

# Komparace tradiční a Montessori mateřské školy

Simona Štrkáňová

---

Bakalářská práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Simona ŠTRKÁŇOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Komparace Montessori a tradiční mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti Montessori pedagogiky.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4**

**MONTESSORI, M. Tajuplné dětství. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86189-00-7**

**PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1**

**PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-647-6**

**RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jarmila Celá**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**15. února 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**7. května 2010**

Ve Zlíně dne 15. února 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 3.5. 2010 .....



.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

V bakalářské práci se zabývám komparací tradiční a Montessori mateřské školy. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, kdy v první kapitole je vymezen pojem a funkce alternativního školství společně s druhy alternativních škol. Ve druhé kapitole je pozornost směřována k Marii Montessori, jejím metodám, principům a základním pojmům, jako i speciálním pomůckám používaných v tomto vzdělávacím systému. Třetí kapitola je věnována samotnému porovnání tradiční a Montessori mateřské školy. Praktická část obsahuje vlastní výzkum. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak rodiče hodnotí tradiční a Montessori mateřské školy a zda v jejich hodnocení můžeme nalézt rozdíly. Stěžejní výzkum byl založen na dotazníkovém šetření mezi rodiči předškolních dětí v obou typech mateřských škol a je doplněn o poznatky z vlastního pozorování z tradiční i Montessori mateřské školy.

Klíčová slova: alternativní školství, Montessori pedagogika, Montessori mateřská školka, tradiční mateřská školka, předškolní vzdělávání.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with comparison between Montessori and traditional kindergartens. The theoretic part of the theses is divided into three chapters. The first chapter is focused on alternative education and essential reformative types of alternative schools. In the second section I deal with Maria Montessori pedagogy, in particular her methods and principles, as well as the tools applied in this pedagogical system of education. The third chapter is devoted to the comparison of Montessori and traditional kindergartens. The goal of the research was to find out how parents assess Montessori and traditional kindergartens. The prime research is based on a questionnaire conducted among parents, whose children in pre-school age attend one of the kindergartens mentioned above. It is supplemented by my observation conducted in Montessori and traditional kindergartens.

Keywords: Alternative Education, Montessori Pedagogy, Montessori Kindergarten, Traditional Kindergarten, Pre-school Education.

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Jarmile Celé za vedení, rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování této bakalářské práce.

Děkuji ředitelce mateřské školy Zborovice Haně Klabalové za ochotu, věnovaný čas a spolupráci při poskytování informací.

*„Učitel ti může otevřít dveře,  
ale vstoupit do nich musíš ty sám.“*

*Neznámý autor*

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	13
1.1.1 Funkce kompenzační.....	13
1.1.2 Funkce diversifikační .....	13
1.1.3 Funkce inovační .....	13
1.2 DRUHY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	14
<b>2 MONTESSORI PEDAGOGIKA</b> .....	<b>15</b>
2.1 MARIA MONTESSORI.....	15
2.2 HLAVNÍ PRINCIPY .....	17
2.3 CHARAKTERISTIKY METODY MONTESSORI .....	17
2.3.1 Svoboda.....	17
2.3.2 Materiály .....	19
2.3.3 Polarizace pozornosti .....	20
2.3.4 Senzitivní fáze ve vývoji dítěte .....	21
2.3.5 Vývojové periody .....	22
2.4 ROLE UČITELE V MONTESSORI PEDAGOGICE .....	23
<b>3 SROVNÁNÍ TRADIČNÍ A MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>26</b>
3.1 TRADIČNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA .....	27
3.1.1 Prostředí a pomůcky.....	27
3.1.2 Aktivity.....	28
3.1.3 Komunikace a spolupráce .....	28
3.2 MONTESSORI MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	29
3.2.1 Prostředí a pomůcky.....	29
3.2.2 Aktivity.....	29
3.2.3 Komunikace a spolupráce .....	30
3.3 RODIČE A MATEŘSKÁ ŠKOLA .....	30
3.4 SOUHRN ROZDÍLŮ .....	31
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>32</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>33</b>
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	33
4.2 VÝZKUMNÉ METODY .....	34
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	34
4.4 REALIZACE VÝZKUMU .....	35
<b>5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>



5.1	POZOROVÁNÍ.....	36
5.1.1	Tradiční mateřská škola .....	36
5.1.2	Montessori mateřská škola.....	37
5.2	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	38
5.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	49
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>51</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>56</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>57</b>

## ÚVOD

Když jsem se v rámci svého studia poprvé setkala s Montessori pedagogikou, položila jsem si otázku: „Co se pod tímto pojmem vlastně skrývá?“. Jaké jsou rozdíly, klady a popřípadě zápory oproti tradiční mateřské škole. Alternativní školství se začíná rozmáhat po celém světě a počet jeho příznivců stále narůstá, to bylo také jedním z dalších důvodů, proč jsem se rozhodla zabývat touto problematikou. Navíc Montessori pedagogika se řadí v České republice k nejrozšířenějším alternativním směrům, a to mě v mém rozhodnutí ještě více utvrdilo.

Za posledních dvacet let u nás došlo k posunu a ke změně přístupu a to nejen v alternativních školách, ale i v tradičních. Většina dnešních rodičů si tuto změnu uvědomuje a ví, že velmi záleží na tom, jakým způsobem budou přistupovat k výchově a vzdělávání svého potomka. Velká část z nich, se proto zamýšlí nad možností nalezení co nejvhodnější cesty umožňující jejich dětem ten nejlepší start do jejich dalšího života. Všechna rozhodnutí, jež rodiče pro své děti v té nejlepší víře dělají, je mohou v konečné fázi velkou měrou ovlivnit. Vždyť okamžikem, kdy dítě vstoupí do mateřské školky, se pro ně stává místem, kde bude trávit valnou část svého dne a nabývat své první zkušenosti se začleněním do neznámého prostředí, komunikovat s novými lidmi, s dosud nepoznanými situacemi, které bude muset řešit bez pomoci do té doby nejbližších osob, kterými jsou rodiče. Mateřská škola se tak stává institutem nahrazujícím výchovu rodičů v době jejich nepřítomnosti, kteří jsou zde zastoupeni paní učitelkou. Společně s kolektivem, prostředím a klimatem ve třídě jsou toto všechno faktory, které mohou ovlivnit nejen všestranný rozvoj dítěte, ale i jeho celý budoucí život.

A nejen proto, je důležité si uvědomit, v čem spočívají rozdíly mezi alternativním a tradičním vzděláváním, na jakých pevných základech jsou postaveny a čím jsou charakteristické. V teoretické části jsem se proto zaměřila na vymezení alternativního školství, společně s hlavními principy a metodami Montessori pedagogiky a rozdíly, které ji odlišují od tradičního školství. V praktické části pak na vlastní komparaci tradičních a Montessori mateřských škol na základě porovnání hodnocení mateřských škol získaném z dotazníkového šetření mezi rodiči, jejichž děti výše uváděné typy mateřských škol navštěvují. Věřím, že předkládaná bakalářská práce tak osvětlí nejen metodiku Montessori pedagogiky, ale odpoví i na otázku její odlišnosti od tradiční mateřské školy.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

V současnosti se může každému z nás pod slovíčkem alternativní školství vybavit malinko jiný pojem. Většina z nás, ale pravděpodobně pojem „alternativní školství“, „alternativní školní systém“ nebo „alternativní pedagogika“ chápe jako školní systém nebo pedagogiku, která nám nabízí jinou – alternativní možnost k tradičnímu školství, které se v naší republice po dlouhou dobu uplatňovalo. Stále se však mezi námi najdou lidé spojující si pojem alternativního školství jen a pouze s oblastí soukromého školství.

Již delší dobu je otázka alternativního školství v naší zemi poměrně diskutovaným tématem. Velká změna nastala po Sametové revoluci, kdy vše okolo nás začalo procházet postupnými změnami. Získaná svoboda, demokracie a pluralismus tak přinesly i nový pohled naše školství. Spolu s tímto pohledem, se před námi otevřely nové možnosti na tvorbu alternativního školství.

První zmínky o speciálních střediscích zahrnujících alternativní postupy výchovy v České republice můžeme totiž nalézt již v 20. letech 19. století. Jejich šíření však bylo pozastaveno nástupem marxismu – leninismu, kdy celé tehdejší školství bylo řízeno přísnými pravidly a bylo silně ideologizované. Tradiční školství v těchto komunistických letech bychom mohli popsat jako systém, který kladl důraz na memorování, autoritu, direktivní způsob vedení výuky a relativně pevný řád v hodinách i školním roce.

Naproti tomu, jak uvádí Průcha (2004), odlišnost alternativních škol spočívá nejen v jiném způsobu organizace výuky, školního života dětí, ve změněném obsahu, popřípadě cílech vzdělávání, způsobech hodnocení žáků, ale nakonec i ve vztazích mezi školou a rodiči. Mimo toho také rozlišuje tři významové roviny pojmu „alternativní škola“. Kromě školsko-politického a ekonomického aspektu bere v úvahu i pedagogický a didaktický aspekt. Z nichž posledně jmenovaný, má být považován za nejvýznamnější.

Alternativní školu tedy můžeme definovat jako: *„Vzdělávací instituci, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy. Zatímco standardní škola se řídí podle určité normy, většinou státem předepsaných pravidel fungování a požadavků na cíle vzdělávání, alternativní z této normy vybočuje. Má své vlastní charakteristické specifičnosti, které mohou spočívat ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném repertoáru vyučovacích předmětů, v odlišném výběru učiva pro tyto předměty aj.“* (Průcha, 2000, s. 172). Přesto, že pojem alternativního školství / školy je vymezen,

není v dnešní době někdy lehké rozlišit, v kterém případě se ještě jedná o alternativu k tradičním školám a kdy už ne.

## 1.1 Funkce alternativních škol

K otázce, jaký typ alternativní školy jsou, bychom si měli položit i další otázku. Z jakého důvodu vlastně vznikly a na jakých principech pracují. Kromě hlavních charakteristik je proto nutné zmínit tři základní funkce alternativních škol.

### 1.1.1 Funkce kompenzační

Průcha (2004) jako první uvádí kompenzační funkci, dle které začaly být alternativní školy zřizovány, aby nahradily nedostatky ve standardním školském systému. Tudíž bychom mohli říct, že alternativní školy uspokojují požadavky, které nemohou být uspokojeny ve státních školách. „*V principu z toho lze dovozovat, že pokud by státní školství bylo schopno zabezpečovat všechny rozmanité potřeby společnosti, týkající se vzdělávání, pak by ke vzniku alternativních škol nemuselo docházet.*“ (Průcha, 2004, s. 32) Musíme si však uvědomit, že z praktického hlediska něco takového není proveditelné. Důvodem je spektrum vzdělávacích potřeb, jež je natolik široké a požadováno takovým počtem různých lidí, že jeden školský systém ho není schopný v takové šíři poskytnout.

### 1.1.2 Funkce diversifikační

Diversifikační funkce znamená, že vznikající alternativní školy jsou zde proto, aby zajistily potřebnou pluralitu ve vzdělávání. Průcha (2004) vysvětluje, že státní školský systém vždy reprezentuje určitou uniformitu ve svém obsahu, organizaci a kvalitě výuky. Toto by samozřejmě nemělo být považováno za něco negativního. Určitý druh uniformity, ale musí být v každém případě akceptován. Důvodem vedoucím k této uniformitě je, že náš státní školský systém poskytuje vzdělání natolik početné skupině obyvatelstva, že toto vzdělání musí být nějakým způsobem sjednocené.

### 1.1.3 Funkce inovační

Z pedagogického hlediska je dle Průchy (2004) inovační funkce jednou z nejdůležitějších funkcí alternativních škol. Tato funkce vytváří prostor pro experimenty a inovace ve vzdělávání, jakými například mohou být nová organizace výukových procesů, komunikace,

různé cesty v prezentování vzdělávacích obsahů. Přestože se alternativní školy mohou zdát perfektní cestou ke vzdělávání, nemusí to vždy být nevyhnutelná pravda. Mnohé z alternativních škol reformního typu, nejsou ochotné podstoupit, případně se účastnit vědeckých analýz či být porovnávány s jinými alternativními nebo tradičními školami. Proto dojít k objektivnímu posouzení a hodnocení není opravdu snadné.

## 1.2 Druhy alternativních škol

V dnešní době můžeme, jak u nás, tak ve světě nalézt velké množství různých alternativních škol a alternativních výukových programů. Průcha (2004) ve své knize Alternativní školy a inovace ve vzdělání rozlišuje tři hlavní skupiny bez ohledu na zřizovatele škol, tj. bez rozlišení státního či nestátního sektor:

1. Klasické reformní školy
  - waldorfské,
  - jenské,
  - montessoriovské,
  - daltonské
  - freinetovské.
2. Církevní školy
3. Moderní alternativní školy
  - školy s otevřeným vyučováním,
  - školy s volnou architekturou,
  - školy bez ročníků,
  - cestující školy atd.

## 2 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Montessori pedagogika se řadí k hnutí nové výchovy nebo jinak řečeno k reformní pedagogice, která se začala dostávat do popředí zájmu ve 20. a 30. letech 20. století. Jednalo se o velmi různorodý proud, který byl spojován společnou kritikou tradiční školní praxe, způsobů učení a vyučovacích metod. Jeho dalším výrazným rysem byl nový názor na výchovu dítěte a hlavně postoj k němu. Základ této nové výchovy kladl velký důraz na spontánní činnost dítěte vycházející z jeho zájmů. Byla zde snaha o to, aby dítěti nebylo pouze předáváno a vštěpováno co největší množství poznatků, ale aby dítě bylo schopné naučit se jakým způsobem získávat nové poznatky samostatně. Tento proud je označován jako pedocentrismus. Vychází se při něm z přirozeného zájmu, osobitých projevů a zvědavosti dítěte, které se mají pouze usměrňovat popřípadě organizovat takovým způsobem, aby byl zabezpečen optimální rozvoj zájmů dítěte nebo žáka (Průcha, 2000).

### 2.1 Maria Montessori

Maria Montessori žila v letech 1870 – 1952 a řadí se k nejvýznamnějším osobnostem reformně – pedagogického hnutí. Byla velmi talentovaná a cílevědomá. Rozhodla se studovat medicínu na univerzitě, což bylo na tehdejší dobu pro ženu velmi nezvyklé. V roce 1896 dokončila studium a stala se tak první ženou – doktorkou medicíny a začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě. Svůj zájem zaměřila na studium mentálně postižených dětí. Problém mentálního postižení považovala spíše za problém pedagogický a ne lékařský. V tuto dobu studovala psychologii a filosofii a přednášela na téma péče o mentálně postižené. Vzhledem k tomu, že potřebovala získat jisté informace pro svůj výzkum, začala pracovat i se zdravými dětmi. Zde objevila svůj zájem o pedagogiku, psychologii a medicínu tímto odsunula na vedlejší kolej (Harald, 2000).

Dalším z významných přelomů v jejím životě bylo otevření Domu dětí (Casa dei bambini) v Římě ve čtvrti San Lorenzo. Zde sdružovala jak děti bez domova tak i mentálně postižené, jejichž věk se pohyboval od tří do sedmi let. Což ji umožňovalo aplikovat zde své předchozí poznatky týkající se podnětného prostředí. Zároveň však chtěla vytvořit něco vlastního, s čím by děti mohly ve velké míře pracovat samostatně. Začala používat a přetvářet materiály určené původně pro smyslovou výchovu mentálně postižených dětí. Po určité době a pozorování si uvědomila, nakolik jsou děti schopné v daných podmínkách

změnit své jednání a chování. Roku 1909 publikuje své výsledky a teorie veřejnosti, jak na přednáškách a kurzech, tak v psané podobě v knize nazvané Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech s podtitulem Objevení dítěte (Zelinková, 1997).

