



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Využití Montessori pedagogiky v mateřské škole

Vypracovala: Lenka Vodičková

Vedoucí práce: Mgr. Dita Podhrázká

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 20. 3. 2020

.....

Vodičková Lenka

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Ditě Podhrázké za její rady, pomoc a trpělivost. Poděkování patří také všem respondentům. Velký dík náleží i mé rodině a příteli, kteří mě při mé práci podporovali a povzbuzovali.

Abstrakt

Hlavním tématem bakalářské práce je zjistit, zda a jakým způsobem využívají učitelé mateřských škol didaktický materiál Montessori pedagogiky. Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část charakterizuje předškolní vzdělávání, jeho pojetí a cíle. Zároveň se zabývá metodami, formami a specifiky předškolního vzdělávání. Další kapitola se věnuje Montessori pedagogice, jejím senzitivním fázím, principům jako jsou například připravené prostředí, věkově smíšené skupiny, zodpovědnost a svoboda dítěte. Výzkumné šetření probíhalo smíšenou metodou na učitelkách z klasických mateřských škol. V praktické části zjišťuji míru využití Montessori pedagogiky ve školce klasického typu. Vyhodnocuji, kde učitelky hledají inspiraci, jaké pomůcky využívají a jakým způsobem s didaktickým materiálem Montessori pedagogiky zacházejí.

Klíčová slova

Montessori, mateřská škola, předškolní pedagogika, pomůcky

Abstract

The main topic of this bachelor thesis is to find out whether, and in which way, do the kindergarten teachers use the didactic material of Montessori pedagogy. The bachelor thesis consists of theoretical and practical parts. The theoretical part characterises preschool education, its conception and goals. At the same time it deals with methods, forms and specifics of preschool education. The next chapter focuses on Montessori pedagogy, its sensitive phases and principles such as, for instance, prepared environment, mixed age groups, responsibility and freedom of the child. The research inquiry was conducted by a mixed survey of teachers in classic kindergartens. In the practical part I examine the use of Montessori pedagogy in kindergartens of the classic type. I evaluate where the teachers look for inspiration, which tools they use and how they utilize the didactic material of Montessori pedagogy.

Keywords

Montessori, kindergarten, preschool pedagogy, tools

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Charakteristika předškolního vzdělávání.....	9
1.1 Kurikulum v předškolním vzdělávání	11
2 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání	12
2.1 Úkoly předškolního vzdělávání	12
2.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce	13
2.3 Cíle předškolního vzdělávání.....	14
3 Montessori pedagogika	15
3.1 Osobnost M. Montessori	15
4 Senzitivní období	16
4.1 Senzitivní období pro řád	17
4.2 Senzitivní období pro pohyb	17
4.3 Senzitivní období pro jazyk	18
4.4 Senzitivní období pro tříbení smyslů.....	19
4.5 Senzitivní období pro malé předměty.....	19
4.6 Senzitivní období pro sociální vývoj.....	19
5 Principy.....	20
5.1 Připravené prostředí	20
5.2 Pomůcky.....	21
5.3 Připravený a partnerský učitel	21
5.4 Věkově smíšené skupiny	22
5.5 Svoboda a zodpovědnost	22
5.6 Ticho.....	23
5.7 Pozorování.....	24
PRAKTICKÁ ČÁST	25
6 Výzkum	25
6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	25
6.2 Výzkumné otázky	25
6.3 Metody výzkumu.....	25
7 Prezentování výsledků.....	26
7.1 Charakteristika respondentů	26

7.2	Výsledky na základě dotazníkového šetření	26
7.3	Výsledky na základě rozhovoru.....	36
7.4	Otázky rozhovoru	36
8	Diskuze.....	39
	ZÁVĚR.....	42
	ZDROJE	44

ÚVOD

Hlavním důvodem pro výběr tématu „Využití Montessori pedagogiky v mateřské škole“ byla návštěva Montessori školky v Jablonci nad Nisou v rámci stáže v 1. ročníku vysoké školy. Tato pedagogika mě fascinovala již od prvního dne. Překvapilo mě ticho ve třídách, práce dětí s pomůckami, které jsem nikdy neviděla, a jejich dovednosti mě nepřestávaly udivovat. Poprvé jsem viděla, že heterogenní třídy fungují, děti si navzájem pomáhají a líbil se mi individuální přístup učitelek k jednotlivým dětem. Tato návštěva mě vedla k tomu, že se chci o tento směr zajímat hlouběji. Když jsem měla možnost vybrat si místo, kam půjdu na průběžnou praxi, bez váhání jsem začala navštěvovat Montessori mateřskou školu. Díky této praxi, literatuře, článkům, rozmlouvám s pedagogy a kolegy jsem si utvořila názor na tento alternativní směr a začala jsem se zajímat o možnost využití Montessori pedagogiky ve školce klasického typu.

V teoretické části se zaměřím na charakteristiku předškolního vzdělávání, kurikulum, cíle a pojetí předškolního vzdělávání. Ve třech kapitolách přiblížím Montessori pedagogiku, konkrétně senzitivní fáze a principy, které jsou pro tuto pedagogiku důležité.

Tento alternativní směr mě však také dovedl k otázce, jestli případně jaké pomůcky Montessori pedagogiky v běžných mateřských školách učitelky využívají. Ráda bych se dozvěděla, kde hledají inspiraci, a pokud pomůcku do výuky zařadí, jak s ní pracují. Všemi těmito otázkami se chci zabývat ve své praktické části. Zvolím si smíšený výzkum, dotazníkové šetření, které bude probíhat na respondentkách, konkrétně na učitelkách z mateřských škol v Českých Budějovicích a v Kladně. V rozhovoru se budu snažit zjistit více informací o daném tématu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní pedagogika patří mezi vědní obory, které se zaměřují na teoretické úrovni na problémy výchovy v předškolním období. Předškolní období chápeme jako věk od tří do šesti, popřípadě sedmi let. *„Zkoumá zákonitosti výchovné činnosti, jež se zaměřuje na předškolní dítě.“* (Opravilová, 2016, str. 11)

Učitelem mateřské školy je ten, kdo má odborné vzdělání. Syslová (2013) si pokládá otázku, zda je pro tak náročné povolání dostačující středoškolské vzdělání. *„Při definování kompetencí učitele mateřské školy je důležité vždy vycházet ze současného pojetí vzdělávání orientujícího se k tzv. osobnostnímu rozvoji dítěte.“* (Syslová, 2013, str. 31)

Kořátková (2014) dodává, že stěžejní dokument předškolního vzdělávání je Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, zkratka RVP PV. Zároveň připomíná různorodost mateřských škol. Nejvíce je škol veřejných, které provozují často obce a mají svůj vlastní školní vzdělávací program, který tvoří podle RVP PV.

Preprimární vzdělávání uspokojuje přirozené potřeby dítěte a rozvíjí jeho osobnost. *„Podporuje zdravý tělesný, psychický i sociální vývoj dětí a vytváří tak předpoklady pro jejich pozdější vzdělávání.“* (Šmelová, 2004, str. 104)

Svobodová (2010) upozorňuje, že předškolní vzdělávání je v naší republice na vysoké úrovni a patří mezi nejvyspělejší na světě. Snaží se naučit děti vědomostem, dovednostem a pozitivnímu chování k druhým. Co se v mateřské škole naučíme, nás provází celým životem. Mateřská škola je *„příkladem lidského společenství s otevřeným prostorem pro setkávání. Umožňuje začlenit se do sociální skupiny a zvládnout sociálně přijatelná pravidla chování.“* (Kolláriková & Pupala, 2001, str. 139)

Nejdůležitějším úkolem mateřské školy, podle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015), je dát dítěti pozitivní zkušenost s institucionálním vzděláváním, připravit ho na celoživotní učení, zároveň naplňovat všechny potřeby a respektovat jeho jedinečnost.

Mateřská škola „*se přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí.*“ (Průcha & Kořátková, 2013, str. 51)

Obsah vzdělávání a výchovy je méně náročný než v pozdějším věku. Většina lidí má s předškolním vzděláváním osobní zkušenost a domnívají se, že není nic jednoduššího než vést malé dítě, které ocení vše, co je mu nabízeno. Měli bychom brát na vědomí dětskou bezbrannost a být zodpovědní v tom, co děláme. (Opravilová, 2016) Lidé si též často myslí, že vzdělávání můžeme nalézt až na základní škole. Opak je ale pravdou. „*Již v mateřské škole jsou děti začleněny do systematické a organizované edukace – do předškolního vzdělávání, které je ovšem přizpůsobeno rozumové vyspělosti a jiným schopnostem dětí ve věku od tří do šesti let.*“ (Průcha & Kořátková, 2013, str. 112)

Vzdělávací procesy rozdělujeme na spontánní a řízené. Jsou nezbytnou součástí k naplnění fyziologických a psychosociálních potřeb dítěte. Souvisí s výchovně vzdělávacím působením na dítě před jeho vstupem do základní školy a dále s rodinou, bez které by dítě nemohlo existovat. (Průcha & Kořátková, 2013) Úkolem mateřské školy je spolupracovat s rodiči dítěte a doplňovat jejich výchovu. Učitel bere rodiče jako partnera, kterého respektuje, naslouchá mu, žádá ho o radu s cílem najít optimální cestu pro vzdělávání jeho dítěte. (Svobodová, 2010)

Kořátková (2008) zdůrazňuje důležitost plánování vzdělávacích celků do bloků, aby dítě danému tématu lépe porozumělo. Také je žádoucí vše rozdělit na smysluplné části plné činností a aktivit. Delší doba trvání tématu pomůže zapamatování, objevování, hlubšímu poznání a získání zkušeností. Rodiče si mohou lépe povšimnout, co se ve třídě probírá, reagovat na potřeby dítěte a doma navázat. Tímto se prohlubují a posilují poznatky dětí. Jak uvádí Horká a Syslová (2011) - řízená činnost by měla být realizována tak, aby byla podobná činnostem spontánním, které si děti vybírají podle svých zkušeností, přání a tužeb.

