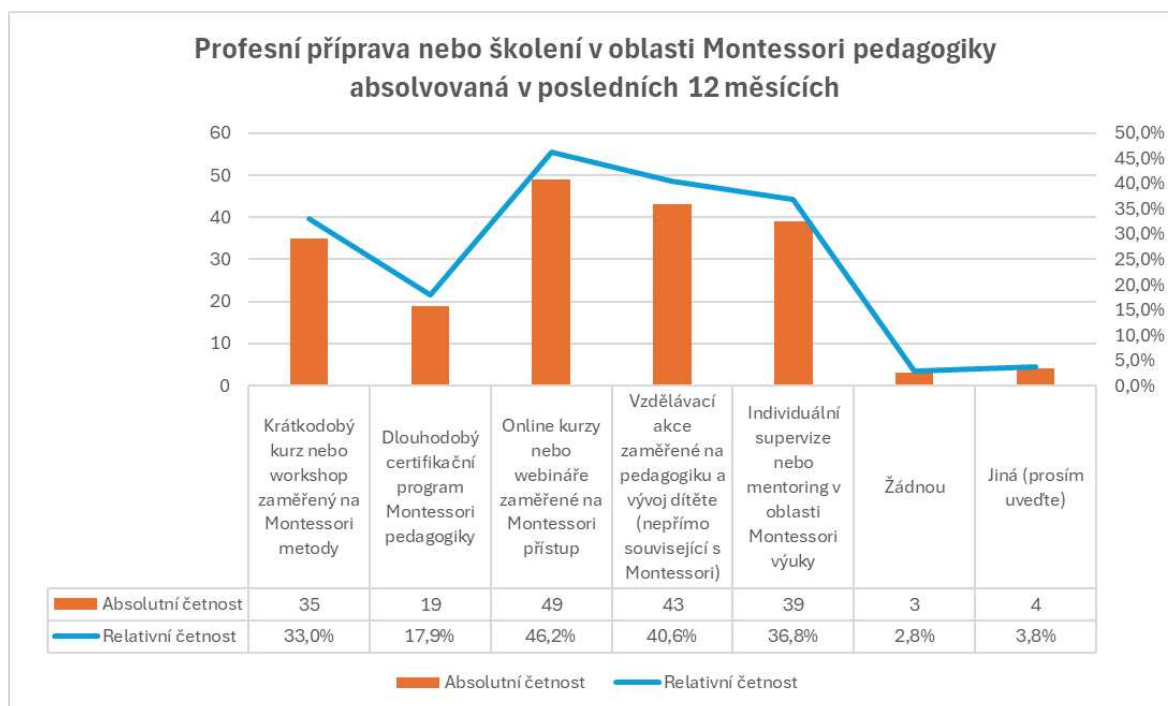
Z Grafu 19 vyplývá, že nejvíce respondentů (52 osob, 49,1 %) se účastní školení příležitostně, zatímco 29 (27,4 %) respondentů uvedlo, že se účastní pravidelně. Zřídka se účastní 24 (22,6 %) respondentů a pouze 1 (0,9 %) respondent odpověděl, že se školení nikdy neúčastní. Tyto výsledky ukazují, že většina pedagogů se školení účastní alespoň příležitostně, což odpovídá vysokému podílu respondentů, kteří považují další vzdělávání za nutné (položka č. 18). Dále tyto výsledky poukazují na skutečnost, že přestože většina respondentů považuje pravidelné vzdělávání za klíčové, ne všichni se reálně školení účastní. To může být způsobeno různými faktory, jako je dostupnost školení, časové možnosti učitelů nebo finanční náklady.



Graf 19 - Účast na profesní přípravě nebo školení zaměřeného na Montessori metodiku

Položka č. 20 – Profesní příprava nebo školení v oblasti Montessori pedagogiky absolvovaná v posledních 12 měsících

Z Grafu 20 vyplývá, že nejčastější (49 osob, 46,2 %) profesní přípravou v Montessori pedagogice, kterou respondenti absolvovali za posledních 12 měsíců byly online kurzy nebo webináře zaměřené na Montessori přístup a druhou nejčastější volbou byly (43 osob, 40,6 %) vzdělávací akce zaměřené na pedagogiku a vývoj dítěte (nepřímo související s Montessori metodou). Individuální supervize nebo mentoring v oblasti Montessori výuky absolvovalo 39 osob (36,8 %), krátkodobý kurz nebo workshop zaměřený na Montessori metodu 35 osob (33,0 %) a dlouhodobý certifikační program Montessori pedagogiky 19 osob (17,9 %). Žádnou přípravu neabsolvovali 3 respondenti (2,8 %). Kategorie "Jiná" byla vybrána 4 respondenty (3,8 %), kteří uvedli četbu odborné literatury, přípravu a vedení Montessori kurzů pro pedagogy a neustálé studium knih o výchově a vzdělávání. Respondenti nejčastěji absolvovali online kurzy, vzdělávací akce a individuální supervize, což ukazuje preference flexibilních a dostupných forem vzdělávání. Odpovědi v kategorii "Jiná" zdůrazňují význam samostudia a aktivní role v přípravě Montessori kurzů jako formy profesního rozvoje. Tyto výsledky svědčí o silném odhodlání k neustálému vzdělávání s preferencí flexibilních a přístupných formátů, jako jsou online kurzy.