Během II. světové války bylo velké množství jejích škol zavřeno. A proto ona sama během této nepříznivé a těžké doby strávila většinu času v Indii a na Cejlonu, kde přednášela a získala si mnoho přátel. Po ukončení II. Světové války se vrátila do Evropy a chtěla obnovit své aktivity v evropských zemích. Bohužel ji nebylo dáno tolik času, aby si splnila své sny. Zemřela 6. května 1952 v Holandsku (Harald, 2000).

Její filosofie byla též značně ovlivněna náboženstvím, jako i prací s mentálně postiženými dětmi. Síla její práce se nezakládá jen na teoretických poznacích, ale právě na realizování myšlenek v praxi. V dosažení jejích cílů ji pomáhala její otevřená a nezaujatá mysl, která ji dovoľovala vidět nejen tělesnou schránku dítěte, ale hlavně jeho dětskou duši (Rýdl, 2006).

#### **Základní rysy metody (Sluníčko dětem, 2005):**

- Vzájemné porozumění
- Dětem vždy říkat pravdu
- Vztah mezi dítětem, materiálem a učitelem
- S dětmi zacházet opatrně, s láskou a obdivem
- Děti jsou nejbliže pravdě, musíme si jich vážit
- Důležitý je proces – ne výsledek. V procesu se dítě učí, získává vědomosti a dovednosti.
- Nesoutěžit
- Neopravovat, nenapomínat
- Žádný nátlak
- Mladší děti se učí od starších
- Starší děti učí mladší = opakování i zkouška



## 2.2 Hlavní principy

Základním cílem tohoto systému je děti nejen vzdělávat a rozvíjet v nich jejich individuální talenty a zájmy, ale zároveň je vychovávat pro budoucí život a to i v nezákladnějších dovednostech. Informace jsou při tom předkládány takovým způsobem, aby děti motivovaly a učily myslet v souvislostech. Mezi hlavní principy patří (Zelinková, 1997, s. 17-18):

- Dítě je tvůrcem samo sebe
- Pomoz mi, abych to dokázal sám
- Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.
- Respektování dětských sensitivních fází života
- Svobodná volba práce
- Připravené prostředí
- Polarizace pozornosti
- Celostní učení

## 2.3 Charakteristiky metody Montessori

Abychom porozuměli metodám používaným v Montessori systému nebo i kterýmkoliv jiným, je nutné nahlédnout blíže, jaká jsou vlastně jejich specifika. Čím se vlastně odlišuje výukový systém Montessori od výuky v jiných školách? Následující kapitoly se snaží o vysvětlení základních charakteristik používaných ve výukovém systému Montessori.

### 2.3.1 Svoboda

Helmingová (1996) ve své knize věnované pedagogice M. Montessori uvádí, že pro vznik koncentrace a samostatné činnosti dítěte, která upevňuje jeho růst má rozhodující význam svobodný výběr práce nebo cvičení. To je základ pro pořádek a disciplínu. Dále také vysvětluje, že dětská svoboda neznamená, že by si děti mohly dělat cokoli a kdykoliv se jim zachce. Je velmi důležité dodržovat dětské senzitivní fáze (detailněji se jim věnuji v kapitole 2.3.3). Znamená to, že dítě je schopné naslouchat svým vnitřním instinktům, ví, co potřebuje a co je pro něho v danou chvíli nejlepší. Toto nemůže být potlačeno externími

požadavky. Dítě se stává “silným“ formováním své vůle. Pouze v takovém případě bude v budoucnu schopné přizpůsobit se pedagogovým příkazům, tak jako i vykonávat věci, které nedělá obzvláště rádo.

V Montessori školách je běžné, že děti mají možnost opustit třídu a jít malovat zatímco ostatní se třeba rozhodnou věnovat matematice. Je jim ponechávána volnost v rozhodování, kterou z aktivit si vyberou, pokud ovšem nevyrušují své kamarády od jejich činnosti. Tímto si zvykají na svobodu, ale zároveň na sebe berou zodpovědnost za to, že musí respektovat určité povinnosti.

Tato „volnost“ ovšem staví učitele do těžké pozice. Místo, aby se ve třídě věnoval jenom jednomu předmětu v daný čas, musí sledovat všechny děti vykonávající rozličné činnosti. *„Vychovávateľ musí neustále sledovať, či deti majú pracovný materiál, či vecí nie je nadbytok a neznižuje sa tým chuť do práce alebo rozvoj abstrakcie a skúmania vonkajšieho sveta“* (Helmingová, 1996, s. 70). Výběr předmětů dětmi se může na první pohled zdát nejasný, ale i přesto má svou skrytou organizaci. Děti společně s učitelem vytvářejí týdenní plán výuky. Je to jeden ze znaků volnosti, který jim umožňuje podílet se na tvorbě a zároveň i odpovědnosti za to, aby byl plán splněn.

Svoboda je velmi důležitá pro život dětí. Zelinková ve své knize „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ píše, že potřeba svobody, je to co činí Mariu Montessori speciální a odlišuje ji od jejich ostatních předchůdců a těch, kteří následovali v pozdějších obdobích. Pokračuje: *„Svoboda není libovůle, nýbrž má své hranice v životě psychickém i fyzickém. Bez omezení nemůže probíhat seberealizace, vývoj inteligence, rozvoj osobnosti“*. (Zelinková, 1997, s. 20) Svoboda je podle ní dosažena *„když se dítě může vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu. V každém jedinci je připraven plán vývoje, který se uskutečňuje prostřednictvím vrozené energie a vlastní vnitřní aktivitou“*. (Zelinková, 1997, s. 21) Uvolnění vnitřní energie v dětské spontánní aktivitě nazývá normalizací. *„Staví-li se uvolněné energii do cesty nějaká překážka, je-li spontánní aktivita dítěte omezována a potlačována, dochází k abnormálnímu vývoji, tj. k poruchám vývoje osobnosti.“* (Zelinková, 1997, s. 21)

Každé dítě se volnosti učí od prvopočátku svého života. Na rodiče je tím kladena velká zodpovědnost, aby své dítě nechali jednat volně a vytvářeli pro něho správné podmínky. Jak Zelinková píše dále ve své knize: *„Poskytuje-li mu dospělý příliš mnoho podpory, vykonává-li za něj veškerou práci, brání mu tím v jeho cestě ke svobodě. Vhodnější, i když*

*pro dospělého náročnější, je vyhovět prosbě dítěte: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“* (Zelinková, 1997, s. 21).

### 2.3.2 Materiály

Montessori pomůcky a materiály jsou nedílnou a centrální součástí Montessori filosofie. Usnadňují dětem život, podporují utvářet jejich osobnost a napomáhají kognitivnímu vývoji směřujícímu od učení se konkrétních věcí k abstraktnímu myšlení.

Věří se, že každé dítě má určitý druh potenciálu, na kterém je možno pracovat a rozvíjet ho. Maria Montessori byla průkopnicí v oblasti učebních pomůcek. Byla první, jež si všimla, že děti se nejlépe učí, pokud jsou aktivně zapojeny do činnosti. Pomůcky, které sama vytvářela, jsou pečlivě navržené, aby odpovídaly stále se vyvíjejícím dětským potřebám, jakožto odhalovaly jejich povahu, zájmy a vývojové potřeby.

Již po více než sto let jsou tyto pomůcky nápomocny dětem na celém světě a přispívají k formování „jádra“ Montessori metody. Jsou navrhovány přímo pro děti, v odpovídající velikosti, barevnosti, jednoduchosti a hlavně kompletnosti. Kompletnost je velmi důležitá. Myslím, že každý z nás si jistě dokáže vzpomenout a vybavit si zklamanou tvář dítěte, když mu třeba při skládání puzzle chybí některý z potřebných dílků.

Didaktické materiály (Obr. 1 viz příloha III) reagují na vnitřní potřeby dětí a mají svůj skrytý cíl. U dítěte se s jejich pomocí a skrze jeho vlastní aktivní zapojení rozvíjí samostatnost, sebevědomí, pozornost a kritické myšlení. S takovým potenciálem je dítě více připraveno, aby se stalo nezávislým a zodpovědným žákem. Každá pomůcka je konstruována, takovým způsobem, aby učila pouze jeden nový „pojem“ ve stejnou dobu. Dětská pozornost je mnohem lépe koncentrovaná, pokud je mu předkládána pouze jedna nová informace, než aby mu byla předkládána široká paleta možností, z kterých by mělo možnost si vybírat. Dalším důležitým hlediskem při návrhu pomůcek je jejich multifunkčnost. Ve třídách, kde se pohybují děti v několikaletém věkovém rozsahu, je nezbytné, aby i pomůcky pokrývaly rozsah několika úrovní a byly zajímavé i poučné jak pro tříleté dítě, tak i pětileté s již většími znalostmi a jinými potřebami (Rýdl, 2006).

Didaktická funkce materiálu je velmi důležitá. *„Materiál musí vzbuzovat zájem dítěte, a nejen to, musí svými kvalitami vývoji dítěte předcházet. Metodický postup probíhá v malých krocích a zároveň je sledována úroveň vývoje dítěte“* (Zelinková, 1997, s. 65).

Zelinková (1997) se ve své knize „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ zabývá základními charakteristikami materiálů:

1. Omezení - jedním ze základních pravidel materiálu je, že počet věcí, které dítě vnímá je omezeno. V okolí by neměly být žádné neužitečné věci kromě těch, které jsou potřebné pro splnění úkolu. Přestože může rozmístění v Montessori třídě na první pohled působit chaoticky, každá pomůcka má své přesné místo, protože právě správně seřazené materiály mohou být pro dítě motivací k nalezení nových vztahů k okolnímu světu. Omezení také prezentuje počet pomůcek ve třídě. „*Od každé pomůcky je jen málo exemplářů, popř. pouze jeden. Chce-li ho dítě dostat, musí se učit čekat, popř. spolupracovat. Učí se, že nemůže všechno dostat hned, jakmile si to přeje, že musí brát ohled na jiné*“ (Zelinková, 1997, s. 66).
2. Estetické kvality – přitažlivost pomůcek hraje důležitou roli. Barva, tvar, lesk, jako i velikost ovlivňují naši volbu předmětů, aniž bychom si to uvědomovali. Maria Montessori toto nazývá „hlas věci“, který dítě přitahuje a vyzývá ho k manipulaci s ním. Estetické kvality stimulují dětskou aktivitu a zároveň působí na jeho estetické cítění. Nutnost vybrat si pouze jednu věc z pestré škály pomůcek nutí dítě učinit rozhodnutí, jenž je předpokladem k svobodnému jednání.
3. Kontrola chyb – většina jednoduchých materiálů umožňuje mechanickou kontrolu chyb. Například máme-li deset kostek různé velikosti, dítě samo je schopné si uvědomit chybu, pokud velká kostka nepasuje do menší. „*Kontrola chyby spočívá v materiálu samém. Dítě zná výsledek, proto se opravuje samo. Kontrola učitele není nutná*“ (Zelinková, 1997, s. 67).

### 2.3.3 Polarizace pozornosti

Je velmi těžké porozumět rozdílu mezi polarizací pozornosti a koncentrací pozornosti. Maria Montessori chápala tento fenomén jako spojnicí mezi objektem a dítětem, kde koncentrace znamená hluboké zaměření na určitou aktivitu. Polarizace pozornosti byla základnou pro její další teorii a pomohla jí také porozumět jak podporovat přirozený dětský vývoj (Zelinková, 1997).

Pro Marii Montessori bylo důležité trénovat koncentraci u dětí pomocí pomůcek, které sama připravovala. Zjistila, že dítě je schopné se koncentrovat na jednu a tu samou aktivitu

po velmi dlouhou dobu. V okamžiku objevení fenoménu polarizace pozornosti je tak zaručena příjemná atmosféra a pořádek v kolektivu. Během této doby je koncentrace dítěte natolik velká, že ho vůbec nic nevyruší z jeho činnosti (Montessori, 1998).

Pro učitele je velmi důležité umět rozpoznat, kdy tento moment nastává, tak aby mohl být vhodně využit pro děti k výuce správné mluvy, čtení, psaní atd. Nejlepší cestou k učení je probudit u dětí velký zájem a tím i jejich intenzivní koncentraci pozornosti. Polarizace pozornosti se projevuje znenadání ve spojitosti s určitým předmětem nacházejícím se v okolí dítěte. Během této koncentrace dochází k aktivnímu kontaktu mezi předmětem a dítětem (Rýdl, 2006).

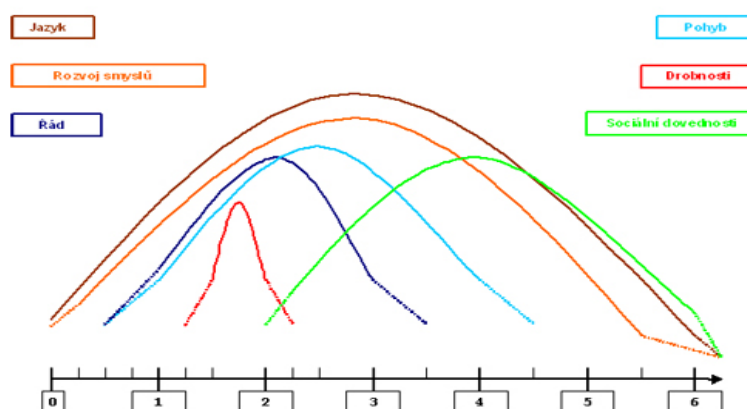
Zelinková (1997) nabízí termíny, objevené Mariou Montessori a umožňující potřebnou koncentraci:

- Dodržování senzitivních fází.
- Nabízet vhodné pomůcky a programy, které korespondují s přicházející citlivostí a rozvíjejí ji.
- Práce učitele, která spočívá v přípravě edukačního prostředí.
- Svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, tempa a výběru vlastní aktivity.

### 2.3.4 Senzitivní fáze ve vývoji dítěte

Senzitivní periody ve vývoji dítěte (Obr. 2) je důležité respektovat. V období těchto period se totiž objevuje mimořádná citlivost na stimuly, které mohou napomáhat k lepšímu a rychlejšímu učení.

Obr. 2 Období zvýšeného zájmu u dětí – senzitivní fáze



Zdroj: <http://www.centrumindigo.cz/principy-montessori>

Teorie senzitivních period Marie Montessori byla ovlivněna holandským biologem De Vriesem. Montessori přirovnávala tato období plné energie k baterii, jež přináší dítěti možnost navázat intenzivní kontakt s okolím. Během jejího působení probíhají všechny aktivity s přirozeným nadšením a snadno. Každému dítěti je dána tato kreativní energie, která u něho společně s vlivy vnějšího světa vytváří jeho vlastní duševní svět. Z tohoto důvodu je v Montessori pedagogice kladen natolik velký důraz na pomůcky, které mají napomáhat při získávání nových informací (Montessori, 1998).