1.1 Kurikulum v předškolním vzdělávání

Název kurikulum v souvislosti se vzděláváním se u nás začal objevovat po roce 1989 a jeho chápání není ještě zcela sjednocené, ale můžeme ho brát jako: „*komplex otázek, které hledají odpověď na otázku proč, koho, co, jak, za jakých podmínek a s jakým očekáváním učit. Jinými slovy jde o cíle, obsah a prostředky záměrného, plánovaného a organizovaného učení a vyučování.*“ (Opravilová, 2016, str. 71)

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny ve dvoustupňových rovinách – státní a školní. Státní v systému pro předškolní vzdělávání představuje Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Školní představuje školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV). (Svobodová a kol., 2010)

RVP PV je základním pedagogickým dokumentem, který vymezuje státem daný rámec vzdělávání pro předškolní, základní, střední školy atp. Do vzdělávání v České republice bylo RVP PV zavedeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (Národní ústav pro vzdělávání, 2020) RVP PV určuje pravidla a hranice, které školy musí dodržovat. Prezентuje komplexní záměr obecného formálního a neformálního kurikula, není ale programem, podle kterého lze přímo učit děti. (Syslová, 2013)

Horká & Syslová (2011) upřesňují, že RVP PV předpokládá zformování vlastního ŠVP PV, který je povinným veřejným dokumentem, který si každá škola tvoří sama, a to podle zásad RVP PV. Vystavuje ho ředitel/ka mateřské školy, který/která je povinen/povinna zveřejnit ŠVP PV na veřejném místě, kde mají rodiče a široká veřejnost možnost nahlížet do něj a pořizovat si zápisky. Na tvorbě se podílí ředitelka spolu s ostatními členy pedagogického sboru. Po předčtení obsahu ŠVP by mělo být každému čtenáři jasné, „*kam se škola ubírá, co a proč chce dělat, za jakých podmínek, jakým způsobem chce dosáhnout stanovených cílů, jak lze zjistit, že bylo či nebylo cílů dosaženo, a jaké závěry z tohoto zjištění plynou pro další práci.*“ (Horká & Syslová, 2011, str. 70)

Opravilová (2016) upozorňuje na další dokument, v tomto případě nepovinný. Třídní vzdělávací program (TVP), který sestavují učitelé pro svou třídu a své potřeby, „*je souhrnem dokumentů, vztahujících se k plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích činností v konkrétní třídě mateřské školy.*“ (Svobodová a kol., 2010, str. 50)

2 POJETÍ A CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Úkoly předškolního vzdělávání

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (RVP PV, 2018, str. 6)

Předškolní vzdělávání by mělo nabízet vhodné prostředí, přístupy podle individuálních, popřípadě specifických potřeb. *„Společné soužití dětí bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady a využít těchto rozdílností k vytváření takových kvalit, jako jsou pomoc, vzájemné učení, tolerance, porozumění druhým apod.“ (Koťátková, 2008, str. 130)* Každé dítě reaguje odlišně na dané situace, jinak zpracovává informace, jinak s nimi nakládá a také je prožívá rozdílně. Abychom lépe pochopili originalitu dítěte, musíme znát jeho potřeby, temperament, rodinné zázemí a koníčky. (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015)

Vzdělávání by mělo probíhat za pomoci ucelených témat, která podporují zájem, radost z učení a poznání. Úkolem pedagoga, jak uvádí Šmelová (2004), je umět připravit takový program, aby se dítě, s ohledem na jeho věk a individualitu, přibližovalo k očekávaným kompetencím. Z toho důvodu se vytvářejí podle možností školy a podle RVP PV Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV) a Třídní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (TVP PV).

Zároveň by mělo předškolní vzdělávání nabízet volnost, spontaneitu, která rozvíjí děti, podporuje jejich účast. Také musí umožňovat sociální učení, získávání dovedností a dát prostor na činnost a spontánní seberealizaci, *„kde se uplatňují individuální zájmy, talenty a originalita dětského chápání světa, cit a prostor pro vlastní tempo a výběr z možných řešení.“ (Koťátková, 2008, str. 131)*

Předškolní vzdělání má pomáhat dítěti v jeho celoživotní vzdělávací cestě, podporovat jeho individuální potřeby a díky tomu rozvíjet předpoklady pro jeho další vzdělávací proces, obohacuje program dítěte, dává odbornou péči a včasnou

speciálně-pedagogickou péči. Zároveň má diagnostický úkol na základě dlouhodobého a krátkodobého styku. (RVP PV, 2018)

2.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“ (RVP PV, 2018, str. 7)

Vzdělávání je individuálně přizpůsobeno potřebám každého dítěte, včetně potřeb speciálních. Vzdělávací působení učitelky vychází z pedagogické diagnostiky, pozorování, znalosti vývoje, životní a sociální situace dítěte. Pro naplnění daných potřeb dítěte je nutné používat odpovídající metody a formy práce. Je žádoucí využívat prožitkové, kooperativní učení, spontánní nápady, podporovat jeho zvědavost a vycházet ze zážitků dítěte. (RVP PV, 2018)

„Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole je založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte.“ (RVP PV, 2018, str. 8) Úlohou učitele není zaúkolovat dítě, nýbrž připravit prostředí, umožnit dítěti poznávat, přemýšlet, pochopit a provést dítě za poznáním, probudit v něm chuť a aktivní zájem dívat se okolo sebe. Důležitou součástí je také naučit dítě naslouchat a poznávat svět.

Vzájemně provázané a vyvážené jsou aktivity spontánní i řízené. Podle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) spontánní učení probíhá celý život a je u každého individuální. Vychází z vlastní potřeby, na základě motivů a zájmů. Nejintenzivněji probíhá právě v mateřské škole při hře. Pokud dítě nemá možnost si hrát, nerozvíjí se. Do řízené činnosti učitel dítě přímo vede, motivuje, činnost připravuje a organizuje. Řízená činnost není práce se všemi dětmi dohromady a najednou, ale patří sem i vedení malé skupiny dětí či individuální práce s jedincem.

2.3 Cíle předškolního vzdělávání

Rozvoj vzdělávání v České republice představuje Dokument Strategie vzdělávání 2020, který byl koncipován na 7 let a obsahuje tři klíčové průřezové priority. „Snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad a odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014, str. 3) Zároveň rámcově určuje směry intervence vedoucí k jejich dosažení.

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) pracuje se čtyřmi kategoriemi:

„Rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání

Klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání

Dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti

Dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.“ (RVP PV, 2018, str. 9) Tyto čtyři cílové kategorie jsou velmi provázané a vzájemně na sebe navazují. Jestliže učitel pracuje se vzdělávacími záměry, má jistotu, že dítě provádí kompetencemi a vede je k jejich zdokonalení.

Vzdělávání musíme chápat jako proces, který průběžně hodnotíme, jak upozorňuje Svobodová a kolektiv (2010). Když známe děti, které máme ve třídě, můžeme si stanovit cíle a následně očekávané výstupy. Vzdělávací aktivity by měly být motivující, zajímavé, náročné a zároveň dosažitelné. „Dosažení cílů je spojeno s představou toho, co a jak je třeba pro jejich naplnění udělat.“ (Svobodová a kol., 2010, str. 40)

Ve vzdělání by měl být kladen důraz na přirozenost, individualitu, poznání, naplňování potřeb. Je žádoucí vytvořit prostor pro zkušenosti, respektovat je a pomoci dítěti, aby se stalo samostatnou osobností s vlastními názory. Nejobecnějším cílem je naučit dítě životně důležitým kompetencím – sebevědomí, sebejistotě, přizpůsobení se životu a okolnostem v něm. (Kolláriková & Pupala, 2010)

3 MONTESSORI PEDAGOGIKA

3.1 Osobnost M. Montessori

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v Itálii. Vystudovala psychologii, filosofii a zabývala se pedagogikou, antropologií a biologií. (Zelinková, 1997) Byla první ženou s titulem doktorky medicíny a díky působení na Psychiatrické klinice Římské univerzity se začala zajímat o mentálně postižené děti. *„Zastávala názor, že mentální postižení je spíše problém pedagogický než medicínský, a cítila, že by se těmto postiženým dalo pomoci speciálním pedagogickým zacházením.“* (Hainstock, 2013, s. 13)

V Dětském domě, neboli Casa dei Bambini, který založila na vlastní náklady roku 1907, se nejdříve shromažďovaly opuštěné děti předškolního věku a pracovaly s materiálem pro smyslovou výchovu a trivium. (Zelinková, 1997)

Její pedagogika a myšlenky se rozšířily téměř po všech světadílech a ovlivnily osobnosti kulturního, vědeckého a politického života tehdejší doby. *„Žádná jiná pedagogická koncepce vytvořená jedním člověkem nedosáhla takového rozšíření.“* (Rýdl, 2003, str. 12)

V roce 1929 založila v Amsterdamu Mezinárodní společnost Montessori („Association Montessori Internationale“ - AMI).