Graf 20 - Profesní příprava nebo školení v oblasti Montessori pedagogiky absolvovaná v posledních 12 měsících

5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

Následující kapitola se věnuje vyhodnocení výzkumných otázek, které byly stanoveny na začátku praktické části. Na základě vyhodnocení získaných dat budou postupně zodpovězeny hlavní i dílčí výzkumné otázky.

1. dílčí výzkumná otázka: *Jaké faktory učitelé považují za klíčové pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy?*

Na základě výsledků dotazníkového šetření lze určit klíčové faktory, které učitelé považují za zásadní pro úspěšné fungování Montessori mateřských škol. Respondenti nejčastěji zmiňovali vzdělání a zkušenosti učitelů jako nejdůležitější prvek, což podtrhuje význam jejich role v implementaci Montessori metodiky a potřebu neustálého profesního rozvoje. Dalšími významnými faktory byly podpora vedení školy, která je vnímána jako základní pilíř pro udržení metodiky díky poskytování zdrojů a strategického vedení, a spolupráce s rodiči, jež odráží Montessori důraz na soudržnou komunitu zahrnující rodiny. Mezi další zmiňované aspekty patřily dostupnost Montessori pomůcek a kvalita fyzického prostředí, zejména jeho přehlednost a organizace, zatímco dostatek finančních zdrojů byl uváděn jen zřídka. Někteří respondenti navíc zdůraznili klidné klima třídy, přístup k dětem a vnitřní motivaci učitelů. V zahraničním kontextu lze výsledky porovnat například s Lillard (2005), která potvrzuje, že úspěch Montessori škol závisí na kvalifikovaných učitelích a připraveném prostředí, což odpovídá nejčastěji zmiňovaným faktorům.

Celkově šetření ukazuje, že učitelé kladou největší důraz na lidské a organizační faktory (vzdělání učitelů, podporu vedení a spolupráci s rodiči) před materiálními aspekty. Nízké hodnocení finančních zdrojů může být dáno odlišnou strukturou financování nebo prioritami respondentů, což by mohlo být předmětem dalšího výzkumu.

2. dílčí výzkumná otázka: *Jaké výzvy vnímají učitelé při aplikaci Montessori metodiky ve své praxi?*

Výsledky ukazují, že hlavní výzvy nejsou primárně finanční, ale spíše personální, časové a sociální. Nedostatek kvalifikovaných učitelů a asistentů může být spojen s náročností Montessori přístupu, který vyžaduje specifické školení a hluboké porozumění metodice. Omezený čas na přípravu odráží vysoké nároky na individualizaci vzdělávání, což je klíčovým principem Montessori pedagogiky. Nízké povědomí rodičů a střet s tradičním systémem naznačují, že implementace metodiky je ovlivněna vnějšími faktory. Jak zmínil jeden z respondentů, velký problém trhu je ten, že mnoho Montessori mateřských škol sice

v názvu „Montessori“ mají, ale nejsou. Rodiče poté mají tedy zkreslené představy o tom, co je opravdu autentické Montessori vzdělávání. Stejný problém zmiňuje i Lillard (2013) ve své publikaci – jelikož „Montessori“ není termín chráněný ochrannou známkou, říkají si různé školy Montessori, i přes to, že nedodržují všechny principy Montessori pedagogiky a děti využívají Montessori materiály jen zřídka. Proto si mnoho rodičů dětí takových škol neuvědomuje, jak daleko jsou tato nastavení od těch, které vyvinula Maria Montessori.

Četnost výzev a jejich relativně nízký vliv na efektivitu implementace svědčí o adaptabilitě učitelů. Neutrální hodnocení celkového vlivu může být interpretováno jako schopnost učitelů přizpůsobit se a hledat řešení, například prostřednictvím profesního rozvoje nebo poskytnutím rodičům stručné brožury s vysvětlením základních principů Montessori pedagogiky.