### 2.3.5 Vývojové periody

Montessori ve své knize *Absorbent mind* (2001) předkládá následující charakteristiky a dělení period:

1. První z těchto period začíná porodem a trvá do šesti let věku. Je to perioda kreativní a činorodá. Jsou v ní pokládány základy pro pozdější budování dětské osobnosti. Během této periody zůstává způsob myšlení stejný, ale na druhé straně se podstatně odlišuje od nadcházejících. Montessori tuto periodu dále dělí na další dvě podstadia:
  - a) Věk 0 – 3: dětská mysl v tomto období nemůže být ovlivněna dospělými ani jinými přímými vlivy. V této periodě dominuje fyzická adaptace. Zelinková (1997) nadto zmiňuje tři senzitivní oblasti této periody: citlivost pro pohyb, citlivost pro pořádek – řád a řeč.
  - b) Věk 3 – 6: v této periodě prochází osobnost dítěte velkými změnami. Zelinková (1997) tuto periodu charakterizuje jako přeměnu nevědomého tvůrce na vědomého pracovníka. Dítě především musí poznávat, rozvíjet se a být samo sebou, aby bylo schopné chápat, uvědomovat si ostatní, spolupracovat s nimi a být prospěšné svému okolí.
2. Perioda věku 6 – 12 let je relativně stabilní a dominuje v ní morální citlivost. Dítě je už schopné rozlišit mezi dobrým a špatným chováním jak u sebe, tak i u ostatních lidí. „*Vzniká morální vědomí, které je těsně spjato s vědomím sociálním. Společné prožitky vedou k dobrovolnému přejímání zákonů skupiny, vedou k formování společenství.*“ (Zelinková, 1997, s. 33)
3. Perioda věku 12 – 18 let je plná změn, a je možno ji také rozdělit na další dvě fáze: první je od 12 do 15 let a druhá od 15 do 18 let. V této periodě se dítě podřizuje du-

ševní práci vyžadované školní docházkou. V tomto věku již dítě plně chápe, co učitel míní a je schopné naslouchat a učit se. Mnohem více času tráví ve škole, kde musí pracovat nepřetržitě a soustředěně, poslouchat, dávat pozor a učit se hodně věcí nazpaměť. Charakter dítěte je ovšem v tomto období hodně nestabilní, proto tato perioda bývá doprovázena nedisciplinovaností a rebelstvím.

4. Období strávené na univerzitě se příliš neodlišuje od předchozího školního období. Na přednáškách studenti poslouchají a často se s nimi zachází jako s dětmi, které mají poslouchat, sedět a dělat co se jim řekne. Ale jak říká Montessori, poslech není to, co utváří člověka. Pouze praktická činnost vede k získání potřebných zkušeností.

## 2.4 Role učitele v Montessori pedagogice

Stát se učitelem v Montessori škole vyžaduje hodně energie a přípravy. Maria Montessori (2001) zdůrazňuje, že pro učitele je nejdůležitější věcí udržet si „naživu“ představivost. Jeho nejdůležitějším úkolem je příprava prostředí podněcujícího a povzbuzujícího dítě k vlastní aktivitě. Jeho úlohou je učit děti jak být tvořivé. Sám v tomto procesu ustupuje do pozadí a rozhodujícím momentem zde zůstává vlastní tvořivost dítěte. Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují kreativitu jako „*duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.*“ Nejefektivnější cestou pro vzrůstající kreativitu u dítěte je podpora jeho individuální práce, vytvoření prostoru pro jeho činnosti a experimenty, které mu pomáhají získat znalosti a schopnosti a zároveň přispívají k rozvíjení jeho odpovědnosti a tolerance. „*Všechny děti potřebují umět přemýšlet, nikoli jen řešit příklady nebo konstatovat fakta.*“ (Karns, 1995, s. 12)

Maria Montessori ve své práci *Education For a New World* (1989) uvádí tři fáze vývoje:

1. V první fázi učitel zastává roli dozorce a ochránce prostředí. Montessori klade velký význam na materiály, jimiž je dítě obklopeno. Materiál musí být přitažlivý a vždy musí být připraven k použití. Učitel, který je též součástí prostředí, by měl být

také upravený, milý, protože je reprezentantem dětského ideálu krásy zrovna tak jako poznání.

2. V druhé fázi, učitel stále musí jednat s dětmi, které jsou rozbouřené. Jejich bezcílně se toulající mysl musí být přilákána na určitou činnost, na kterou se bude koncentrovat.
3. Pokud bylo ve třetí fázi dosaženo dětského zájmu a koncentrace, učitel by neměl již jakkoli zasahovat. Velmi často, i když to vypadá, že dítě má potíže, nechce, aby mu bylo pomáháno nebo, aby za něho jeho činnost někdo vykonal. Což se stává v případech, kdy vidíme dítě zvedat nebo přesunovat nějakou těžkou věc. První co by většina z nás udělala je, že by přispěchala na pomoc a věc odnesla nebo přesunula. Výsledkem je, že dítě odejde a nechá nás dokončit, co započalo. Jakmile se dítě začne koncentrovat na svou činnost, učitel by si ho neměl všimnout, ale měl by být připraven pomoci v okamžiku, kdy dítě zavolá. Když dítě svoji činnost ukončí a chce ji prezentovat, pedagog by se měl těšit nad dosaženými výsledky společně s ním.

Mohlo by se zdát, že Montessori metoda nepožaduje po učiteli tolik jako je tomu v tradičních školách. Toto zdání může být způsobeno tím, že hlavní aktivita je prováděna samotným dítětem a ne učitelem. Jak Montessori (1989) zmiňuje: I když to může vypadat, že učitel pracující Montessori metodou je neaktivní tam, kde obvyklý učitel je aktivní, podíváme-li se detailněji na materiály a jejich přípravu, zjistíme, že tato činnost vyžaduje hodně času a aktivity. Učitelova „neaktivnost“ je v tomto případě znamením úspěchu a reprezentuje, že úkol byl úspěšně dokončen.

Anne Burke Neubert ve své knize „A Way of Learning“ (The Montessori Foundation, 2007) uvádí prvky charakteristické pro roli učitele v Montessori výukovém systému:

1. Učitel je spojnicí mezi dítětem a připraveným prostředím
2. Je systematickým pozorovatelem dítěte a tlumočnickem jeho potřeb.
3. Je neustálým experimentátorem, kterým mění prostředí tak, aby odpovídalo vnímání každého dítěte, jeho potřebám a zájmům a objektivně zaznamenává výsledky.
4. Připravuje, udržuje a doplňuje prostředí tak, aby stále bylo v co nejvhodnějším stavu usnadňujícím dětem nezávisle a svobodně si vybrat činnost, která je láká.



5. Pečlivě každý den zhodnocuje efektivitu svojí práce a designu prostředí.
6. Sleduje a vyhodnocuje každé dítě spolu s jeho individuálními pokroky.
7. Musí vědět, kdy zasáhnout nebo podat pomocnou ruku a kdy je v nejlepším zájmu dítěte učinit krok zpět.
8. Usnadňuje vzájemnou komunikaci mezi dětmi a pomáhá dětem naučit se, jak předat své myšlenky dospělým.
9. Interpretuje pokroky dětí a jejich práci ve třídě rodičům, ostatním zaměstnancům školy i společnosti.
10. Jeho úkolem je vzbudit u dítěte spontánní zájem o materiály a činnosti v prostředí.
11. Vytváří modely žádoucího chování u dětí, dodržující základní pravidla, důslednost, slušnost, zdvořilost a přijímá každé dítě takové jaké je.
12. Učitel je zároveň diagnostikem, který dokáže interpretovat modely růstu, vývoje a chování. Musí být schopný učinit i nezbytné doporučení rodičům.

### 3 SROVNÁNÍ TRADIČNÍ A MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola je instituce pro děti od dvou let až do začátku jejich školní docházky. Při vzájemné spolupráci s rodiči, mateřské školy zajišťují rozvoj dětí a to nejen tělesný a psychický, ale hlavně sociální. Vstup dítěte do mateřské školky, je vlastně jeho vstupem do společnosti. Řadí se mezi první výchovné instituce, s nimiž dítě během svého života přijde do styku a kde získává edukačně hodnotné zkušenosti. Mateřská škola nenahrazuje rodinnou výchovu, ale zabezpečuje profesionální a odborný proces edukace (Jeřábková, 1993).

V dobách totalitních měly mateřské školy pevně stanovené a závazné osnovy, jako i povinnost dodržovat přesně a pevně stanovený režim dne. Vztahy mezi rodinou a školou byly odděleny. Rodiče měli pevně vymezené prostory, kam mohli vstoupit a informace jim byly předávány pouze na třídních schůzkách. Vlastní iniciativa a kreativita učitelek byla potlačena do pozadí a nahrazena nutností dodržovat stanovené úkoly místo spontánních činností a her (Jeřábková, 1993).

Od roku 1990 však prošlo školství u nás mnoha změnami. Nově vznikající mateřské školy s alternativními vzdělávacími programy se staly pro tradiční školství výzvou. Nejen mateřské školy začaly pomalu překonávat uniformitu v nabídce aktivit a akcí, jako se i prezentovat na veřejnosti a vytvářet si vlastní image. Jednou z největších změn, která nastala v tradičních školách jako reakce na výše zmíněnou výzvu, byl posun předmětu vzdělávacího procesu z pedagoga na žáka. Tato změna zaznamenala pozitivní ohlas u samotných pedagogů. Bohužel ne ve všech současných mateřských školách můžeme zaznamenat tento kladný postoj a přístup, některé si stále uchovávají tendence k zachovávání praktik z minulosti (Koťátková, 2008).

Srovnání alternativní a tradiční mateřské školy je tedy poměrně složité. Výzkumy, které by byly potřebné pro vytvoření celistvého pohledu na tento problém, jsou velmi drahé, a není možné je uskutečnit v požadované míře. Počet všech registrovaných alternativních škol od mateřských až po základní se v České republice pohybuje okolo 300 set a právě toto číslo znemožňuje vytvořit obecný soupis charakteristických rozdílů mezi těmito školami (NICM, 2006). Nicméně i přes tento široký rozsah můžeme nalézt jak rozdílné, tak i společné rysy, které jsou pro ně typické. Mezi hlavní patří snaha o efektivní a komplexní vývoj dětské osobnosti. Není to jenom poznání, jež je důležité pro dítě, ale i jeho vnitřní rozvoj – něco z čeho může dítě mít benefit po celý zbytek svého života.

### 3.1 Tradiční mateřská škola

V současné době je základním pedagogickým dokumentem pro mateřské školy Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Na jeho základě si jednotlivé mateřské školy zpracovávají vlastní Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který je chápán jako stěžejní programový dokument. Tento dokument zpracovává ředitelka a nese za něj též zodpovědnost. ŠVP je přístupný odborné veřejnosti i rodičům (Bečvářová, 2003).

Každá mateřská školka si za pomoci rámcových cílů stanovuje své konkrétní dílčí cíle promítající se do všech pěti stanovených oblastí vzdělávání (Košátková, 2008):

- A. Dítě a jeho tělo - záměrem v oblasti biologické je podporovat růst a vývoj dítěte, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost a učit je sebeobslužným dovednostem.
- B. Dítě a jeho psychika – záměrem v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a jeho citů i vůle.
- C. Dítě a ten druhý - záměrem v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahu dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci.
- D. Dítě a společnost - záměrem v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společnosti ostatních lidí, do světa kultury a umění.
- E. Dítě a svět - záměrem v environmentální oblasti je založit u dítěte povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí.

Uváděné vzdělávací oblasti směřují hlavně k aktivizaci dětí. V předškolním věku je neopomenutelnou součástí dětské aktivity hra. V současnosti už je odpovídající důležitost hry, a to jak volné či řízené uváděna i RVP PV (Košátková, 2008).

#### 3.1.1 Prostředí a pomůcky

V minulosti byly třídy uspořádány do věkově homogenních skupin. Přínosem změn posledních několika let je možnost rozdělení dětí v tradičních mateřských školách do věkově smíšených skupin. Rozhodnutí je ponecháno v kompetenci ředitelky MŠ, která musí zvážit počet dětí, možnosti a organizaci výuky v dané mateřské škole.

Výhodou věkově smíšených skupin je, že děti mají možnost vzájemného učení, kdy starší děti vysvětlují mladším, přičemž jsou nuceny hledat vhodná slova, aby je mladší dítě pochopilo. To přináší upevnění poznaných skutečností a souvislostí. Naopak skupina věkově blízká (např. dva po sobě jdoucí ročníky) vytváří a umocňuje specifické chování dané vývojové etapy. Můžeme zde častěji pozorovat stereotypy ve hře, společně s nepřiměřenou soutěživostí. Její výhodou je blízkost vytvářená rozvojem společných zájmů. Pro učitelky je ovšem věkově smíšená skupina náročnější z hlediska nutnosti diferencovat přístupy a při přípravě činností zohledňovat věkovou různorodost (Koťátková, 2008).

Hra je často používanou metodou pro naplnění výchovně vzdělávacích cílů. Uspokojení ze hry závisí i na kvalitě a podnětnosti hraček. Učitelky vybírají většinou kvalitní, estetické a hygienicky nezávadné hračky, v dostatečném množství a v závislosti na věku a zájmech dětí. Proto se ve třídách často objevují didaktické hračky aktivizující určité dovednosti, jako stavebnice, různé výtvarné materiály, společenské stolní hry, puzzle apod. Další skupinou jsou hračky s pečujícím charakterem, jako např. panenky, plyšové hračky atd. (Koťátková, 2008).

### **3.1.2 Aktivita**

Vzdělávání probíhá ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne ve třídě vyskytnou. Poměr spontánních a řízených aktivit by měl být vyvážený. Učení je v současnosti zakládáno na aktivní účasti dítěte, založeném na smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení. Probíhá zpravidla v malých a středně velkých skupinách pod vedením pedagoga. Každá mateřská škola má stanovený třídní plán, který většinou bývá rozdělen dle ročních období. Plán by měl obsahovat, kdy a jaké akce jsou pořádány, jaké aktivity jsou dětem nabízeny, společně s informacemi o denním režimu (Koťátková, 2008).

### **3.1.3 Komunikace a spolupráce**

V mateřské škole jsou důležitým předpokladem kvalitní práce mezilidské vztahy a vzájemná spolupráce. Platí to nejen pro vlastní komunikaci mezi pracovníky, ale i pro jejich názory na styl práce či představy o fungování mateřské školy. Všechny uváděné faktory se totiž úzce odrážejí na komunikaci učitelů s dětmi. Svoji úlohu zde sehrávají i osobnostní charakteristiky učitelů. Schopnost a ochota spolupracovat patří mezi ty nejpodstatnější. Někdy je

pro pedagoga ovšem velmi těžké spolupracovat ve prospěch až 28 dětí, které mohou být v jedné skupině mateřské školy. (Kořátková, 2008).

## 3.2 Montessori mateřská škola

Výuka v mateřských školách s Montessori programem má svůj základ v mezinárodně stanovených osnovách. Mateřská škola, která chce pracovat na těchto základech, musí mít oprávnění vydané Společností Montessori o. s. (Kořátková, 2008). Na internetových stránkách *www.montessoricr.cz* je prezentován seznam 69 organizací pracujících s Montessori vzdělávacím systémem. Největší podíl těchto organizací tvoří mateřské školky. Zahrnuta jsou ovšem zahrnuta i vzdělávací a rodinná centra.