4 SENZITIVNÍ OBDOBÍ

Důležitým tématem této pedagogiky jsou senzitivní fáze a každý učitel by s nimi měl být seznámen, jak uvádí doktorka Montessori (2012): *„Během svého psychického vývoje dítě podniká vskutku fascinující výboje do okolí a my zůstáváme většinou jen netečnými diváky.“* (Montessori, 2012, str. 41)

Termín senzitivní období převzala doktorka od holandského biologa Hugo de Vriese, který při pozorování housenek došel k zajímavému závěru. Přestože se housenky narodí v blízkosti kmenu, přitahuje je světlo a vydávají se za mladými listy, které rostou na špičce větví. O pár dní později nepotřebují již tuto potravu a též ani světlo, které jim pomáhalo a teď je pro ně nepříjemné. *„Tyto po sobě následující instinkty odpovídají různým senzitivním obdobím, která jim umožní nalézt v jejich prostředí prvky nezbytné pro jejich růst. Jakmile tyto prvky ztratí svou důležitost, instinkt vymizí.“* (Poussin, 2018, str. 36)

Senzitivní období nebo fáze jsou charakteristické neustálým opakováním určité aktivity a intenzivní soustředěností. Jakmile si dítě nějakou činnost vybere, koncentruje se na ni, učí se rádo, přirozeně a bez velkého úsilí. Ve chvíli, kdy si osvojí svou novou schopnost a činnost se stane rutinou, tak dané citlivé období končí a přichází nové. Citlivého období je docíleno podnětem z prostředí, které upoutá pozornost zvědavého dítěte. *„Děti, které právě procházejí určitým citlivým obdobím, věnují všechnu svou energii na jedinou činnost a izolují se od ostatních faktorů v prostředí.“* (Rýdl, 2006, str. 28) K tomu, aby se dítě mohlo správně vyvíjet, potřebuje podněty a vnější nabídku. Pokud tomu tak není, vše se ztrácí. (Zelinková, 1997)

Montessori (2012) upozorňuje na návaly zlosti, které jsou důvodem neuspokojené potřeby. Pokud se objeví možnost uspokojení dané potřeby, tak problém zmizí. Zároveň dodává, že uvolnění přirozené energie pomáhá *„položít základy zdravému psychickému rozvoji jedince.“* (Montessori, 2012, str. 55)

Jakmile si uvědomíme tato přirozená období, můžeme dítěti pomoci ve správném okamžiku vývoje. Vývoj a doba trvání u každého dítěte je zcela jiná, ale díky následující citaci můžeme lépe vědět, kdy a co by mělo dítě umět. (Poussin, 2013)

„Senzitivní období pro řád (od 0 do 6 let)

Senzitivní období pro pohyb (od 0 do 5-6 let)

Senzitivní období pro jazyk (od 0 až do 7 let)

Senzitivní období pro smyslový vývoj (od 0 do 6 let)

Senzitivní období pro malé předměty (od 1 roku do 6-7 let)

Senzitivní období pro sociální vývoj (od nitroděložního života vrcholící ve věku kolem 6 let)“

(Poussin, 2018, str. 36)

4.1 Senzitivní období pro řád

„Toto senzitivní období je podmínkou pro duševní vývoj dítěte, umožňuje mu vybudovat si duševní (i fyzický) opěrný systém a cítit se v bezpečí.“ (Poussin, 2018, str. 41) Musíme být důslední v dodržování pravidel a řádu v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pravidla a řád pomáhají dítěti v třídění a uspořádání zkušeností. Poussin (2018) dodává, že život je spontánní a nedá se naplánovat, ale cílem je přístup k dítěti, který by měl být stejný. Dítě nemá rádo změny: *„Vrozený smysl pro řád dává dítěti orientační prvky, které mu pomáhají utvářet obraz světa. S jejich pomocí přejímá, třídí a přiřazuje své vjemy ze světa, v němž se pohybuje.“* (Zelinková, 1997, str. 32). Montessori (2012) zmiňuje, že dítě má radost a pocit štěstí, pokud nachází věci na svém náležitém místě. Všimá si věcí, které nejsou tam, kde by měly být, dříve než dospělý a vydává se uvedenou věc napravit.

4.2 Senzitivní období pro pohyb

„Myelinizace mozkových buněk je nejvíce aktivní první dva roky po narození.“ (Poussin, 2018, str. 42) Dítěti musí být umožněn prostor pro chůzi a běh. Pokud tomu tak není, v pozdějším věku má problém naučit se chodit, svaly a klouby nefungují tak, jak mají. Podporovat pohyb u dítěte neznámá učít ho chodit, ale respektovat jeho svobodu a dát mu prostor poučit se ze svých chyb. *„Kdo brání dětem v pohybu, brzdí rozvoj jejich osobnosti.“* (Poussin, 2018, str. 43) Pohyb je život! Rýdl (2006) dodává, že dítě pohání

vášeň po dobrodružství. Úlohou dospělého je nechat se vést dítětem, i když cesta nemá žádný cíl. Dát dítěti prostor rozhodnout se, kdy půjdeme a kde se zastavíme na odpočinek.

Montessori (2018) nahlíží na pohyb jako na pomocníka k prohloubení porozumění v rozvoji mysli. Tvrdí, že pohyb neprobíhá jen tak, „každý posun vyplývá z určitého období vývoje.“ (Montessori, 2018, str. 33) Zelinková (1997) dodává, že získávání zkušeností je nevědomé a díky úspěchu se stává motivující aktivitou.

4.3 Senzitivní období pro jazyk

Zelinková (1997) upozorňuje na důležitost nitroděložního vývoje a zmiňuje, že základy řeči si dítě osvojuje neuvědoměle. Dítě od narození neumí mluvit, ale je vybaveno mechanismem pro vytváření řeči, který funguje pouze za předpokladu, když dítě pravidelně přichází do styku s řečí. Pokud tomu tak není, nenaučí se mluvit nikdy. Proto důležitou roli ve vývoji dítěte hrají lidé v jeho blízkosti, kteří na něj mluví a využívají bohatou slovní zásobu, zpívají, ukazují a popisují činnosti, které se budou dít. Dítě nám rozumí víc, než si myslíme. (Poussin, 2018)

Montessori (2019) uvádí, že dítě je hluboce zasaženo zvuky, které nám vychází z úst, dokonce tyto zvuky nazývá hudbou. Dítě se zájmem poslouchá a sleduje ústa, ze kterých vycházejí zvuky. Nesleduje, jak člověk vypadá, jaké má vlasy, tvář, ale sleduje ústa, ze kterých vycházejí zvuky. Doktorka dodává, že aby se dítě naučilo mluvit, musí mít velmi dobře vyvinutý sluch a schopnost vstřebávat detaily.

„Jazyk roste sám, spontánně a přirozeně. Jeho vývoj se také řídí pevnými zákony, jež jsou u všech dětí stejné. Všechny děti procházejí stádiem, kdy mohou vyslovovat jen slabiky, pak vyslovují celá slova a nakonec začnou dokonale používat všechna pravidla syntaxe a gramatiky.“ (Montessori, 2018, str. 107)

Rýdl (2006) nabádá k trpělivosti dospělého a zmiňuje: „zabraňování tomuto citlivému období potlačuje jejich přirozený zájem o jazyk a vymazává možnost pro časově nejefektivnější vývoj jazykových schopností.“ (Rýdl, 2006, str. 29)

4.4 Senzitivní období pro tříbení smyslů

Tříbení smyslů jde ruku v ruce s tříbením rozumu. Smysly se nejlépe rozvíjejí, když jim je dáno hodně podnětů a dostatek smyslových zážitků. (Poussin, 2018).

Citlivost smyslů se projevuje instinktivními podněty, jako jsou ohmatávání a ochutnávání věcí. Toto chování může ohrozit hygienu. Místo bránění ale navrhuje Rýdl (2006) udržovat prostředí a věci v něm v čistotě.