3. dílčí výzkumná otázka: ***Jaké specifické dovednosti a kvalifikace považují učitelé za klíčové pro efektivní implementaci Montessori metod?***

Dotazníkové šetření odhalilo, že učitelé považují za klíčové dovednosti vytváření připraveného prostředí, pozorování dětí a práci s Montessori pomůckami, zatímco mezi nejpřínosnější kvalifikace patří praktická zkušenost, akreditované vzdělávací programy a certifikáty od uznávaných organizací. Pedagogická praxe v Montessori prostředí je vnímána jako vysoce efektivní, a většina respondentů klade důraz na potřebu pravidelného vzdělávání, i když reálná účast je odlišná, což se ukázalo při porovnávání položek číslo 18 a číslo 19. Zatímco většina respondentů považuje pravidelné vzdělávání za klíčové pro udržení kvality Montessori metodiky, v praxi se školení častěji účastní pouze příležitostně. Tento rozdíl může být způsoben praktickými překážkami, které brání častější účasti. Celkově však vysoká míra zapojení do školení potvrzuje zájem o profesní rozvoj a shodu s názorem, že další vzdělávání je pro kvalitu Montessori metodiky nezbytné. Tyto závěry mohou být užitečné pro doporučení zaměřená na zlepšení dostupnosti školení a podporu pedagogů v jejich profesním růstu. Jak ukazuje výzkum Slováčka a Miňové (2020) výskyt a početnost příspěvků a článků o pedagogice Marie Montessori v České a Slovenské republice je velmi malý, i přesto početné výzkumy dokazují kvalitu a efektivitu této pedagogiky. V posledním roce respondenti nejčastěji absolvovali online kurzy, vzdělávací akce a individuální supervize, což ukazuje na flexibilitu a dostupnost jako klíčové faktory při výběru profesní přípravy. Celkově výsledky reflektují silnou víru v Montessori metodiku a odhodlání pedagogů k jejímu efektivnímu uplatňování prostřednictvím kombinace praktických dovedností a kontinuálního vzdělávání.

Hlavní výzkumná otázka: *Jaká jsou specifika implementace Montessori metodiky v Montessori mateřských školách z pohledu učitelů?*

Implementace Montessori metodiky v Montessori mateřských školách z pohledu učitelů odhaluje několik klíčových specifíků, která formují její praktické uskutečňování. Učitelé s dlouhodobými zkušenostmi a různými formami Montessori vzdělání tvoří základ efektivního provádění metodiky, přičemž pravidelný profesní rozvoj a praktická zkušenost jsou považovány za nezbytné pro udržení její kvality. Kvalifikace učitelů hraje zásadní roli – většina disponuje akreditovaným vzděláním, certifikacemi od uznávaných organizací či krátkodobými kurzy, přičemž praktická zkušenost z Montessori prostředí je vnímána jako nejvíce přínosná. Učitelé zdůrazňují, že neustálé vzdělávání, ať už pravidelné či příležitostné, je klíčové pro zvládnutí složitosti metodiky a přizpůsobení se vyvíjejícím se potřebám dětí. Metodika je vnímána velmi pozitivně a její efektivita v praxi je mezi učiteli vysoce ceněna, což reflektuje její zaměření na individuální potřeby dětí. Významnou roli hraje podpora vedení školy a spolupráce s rodiči, které zajišťují soulad mezi školním a domácím prostředím, což je v souladu s komunitním principem Montessori pedagogiky. Klíčovým faktorem je rovněž pečlivě připravené prostředí, zejména jeho přehlednost, dostatek prostoru a kvalita pomůcek, které podporují samostatnost dětí. Přesto učitelé při implementaci čelí výzvám, jako je nedostatek kvalifikovaných pedagogů/asistentů, omezený čas na přípravu či nízké povědomí rodičů o metodice. Tyto výzvy učitelé překonávají díky své odolnosti a navrhovaným řešením, jako je zájem o profesní rozvoj a zaměření se na větší informovanost rodičů. Specifika zahrnují i klíčové dovednosti učitelů, zejména schopnost vytvářet připravené prostředí, pozorovat děti a pracovat s Montessori pomůckami, což podtrhuje odlišnost od tradičních přístupů. Celkově tato zjištění ukazují, že úspěšná implementace Montessori metodiky vyžaduje kombinaci kvalifikovaných učitelů, podpůrného prostředí a aktivního zapojení komunity, přičemž učitelé jsou jejím stěžejním prvkem.

5.3 Diskuse a závěry výzkumu

Dotazníkové šetření zaměřené na učitele Montessori mateřských škol přineslo cenné poznatky o jejich zkušenostech, vzdělání a vnímání klíčových faktorů ovlivňujících efektivní implementaci Montessori metodiky. Výsledky ukazují, že většina respondentů má dlouhodobou praxi, což naznačuje stabilitu a zkušenost v této oblasti. Tyto výsledky jsou v souladu s Lillard (2005), která zdůrazňuje, že dlouhodobé působení učitelů v Montessori

prostředí přispívá k lepšímu pochopení a aplikaci metodiky, což může vést k vyšší kvalitě vzdělávání.