### 3.2.1 Prostředí a pomůcky

Děti v Montessori MŠ jsou vždy ve věkově smíšených skupinách. Prostředí třídy je rozčleněno a udržované v pořádku dětmi za pomoci učitelek. Pořádek totiž působí na děti tak, že se cítí bezpečněji. Dodává jim také pocit hrdosti z dobře odvedené práce, společně s pocitem zodpovědnosti za vše, co se ve třídě nachází. Třída většinou tvoří jednotný komplex zahrnující jídelnu, hernu a místnost na odpočinek. (Rýdl, 2006).

Třídy mají speciálně upravené edukační prostředí. Pomůcky jsou rozdělené dle zaměření - psaní, čtení, matematika, kosmická výchova, do které spadají přírodní vědy a vztah člověka k okolnímu prostředí a světu. Používané materiály se poněkud liší od běžných hraček. Velkou část zabírají docela obyčejné věci určené pro praktická cvičení, které můžeme objevit v každé domácnosti např. skleničky, misky, trychtýře na přelévání, naběračky, struhadla, hadříky, drobné kamínky atd. (Obr. 3 viz příloha III). Největší měrou jsou ovšem zastoupeny speciální Montessori materiály a pomůcky pro smyslová cvičení, jako třeba barevné destičky pomáhající naučit rozeznávat barvy nebo červeno-modré tyče sloužící k prvnímu počítání a poskytující dítěti podněty, vedoucí k jeho dalšímu rozvoji (Zelinková, 1997).

### 3.2.2 Aktivity

Mezi často používané aktivity v Montessori MŠ patří činnosti praktického života, které jsou vhodné pro děti jakéhokoliv věku. Jejich prostřednictvím se děti seznamují se základními pravidly, které ve třídě fungují a které je nutné dodržovat. Tyto aktivity, jsou pro děti přitažlivé, neboť se jedná o aktivity, které jejich rodiče dělají pravidelně, ale děti nemají

možnost se do nich zapojit. Děti činnosti praktického života totiž vůbec nevnímají jako nepříjemné povinnosti, ale vykonávají je s radostí. Patří sem přenášení různých předmětů, přesypávání, nabírání různých materiálů až po lepení, krájení, zavazování tkaniček nebo prostření stolu k jídlu až po jeho následné uklizení, péče o zahradu či květiny ve třídě apod. Dokážou se činnostem věnovat s trpělivostí a zájmem, aniž by je to omrzelo (Rýdl, 2006).

### 3.2.3 Komunikace a spolupráce

Úloha učitelek v Montessori mateřské škole se může jevit pasivní. Z větší části se totiž skládá z pozorování, přípravy prostředí, seznamování dětí s pomůckami a usměřováním koncentrace. Učitelky děti pozorují jakoby z povzdálí a zasahují do činnosti dítěte jen v případech, kdy dítě si není samo schopné vybrat si aktivitu, začne jednat v rozporu s danými pravidly ve třídě. Přesto i v těchto případech zasahují jemně a bez jakýchkoliv negativních emocí (Černohousová In Rýdl, 2006).

## 3.3 Rodiče a mateřská škola

Při porovnávání tradičních a alternativních škol nesmíme opomenout další fenomén, kterým je vztah a spolupráce mezi školou a rodiči. V minulosti byl v tomto ohledu v tradičních školách shledáván skutečný nedostatek. V posledních letech se situace začíná měnit a mateřské školy se otevírají veřejnosti.

Rodiče v dnešní době mají možnost zvolit pro své dítě mateřskou školu, dle svého uvážení. Výše uváděné oblasti umožňují podílet se na tvorbě koncepce a plánu školy, účastnit a zapojit se do různých aktivit pořádaných mateřskou školou a řešit případné problémy společně s učiteli. Naopak mateřská škola informuje rodiče o výsledcích jejich dětí. Většina dnešních mateřských školek, ať už tradičních či alternativních, se následně snaží jak přímo tak nepřímou komunikací o zjištění názorů rodičů na jejich spokojenost s celkovým chodem i edukačními procesy v mateřské škole (Bečvářová, 2003).

V tradičních školách však v tomto směru stále přetrvává známá klasika, kterou jsou třídní schůzky, dny otevřených dveří případně výstavy či besídky. Přesto i zde se už stává samozřejmostí, že rodiče na začátku školního roku, kdy jejich děti vstoupí do nového prostředí, mohou spolu s nimi pobývat ve třídě, aby jim pomohly začlenit se mezi ostatní děti a překonat tzv. adaptační fázi (Koťátková, 2008).

V Montessori školách je angažovanost a spoluúčast rodičů ve školním procesu nejen dovolena, ale dalo by se říci přímo vyžadována. Rodiče mohou kdykoliv přijít do školy a pozorovat své děti při jejich aktivitách nebo se jich přímo účastnit. Je zde považováno za samozřejmé, že rodiče mají a chtějí vědět, jakým způsobem pedagogové pracují s jejich dětmi. Rodiče v tomto edukačním procesu hrají důležitou roli – jsou jeho nedílnou součástí (Harald, 2000).

### 3.4 Souhrn rozdílů

Elizabeth G. Hainstock (1997) ve své knize „The Essential Montessori“ uvádí následující seznam rozdílů mezi Montessori a tradiční výukou:

Montessori	Tradiční
➤ věkově smíšené třídy	➤ věkově homogenní třídy
➤ motivace sebe-rozvojem	➤ motivace učitelem
➤ bez hodnocení	➤ s hodnocením
➤ materiály s vlastní korekcí chyb	➤ učitel opravuje chyby
➤ individuální učení	➤ skupinové učení
➤ učitel je pozorovatel a rádce	➤ učitel je ústředním bodem
➤ minimální přerušování	➤ časté přerušování
➤ volnost pohybu a činností ve třídě	➤ určená místa a stanovený rozvrh
➤ důraz na kognitivní učení	➤ důraz na sociální učení
➤ dítě si vybírá materiály	➤ učitel sestavuje kurikulum
➤ dítě si určuje tempo	➤ tempo určuje učitel nebo skupina
➤ prostředí podporující disciplínu	➤ disciplínu zajišťuje učitel
➤ sebevzdělávání skrze samo-opravné materiály	➤ uplatňování odměn a trestů k motivaci
➤ specifické místa pro materiály, smysl pro pořádek	➤ náhodné umístění, není nutno vracet na specifické místo
➤ materiály určené k rozvoji specifických dovedností	➤ materiály používané mnoha způsoby bez předešlých instrukcí
➤ rozpoznání senzitivních period	➤ se všemi dětmi se jedná stejně

## **PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V současnosti mají rodiče ve větších městech příležitost si vybírat z více školek. Jsou zde k dispozici jak mateřské školky státní, soukromé, tak i se speciálními a alternativními programy. U alternativních mateřských školek se předpokládá, že by měly být zárukou kvality a spokojenosti – je to ovšem pravda? Existuje mnoho faktorů, které se v mateřské škole podílejí na procesu výuky a všestranném dětském rozvoji. Školní prostředí, vybavenost, učitel, ale také vlastní motivace dětí ke hře zde mají nezastupitelnou roli. Musíme vzít v úvahu, že na mnohé z elementů nahlíží jinak učitel, jinak rodiče a jinak samotné děti. A proto samotné hodnocení ze strany rodičů je důležitou a nedílnou součástí při srovnání Montessori a tradičních mateřských škol.

Cílem mého výzkumu bylo porovnání mateřských škol na základě hodnocení rodičů dětí navštěvujících Montessori mateřskou školu a těch, jejichž děti navštěvují tradiční mateřskou školu. Zaměřila jsem se hlavně na základní odlišnosti v uváděných mateřských školách, jako jsou: podnětnost prostředí a materiální vybavení, informovanost rodičů o dění a pokrocích svých dětí ze strany mateřské školy, přístup pedagogů k dětem, rozvoj jejich dovedností a schopností, jako i na přínos očekávaný rodiči. Na základě posledně jmenovaného bodu, jsem také zařadila otázky týkající se informovanosti rodičů při výběru mateřské školy a faktorů ovlivňujících jejich rozhodnutí.

### 4.1 Výzkumné otázky

K dosažení výzkumného cíle jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku: Jak rodiče hodnotí mateřskou školu, kterou jejich dítě navštěvuje?

Následující dílčí výzkumné otázky vycházející z hlavní výzkumné otázky, byly mým vodítkem k porovnání rozdílů mezi Montessori a tradičními mateřskými školami:

- ✓ Disponují rodiče při výběru mateřské školy podrobnějšími informacemi o více mateřských školách, a jaký faktor je při výběru nejvíce ovlivňuje?
- ✓ Jak rodiče hodnotí přístup pedagogů v mateřské škole, kterou jejich dítě navštěvuje, ve vztahu k dětem a k nim samotným?
- ✓ Jak rodiče hodnotí rozvoj schopností a dovedností svých dětí mateřské školy, kterou jejich dítě navštěvuje?

- ✓ Jak rodiče hodnotí materiálně - technickou vybavenost mateřských škol, kterou jejich dítě navštěvuje?
- ✓ Jaké přínosy očekávají rodiče od mateřské školy, kterou jejich dítě navštěvuje?

## 4.2 Výzkumné metody

Pro výzkumnou část jsem zvolila kvantitativní výzkum. „*Kvantitativní výzkum je výzkum používající statistické metody k popisu společenských jevů. Redukuje realitu na měřitelné znaky, které jsou dále zpracovány a interpretovány. Zahrnuje velký počet respondentů oproti kvalitativnímu výzkumu*“ (Mediaguru, 2007).

Jednou z nejčastějších forem sběru dat v kvantitativním výzkumu je dotazníkové šetření. Výhodou dotazníku je možnost položit najednou několik stejných otázek větší skupině lidí a získat tak v poměrně krátkém časovém úseku potřebné informace.

Dotazník (příloha I) jsem vypracovala na základě svých stanovených dílčích výzkumných otázek. Z demografických otázek jsem zařadila pouze otázku týkající se pohlaví respondenta. Další osobní údaje nebyly potřeba neboť by neměly žádný vliv na výzkumný cíl.

Dotazník měl 20 otázek, z nich 16 bylo uzavřených - selektivních, tři byly polouzavřené a jedna otevřená, kde měli dotazovaní prostor pro vyjádření svého vlastního názoru. Otázky do dotazníku byly koncipovány stručně a jasně, aby byly srozumitelné dotazovaným rodičům. Dalším faktorem bylo, aby dotazník nebyl příliš složitý a nezabral mnoho času při vyplňování. Dotazník byl anonymní.

Před samotnou distribucí dotazníků do vybraných mateřských školek jsem provedla předvýzkum – *zmenšený model vlastního výzkumu. Provádí se většinou na malém vzorku osob, takže získané výsledky neumožňují činit obecnější závěr* (Chráska, 2007). Zvolila jsem proto malou skupinu respondentů ze svého okolí, kteří mají děti předškolního věku a ověřila, zda je dotazník pro ně srozumitelný. Až po obdržení zpětné vazby a vlastním zhodnocení předvýzkumu jsem přistoupila k samotné distribuci dotazníků do mateřských školek.

## 4.3 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor jsem zvolila rodiče předškolních dětí, které navštěvují tradiční mateřské školy a Montessori mateřské školy. Rozhodla jsem se proto oslovit oba typy mateř-

ských škol a jejich prostřednictvím realizovat dotazníkové šetření u rodičů, jejichž děti tyto instituce navštěvují.

Pro svůj výzkum jsem vybrala a oslovila deset tradičních mateřských škol, které jsem vybrala náhodným stratifikovaným výběrem. Pět z nich bylo ve Zlínském kraji, dvě v Olomouci a dvě v Brně. Desátá byla mateřská škola Zborovice, ve které probíhala moje odborná stáž. U Montessori MŠ byl uplatněn záměrný výběr, a to vzhledem k tomu, že mateřských škol s Montessori vzdělávacím programem můžeme v uváděných krajích nalézt jen sedm. Oslovila jsem je všechny, bohužel ne všechny vybrané mateřské školy byly ochotné dát souhlas k provedení dotazníkového šetření v jejich zařízení. Vlastní dotazníkové šetření mezi rodiči tak bylo po domluvě a souhlasu ředitelky vybraných mateřských škol s mým výzkumem realizováno, ve čtyřech tradičních MŠ ve Zlínském kraji, jedné tradiční a dvou Montessori MŠ v Olomouci a jedné Montessori MŠ v Brně.

#### 4.4 Realizace výzkumu

Dotazníkové šetření probíhalo přímo v mateřských školách. Dotazníky jsem v případě MŠ ve Zlínském a Olomouckém kraji předala osobně ředitelkám mateřských škol, které je daly k dispozici rodičům. Vyplněné dotazníky jsem si opět osobně vyzvedla. V případě Montessori MŠ v Brně, byl formulář dotazníku, zaslán ředitelce přes e-mail a následně rozeslán rodičům, kteří ho stejnou cestou vraceli.

Do tradičních mateřských škol bylo předáno 110 dotazníků. Průměrně se z jednotlivých mateřských škol vracelo kolem 12 dotazníků. Celkem se vrátilo 58 dotazníků, z nichž šest muselo být vyřazeno, protože byly chybně vyplněny. Návratnost byla 52,7%.

Počet dotazníků distribuovaných v Montessori mateřských školách byl 80. Celkem se vrátilo 44 dotazníků. Pouze tři byly vyřazeny z důvodu chybného vyplnění. Návratnost v tomto případě byla 55%. Z výše uvedeného vidíme, že návratnost se nijak podstatně nelišila od tradičních MŠ.

## 5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Vyhodnocení výzkumu jsem rozdělila do dvou částí. Primární částí výzkumu je dotazníkové šetření, které je doplněno o vlastní pozorování v tradiční i Montessori mateřské škole.

### 5.1 Pozorování

Vlastní krátkodobé pozorování jsem uskutečnila během své odborné stáže v tradiční mateřské škole ve Zborovicích a následně při své krátké návštěvě v Montessori mateřské škole v Olomouci. Zvolila jsem strukturované pozorování, které se používá v případě, že je nutné dodržovat postup a rozsah pozorování. Během svého pozorování jsem chtěla zjistit, jaké základní rozdíly lze nalézt právě v prostředí a materiálním vybavení mateřských škol, přístupu pedagogů k dětem, organizaci denních činností v mateřských školách s tradiční výukou oproti mateřským školám s Montessori výukovým programem.

#### 5.1.1 Tradiční mateřská škola

V mém případě probíhalo pozorování v tradiční mateřské škole, kde jsou děti rozděleny do dvou věkově smíšených skupin po 28 dětech v rozmezí od tří až do šesti let. V budově jsou dvě dostatečně prostorné třídy vybaveny jednoduchým dřevěným nábytkem a stolečky, kde děti ve větších nebo menších skupinkách během dne pracují či si hrají. Součástí každé třídy je také částečně oddělené volné prostranství – herna, která může být využita pro odpočinek nebo různé pohybové aktivity. Na okolních policích se nalézají rozličné hračky, od obyčejných nasbíraných žaludů a kaštanů, přes dřevěné kostky, mozaiky a stavebnice, výtvarné pomůcky až po nestárnoucí kočárky s panenkami a autíčka. Podstatná část vybavení je umístěna tak, aby je děti viděly, byly jim přístupné a zároveň se vyznaly v jejich uložení.

Musím konstatovat, že volnost dětí v pozorované třídě byla dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení vyplývající z nutnosti dodržování řádu potřebného k učení dětí pravidlům soužití. Učitelky uplatňují podporující vedení s empatickou komunikací mezi nimi a dětmi. Vyhýbají se negativním slovním komentářům a při dětských úspěších reagují přiměřeným pozitivním oceněním. Zdejší třídy jsou tak pro děti kamarádkým společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.