Díky smyslům dítě objevuje a chápe svět. Vyplývají z vnitřních sklonnů, zájmů, které jsou u každého člověka individuální, žádné smyslové vzdělání totiž neexistuje. (Montessori, 2018)

4.5 Senzitivní období pro malé předměty

Poussin (2018) upozorňuje na strach dospělých, že dítě nějaký malý předmět spolkne. Není náhodou, že je přitahují malé předměty, díky tomu se učí tříbit a zpřesňovat citlivost svých smyslů. Pokud dítěti malý předmět dovolíme, mělo by být z bezpečnostních důvodů pod dozorem. *„Citlivost na malé věci rozvíjí dětské oko pro detail a naznačuje důležitost, kterou dítě věnuje těm nejmenším věcem.“* (Rýdl, 2006, str. 30)

Dítě se v raném vývoji snaží různé předměty uchopit, otvírá a zavírá skříně, přenáší předměty z místnosti do místnosti, dokud se neunaví. Dospělý by neměl do jeho činnosti zasahovat. Díky těmto úkonům má větší kontrolu nad svými rukama. (Montessori, 2018)

4.6 Senzitivní období pro sociální vývoj

Člověk potřebuje být v kontaktu s druhými lidmi, tak je tomu i u dítěte. Již od narození potřebuje někoho, kdo se o něj bude starat, a až časem, kdy si je vědomo své osobnosti, se osamostatní. Okolo 6 let si dítě uvědomuje druhé a chce jim pomáhat. (Poussin, 2018) *„Děti s citlivostí pro včlenění do společnosti začínají rozumět důležitosti respektování druhých. Vyžívají se v pozorování dobrých mravů a ukazování uznání pro druhé slovy a skutky.“* (Rýdl, 2006, str. 30)

5 PRINCIPY

5.1 Připravené prostředí

Montessori (2018) připravené prostředí vysvětluje na domácnosti ženy a muže. Každá žena se nevěnuje jen a pouze muži, ale i prostředí, ve kterém žijí. Snaží se vytvořit normální, tvůrčí a pohodlný domov. Čistota a pořádek vytváří hlavní kouzlo domu. Učitelka v Montessori třídě dbá na to stejné, o vše musí puntičkářsky pečovat a udržovat v co nejlepším stavu. Zároveň i ona musí být čistá, pohledná, upravená a klidná. Měla by brát na vědomí, že děti se díky ní ocitají ve vybrané společnosti a vzhled je prvním krokem k získání důvěry a úcty.

Připravené prostředí Kořátková (2008) charakterizuje takto: *„Jde o tak originálně utvořené prostředí, které umožňuje zkoumat a učit se nezávisle na druhých, podle svých dispozic a aktuální otevřenosti a zájmu.“* (Kořátková, 2008, str. 172) Podle Hainstockové (2013) je prostředí připravené tak, aby dítě nerozptylovalo, ale zároveň mu nabízelo příležitost pro konstruktivní práci. Zelinková (1997) upozorňuje, že připravené prostředí je pouze to, které dítě podněcuje k aktivitě a činnosti. Nesmí působit chaoticky především pro malé děti, jelikož velké množství podnětů jim ztěžuje orientaci. *„Všechny úkoly je třeba připravit tak, aby je dítě mohlo splnit samo. Návaznost úkolů a cvičení i uspořádání předmětů napomáhají dítěti v hledání řešení. Potom není nutné, aby učitel vysvětloval a učil. Nechá dítě dojít samostatně k cíli.“* (Zelinková, 1997, str. 43) Dále uvádí, že okolní svět pro vývoj člověka je jedinečnou a nenahraditelnou podmínkou. Podle Rýdla (2006) prostory vyvolávají v dětech pocit jistoty a bezpečí beze strachu. Díky tomu nemají problém zapojit se spontánně do různých aktivit. Pořádek ve třídách je nezbytný pro pocit rovnováhy, stability a orientace.

Dítě si může pro svou práci vybrat posezení na zemi na koberci, který vymezuje prostor a hodí se více pro manipulaci s některým didaktickým materiálem. Pro sezení u stolu má na výběr z různých velikostí stolů, počtu míst na sezení a podle místa, kde se stůl nachází. (Poussin, 2018). Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) upozorňují, že ostatní děti

ve třídě respektují práci druhého a do činnosti nezasahují, pokud svou činnost chce přerušit, označí místo cedulkou se svým jménem a zodpovídá za pozdější úklid.

5.2 Pomůcky

Dále Hainstocková (2013) zmiňuje pomůcky ve třídách, které jsou precizně vyrobené, estetické, udržované a pečlivě připravené na nábytku, který odpovídá dětským rozměrům. Každá věc ve třídě má svůj způsob využití. Není tam nic, co by dítě nemohlo vidět a nemohlo se dotknout. Jak dodává Krejčová, Kargerová a Syslová (2015), každá pomůcka obsahuje prvek kontroly a je ve třídě pouze jednou, což vede děti k rozvoji trpělivosti a tolerance. Poussin (2018, str. 81) připomíná, že *„dítě musí být schopno nalézt věci přesně na svém místě a musí chápat, co už se naučilo a co ho teprve čeká. Pořádek umožňuje dítěti učinit výběr, jelikož se mezi stovkami nabízených aktivit dokáže vyznat. Pomůcky k procvičování jsou rozděleny do oblastí zaměřených na různé aktivity: police s matematikou, jazykem, praktickým životem, smyslovými aktivitami atd.“*

5.3 Připravený a partnerský učitel

„Přátelský a přístupný je jejich vzdělavatel, který je zároveň nejvlivnější osobou ve škole. Jeho úsměv a laskavost doplňuje krásu třídy.“ (Rýdl, 2006, str. 46)

Vychovatel ve třídě neučí, ale je pomocníkem, oporou, vedoucím a organizátorem. Musí se seznámit s materiálem, zhodnotit nedostatek a zároveň i nadbytek, který je překážkou pro rozvoj dítěte. Vede dítě, neomezuje ho svou přítomností, a pokud je požádán, pomůže. Dále Zelinková (1997) upozorňuje na lehkost ztráty přirozené autority dospělého, a proto musí být nastavena pravidla, za která nelze jít.

Nestačí mít pouze teoretické vědomosti, učitel musí především znát sebe, zbavit se defektů, které mu stojí v cestě ke zdravému vztahu s žáky. Neznamená to být bez chyb, nedokonalostí, ale pedagog musí mít snahu jít příkladem. Například hněv ze strany učitele je velkým zlem a brání mu v porozumění dítěti. Musí brát na vědomí, že jeho poslání je ve výchově a vzdělávání dětí. Zároveň se ale musí naučit dívat se na sebe pohledem druhých, nechat se jimi vést a naplnit své srdce dobročinností. (Montessori, 2012)

Poussin (2018) doplňuje, aby učitel dokázal přijmout dítě, musí se naučit přijmout sebe, znát své chyby a kvality. Měl by na sobě pracovat, být obětavý, pokorný, trpělivý a taktní. Pokyny říká pevným hlasem a nikdy ne agresivně. Aby učitel mohl aktivně naslouchat, musí se naučit mlčet, vyslechnout a naladit se na dítě. Dítěti dodává odvalu, nabízí mu další činnosti a vychází vstříc jeho zájmům.

Nestačí, aby učitel znal didaktický materiál jen po stránce teoretické, ale musí s pomůckou dlouho cvičit a vcítit se do pocitů dítěte. Ve třídě udržuje řád, pravidla a dává pozor, aby dítě u činnosti nebylo nikým rušeno. (Montessori, 2017) Pomůcky udržuje čisté, připravené a v perfektním stavu na svém místě. (Montessori, 2018)

Montessori učitelka se musí naučit věřit, že „*se dítě odhalí svou prací.*“ (Montessori, 2018, str. 273) Dítě samo ví, co chce vědět, co ho zajímá a nachází to ve své pravé přirozenosti a učitel se musí oddat. (Montessori, 2018)

Montessori (2019) říká, že se musíme oprostít od předsudků, nechat dítě být naším učitelem a nechat se vést.

5.4 Věkově smíšené skupiny

Třídy v Montessori zařízeních jsou heterogenní, děti se navzájem od sebe učí přirozeněji, rychleji a má to pozitivní dopad na jejich kooperaci a emocionální rozvoj. Nenásilnou cestou se připravují na život dospělých, kde jsou různé věkové skupiny přirozené. Starší děti si učením mladších třebí své vědomosti, dovednosti a prohlubují si své sebevědomí, zároveň je učení a pomoc spolužákům baví. Mladší děti lépe přijímají pravidla, když je vedle učitele dodržují i starší spolužáci. (Rýdl, 2006)

5.5 Svoboda a zodpovědnost

Svoboda je základní stavební jednotkou Montessori pedagogiky, která pramení z lidské potřeby svobodně jednat. Pokud dítě nemá možnost svobody, stává se pasivním, nezajímá se a neprojevuje skutečný zájem. (Zelinková, 1997)

Montessori (2017) vysvětluje, že svoboda neznamena nespoutané volné dítě, které si dělá, co se mu zlíbí, ale znamená možnost nechat dítě svobodně se rozhodnout

a nebránit mu, zároveň ale sledovat, aby se nepoddávalo neúnosným povrchním činnostem a neukázněnému chování. Poussin (2018) doplňuje, že svoboda se postupně utváří a úkolem učitele je pomoci, aby se dítě stalo samostatným a zodpovědným za své chování. Ponechat dítě svobodné neznamena nic mu nenabídnout, ale naučit dítě být nezávislé. *„Nezávislost se nachází mezi samotou a závislostí.“* (Poussin, 2018, str. 66) Dítě, které si svobodně vybírá práci pro svůj rozvoj a současně opouští jinou věc, posiluje vůli.

Jak zmiňuje Rýdl (2006), učitel seznámí dítě s pomůckou a nechá ho pracovat samostatně, po splnění získá dítě pocit úspěchu, přirozenou lásku k učení a zkoumání. Každé dítě si vybírá, s čím bude pracovat, kde, s kým a jak dlouho. Ví, že musí respektovat práci druhého a nerušit ho.