Většina učitelů (51,9 % velmi pozitivní, 42,5 % pozitivní) také hodnotí své zkušenosti s implementací Montessori metodiky kladně, což svědčí o vysoké míře spokojenosti. Tento pozitivní postoj může být spojen s důkladnou profesní přípravou respondentů (47,2 % absolvovalo akreditovaný program MŠMT a 28,3 % získalo certifikaci AMI/AMS). Zajímavé je, že pouze 0,9 % respondentů nemá žádné Montessori vzdělání.

Respondenti považují za nejdůležitější faktory úspěchu vzdělání a zkušenosti učitelů (80,2 %), podporu vedení školy (66 % velmi důležitá) a spolupráci s rodiči (38,7 % velmi důležitá). Tyto faktory odpovídají principům Montessori pedagogiky, která klade důraz na připravené prostředí a komunitní přístup. Výzkum Wallsové (2018) naznačuje, že rodiče dětí vzdělávaných Montessori metodou, kteří jsou si vědomi těchto principů, je také často podporují i v domácím prostředí. Tato synergie mezi školou a rodinou posiluje efektivitu Montessori vzdělávání a zdůrazňuje význam spolupráce mezi učiteli a rodiči.

Mezi hlavní výzvy patří nedostatek kvalifikovaných asistentů/učitelů, omezený čas na přípravu a nízké povědomí rodičů o metodice. Ke stejným výsledkům došla i Petrovová (2014) ve svém výzkumu, kdy učitelé zmínili jako rizika právě nedostatečnou informovanost české veřejnosti a velkou časovou náročnost na přípravu učitelů, která silně zasahuje i do jejich soukromého života. Tyto překážky však většinou nemají zásadní negativní vliv na implementaci metodiky, což svědčí o odolnosti učitelů.

Pravidelné vzdělávání je považováno za klíčové pro udržení kvality metodiky, což podporuje zjištění Cossentino (2006), že neustálý profesní rozvoj je nezbytný pro adaptaci na individuální potřeby dětí a vývoj pedagogických trendů. Zajímavé je, že ačkoliv většina respondentů potvrzuje jeho důležitost, pouze 27,4 % se školení účastní pravidelně. Preference online kurzů naznačuje rostoucí trend digitalizace vzdělávání, což je v souladu s globálními trendy ve vzdělávání pedagogů (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Schopnost vytvářet připravené prostředí byla označena za nejdůležitější dovednost učitele. Připravené prostředí je nezbytné pro podporu samostatného vzdělávání dětí. V tomto tvrzení se shoduje i výzkum Dvořáčkové (2023), kdy 91,7 % učitelů uvedlo, že pracují v mateřské škole s připraveným prostředím, od kterého se odvíjí další principy Montessori metodiky.

Výzkum ukázal, že učitelé Montessori mateřských škol v České republice jsou zkušení, kvalifikovaní a vnímají svou práci převážně pozitivně, přestože čelí výzvám, jako je

nedostatek asistentů nebo času. Klíčem k úspěchu jsou jejich vzdělání, podpora vedení a spolupráce s rodiči, zatímco finanční zdroje nejsou vnímány jako zásadní problém. Tyto závěry částečně korespondují s mezinárodními studiemi, avšak specifická českého kontextu naznačuje potřebu dalšího výzkumu zaměřeného na lokální faktory.

Na základě výsledků výzkumu lze formulovat několik klíčových doporučení pro zlepšení praxe v Montessori mateřských školách. Tato doporučení vycházejí ze zjištěných faktorů úspěchu, největších výzev i strategií, které mohou přispět k efektivnější implementaci Montessori metodiky. Posilování odborné kvalifikace učitelů je zásadní pro udržení kvality Montessori vzdělávání. Důležité je také zajištění mentoringu a supervize pro začínající učitele a zvýšení dostupnosti online kurzů a workshopů. Podpora vedení školy hraje klíčovou roli v Montessori mateřských školách. Je nezbytné, aby vedení školy poskytovalo dostatečné finanční a materiální zdroje a podporovalo profesní rozvoj pedagogů. Důležitá je také spolupráce mezi vedením, učiteli a rodiči, která může pozitivně ovlivnit vzdělávací prostředí. Spolupráce s rodiči je další důležitý faktor pro úspěšnou implementaci Montessori metodiky. Zvýšení zapojení rodičů do vzdělávání může přispět k lepšímu propojení školy a rodinného prostředí. Zvýšení dostupnosti kvalitních Montessori pomůcek a zlepšení prostorových možností (organizace a přehlednost prostoru) včetně přístupu k přírodě může pozitivně ovlivnit vzdělávací proces. Zlepšení pracovních podmínek učitelů je další oblastí, která vyžaduje pozornost, zaměřit se na zvýšení dostupnosti kvalifikovaných asistentů, kteří mohou učitelům pomoci s každodenními úkoly. Větší flexibilita v organizaci pedagogické činnosti a podpora sdílení osvědčených postupů mezi učiteli mohou zlepšit efektivitu vzdělávání a ulehčit pedagogům jejich práci. Dalším klíčovým aspektem je zvýšení povědomí o Montessori metodice mezi rodiči, školami i širší veřejností. Organizace workshopů pro rodiče mohou pomoci k lepšímu porozumění principům Montessori vzdělávání. Důležité je také systematické informování rodičů o metodice a její aplikaci v domácím prostředí. Zvýšení zapojení rodičů do vzdělávání může přispět k lepšímu propojení školy a rodinného prostředí. Zvýšení propagace Montessori škol a spolupráce s odborníky na vzdělávání mohou pomoci odstranit mylné představy o tomto vzdělávacím přístupu. Montessori mateřské školy jsou efektivní vzdělávací alternativou, avšak čelí určitým výzvám. Zvážení těchto doporučení může významně přispět ke zkvalitnění praxe a podpořit další rozvoj Montessori vzdělávání v mateřských školách.