Dětská kreativita a aktivita je podporována spíše v podobě ručních, výtvarných nebo jiných společných pracovních činností. Jsou zde hlavně používány metody přispívající k rozšiřo-

vání slovní zásoby např. básničky, písničky, hry pro rozvoj fantazie a úsudku nebo rozvíjející a upevňující vztah k přírodě. Program obsahuje i řízené zdravotně preventivní pohybové aktivity. Zařazovány jsou i činnosti přispívající k lepšímu a kvalitnějšímu životnímu prostředí jako např. sbírání kaštanů, žaludů, třídění odpadu, sběr papíru, umělé hmoty apod.

### 5.1.2 Montessori mateřská škola

Vstoupíme-li do Montessori MŠ možná si v první chvíli ani neuvědomíme, že jsme v mateřské škole. Pomineme-li větší množství odkládacích prostor a malých úložných skříňek, dýchne na nás pohoda a rodinná atmosféra. Dveře do třídy jsou vyzdobeny fotografiemi dětí a na stěnách jsou vystavena jejich výtvarná díla. Po chvilce pobytu si uvědomíme, že činnost probíhá nezvykle tiše a klidně. Děti jsou zabráný do vybraných činností a každé zvláště se jí plně věnuje. Mladší děti pracují ve většině případů samostatně, starší zahledneme i v menších skupinkách. Celkem je zde 24 dětí ve věku od tří do šesti let.

Třída je rozdělena na tzv. centra. Centra jsou vlastně různé stolky, k nimž přináležejí pro děti lehce přístupné police obsahující rozličné speciální pomůcky. Jsou zde k dispozici však i obyčejné hračky, jako jsou panenky, dřevěné stavebnice a auta. Důležitou součástí každé třídy je elipsa, kde děti zahajují společně den. Jde o linii vyznačenou na koberci sloužící nejen k psychickému a fyzickému cvičení rovnováhy, koncentrace a trpělivosti, ale představuje i místo setkávání a společných rozhovorů. Zde děti mohou vyslechnout vyprávění paní učitelky anebo se sami vyjádřit k věcem, které je zaujaly nebo zajímají.

Měla jsem možnost si všimnout, nakolik je zde respektována dětská osobnost. Dětem je ponechána možnost volně se pohybovat, svobodně si vybrat předmět nebo úkol, kterému se sami chtějí věnovat. Není tedy nic divného, vidět v jenom rohu děti jak si hrají a v druhém jak odpočívají na lehátkách. Mohou pracovat samostatně nebo s kamarádem, na svém koberečku nebo u stolečku. Nechce-li se jim zapojovat do hry, ani nemají zrovna vybranou vlastní aktivitu, mohou prostě jen pozorovat své kamarády při jejich činnosti. Zaujme-li je určitý materiál, učitel mu jej předvede a dítě může pokračovat samostatně s jeho manipulací, společně s možností strávit na něm tolik času kolik chce. Osobní tempo každého dítěte, zájmy dítěte, jeho potřeby, osobnost a vnitřní život jsou v Montessori mateřské škole plně vedeny potřebami dítěte. Spolupráce a komunikace mezi učitelkami a dětmi je velmi dobrá a funguje na bázi rovnocenného partnerství.

## 5.2 Dotazníkové šetření

Dotazníky jsem vyhodnotila podle jednotlivých otázek. K poslední otevřené otázce jsem si stanovila základních osm kategorií, do kterých jsem pak přiřadila odpovědi vyplněné v dotaznících a zpracovala. Výsledky jsem pro větší přehlednost a možnost srovnání zpracovány do grafů.

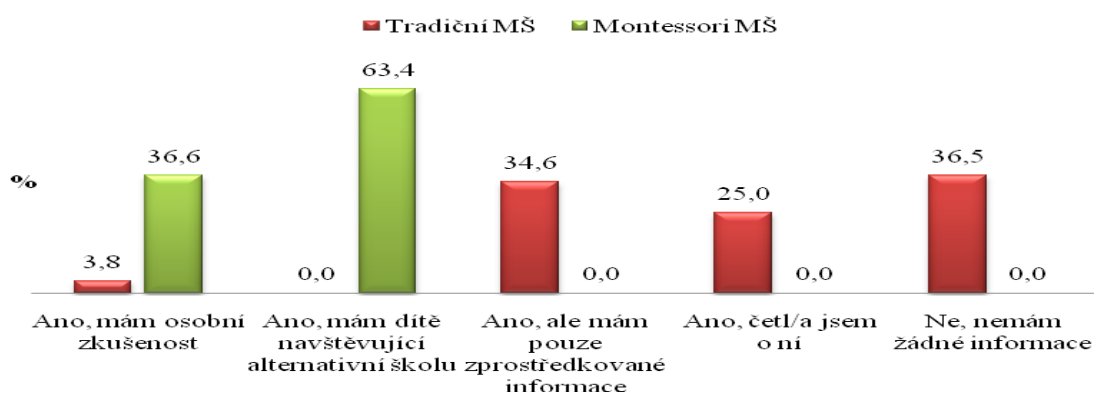
### Otázka č. 1 a č. 2

První dvě otázky byly identifikační. Určovaly, v které z mateřských škol byly dotazníky vyplněny, a kterým z rodičů. V obou typech MŠ odpovídaly převážně ženy. Z celkového počtu bylo 13 dotazníků vyplněno muži. Dva byly z Montessori MŠ a jedenáct z tradičních MŠ.

### Otázka č. 3: Slyšeli jste o Montessori pedagogice nebo jiném druhu alternativního školství?

Jak nám ukazuje graf č. 3, povědomí rodičů z tradičních MŠ o alternativním školství je poměrně vyrovnané. Třetina z nich má pouze zprostředkované informace nebo žádné a jedna čtvrtina má informace z literatury, internetu apod. Jen 3,8% respondentů z tradičních MŠ mělo osobní zkušenost s alternativním školstvím. Naproti tomu u rodičů dětí navštěvujících Montessori MŠ to bylo 36,6%. Vzhledem k tomu, že alternativní školství nemá v ČR až tak dlouhou historii, domnívám se, že počet respondentů mající osobní zkušenost má dostatečně vypovídající hodnotu o narůstajícím zájmu o tento druh školství.

Graf č. 1 Informovanost o alternativním školství



Zdroj: vlastní výzkum, 2010

Otázka č. 4 (Graf č. 2) byla zaměřena na informovanost, kterou rodiče měli o mateřských školách před tím, než umístili své dítě do MŠ. Na tuto otázku navazovala otázka č. 5, která měla za úkol zjistit nejdůležitější faktor ovlivňující jejich volbu (Graf č. 2). Na základě uváděné návaznosti jsem obě otázky vyhodnotila společně.

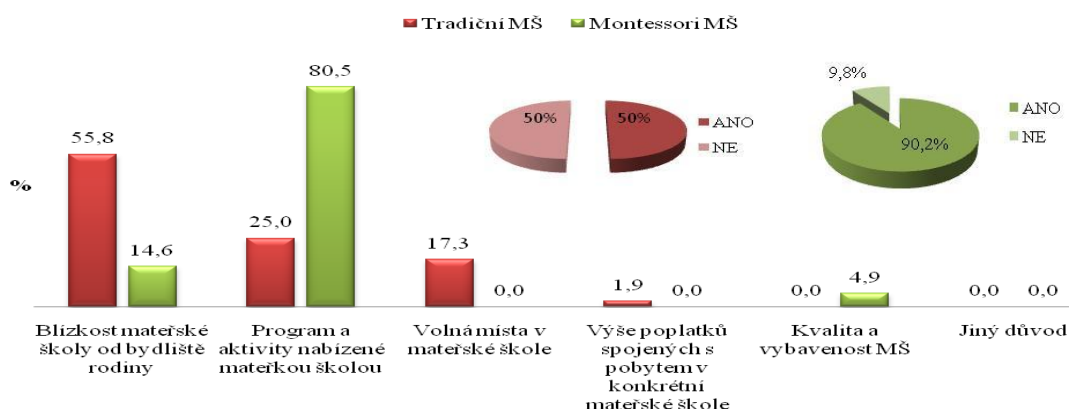
**Otázka č. 4: Když jste vybírali školku pro Vaše dítě, měli jste k dispozici podrobnější informace o více školách?**

**Otázka č. 5: Při výběru konkrétní mateřské školy hrála jistě úlohu celá řada faktorů. Některé níže nabízím, vyberte jeden, který pro Vás byl nejdůležitější.**

Z vyhodnocení otázky č. 4 vyplývá, že 90,2% rodičů dětí v Montessori MŠ mělo informace o více školách a na prvním místě při výběru MŠ pro ně byl program a aktivity nabízené MŠ. Pouze minimum z nich přihlíželo na blízkost bydliště nebo kvalitu a vybavení MŠ. Zbýlých 9,8% nemělo žádné informace a rozhodující faktor byla blízkost mateřské školy.

Oproti tomu situace v tradičních MŠ byla značně vyrovnaná. Polovina rodičů měla zjištěné informace o více MŠ předtím, než do ní umístili své dítě. Tito rodiče také jako jeden z hlavních faktorů své volby označovali program a aktivity nabízené MŠ případně volná místa v MŠ. U druhé poloviny rodičů, kteří neměli žádné informace, byl nejdůležitějším faktorem pro výběr MŠ její blízkost od bydliště rodiny.

Graf č. 2 Informovanost rodičů a faktory ovlivňující výběr mateřské školy



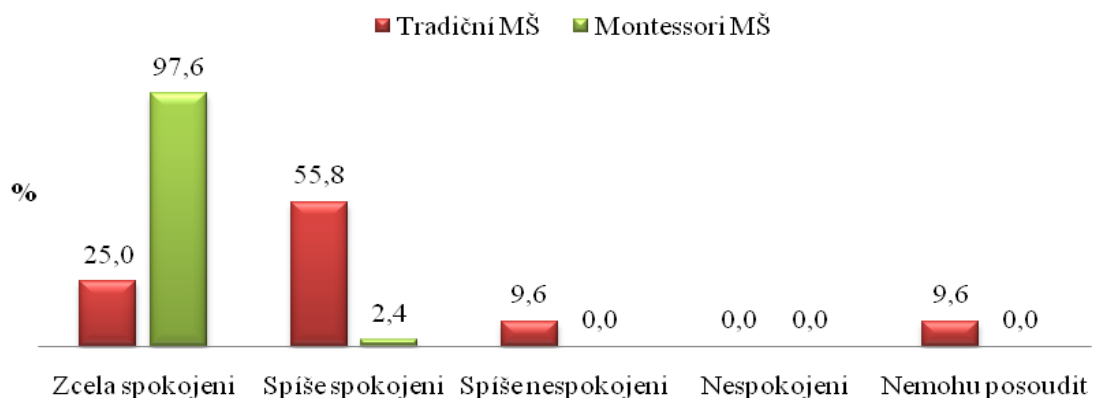
Zdroj: vlastní výzkum, 2010

**Otázka č. 6: Jste spokojeni s podnětností prostředí v MŠ?**

Dle grafu č. 3 můžeme vidět, že skoro všichni rodiče z Montessori MŠ jsou zcela spokojeni s prostředím v jejich mateřské škole. Pouze 2,4 % se přiklonily k volbě „spíše spokojeni“.

Situace v tradičních mateřských školách už není až tak jednoznačná. Zcela spokojena je jen jedna čtvrtina respondentů, zatímco větší polovina je jen spíše spokojena. Z toho 9,6% je spíše nespokojeno a stejné množství respondentů není schopno podnětnost prostředí zhodnotit.

Graf č. 3 Spokojenost s podnětností prostředí v mateřské škole

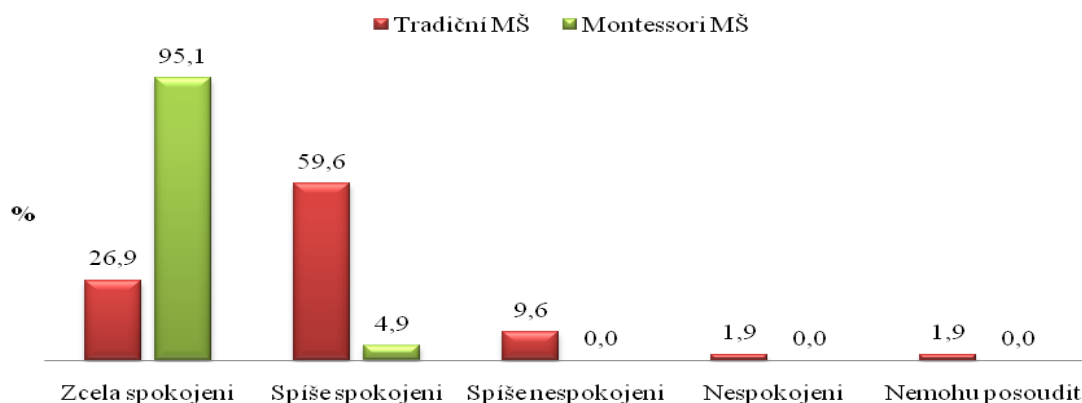


Zdroj: vlastní výzkum, 2010

#### Otázka č. 7: Jste spokojeni s materiály, pomůckami a vybavením v MŠ?

Rodiče odpovídali podobně jako na otázku předcházející. V Montessori MŠ jsou opět skoro všichni rodiče zcela spokojeni. Přesto už procento u volby „spíše spokojeni“ mírně vzrostlo na 4,9%. V tradičních mateřských školách je zcela spokojena asi čtvrtina rodičů. Skoro 60% z nich je spíše spokojeno a zbylá část je spíše nespokojena. Jen stejné nepatrné procento rodičů je nespokojeno či případně není schopno materiální vybavenost posoudit.

Graf č. 4 Spokojenost s materiálním vybavením v mateřské škole



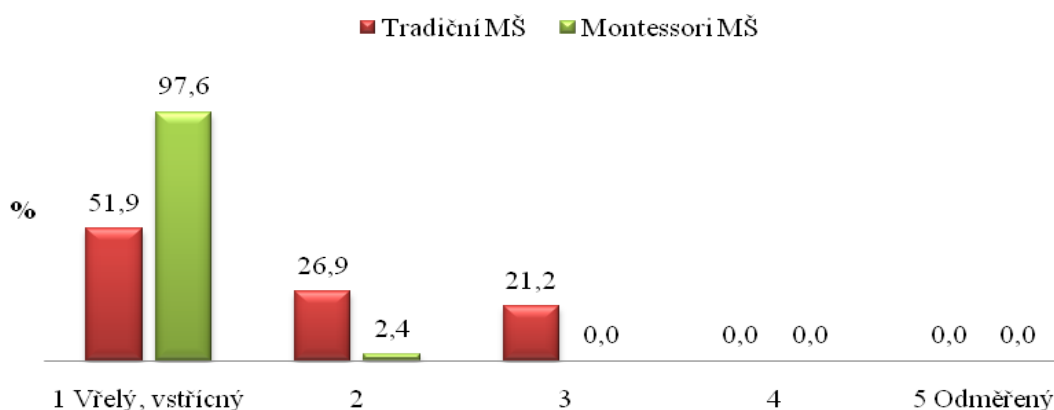
Zdroj: vlastní výzkum, 2010



**Otázka č. 8: Jak byste popsali vztah mezi Vaším dítětem a pedagogem na níže uvedené škále?**

Rodiče měli oznámkovat vztah na škále od hodnoty 1 až 5. Jak nám ukazuje graf č. 5, byly výsledky hodnocení vztahu, který je uváděn jako „vřelý a vstřícný“ v Montessori MŠ skoro o polovinu vyšší než v tradičních MŠ. Tuto volbu označilo 97,6%. V tradiční MŠ to bylo jen 51,9%. Dále pak 26,9 % rodičů hodnotilo vztah dvojkou a 21,2% se dokonce přiklonilo k trojce.