Důležité pro volnost dítěte je připravené prostředí a nastavená pravidla v něm. *„Dieťa má zaručenú slobodu a voľnosť v pripravenom prostredí a samo sa má usilovať o obohatenie svojich vedomostí.“* (Zelina, 2000, str. 35)

5.6 Ticho

Za dosažení ticha v Montessori třídách, které není docílené autoritou, příkazem, nehybností a strnulostí dětí, ale jedná se o dokonalý koordinovaný pohyb, který se docílí postupným nácvikem dítěte, odpovídá zkušený a znalý učitel. *„Ticho znamená dočasné přerušení veškerého pohybu.“* (Montessori, 2017, str. 143) Dítě vědomě nevydává žádný zvuk, pohybuje se tiše, a dokonce i tiše dýchá. Učitel je vzorem, snaží se při pohybu nevydat sebemenší zvuk. Pokud si sedne do elipsy a čeká na děti, posadí se a ani se nehne. I sebemenší pohyb prstu, ramene či nohy může způsobit hluk. Dítě bývá většinou okouzleno tím, co slyší a vidí. Všimá si, že ticho má různé podoby, slyší zvuky, které dříve nebyly patrné a učí se ovládat sebe samo. (Montessori, 2017)

5.7 Pozorování

Jak uvádí Zelinková (1997), pozorování je součástí výchovné péče. To znamená vyčkat, až si dítě o pomoc řekne. Učitel je vědeckým pozorovatelem, který čeká a analyzuje projevy dítěte. Při pozorování sleduje, kdy a jak dlouho u jedné činnosti dítě setrvá, jakou práci si volí, kolikrát které části opakuje a jaké má individuální zvláštnosti při provádění cvičení. Jaké využívá podněty, zda práci opakuje a jaké jsou jeho pokroky. Zároveň se zaměřuje na čistotu při činnosti, nevhodné, popřípadě jiné změny chování, na vyrovnanost reakcí a na vliv chování k ostatním dětem. Při hodnocení zaznamenává, jak dítě plní úkoly, které mu byly zadány, a jestli je vykonává na výzvu, či až na příkaz.

„Měli bychom začít dítě pozorovat, když jeho smysly začnou akumulovat vědomé dojmy z okolního světa, protože tehdy se život rozvíjí spontánně za podpory svého prostředí.“ (Montessori, 2012, str. 48) Zelinková (1997) dodává, že učitel má spíše mlčet, držet se v pozadí, být klidný a připravený dítěti pomoci.

Díky pozorování, které by měl učitel ovládat, se získávají cenné informace o dítěti. Měli bychom je využít k úpravě prostředí tak, aby vyhovovalo jeho potřebám. (Kořátková & Průcha, 2013) Poussin (2018) dodává, že pozorování nám pomáhá, abychom dítě „nezaškatulkovali“, a vždy nám nabídne nový pohled. *„Učitel pozoruje, aby věděl, v jaké fázi vývojového a učebního procesu se dítě nachází. A dítě tento pohled potřebuje: pozorované dítě se cítí díky tomuto pohledu naplněné.“* (Poussin, 2018, str. 119)

Podle Montessori (2018) se může stát, že dítě, které upřeně pozorujeme, může opustit činnost. *„Jakmile se dítě začne soustředit, chovejte se, jako by neexistovalo.“* (Montessori, 2018, str. 276) Stačí, když jedním rychlým pohledem bez vědomí dítěte práci zhlédneme.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem práce je zjistit, zda a jakým způsobem využívají učitelé mateřských škol didaktický materiál Montessori pedagogiky. Výzkumné šetření bude probíhat smíšeným výzkumem na učitelkách z klasických mateřských škol. Smíšený výzkum je definován „*jako obecný přístup, v němž se spojují kvantitativní a kvalitativní metody.*“ (Vítečková, 2018, str. 44) Výzkumné šetření bude probíhat ve formě dotazníku (Příloha č. 1) a bude doplněno rozhovorem (Příloha č. 2). Rozhodla jsem se tak proto, abych podrobněji a přesněji popsala zkušenosti učitelek mateřských škol.

6.2 Výzkumné otázky

1. Jak a jakým způsobem využívají didaktický materiál Montessori pedagogiky učitelky z běžných mateřských škol?
2. Jaký didaktický materiál Montessori pedagogiky využívají učitelky z běžných mateřských škol?
3. Kde hledají inspiraci učitelky z běžných mateřských škol?

6.3 Metody výzkumu

Pro svůj smíšený výzkum, ve kterém se zaměřuji na využívání Montessori pedagogiky v běžné mateřské škole, jsem si vybrala dotazníkové šetření a doplnila rozhovorem.

„Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chráska, 2007, str. 163)

7 PREZENTOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

7.1 Charakteristika respondentů

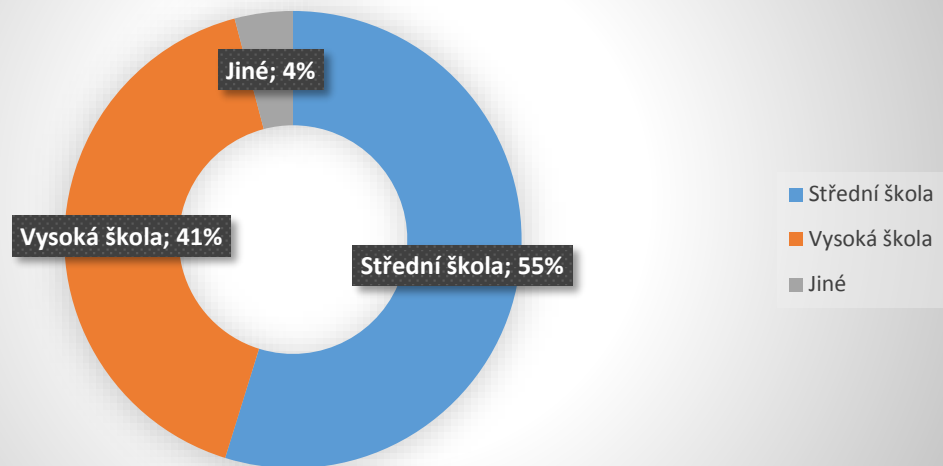
Respondenty byly učitelky z běžných mateřských škol z jižních a středních Čech, konkrétně z měst České Budějovice a Kladno. Bylo rozdáno 150 dotazníků do dvanácti školek, zpět se jich vrátilo 73 kusů.

7.2 Výsledky na základě dotazníkového šetření



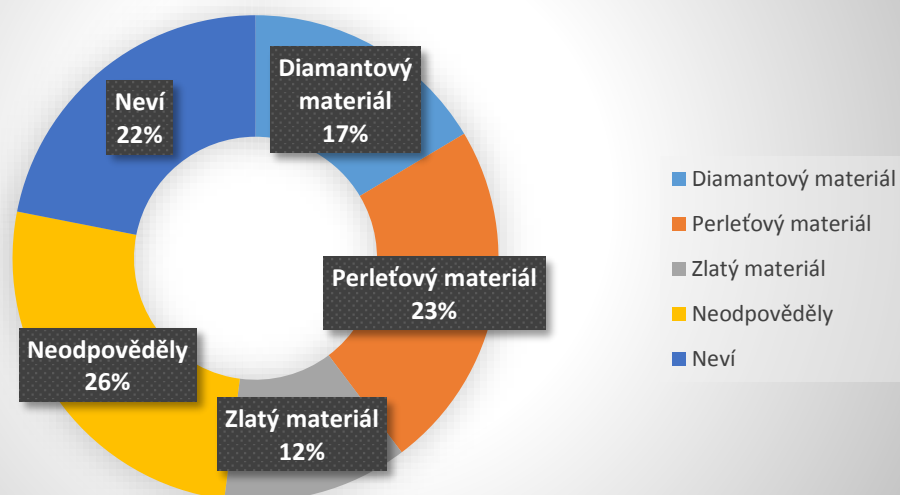
Z grafu je patrné, že na dotazník odpovídaly ženy všech věkových kategorií. Nejvíce respondentek bylo v rozmezí 50–59 let (27 %), dále to byly pedagožky v kategorii 18–29 let (25 %). Méně odpovědí jsem dostala od respondentek ve věku 30–39 let (22 %). Předposlední skupinou byly ženy ve věku 40–49 let (19 %). Nejmenší zastoupení měly nejstarší učitelky z kategorie 60 a více let (7 %).

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



Většina respondentek dosáhla nejvýše maturitního vzdělání (55 %). Vysokou školu absolvovalo 41 % dotazovaných, zbytek (Jiné – 4 %) tvořila skupina tří absolventek vyšší odborné školy.

3. Vybavíte si pomůcku, se kterou se v Montesorri třídě setkáváme?



Na tuto otázku odpovědělo správně pouze 23 % dotázaných. Správná odpověď byla „Perleťový materiál“. Chybně zakroužkovalo 17 % respondentek odpověď „Diamantový materiál“ a 12 % „Zlatý materiál“. 26 % respondentek na tuto otázku neodpovědělo. Zbýlých 22 % na otázku neznalo odpověď.

4. Jaký didaktický materiál Montessori pedagogiky využíváte ve své třídě?

Nejvíce respondentky, konkrétně devět, používají barevné geometrické tvary. Sedm dotazovaných využívá pomůcku Vkládačky. Šest respondentek napsalo, že využívá Dřevěný stůl – správný název, se kterým pracuje Montessori pedagogika je Polytechnický koutek. Zapínací rámy napsaly do dotazníku čtyři učitelky. Počítadlo ve své třídě využívají tři dotazované. Přelévání a přesypávání využívají dvě učitelky.