ZÁVĚR

Bakalářská práce „*Montessori mateřská škola z pohledu učitelů v těchto školách*“ přinesla ucelený pohled na specifika implementace Montessori metodiky v českém předškolním vzdělávání. Teoretická část práce nastínila historické a filozofické základy Montessori pedagogiky, klíčové principy tohoto přístupu a jeho odlišnosti od tradičních metod, přičemž zdůraznila roli připraveného prostředí, učebních pomůcek a učitele jako průvodce. Praktická část prostřednictvím kvantitativního výzkumu mezi učiteli Montessori mateřských škol v České republice potvrdila, že tito pedagogové disponují značnými zkušenostmi (41,5 % s praxí 7 a více let) a vnímají svou práci převážně pozitivně (51,9 % velmi pozitivní zkušenosti), což svědčí o vysoké míře spokojenosti s metodikou.

Výzkum zjistil klíčové faktory úspěšného fungování Montessori mateřských škol, mezi nimiž dominují vzdělání a zkušenosti učitelů, podpora vedení školy a schopnost vytvářet připravené prostředí. Mezi hlavní výzvy patří nedostatek kvalifikovaných asistentů, omezený čas na přípravu a nízké povědomí rodičů o metodice, avšak většina učitelů tyto překážky nepovažuje za zásadní při implementaci metodiky, což ukazuje na jejich odolnost. Výsledky rovněž podtrhly význam pravidelného vzdělávání, přičemž přehlednost prostoru a kvalita pomůcek byly označeny za zásadní aspekty připraveného prostředí, které podporuje efektivitu pedagogické praxe.

Tato práce splnila svůj hlavní cíl – zjistit specifika implementace Montessori metodiky z pohledu učitelů – a nabídla cenné poznatky o jejich profesní zkušenosti. Výsledky potvrzují, že úspěch Montessori mateřských škol v České republice spočívá v kvalifikaci učitelů, podpoře vedení a kvalitním připraveném prostředí, přestože některé výzvy, jako časová náročnost na přípravu či povědomí rodičů, zůstávají aktuální. Na základě zjištění lze doporučit posílení profesní přípravy pro pedagogy, zvýšení povědomí rodičů o Montessori metodice a zajištění větší časové flexibility pro přípravu prostředí a aktivit. Tyto kroky by mohly přispět k dalšímu rozvoji Montessori vzdělávání v České republice a posílit jeho pozici v rámci předškolní pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337–353. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Bavlı, B., & Uslu Kocabaş, H. (2022). The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child. *Participatory Educational Research*, 9(1), 443–462. <https://doi.org/10.17275/per.22.24.9.1>
- Cossentino, J. M. (2006). Big Work: Goodness, Vocation, and Engagement in the Montessori Method. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 63–92. <https://www.jstor.org/stable/3698520>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Dvořáčková, M. (2023). *Montessori principy ve vybrané mateřské škole* [Bakalářská práce]. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/th/koym9/Dvorackova_Monika_511611.pdf?design=m
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=famconfacpub>
- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/montessori-new.pdf>
- Hainstock, E. G. (1986). *The Essential Montessori: An Introduction to the Woman, the Writings, the Method, and the Movement*. Plume. <https://archive.org/details/essentialmontess0000hain/mode/2up>
- Hainstock, E. G. (2013). *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Pragma.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.

- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach: Early Years Education in Practice* (2nd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2. vyd.). Grada.
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori: A Biography*. University of Chicago Press. https://archive.org/details/mariamontessorib0000kram_t7p1/mode/2up
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press. <https://montessorischoolalmeria.es/wp-content/uploads/2021/05/montessori-science-behind-genius.pdf>
- Lillard, A. S. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *The NAMTA Journal*, 38(2), 137—174. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077161.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>
- Montessori Beroun. (2017). *Školní vzdělávací program Montessori Beroun*. Montessori Beroun. https://www.montessori-beroun.cz/wp-content/uploads/2017/11/SVP_MontessoriBeroun_2017.pdf
- Montessori ČR. (n.d.). *Slovníček*. Montessori ČR. <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek>
- Montessori, M. (2014). *The Montessori method*. Transaction Publishers.
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte* (2. vydání). Portál.
- Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.
- Mooney, C. G. (2013). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky* (2nd ed.). Redleaf Press.
- Národní pedagogický institut České republiky. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani>
- Pasek, K. H., & Golinkoff, R. M. (2003). *Einstein Never Used Flash Cards: How Our Children Really Learn and Why They Need to Play More and Memorize Less*. Rodale. <https://archive.org/details/einsteinneveruse0000hirs/mode/2up>

- Petrovová, P. (2014). *Montessori pedagogika, její přínosy a rizika* [Diplomová práce, Vysoká škola ekonomická v Praze]. <https://katalog.vse.cz/Record/000258535>
- Pospíšil, R. (2002). Alternativní výchovné metody v práci pedagoga – Montessori pedagogika. In J. Němec (Ed.), *Teorie a metodika výchovy*. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/2022jaro/tmv/web/pages/08_04_montessori.html?kod=bp2152;lang=en
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace vzdělávání* (3. aktualiz. vyd.). Portál.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.
- Slabá, H. (2020). *Montessori školka: Jak to v ní chodí?* Portál.
- Slováček, M., & Miňová, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Rokus.
- Slováček, M., & Miňová, M. (2020). Pedagogika M. Montessoriovej v informálnom vzdelávaní učiteľov v Českej republike a na Slovensku. *Paidagogos*, 1(6), 103–124. <https://paidagogos.net/issues/2020/1/article.php?id=6>
- Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori: Her life and work*. Plume Books. https://archive.org/details/mariamontessorih00stan_0/mode/2up
- Walls, J. K. (2018). To What Extent Do Parents of Montessori-Educated Children “Do Montessori” at Home? Preliminary Findings and Future Directions. *Journal of Montessori Research*, 4(1), 14-24. <https://doi.org/10.17161/jomr.v4i1.6737>
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Portál.

SEZNAM GRAFŮ¹

Graf 1 - Doba praxe respondentů v Montessori mateřské škole

Graf 2 - Zkušenost s implementací Montessori metodiky

Graf 3 – Montessori vzdělání respondentů

Graf 4 – Faktory ovlivňující úspěšné fungování Montessori mateřské školy

Graf 5 - Důležitost podpory vedení školy při zavádění a udržování Montessori metodiky

Graf 6 - Důležitost spolupráce s rodiči pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy

Graf 7 - Důležitost pravidelného vzdělávání učitelů pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy

Graf 8 - Dostatečnost finančních zdrojů pro zajištění kvalitního Montessori vzdělávání

Graf 9 - Klíčové aspekty fyzického prostředí Montessori mateřské školy

Graf 10 - Nejvíce omezující výzvy pro efektivní aplikaci Montessori metodiky

Graf 11 - Výskyt výzev při implementaci Montessori metodiky

Graf 12 - Vliv výzev na schopnost efektivně implementovat Montessori metodiku v praxi

Graf 13 - Faktory přispívající k překonání výzev

Graf 14 - Celkový vliv výzev na efektivní implementaci Montessori metodiky

Graf 15 - Nejdůležitější schopnosti a dovednosti Montessori učitele

Graf 16 - Efektivnost pedagogické praxe v Montessori prostředí

Graf 17 - Nejvíce přínosné vzdělávací a profesní kvalifikace pro úspěšnou implementaci Montessori metody v praxi

Graf 18 - Nutnost dalšího vzdělávání v Montessori metodě pro udržení její kvality

Graf 19 - Účast na profesní přípravě nebo školení zaměřeného na Montessori metodiku

Graf 20 - Profesní příprava nebo školení v oblasti Montessori pedagogiky absolvovaná v posledních 12 měsících

¹ Jedná se o vlastní grafy

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AMI	Association Montessori Internationale
AMS	American Montessori Society
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Průvodní text

Příloha P II: Dotazník

PŘÍLOHA P I: PRŮVODNÍ TEXT

Vážené respondentky a vážení respondenti,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí mého výzkumného šetření k bakalářské práci na téma „*Montessori mateřská škola z pohledu učitelů v těchto školách*“.