Graf č. 5 Vztah mezi dětmi a pedagogy v mateřské škole

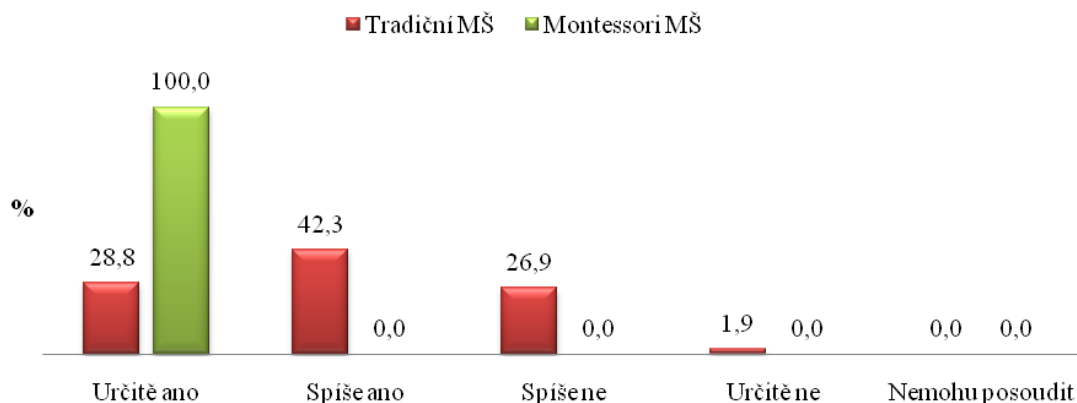


Zdroj: vlastní výzkum, 2010

**Otázka č. 9: Myslíte, že jsou v MŠ zohledňovány a respektovány individuální potřeby a zájmy Vašeho dítěte?**

U této otázky se potvrdilo, že rodiče dětí v Montessori MŠ jsou si vědomi, že potřeby jejich dětí jsou plně respektovány a zohledňovány. Plných 100% vybralo možnost „určitě ano“. V tradičních školách tento výsledek už tak jednoznačný není. V grafu č. 6 vidíme, že hodnoty jsou rozloženy od „určitě ano“ až po „určitě ne“. I když v případě posledního jen v 1,9%. Největší část rodičů (42, 3%) se shodla na odpovědi „spíše ano“.

Graf č. 6 Spokojenost s respektováním individuálních potřeb dětí v mateřské škole

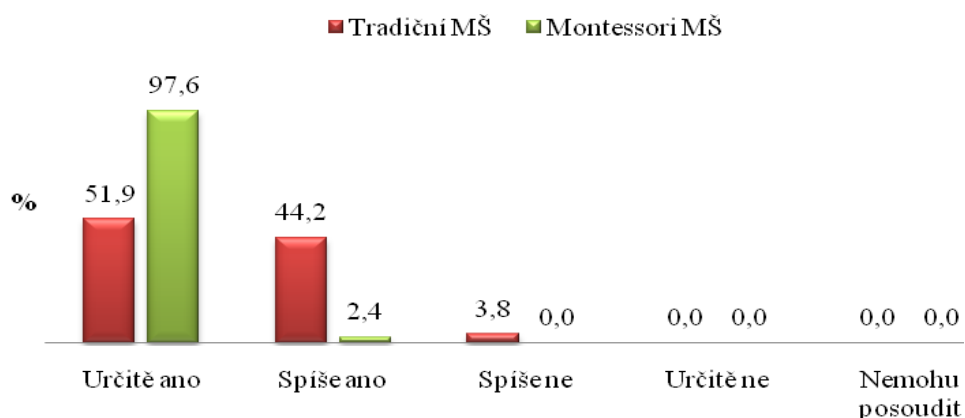


Zdroj: vlastní výzkum, 2010

#### Otázka č. 10: Myslíte, že jsou Vašemu dítěti poskytované činnosti přiměřené jeho věku?

I tato otázka nás přesvědčuje o tom, že rodiče v Montessori MŠ jsou informováni a vědí, jaké činnosti jsou jejich dětem během pobytu v mateřské škole předkládány. Celých 97,6% rodičů si myslí, že dětem jsou poskytované činnosti přiměřené jejich věku. V tradičních MŠ tento názor zastává pouze 51,9% a 44,2% se kloní k volbě „spíše ano“.

Graf č. 7 Spokojenost s činnostmi poskytovanými dětem v mateřské škole

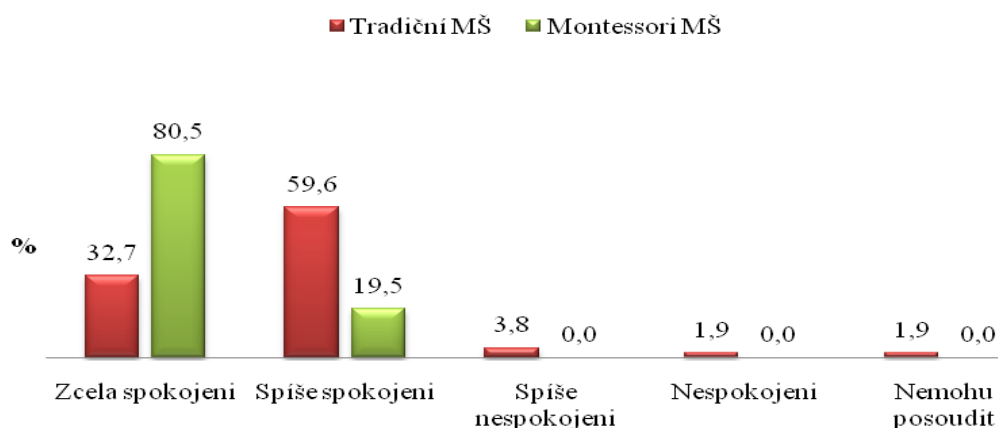


Zdroj: vlastní výzkum, 2010

**Otázka č. 11: Jste spokojeni s upořádáním denního režimu a činností dětí v MŠ? (např. délka pobytu ve třídě a venku, individuální potřeby např. spánek, apod.)**

V Montessori mateřských školách se odpovědi pohybovaly pouze v mezích zcela spokojeni 80,5% nebo spíše spokojeni 19,5%. V tradičních mateřských školách 32,7% rodičů bylo zcela spokojeno a 59,6% spíše spokojeno. V malé míře se u této otázky můžeme setkat i s odpověďmi, které naznačují určitou míru nespokojenosti s uspořádáním denního režimu. Z toho 1,9% respondentů označilo možnost „nemohu posoudit“. Z dotazníků vyplývá, že tuto možnost vybrali muži.

Graf č. 8 Spokojenost s denním režimem v mateřské škole



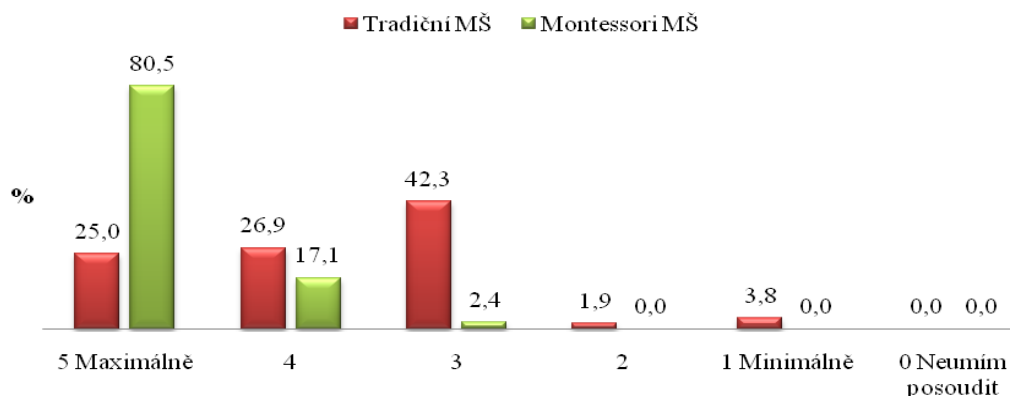
Zdroj: vlastní výzkum, 2010

V následujících otázkách 12 až 15 měli rodiče zhodnotit na dané škále 0 (nemohu posoudit) až 5 (maximálně), nakolik jsou v mateřské škole u jejich dětí rozvíjeny uváděné schopnosti či dovednosti.

**Otázka č. 12: Mohli byste posoudit, jak MŠ rozvíjí u Vašeho dítěte schopnosti dodržovat pravidla?**

Z grafu č. 9 je zřejmé, že v Montessori MŠ je dle většiny rodičů (80,5%) schopnost dodržovat pravidla rozvíjena maximálně. Může na tom mít podíl i to, že v Montessori MŠ se děti podílí na stanovování pravidel, které mají ve třídě dodržovat. V tradiční MŠ takto odpověděla pouze čtvrtina z rodičů. Pro hodnotu 4 se rozhodlo 26,9% a největší část rodičů 42,3% hodnotila rozvoj schopnosti dodržovat pravidla trojkou. Hodnocení 1 a 2 byly zastoupeny jen minimálně.

Graf č. 9 Posouzení rozvoje dodržování pravidel u dětí v mateřské škole

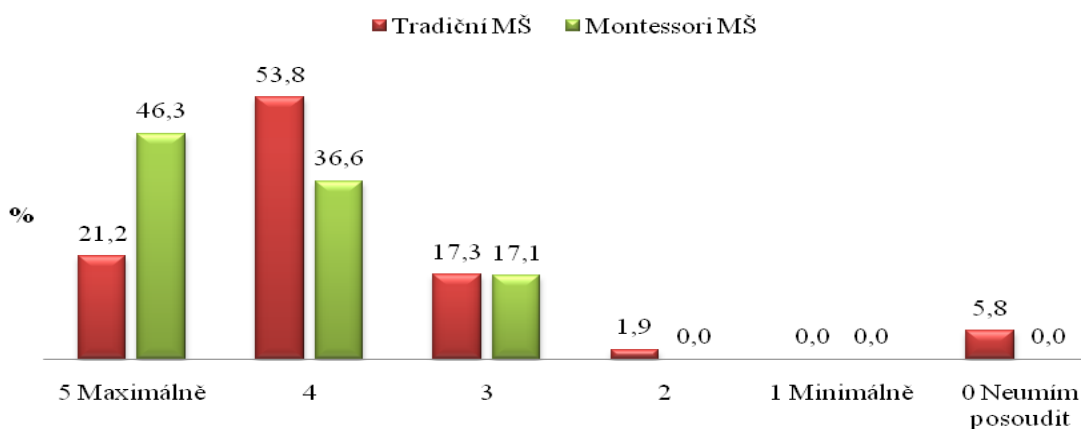


Zdroj: vlastní výzkum, 2010

**Otázka č. 13: Mohli byste posoudit, jak MŠ rozvíjí u Vašeho dítěte schopnost spolupráce a komunikace v kolektivu?**

Přestože by se dalo očekávat, že schopnost spolupracovat a komunikovat bude vyšší v tradičních mateřských školách, kde děti častěji pracují ve skupinách, pouze 21,2% z rodičů uvedlo, že je tato schopnost u jejich dětí rozvíjena maximálně. V Montessori MŠ tuto možnost zvolil 46,3% z dotazovaných. Opačná situace byla u hodnoty 4, kterou zahrlo 53,8% rodičů z tradičních MŠ a 36,6% z Montessori MŠ. U hodnoty 3 se odpovědi pohybovaly lehce nad 17% u obou skupin rodičů. V dotaznících vyplněných rodiči z tradičních MŠ se objevila volba „neumím posoudit“, a to v 5,8%.

Graf č. 10 Posouzení rozvoje spolupráce a komunikace u dětí v mateřské škole

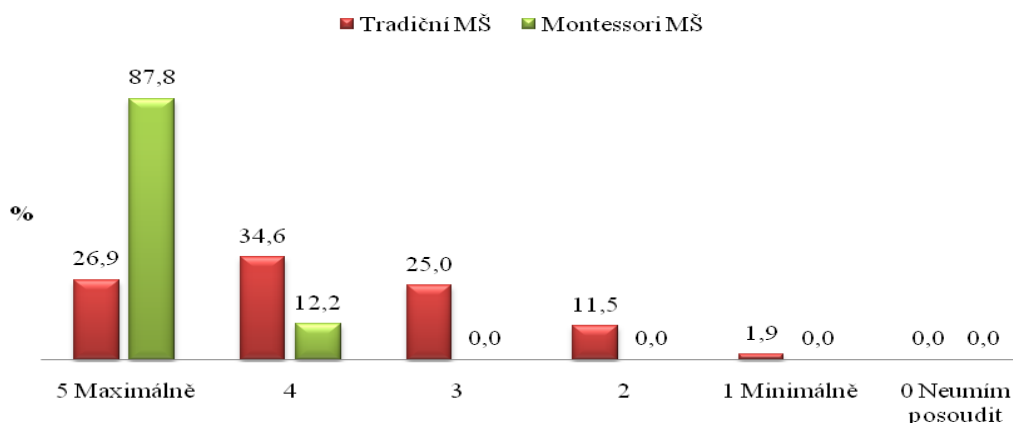


Zdroj: vlastní výzkum, 2010

**Otázka č. 14: Mohli byste posoudit, jak MŠ rozvíjí u Vašeho dítěte samostatnost a vlastní aktivitu?**

V této otázce se dalo předpokládat, že procento rodičů volících maximální hodnotu v Montessori MŠ bude vyšší, protože samostatnost a individuální učení je jedním z principů Montessori pedagogiky. Odpovědělo tak 87,8%. V tradičních školách mělo hodnocení poněkud širší rámeček. Maximální hodnotu zvolilo jen 26,9% z rodičů. Největší část z rodičů (34,6%) hodnotila otázku 4. Jedna čtvrtina zvolila hodnotu 3, 11,5% hodnotu 2 a pouze 1,9% volilo minimální ohodnocení.