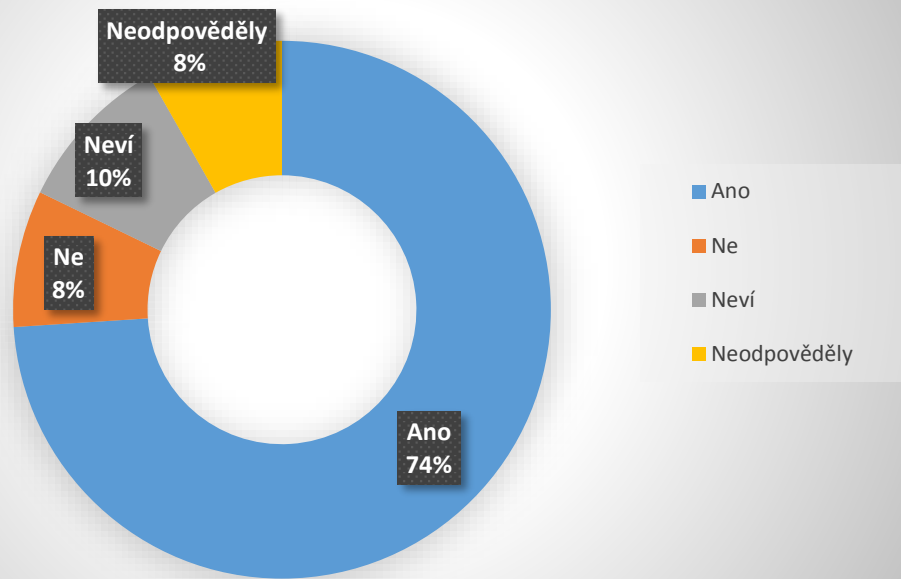
Číslice a žetony, Válečky s úchyty, Různobarevné cihly, Tangram, Klíče – který klíč patří do kterého zámku, Hra pro ruce, Závaží a 3D výchovu používá jen jedna respondentka.

Zbylé pomůcky učitelky uvedly pod špatným názvem, ale pravděpodobně myslely: Sluchové pexeso (správně Zvukové válečky), Čichové dózy (Čichové lahvičky), Barevné bloky (Válečky bez úchytů), Barevná dřevěná věž (Růžová věž), Vkládací krychle (Bionomická a Trinomická krychle). Každou z těchto pomůcek uvedla právě jedna respondentka.

Pomůcky, které učitelky chybně zařadily do Montessori třídy nebo se nepodařilo dohledat, kterou pomůcku mají dotazované na mysli – Puzzle (6 respondentek), Barvocit, Tyčky s kruhy, Senzory LIQUID, Hmatové pexeso, Cihly, písek, dřevo, papír, Smyslová výchova, Vývoj žáby a člověka (2 respondentky). Často učitelky uvedly pomůcky z dřevěného materiálu, konkrétně dřevěné skládanky, stavebnice (3 respondentky) a kostky.

Jedna respondentka využívá didaktické hračky z řady Educo, ale nenapsala, se kterými konkrétně pracuje. To samé napsala respondentka pracující s vybranými pomůckami z řady Matematické představy.

5. Patří tato pomůcka do Montessori třídy?

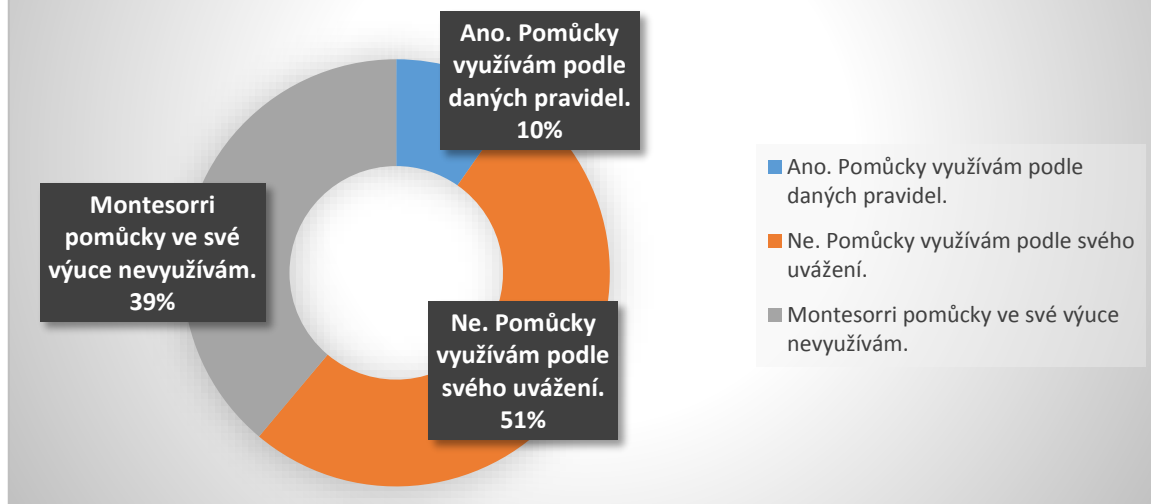


Z grafu můžeme vyčíst, že 74 % dotázaných zvolilo správnou možnost a zařadilo vyobrazený předmět do kategorie pomůcek pro Montessori pedagogiku. Špatně odpovědělo pouze 8 % žen, avšak 10 % respondentek neznalo správnou odpověď a 8 % respondentek vůbec neodpovědělo. Respondentky měly možnost napsat, jak se tento didaktický materiál nazývá. Pouze sedm učitelek pomůcku správně pojmenovalo Hnědé schody. Jedenáct respondentek pomůcku nazvalo Schody, což můžeme brát též za správnou odpověď.

Pomůcka, o které dotazované měly rozhodnout, zda patří do Montessori pedagogiky:

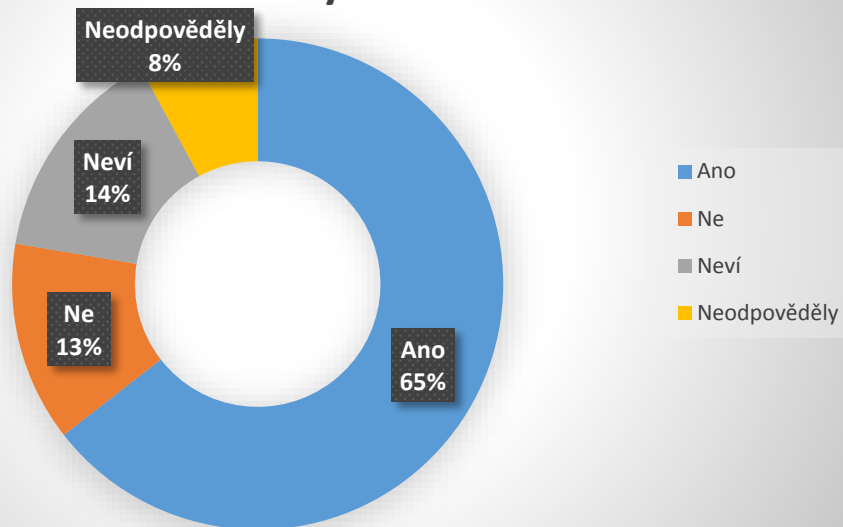


6. Využíváte Montesorri pomůcky podle daných pravidel nebo s nimi pracujete podle Vašeho uvážení?



Šestou otázkou jsem zjišťovala, jak s pomůckou učitelky pracují. Nejvíce respondentek (51 %) pomůcky využívá podle svého uvážení, pouze 10 % dotazovaných je využívá podle daných pravidel. Zbýlých 39 % respondentek Montessori pomůcky nevyužívá, do své výuky je nezařazuje.

7. Patří Kosmická výchova do Montessori třídy?



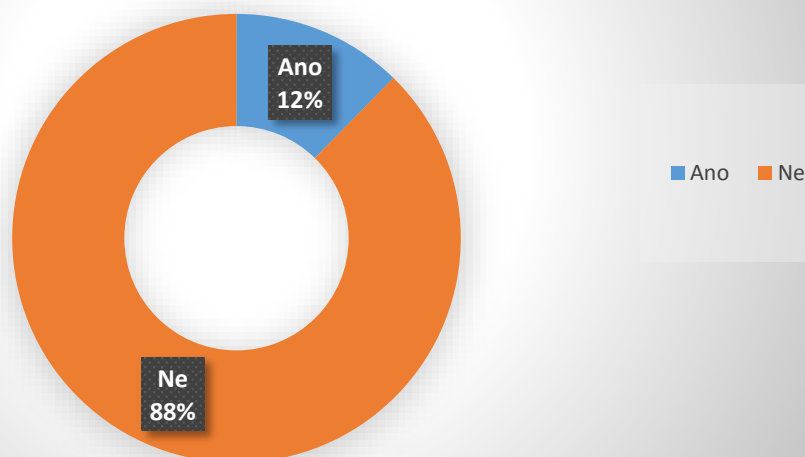
Na grafu můžeme vidět, že 65 % dotazovaných zařadilo Kosmickou výchovu do Montessori třídy, což je správná odpověď. Chybnou odpověď vybralo 13 % respondentek. 14 % dotazovaných se nedokázalo rozhodnout ani pro jednu z nabízených odpovědí a 8 % respondentek na otázku neodpovědělo vůbec.