Dotazník je určen pro učitele působící v Montessori mateřských školách a jeho cílem je získat Váš pohled na klíčové faktory, výzvy, specifické dovednosti a kvalifikace, které považujete za důležité pro úspěšné fungování a implementaci Montessori metodiky.

Vaše zkušenosti a názory jsou pro mě velmi cenné a přispějí k hlubšímu pochopení této problematiky. Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 10 minut. Dotazník je zcela anonymní, žádné z Vašich odpovědí nebudou spojovány s konkrétní osobou ani institucí. Vyplněním dotazníku souhlasíte s prezentací výsledků výzkumu. Výsledky budou využity výhradně pro účely této práce.

Předem Vám děkuji za Váš čas a ochotu podělit se o své zkušenosti.

S pozdravem a přáním krásného dne,

Denisa Sokolová, studentka FHS UTB

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK

Montessori mateřská škola z pohledu učitelů v těchto školách

0 Vaší praxi

1 Jak dlouho pracujete jako učitel/ka v Montessori mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Méně než 1 rok ☐ 1-3 roky ☐ 4-6 let ☐ 7 a více let

2 Jak hodnotíte své zkušenosti s implementací Montessori metodiky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Velmi pozitivní ☐ Pozitivní ☐ Neutrální ☐ Negativní ☐ Velmi negativní

3 Jaké Montessori vzdělání nebo certifikaci máte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ☐ Nemám žádné formální Montessori vzdělání ani certifikaci. ☐ Absolvoval/a jsem krátkodobý kurz/seminář Montessori pedagogiky. ☐ Mám certifikaci Montessori pedagogiky od uznávané organizace (např. AMI, AMS). ☐ Absolvoval/a jsem akreditovaný vzdělávací program Montessori pedagogiky (MŠMT).
- ☐ Jiná (prosím uveďte)

Klíčové faktory úspěšného fungování Montessori mateřských škol

4 Jaké faktory podle Vás nejvíce ovlivňují úspěšné fungování Montessori mateřské školy?

Nápověda k otázce: *(Vyberte maximálně 3 možnosti.)*

- ☐ Podpora vedení školy ☐ Spolupráce s rodiči ☐ Vzdělání a zkušenosti učitelů ☐ Dostatek finančních zdrojů
- ☐ Dostupnost Montessori pomůcek ☐ Kvalita fyzického prostředí školy
- ☐ Jiná (prosím uveďte)

5 Jak hodnotíte důležitost podpory vedení školy při zavádění a udržování Montessori metodiky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Velmi důležitá ☐ Důležitá ☐ Neutrální ☐ Nedůležitá ☐ Velmi nedůležitá

6 Jak hodnotíte důležitost spolupráce s rodiči pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Velmi důležitá ☐ Důležitá ☐ Neutrální ☐ Nedůležitá ☐ Velmi nedůležitá

7 Jak hodnotíte důležitost pravidelného vzdělávání učitelů pro úspěšné fungování Montessori mateřské školy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Velmi důležité ☐ Důležité ☐ Neutrální ☐ Nedůležité ☐ Velmi nedůležité

8 Máte pocit, že finanční zdroje Vaší mateřské školy jsou dostatečné pro zajištění kvalitního Montessori vzdělávání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Velmi dostačující ☐ Dostačující ☐ Neutrální ☐ Nedostačující ☐ Velmi nedostačující

9 Které aspekty fyzického prostředí považujete za klíčové pro úspěch Montessori školy?

Nápověda k otázce: *(Vyberte maximálně 3 možnosti)*

- | | | | |
|---|--|---|--|
| ☐ Dostatečný prostor pro práci s dětmi | ☐ Kvalita a dostupnost Montessori pomůcek | ☐ Přírodní prvky v prostředí (zahrada, přírodní materiály apod.) | ☐ Počet dětí ve třídě |
| ☐ Přehlednost a organizace prostředí | | | |
| ☐ Jiná (prosím uveďte) | <input type="text"/> | | |

Výzvy při aplikaci Montessori metodiky

10 Jaké výzvy považujete za nejvíce omezující pro efektivní aplikaci Montessori metodiky?

Nápověda k otázce: (Výberte maximálně 3 možnosti)

- | | | | |
|---|---|--|--|
| ☐ Nedostatek finančních prostředků na pomůcky a vybavení | ☐ Nedostatečná podpora a školení pro učitele | ☐ Nedostatek času na přípravu a plánování | ☐ Nízko kvalifikovaní asistenti/učitelé |
| ☐ Nízké povědomí o Montessori metodice mezi rodiči | ☐ Kultura a tradice běžného školního systému | | |
| ☐ Jiná (prosím uveďte) | <input type="text"/> | | |

11 Jak často se setkáváte s výzvami při implementaci Montessori metodiky?

Nápověda k otázce: Výzvami, které jste uvedli v otázce č. 10.