*Graf č. 11 Posouzení rozvoje samostatnosti u dětí v mateřské škole*

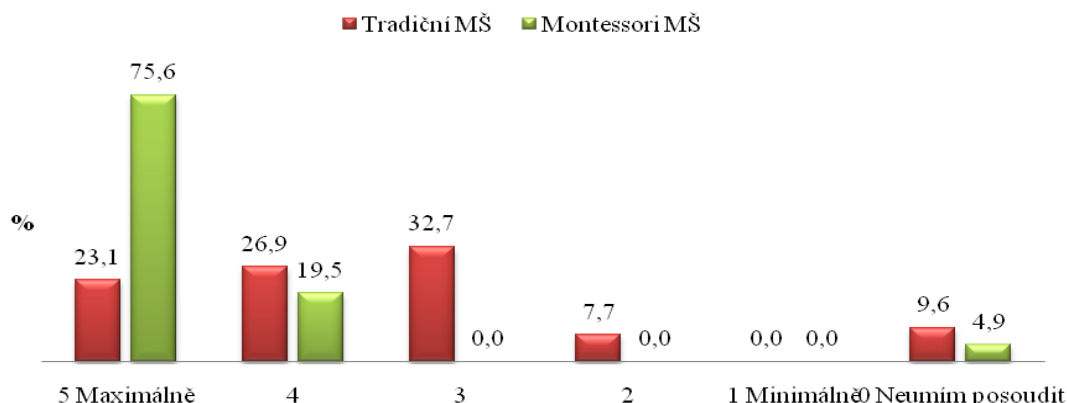


*Zdroj: vlastní výzkum, 2010*

**Otázka č. 15: Mohli byste posoudit, jak MŠ rozvíjí u Vašeho dítěte schopnost koncentrovat pozornost při činnostech?**

Jak nám ukazuje graf č. 12, maximální hodnotu u rozvoje koncentrace dle očekávání volilo 75,6% z rodičů v Montessori MŠ. U této otázky se poprvé v případě rodičů z Montessori MŠ objevila i odpověď „neumím posoudit“. Uvedlo ji 4,9%. Odpovědi v případě tradiční MŠ byly opět více méně vyrovnané. Nejvíce rodičů (32,7 %) zvolilo hodnocení 3, pak skoro ve stejné míře byly zastoupeny hodnoty 4 a 5. V obou typech škol se také objevila odpověď „neumím posoudit“. V tradiční to bylo 9,6% v Montessori jen 4,9%.

Graf č. 12 Posouzení rozvoje koncentrace u dětí v mateřské škole

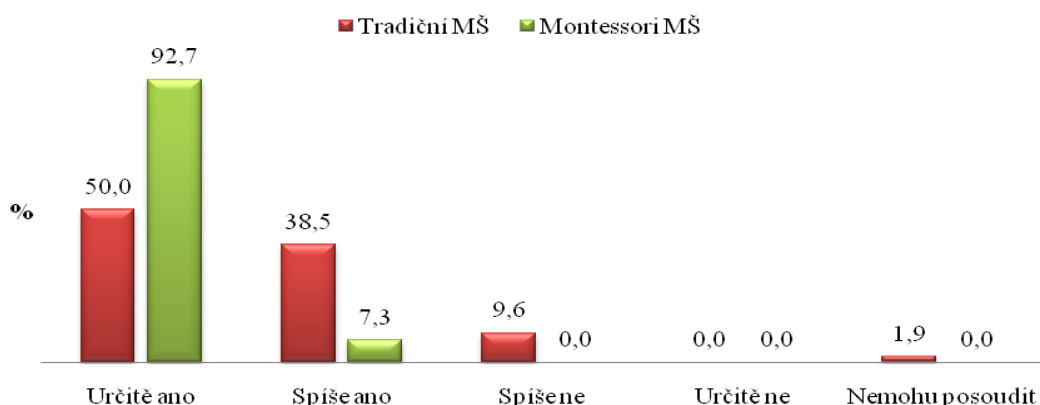


Zdroj: vlastní výzkum, 2010

#### Otázka č. 16: Dostáváte pravidelné informace o dění, plánech či organizačních záležitostech v MŠ?

Jako u většiny předchozích otázek se i zde skoro všichni rodiče z Montessori MŠ shodly, že dostávají pravidelné informace týkající se plánů a organizačních záležitostí. V tradiční mateřské škole to byla pouze polovina z rodičů. Zbylá část 38,5% odpovídala „spíše ano“ a 9,6% zaškrtnulo odpověď „spíše ne“.

Graf č. 13 Informovanost rodičů ze strany mateřské školy



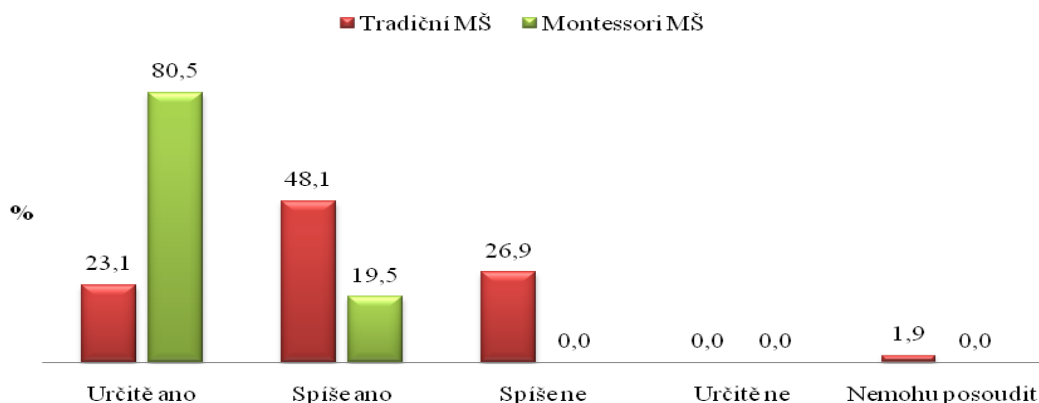
Zdroj: vlastní výzkum, 2010

#### Otázka č. 17: Jste dostatečně informováni o pokrocích či problémech Vašeho dítěte?

Tato otázka více méně kopíruje otázku předešlou. Pocento spokojenosti s informovaností o pokrocích či problémech dítěte je o něco menší než u předešlé otázky č. 16, stále však je

jeho hodnota značně vysoká (80,5%) oproti tradičním mateřským školám, kde je to pouhých 23,1%. V tradičních MŠ se nejvíce rodičů přiklonilo k odpovědi „spíše ano“ a 26,9% pak k „spíše ne“.

Graf č. 14 Informovanost rodičů o problémech dětí ze strany mateřské školy

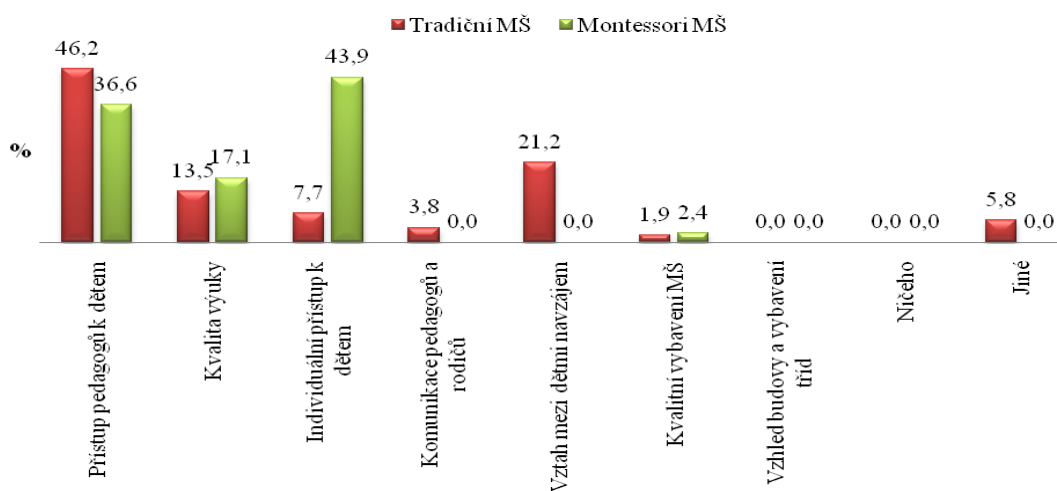


Zdroj: vlastní výzkum, 2010

#### Otázka č. 18: Čeho si na Vaší současné MŠ nejvíce vážíte?

V následujících dvou otázkách č. 18 a č. 19, které byly polouzavřené, měli rodiče možnost vyjádřit svůj názor v případě, že jim nevyhovovala žádná z nabízených možností.

Graf č. 15 Hodnocení pozitiv mateřské školy



Zdroj: vlastní výzkum, 2010

V odpovědích na tuto otázku se rodiče více méně shodovaly ve dvou bodech, jimiž byly „přístup pedagogů k dětem“ a „kvalita výuky“. Značně rozdílné hodnocení však můžeme

nalézt v bodu „individuální přístup“, kterého si váží 43,9% rodičů z Montessori MŠ oproti 7,7% z tradičních MŠ. Zajímavým bodem je i „vztah mezi dětmi navzájem“, který volilo 21,2% rodičů z tradičních MŠ, ale žádný z rodičů z Montessori MŠ.

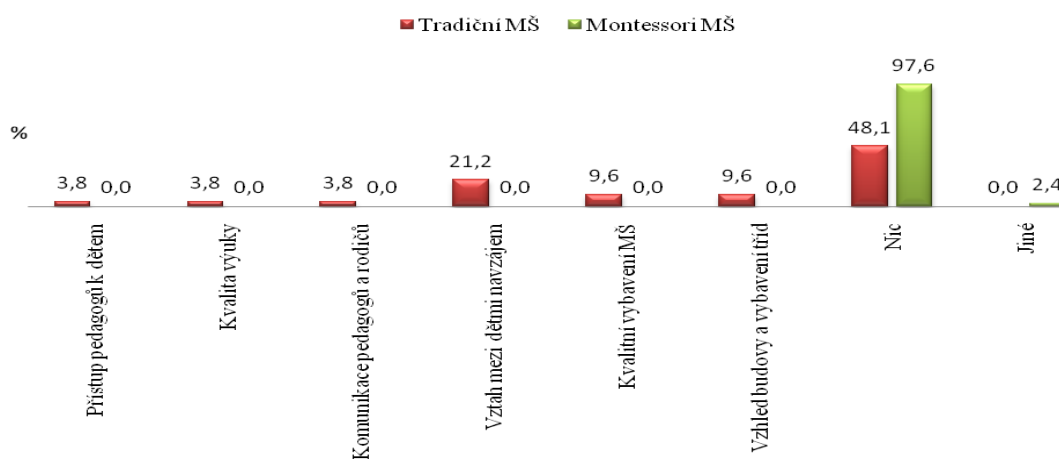
V případě odpovědí z tradičních MŠ v kolonce „jiné“, byly zmiňované následující dva body: domácí atmosféra a časová flexibilita při nástupu a vyzvedávání dětí z mateřské školy.

### Otázka č. 19: Co Vám na Vaší současné MŠ nejvíce vadí?

V případě Montessori MŠ 97,6 % rodičů uvedlo, že jim nevadí nic. Pouze 2,4 % respondentů měli výhrady k vybavení venkovního dvorku jedné z MŠ, v které probíhalo šetření.

Necelá polovina rodičů z tradičních škol neměla žádné výhrady ke své MŠ. Překvapující bylo, že podobné procento rodičů, které v předchozí otázce uvedlo, že si cení vztahu mezi dětmi, zde odpovědělo, že jim vadí vztahy, které mají děti mezi sebou v tradičních školách. Další odpovědi již byly zastoupeny pouze v malé procentuální míře.

Graf č. 16 Hodnocení negativ mateřské školy



Zdroj: vlastní výzkum, 2010

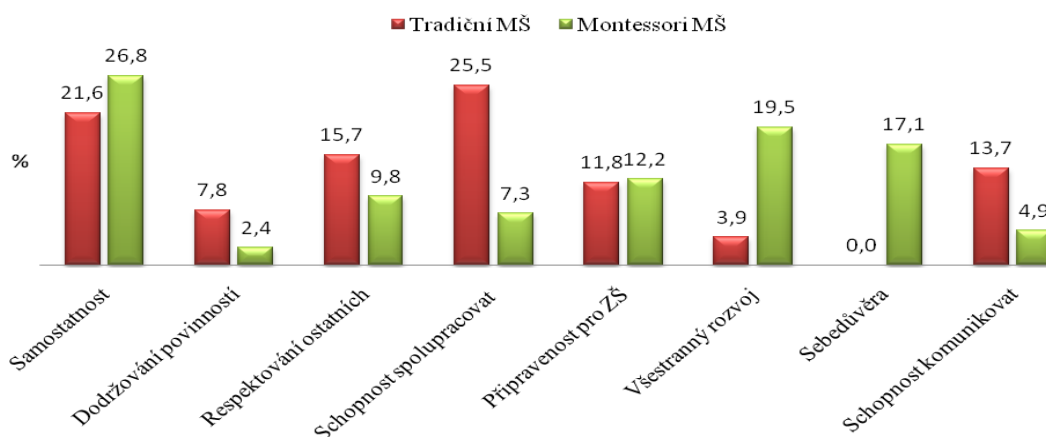
### Otázka č. 20: Co dobrého si podle Vás odnese Vaše dítě do života z MŠ?

Rodiče v tradičních i Montessori MŠ z větší části ve svých očekáváních o přínosu mateřské školy pro jejich dítě zmiňovaly stejné body. Samostatnost byla na prvním místě v obou typech mateřských škol a procentuální rozdíl nebyl nijak výrazný. Shoda také panovala u bodu „přípravenost pro ZŠ“. Z vyhodnocení též vyplývá, že rodiče dětí z tradičních škol mnohem častěji zmiňovaly schopnost spolupracovat v kolektivu. Což dokazuje i rozdíl,



který je největší mezi všemi uváděnými body – 18,2%. Zajímavým bodem, který zmiňovaly jen rodiče z Montessori MŠ byla sebedůvěra, jíž uvedlo 17, 1%. Z celkového pohledu na graf č. 17 je viditelné, že očekávání rodičů z obou škol se v polovině bodů značně odlišují. Tato situace může být dána tím, že rodiče z Montessori MŠ mají více informací o programu, metodách výuky a tím i o oblastech rozvoje, které budou jejich dětem nabídnuty.

Graf č. 17 Očekávaný přínos mateřské školy ze strany rodičů



Zdroj: vlastní výzkum, 2010

### 5.3 Shrnutí výsledků výzkumu

V praktické části jsem se zaměřila na zodpovězení otázky, jaké je hodnocení mateřských škol rodiči předškolních dětí navštěvujících tradiční mateřské školy a těch, kteří mají děti v Montessori mateřské škole. Na základě vyhodnocení dotazníků vrácených z obou typů mateřských škol jsem provedla porovnání s následujícími výsledky.

Ukázalo se, že většina rodičů v Montessori MŠ měla před umístěním svého dítěte do mateřské školy informace o více mateřských školách, a proto také hlavním faktorem ovlivňujícím jejich volbu byl program a aktivity nabízené mateřskou školou. V podstatě stejná situace panovala v tradičních MŠ, ale pouze u poloviny z dotazovaných rodičů. Druhá polovina neměla žádné informace a nejdůležitějším faktorem v jejich případě byla blízkost MŠ od bydliště.

V dotazníku byl považován za očekávaný – ideální stav buď nejvyšší stupeň hodnocení 5 anebo jedna z možností „zcela spokojen“ a určitě ano“. Na základě výše uváděného dotaz-

nikového šetření můžeme konstatovat, že hodnocení rodičů předškolních dětí navštěvujících Montessori MŠ se ve všech otázkách blížilo právě zmiňovanému ideálnímu stavu.

Přístup pedagogů k dětem považují rodiče v Montessori MŠ za vřelý, zrovna tak jako jsou absolutně spokojeni při zohledňování individuálních potřeb jejich dětí a v oblasti zahrnující materiálně – technickou vybavenost. Ve stejném duchu se rodiče vyjadřovali v případě rozvoje schopností a dovedností svých dětí. Výjimku tvořil pouze rozvoj schopnosti komunikace a spolupráce, kdy maximální hodnotu zvolila „pouze“ necelá polovina z rodičů. Tento výsledek se dal očekávat vzhledem k tomu, že děti mnohem častěji pracují samostatně. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že informovanost rodičů týkající se jak organizačních činností v MŠ, tak i pokroků či případných problémů jejich dětí je vysoká.