8. Kde berete inspiraci?



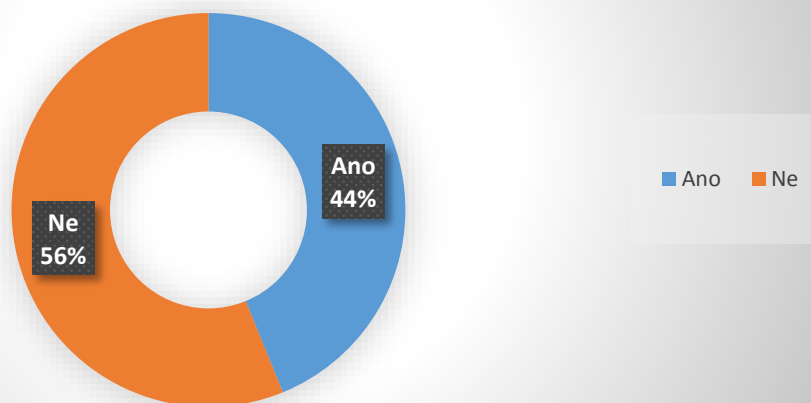
V případě otázky číslo 8 měly respondentky možnost vybrat více odpovědí najednou, proto jsou do grafu zaneseny nejen procentuální hodnoty, ale i počet odpovědí. Podle očekávání byl největším zdrojem inspirace Internet (pro 35 %, resp. 50 dotázaných). 33 respondentek (23 %) využívá pro svou inspiraci literaturu. 31 dotazovaných (22 %) získává inspiraci na pedagogických kurzech. 19 žen (14 %) uvedlo, že inspiraci získávají ve škole. 9 respondentek (6 %) svůj vzor nachází jinde např. od kolegyně, v rámci dne otevřených dveří v Montesorri školce nebo ze zkušeností z bývalého zaměstnání ve školce s prvky Montesorri.

9. Zkusila jste si vyrobit Montessori pomůcky?



Z grafu č. 9 můžeme vyčíst, že většina dotazovaných (88 %) si nikdy nezkusila vyrobit Montessori pomůcky. Zbylé respondentky (12 %) si pomůcky vyrobily. Respondentky, které odpověděly na otázku kladně, měly možnost je jmenovat. Správnost odpovědí, které učitelky napsaly, jsem si ověřila u učitelky z Montessori školky. Učitelky jmenovaly tyto pomůcky: Activity Board, Přelévání vody, Číslice a žetony (Montessori pedagogika pracuje s názvem Sudá a lichá čísla). Dvě respondentky si zkusily vyrobit různá písmena a geometrické tvary. Jedna z dotazovaných vytvořila pomůcku na procvičování barev.

10. Byla jste se někdy podívat v Montessorri třídě, abyste získala inspiraci?



V posledním grafu si můžeme všimnout, že Montessori třídu za účelem získání inspirace navštívilo 44 % respondentek. Zbýlých 56 % respondentek odpovědělo, že Montessori třídu za účelem získání inspirace nenavštívilo.

7.3 Výsledky na základě rozhovoru

Doplňkový rozhovor byl proveden s pěti učitelkami mateřských škol. Tři učitelky vyučovaly v Českých Budějicích a dvě v Kladně. Z důvodu větší otevřenosti učitelek jsem zvolila anonymní rozhovor, následující jména jsou proto jen náhodně zvolená – Žaneta, Ludmila, Jana, Hana a Lenka. Dvě respondentky měly dlouholetou učitelskou praxi – přes 30 let, jedna uvedla praxi do 10 let, dvě do 2 let. Dotazník jsem učitelkám přinesla přibližně den před rozhovorem, aby měly čas a prostor k samostatnému vyplnění bez mé pomoci a přítomnosti.

Při rozhovoru jsem nahlížela do dotazníku, který respondentka předtím vyplnila. Následně jsem kladla doplňkové otázky, abych zjistila podrobnější informace, jak s pomůckami Montessori pedagogiky pracuje.

7.4 Otázky rozhovoru

1. Otázka číslo 4 v dotazníku zní: „*Jaký didaktický materiál Montessori pedagogiky využíváte ve své třídě?*“. Můžete mi prosím popsat, jak s pomůckou pracujete?
2. Na otázku číslo 6: „*Využíváte Montessori pomůcky, podle daných pravidel nebo s nimi pracujete podle Vašeho uvážení?*“. Vaše odpověď byla ano/ne. Můžete mi prosím uvést příklad pomůcky, se kterou pracujete, a popsat, jak s ní pracujete? Ve které části dne pomůcku využíváte?
3. U otázky číslo 7: „*Patří Kosmická výchova do Montessori třídy?*“. Vaše odpověď byla ano. Vzpomenete si, co v Kosmické výchově můžeme nalézt?
4. Otázka číslo 8: „*Kde berete inspiraci?*“. Vaše odpověď byla: ... Využila jste něco z toho, co jste objevila?
5. Otázka číslo 10 zní: „*Byla jste se někdy podívat v Montessori třídě, abyste získala inspiraci?*“.
 - a) Vaše odpověď byla ano. Můžete mi prosím říct, co jste z návštěvy v Montessori třídě využila pro svou výuku? Zaujalo Vás něco?

- b) Vaše odpověď byla ne, můžete mi sdělit důvod, proč jste nikdy tuto alternativní školku nenavštívila?

Nejprve jsem učitelky požádala o popis, jak s pomůckami, které jmenovaly, pracují. Téměř všechny učitelky se mi svěřily, že měly problém s uvedením některé Montessori pomůcky a nevěděly, zda hračky, které ve třídě mají, mohou být Montessori. Paní učitelky Hana a Lenka to vyřešily tak, že se někoho zeptaly, nejčastěji volily svou kolegyni ve třídě.

Žaneta se přiznala: *„Nevěděla jsem, co přesně Montessori pomůcka je, proto jsem se podívala na internet. Zjistila jsem, že Tangram, který si sama vyrábím, by se dal považovat za Montessori hračku. Zároveň i další hračka Zámečky. Na kusu dřeva mám dané zámky a děti musí podle klíčků najít, kam který patří. Taky se učí vázat tkaničku na kusu dřeva, který má tvar boty.“* Ludmila odpověděla: *„Já bych se musela podívat na internet, abych dokázala říci, zda máme opravdu Montessori pomůcky. Ale nechtěla jsem do dotazníku lhát, takže jsem to blíže nesledovala. Nejdříve jsem si říkala, že se podívám, jestli skutečně ty pomůcky máme. Ale vzhledem k tomu dotazníku by to bylo vlastně lhaní a nebylo by to objektivní. To bych si zjistila dodatečně, tu informaci. Nebudu říkat něco, co jsem si zjistila den předem. V podstatě používáme spoustu pomůcek, ale jestli vyloženě patří do Montessori, to nevím.“*

Jediná Jana odpověděla na dotazník bez jakékoli pomoci, přiznala se, že v Montessori školce nějaký čas pracovala, a tak věděla, které pomůcky má do dotazníku napsat. Jmenovala jako většina respondentek, kromě Ludmily, Vkládačky, Puzzle a Geometrické tvary. Hana ve své školce využívá *Dřevěný ponk – truhlářství*.

Druhou otázkou jsem se ptala, jak pomůcky využívají. Jestli podle svého uvážení, nebo využívají daná pravidla pro Montessori pomůcky. Na otázku, jak s pomůckou pracují, se všechny shodly, že nevyužívají žádnou Montessori didaktiku a pracují podle svého uvážení. Nejčastěji je zařazují při spontánní ranní činnosti a v odpoledních hodinách. Ludmila Montessori pomůcky nevyužívá a dodává: *„Dá se říct, že se v pomůckách Montessori moc nevyznám. Ale myslím si, že některé ve třídách máme.“*

Hana uvedla jako příklad Dřevěný ponk – truhlářství, který využívají při ranních spontánních činnostech. Děti mají možnost zatloukat hřebíky od dřeva a pracují s pilkou. Nikdy je nenechává bez dozoru, protože bezpečnost dětí je pro ni na prvním místě.

Další otázka sledovala, zda respondentky ví, co můžeme v Kosmické výchově v Montessori třídě objevit. Z rozhovorů vyplynulo, že většinou učitelky i poté, co v dotazníku uvedly ano, nedokázaly na mou otázku odpovědět. Všechny dotazované si myslely, že se v Kosmické výchově setkáváme pouze s vesmírem, kromě učitelky Žanety: *„Určitě to nebude spjaté s vesmírem, nevím. Přiřazování písmen k obrázkům. Nevím, lhala bych.“*

Na další otázku, kde získávají inspiraci při hledání Montessori pomůcek, paní učitelka Žaneta odpověděla, že nejvíce využívá internetovou stránku www.pinterest.com. Dokonce byla na Montessori kurzu/semináři a využila pomůcku, kterou nazývá Filmovky. Montessori pedagogika pracuje s názvem Zvukové válečky.

Učitelky Hana, Ludmila, Lenka nehledají inspiraci nikde a využívají to, co paní ředitelka do jejich školky nakoupí. Jana čerpá ze svých zkušeností z brigády v Montessori školce.