- ☐ Denně ☐ Několikrát týdně ☐ Několikrát měsíčně ☐ Zřídka ☐ Nikdy

12 Jakým způsobem ovlivnily výzvy Vaši schopnost efektivně implementovat Montessori metodiku v praxi?

Nápověda k otázce: Výzvy, které jste uvedli v otázce č. 10.

- | | | | |
|--|---|--|--|
| ☐ Významně omezily moji schopnost implementovat metodiku | ☐ Mírně ovlivnily moji schopnost implementovat metodiku | ☐ Měly minimální vliv na implementaci metodiky | ☐ Neměly žádný vliv na implementaci metodiky |
| ☐ Jiná (prosím uveďte) | <input type="text"/> | | |

13 Jaké faktory by podle Vás nejvíce přispěly k překonání výzev, které jste uvedli v otázce č. 10?

Nápověda k otázce: (Výberte maximálně 3 možnosti)

- | | | | |
|---|--|--|--|
| ☐ Lepší materiální a prostorové vybavení | ☐ Podpora a angažovanost vedení školy | ☐ Větší časová flexibilita pro přípravu aktivit | ☐ Více školení a profesního rozvoje pro učitele |
| ☐ Zvýšení povědomí o Montessori metodice mezi rodiči | ☐ Otevřenost kolegů k novým přístupům | | |
| ☐ Jiná (prosím uveďte) | <input type="text"/> | | |

14 Jak hodnotíte celkový vliv výzev na efektivní implementaci Montessori metodiky ve Vaší praxi?

- ☐ Velmi negativní ☐ Negativní ☐ Neutrální ☐ Pozitivní ☐ Velmi pozitivní

Specifické dovednosti a kvalifikace Montessori učitelů

15 Které z vybraných schopností a dovedností považujete za nejdůležitější pro Montessori učitele?

Nápověda k otázce: *(Vyberte maximálně 3 možnosti.)*

- | | | | |
|--|--|---|--|
| ☐ Schopnost pozorování dětí | ☐ Schopnost vytvářet připravené prostředí | ☐ Komunikační dovednosti | ☐ Schopnost facilitovat učení |
| ☐ Trpělivost a empatie | ☐ Schopnost pracovat s Montessori pomůckami | | |
| ☐ Jiná (prosím uveďte) | <input type="text"/> | | |

16 Do jaké míry považujete pedagogickou praxi v Montessori prostředí za efektivní pro implementaci Montessori metodiky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Velmi efektivní ☐ Efektivní ☐ Neutrální ☐ Neefektivní ☐ Velmi neefektivní

17 Jaké konkrétní vzdělávací nebo profesní kvalifikace považujete za nejvíce přínosné pro úspěšnou implementaci Montessori metod v praxi?

Nápověda k otázce: *(Vyberte maximálně 3 možnosti.)*

- | | | | |
|---|---|--|--|
| ☐ Certifikát Montessori pedagoga od uznávané organizace (např. AMI, AMS) | ☐ Akreditovaný vzdělávací program Montessori pedagogiky (MŠMT) | ☐ Vysokoškolské vzdělání v pedagogice | ☐ Psychologické dovednosti a porozumění vývoji dítěte |
| ☐ Odborné školení v oblasti speciálních potřeb dětí | ☐ Praktická zkušenost z Montessori mateřských škol | | |
| ☐ Jiná (prosím uveďte) | <input type="text"/> | | |

18 Považujete další vzdělávání v Montessori metodě za nutné pro udržení její kvality?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Ano, pravidelní vzdělávání je klíčové. ☐ Ano, ale spíše příležitostně. ☐ Ne, není to nutné.

19 Jak často se účastníte profesní přípravy nebo školení zaměřeného na Montessori metodiku?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ Pravidelně (více než 3x ročně) ☐ Příležitostně (1–2x ročně) ☐ Zřídka (méně než 1x ročně) ☐ Nikdy

20 Jaký typ profesní přípravy nebo školení v oblasti Montessori pedagogiky jste absolvoval/a v posledních 12 měsících?

Nápověda k otázce: *(Vyberte všechny možnosti, které se týkají Vás.)*

- | | | | |
|---|--|--|---|
| ☐ Krátkodobý kurz nebo workshop zaměřený na Montessori metody | ☐ Dlouhodobý certifikační program Montessori pedagogiky | ☐ Online kurzy nebo webináře zaměřené na Montessori přístup | ☐ Vzdělávací akce zaměřené na pedagogiku a vývoj dítěte (nepřímo související s Montessori) |
| ☐ Individuální supervize nebo mentoring v oblasti Montessori výuky | ☐ Žádnou | | |
| ☐ Jiná (prosím uveďte) | <input type="text"/> | | |

Děkuji Vám za čas a ochotu věnovanou vyplnění tohoto dotazníku.