Shrneme-li výsledky výzkumu u rodičů dětí z Montessori MŠ, můžeme konstatovat, že skoro 90% z nich projevilo ve svém hodnocení nejvyšší spokojenost ve všech dotazovaných oblastech.

V tradičních MŠ bohužel výsledek tak jednoznačný není. Samozřejmě bychom mohli vzít v úvahu rozdílnost a rozmanitost jednotlivých mateřských škol, ale i přesto nejsou výsledky natolik uspokojivé jako tomu je v Montessori MŠ. Přístup pedagogů „vřelý“ zvolilo přibližně o polovinu méně rodičů, než tomu bylo v Montessori MŠ. V oblasti informovanosti o dění a organizačních záležitostech, zohledňování potřeb a zájmů dětí, jako i materiálně – technického vybavení byla větší část rodičů jen spíše spokojena se stavem, který je v jejich mateřské škole. Obdobná situace panovala v otázkách týkajících se rozvoje schopností a dovedností u jejich dětí. Rodiče zde z největší části volili hodnocení 4 a 3. Maximální hodnotu uvedla zhruba jen čtvrtina. V neposlední řadě měla větší polovina rodičů určité výhrady ke své mateřské škole na rozdíl od Montessori MŠ, kde skoro všichni rodiče byly 100% spokojeni. Nejvyšší spokojenost rodičů z tradičních MŠ v žádném případě nedosahuje takové míry jako je tomu v Montessori MŠ, ale asi jen jedné třetiny.

Posledním bodem byl přínos mateřské školy, který rodiče očekávali. Rodiče se shodli v bodech, jako jsou připravenost na ZŠ a samostatnost. Naopak velká rozdílnost byla u bodů schopnost spolupracovat a sebedůvěra, kterou zmiňovali pouze rodiče z Montessori MŠ.

Celkové porovnání vycházející z hodnocení rodičů v mém dotazníkovém šetření tak jednoznačně vyznívá ve prospěch Montessori mateřských školek.

## ZÁVĚR

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma komparace Montessori a tradiční mateřské školy. Nešlo o určení, který typ mateřské školy je lepší či horší, ale o nalezení charakteristických rozdílů, jimiž se Montessori mateřské školy liší od tradičních.

V teoretické části jsem se věnovala vymezení pojmu alternativního školství a detailně pak Montessori pedagogice. Uvedla jsem hlavní principy a metody Montessori pedagogiky, které umožňují posoudit, v čem spočívá její odlišnost od tradičního vzdělávání. Pozornost jsem směřovala ke speciálním materiálům používaným v Montessori výukovém systému, rozvíjejícím u dětí konkrétní smysly a dovednosti, a jenž se značně odlišují od běžných hraček dostupných v tradičních mateřských školách. Samotnou mě překvapilo, nakolik jsou ve své jednoduchosti promyšlené tak, aby dětem poskytovaly co největší přínos.

Poznatky nasbírané během studia materiálů v teoretické části mi pomohly připravit se na praktickou část, jejíž primární částí bylo dotazníkové šetření probíhající mezi rodiči předškolních dětí v tradičních a zároveň v Montessori mateřských školách. Provedené šetření v obou typech mateřských škol odhalilo značné rozdíly v hodnocení a spokojenosti rodičů s uvedenými mateřskými školami. Největší rozdíly bylo možno zaznamenat v oblasti materiálního vybavení, podnětnosti prostředí a při respektování individuálních potřeb dětí. Odlišná byla i očekávání rodičů o přínosu mateřské školy pro jejich děti. U rodičů v Montessori mateřské škole jednoznačně převládá sebedůvěra, v tradiční pak schopnost spolupráce.

Sekundární částí pak bylo krátkodobé pozorování v Montessori mateřské škole a v tradiční mateřské škole, kde jsem pobývala během své odborné stáže, doplňující mé teoretické a výzkumné poznatky o obou typech mateřských škol a potvrzující, že rozdíly mezi oběma typy mateřských škol opravdu existují. Rozdíl, který já sama považuji za nejdůležitější, protože se zcela jistě promítne do dalšího života dětí, je samostatnost, ke které jsou v Montessori mateřské škole nenásilně a přirozeně vedeny za pomoci činností praktického života.

Domnívám se, že uváděné výsledky výzkumu jsou velmi zajímavé. Mohou být přínosné nejen pro mateřské školy, ve kterých dotazníkové šetření probíhalo, a rodiče mající děti v těchto mateřských školách, ale zcela jistě i pro širokou veřejnost a rodiče, kteří svou volbu mateřské školy teprve zvažují.

*" Pokud opravdu chceme nový lepší svět, pak si vzdělání musí klást za cíl všestranný rozvoj vnitřního dětského potenciálu."*

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografická literatura:

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

HAINSTOCK, E. *The Essential Montessori: An Introduction to the Woman, the Writings, the Method, and the Movement*. New York: Penguins Book, 1997. ISBN 0-452-27796-5.

HARALD, L. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. Vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, ISBN 3-451-26390-4.

HELMINGOVÁ, H. *Pedagogika M. Montessori*. 1. Vydání. Bratislava: SPN, 1996, ISBN 80-08-00281-6.

CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.

KARNS, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. 1. Vydání. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-032-4.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. Vydání. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1568-1.

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. Vydání. Praha: SPS, 1998, ISBN 80-86189-00-7.

MONTESSORI, M. *Education for a new world*. Oxford: Clio Press, 1989, ISBN 18851090959.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. Vydání. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.

RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, ISBN 80-7194-841-1.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

**Internetové odkazy:**

Mediaguru. *Mediální slovník*. [online]. 2007. [Citováno 12. březen 2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.mediaguru.cz/medialni-slovník/23/1062.html>>.

MONTESSORI, M. *Absorbent mind*. [online]. 2001. [Citováno 16. leden 2010]. Dostupný z WWW: <<http://ia331308.us.archive.org/1/items/absorbentmind031961mbp/absorbentMind031961mbp.pdf>>.

Sluníčko dětem. *Montessori škola*. [online] 2005. [Citováno 16. leden 2010]. Dostupný z WWW: <<http://slunickodetem.sweb.cz/pedagogika.htm>>.

The Montessori Foundation. *Montessori Educators. Are they 'Teachers' or 'Guides'?*. [Online] 2007. [Citace: 16. Prosinec 2009.] Dostupný z WWW: <<http://www.montessori.org/story.php?id=264>>.

NICM. *Přehled MŠ v ČR*. [online] 2006. [Citováno 21. leden 2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.icm.cz/ms-v-cr-0>>.

Montessoricr. [online]. [Citováno 16. březen 2010]. Dostupný z WWW: <[http://www.montessoricr.cz/organizace\\_list.php?>](http://www.montessoricr.cz/organizace_list.php?>).

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
např.	například
s.	strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1	Informovanost o alternativním školství.....	str. 38
Graf č. 2	Informovanost rodičů a faktory ovlivňující výběr mateřské školy.....	str. 39
Graf č. 3	Spokojenost s podnětností prostředí v mateřské škole.....	str. 40
Graf č. 4	Spokojenost s materiálním vybavením v mateřské škole.....	str. 40
Graf č. 5	Vztah mezi dětmi a pedagogy v mateřské škole .....	str. 41
Graf č. 6	Spokojenost s respektováním individuálních potřeb dětí .....	str. 42
Graf č. 7	Spokojenost s činnostmi poskytovanými dětem v mateřské škole.....	str. 42
Graf č. 8	Spokojenost s denním režimem v mateřské škole.....	str. 43
Graf č. 9	Posouzení rozvoje dodržování pravidel u dětí v mateřské škole.....	str. 44
Graf č. 10	Posouzení rozvoje spolupráce a komunikace u dětí v mateřské škole.....	str. 44
Graf č. 11	Posouzení rozvoje samostatnosti u dětí v mateřské škole.....	str. 45
Graf č. 12	Posouzení rozvoje koncentrace u dětí v mateřské škole.....	str. 46
Graf č. 13	Informovanost rodičů ze strany mateřské školy.....	str. 46
Graf č. 14	Informovanost rodičů o problémech dětí ze strany mateřské školy.....	str. 47
Graf č. 15	Hodnocení pozitiv mateřské školy.....	str. 47
Graf č. 16	Hodnocení negativ mateřské školy .....	str. 48
Graf č. 17	Očekávaný přínos mateřské školy ze strany rodičů .....	str. 49

## SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. 1            Montessori didaktické materiály
- Obr. 2            Období zvýšeného zájmu u dětí – senzitivní fáze
- Obr. 3            Pomůcky používané v Montessori MŠ



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**PŘÍLOHA P I:      DOTAZNÍK**

**PŘÍLOHA P II:     POZOROVÁNÍ – ZÁZNAMOVÝ ARCH**

**PŘÍLOHA P III:    OBRÁZKY**

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou UTB ve Zlíně, studijní program Sociální pedagogika. Závěrem mého studia píši bakalářskou práci týkající se komparace tradiční a Montessori mateřské školy. Dotazník je zaměřen na to, zda jsou si rodiče vědomi rozdílů v těchto mateřských školách. Dotazník je anonymní a není časově omezen, věnujte mu tolik času, kolik potřebuje. Uvedené údaje nebudou nijak zneužity.

Děkuji Vám za ochotu a Váš čas strávený vyplněním tohoto dotazníku.

Simona Štrkáňová

**PROSÍM OZNAČTE VŽDY JEN JEDNU ODPOVĚĎ - PŘÍPADNĚ VYPIŠTE** ✎

**1. Jaký typ mateřské školky Vaše dítě navštěvuje?**

- Montessori MŠ
- Tradiční MŠ

**2. Pohlaví?**

- Žena
- Muž

**3. Slyšeli jste o Montessori pedagogice nebo jiném druhu alternativního školství?**

- Ano, mám osobní zkušenost
- Ano, mám dítě navštěvující alternativní školu
- Ano, ale mám pouze zprostředkované informace (kamarádka, přátelé atd.)
- Ano, četla jsem o ní (literatura, internet atd.)
- Ne, nemám žádné informace

**4. Když jste vybírali školku pro Vaše dítě, měli jste k dispozici podrobnější informace o více školkách?**

- Ano
- Ne

**5. Při výběru konkrétní mateřské školy hrála jistě úlohu celá řada faktorů. Některé níže nabízím, vyberte jeden, který pro Vás byl nejdůležitější.**

- Blízkost mateřské školy od bydliště rodiny
- Program a aktivity nabízené mateřskou školou
- Volná místa v mateřské škole
- Výše poplatků spojených s pobytem v konkrétní mateřské škole
- Kvalita a vybavenost MŠ
- Jiný, uveďte jaký: .....

**6. Jste spokojeni s podnětností prostředí v MŠ?**

- Zcela spokojeni
- Spíše spokojeni

- Spíše nespokojeni
- Nespokojeni
- Nemohu posoudit

**7. Jste spokojeni s materiály, pomůckami a vybavením v MŠ?**

- Zcela spokojeni
- Spíše spokojeni
- Spíše nespokojeni
- Nespokojeni
- Nemohu posoudit

**8. Jak byste ohodnotili vztah mezi Vaším dítětem a pedagogem na níže uvedené škále?**

- 1 Vřelý, vstřícný
- 2
- 3
- 4
- 5 Odměřený

**9. Myslíte, že jsou v MŠ zohledňovány a respektovány individuální potřeby a zájmy Vašeho dítěte?**

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nemohu posoudit

**10. Myslíte, že jsou Vašemu dítěti poskytovány činnosti přiměřené jeho věku?**

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nemohu posoudit

**11. Jste spokojeni s upořádáním denního režimu a činností dětí v MŠ? (např. délka pobytu ve třídě a venku, individuální potřeby např. spánek, apod.)**

- Zcela spokojeni
- Spíše spokojeni
- Spíše nespokojeni
- Nespokojeni
- Nemohu posoudit

**12. Mohli byste posoudit, jak MŠ rozvíjí u Vašeho dítěte schopnosti dodržovat pravidla?**

- 5 Maximálně
- 4

- 3
- 2
- 1 Minimálně
- 0 Neumím posoudit

**13. Mohli byste posoudit, jak MŠ rozvíjí u Vašeho dítěte schopnost spolupráce a komunikace v kolektivu?**

- 5 Maximálně
- 4
- 3
- 2
- 1 Minimálně
- 0 Neumím posoudit

**14. Mohli byste posoudit, jak MŠ rozvíjí u Vašeho dítěte samostatnost a vlastní aktivitu?**

- 5 Maximálně
- 4
- 3
- 2
- 1 Minimálně
- 0 Neumím posoudit

**15. Mohli byste posoudit, jak MŠ rozvíjí u Vašeho dítěte schopnost koncentrovat pozornost při činnostech?**

- 5 Maximálně
- 4
- 3
- 2
- 1 Minimálně
- 0 Neumím posoudit

**16. Dostáváte pravidelné informace o dění, plánech či organizačních záležitostech v MŠ?**

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nemohu posoudit

**17. Jste dostatečně informováni o pokrocích či problémech Vašeho dítěte?**

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne
- Nemohu posoudit

**18. Čeho si na Vaší současné MŠ nejvíce vážíte?**

- Přístupu pedagogů k dětem
- Kvality výuky
- Individuálního přístupu k dětem
- Přístupu a komunikace pedagogů s rodiči
- Vztahu mezi dětmi navzájem
- Kvalitního vybavení MŠ - pomůcky, materiály a hračky
- Vzhledu budovy, výzdoby a vybavení tříd
- Ničeho
- Jiný, uveďte jaký: .....

**19. Co Vám na Vaší současné MŠ nejvíce vadí?**

- Přístup pedagogů k dětem
- Kvalita výuky
- Přístup a komunikace pedagogů s rodiči
- Vztah mezi dětmi navzájem
- Vybavení MŠ - pomůcky, materiály a hračky
- Vzhled budovy, výzdoby a vybavení tříd
- Nic
- Jiný, uveďte jaký: .....

**20. Co dobrého si podle Vás odnese Vaše dítě do života z MŠ?**

.....

## PŘÍLOHA P II: POZOROVÁNÍ – ZÁZNAMOVÝ ARCH

	<b>Tradiční MŠ</b>	<b>Montessori MŠ</b>
<b>počet pedago- gů</b>		
<b>Přístup pe- dagoga</b>		
<b>Aktivita pe- dagoga</b>		
<b>Věkové rozmezí dětí</b>		
<b>Počet dětí ve skupině</b>		
<b>Činnosti dětí</b>		
<b>Komunikace - spolupráce</b>		
<b>vybavení - pomůcky</b>		
<b>prostředí (uspořádání ve třídě)</b>		
<b>Denní režim - program</b>		

## PŘÍLOHA P III: OBRÁZKY

*Obr. 1 Montessori didaktické materiály*



*Zdroj: <http://www.montessori-zlin.cz/principy.html>*

*Obr. 3 Pomůcky používané v Montessori MŠ*



*Zdroj: [http://www.mamaaja.cz/ActiveWeb/Article/1307/hrajeme\\_si\\_s\\_montessori.html](http://www.mamaaja.cz/ActiveWeb/Article/1307/hrajeme_si_s_montessori.html)*