Poslední otázkou jsem chtěla zjistit, zda respondentky někdy navštívily Montessori školku a využily něco z této návštěvy. Z rozhovoru vyplynulo, že kromě paní učitelky Jany, která pracovala v Montessori školce jako brigádnice, žádná další tento typ alternativní školky nenavštívila. Jana některé pomůcky využila, ale říká: *„Nebráním se využít tyto pomůcky, jsou velmi promyšlené, ale jsem ráda, že jsem v klasické školce. V Montessori třídě se mi zdálo, že děti jsou velmi dospělé, hodně znalé. Bohužel nebyly moc dětské, nemají tak velkou fantazii a dětský svět.“*

Paní učitelky Ludmila a Lenka odpověděly, že ani nemají potřebu a nenachází důvod, proč by měly tuto alternativní školku navštívit. Žaneta a Hana se návštěvě nebrání, pokud by měly čas, rády by návštěvu absolvovaly. Hana dodává: *„Slyšela jsem, že je v této školce klid. Velmi by mě zajímalo, jak je to možné.“*

8 DISKUZE

Všechny dotazníky byly rozdány a sebrány osobně. Při vytváření dotazníku jsem dbala na srozumitelnost otázek a možnost jejich snadného zodpovězení. Z důvodu pravdivosti a otevřenosti respondentek jsem zvolila anonymní dotazníky. Dávala jsem si záležet na časové nenáročnosti, vyplnění dotazníku vyžadovalo maximálně 10 minut.

Vznikl dotazník o 10 otázkách (Příloha č. 1), z nichž byla jen 1 otevřená, 4 polootevřené a 5 uzavřených.

Otevřená otázka měla za cíl zjistit, které pomůcky Montessori pedagogiky učitelky z klasické školky využívají ve své třídě. Všechny pomůcky, které respondentky napsaly, jsem odborně zkonštatovala s učitelkou pracující v Montessori školce. U polootevřených otázek měly respondentky na výběr možnosti i prostor pro vlastní odpověď. Získala jsem 73 vyplněných dotazníků, které jsem vyhodnotila, a výsledky procentuálně znázornila pomocí grafů pro větší přehlednost, jednoduchost a lepší orientaci.

Výsledky, které jsem po vyhodnocení dotazníku získala, mě velmi překvapily. Očekávala jsem, že Montessori pomůcky používá více pedagogů. Naopak mě potěšily odpovědi šesti respondentek, které ve své třídě mají Dřevěný stůl – Polytechnický koutek, ráda bych viděla tuto pomůcku v praxi. Zároveň jsem ocenila, že některé učitelky využily dne otevřených dveří v Montessori školce a navštívily ji.

Výzkumné otázky

1. Jak a jakým způsobem využívají didaktický materiál Montessori pedagogiky učitelky z běžných mateřských škol?
2. Jaký didaktický materiál Montessori pedagogiky využívají učitelky z běžných mateřských škol?
3. Kde hledají inspiraci učitelky z běžných mateřských škol?

1. Jak a jakým způsobem využívají didaktický materiál Montessori pedagogiky učitelky z běžných mateřských škol?

K této zkoumané otázce mi poskytly potřebné informace odpovědi 6 a 9 z dotazníku a odpověď 2 z následného rozhovoru.

Otázka číslo 6 z dotazníku se zabývala zjištěním, jak s pomůckou dotazované pracují. Jestli postupují podle daných pravidel, nebo s nimi pracují podle vlastního uvážení. Zjistila jsem, že pokud už učitelky didaktický materiál Montessori pedagogiky zařazují do své třídy, pracují s ním podle svého uvážení.

Otázkou číslo 9 jsem zjišťovala, jestli si respondentky zkusily podobnou pomůcku vyrobit. Z výsledků vyplynulo, že většina dotazovaných si pomůcky doma nevyrábí. Pokud některé ano, byly zmiňované tyto: Activity Board, Přelévání vody, Číslice a žetony, dále různá písmena, pomůcka na procvičování barev a geometrické tvary. Rozhovor mi potvrdil dotazníkové šetření, že pokud už učitelky pomůcku do své třídy zařazují, nevyužívají žádné příručky, popřípadě pravidla, ale pracují podle svého uvážení. Nejčastěji je zařazují při spontánní ranní činnosti a v odpoledních hodinách.

2. Jaký didaktický materiál Montessori pedagogiky využívají učitelky z běžných mateřských škol?

K této výzkumné otázce mi poskytly odpověď otázka číslo 4 z dotazníku a otázka číslo 1 z rozhovoru.

Otázka číslo 4 v dotazníku byla jediná otevřená a respondentky měly možnost jmenovat, s kterými pomůckami pracují. Pro následné vyhodnocení, zda pomůcky jsou opravdu Montessori pedagogiky, jsem požádala o pomoc učitelku pracující v Montessori školce. Nejvíce respondentky jmenovaly Barevné geometrické tvary, následně Vkládačky, Dřevěný stůl – Polytechnický koutek, Zapínací rámy, Počítadla, Přelévání a přesypávání. Zároveň některé využívají Číslice a žetony, Válečky s úchyty, Různobarevné cihly, Tangram, Klíče – který klíč patří do kterého zámku, Hra pro ruce, Závaží a 3D výchova. Pomůcky, které učitelky chybně zařadily do Montessori třídy nebo se nepodařilo dohledat, co mají dotazované na mysli, byly Puzzle (6 respondentek), Barvocit, Tyčky s kruhy, Senzory LIQUID, Hmatové pexeso, Cihly, písek, dřevo, papír, Smyslová výchova, Vývoj žáby a člověka (2 respondentky). Často učitelky uváděly pomůcky z dřevěného materiálu, konkrétně dřevěné skládanky, stavebnice (3 respondentky) a kostky.

Z rozhovoru s učitelkami vyplynulo, že nevěděly, jestli některé pomůcky, které ve své třídě mají, patří do Montessori pedagogiky. Po konzultaci s kolegyní, případně po zjišťování na internetu, jmenovaly Tangram, Zámečky, Zavazování tkaniček, Vkládačky, Geometrické tvary a Dřevěný stůl – Polytechnický koutek.

3. Kde hledají inspiraci učitelky z běžných mateřských škol?

K této výzkumné otázce mi poskytly odpověď otázky číslo 8, 10 z dotazníku a otázky číslo 4 a 5 z rozhovoru.

Dotazníková otázka číslo 8 zkoumala, kde učitelky hledají inspiraci. Z výsledků vyplynulo, jak jsem očekávala, že učitelky nejvíce hledají inspiraci na internetových stránkách, následně v literatuře a na kurzech. Při rozhovoru s respondentkami jsem zjistila, že některé pomůcky Montessori pedagogiky vůbec nevyhledávají a využívají to, co paní ředitelka do školky nakoupí. Díky rozhovoru jsem si uvědomila, že jsem u otázky číslo 8 zapomněla na možnost odpovědět: „Nehledám inspiraci pro využití Montessori pomůcek do své třídy.“ Otázkou číslo 10 jsem zjišťovala, jestli někdy učitelky Montessori třídu navštívily za účelem získání inspirace. Více než polovina odpověděla, že nikoli. Po podrobném rozhovoru s učitelkami jsem zjistila, že čtyři z pěti dotazovaných nikdy tuto alternativní školku nenavštívily, neboť nenachází důvod ani nemají potřebu. Některé se ale návštěvě nebrání, a pokud by měly čas, rády by tak učinily.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala Montessori pedagogice a jejímu využití v běžné mateřské škole. Tato závěrečná práce mého studia na vysoké škole byla pro mě velkým přínosem. Jsem velmi ráda, že jsem se vydala tímto směrem a svůj zájem o Montessori pedagogiku jsem mohla uplatnit v této práci. Při psaní jsem se dozvěděla mnoho zajímavých informací a poznatků. Velmi mě těšilo vyhledávání knih k dané problematice a nejednou se mi stalo, že jsem se do odborné literatury začetla a nemohla jsem přestat. Doufám, že v budoucnu budu mít více času a prostoru tuto literaturu rozsáhleji prostudovat.

V teoretické části jsem charakterizovala předškolní vzdělávání, kurikulum, specifika, pojetí a cíle předškolního vzdělávání. V další kapitole jsem popsala všechna senzitivní období – pro řád, pohyb, jazyk, tříbení smyslů, malé předměty a sociální vývoj. Psaní této kapitoly mi potvrdilo můj názor, jak je důležité neustálé opakování dané aktivity a intenzivní soustředěnost. Specializovala jsem se na principy, které jsou charakteristické pro Montessori pedagogiku. Obsáhle jsem popsala připravené prostředí a pozorování, které je pro tento alternativní styl vzdělávání zásadní. Nezapomněla jsem popsat pomůcky, připraveného a partnerského učitele, věkově smíšené skupiny, svobodu a zodpovědnost. Velmi ráda jsem popisovala princip ticha, který mě při praxích fascinoval. Ráda jsem četla o postupech, jak doktorka Marie Montessori tento princip úspěšně využívala při práci s dětmi.

Pro praktickou část jsem zvolila nejdříve kvantitativní výzkum, konkrétně dotazníkové šetření a následně jsem provedla kvalitativní výzkum ve formě rozhovoru s pěti učitelkami mateřských škol. Prostřednictvím dotazníku a doplňujícího rozhovoru s učitelkami z klasických školek jsem zjistila, jakým způsobem využívají a který didaktický materiál Montessori pedagogiky zařazují do své výuky. Překvapila mě odpověď respondentek, že ve své třídě využívají Dřevěný stůl – truhlářství. Ráda bych podobnou pomůcku zařadila i do své budoucí třídy. Nepřekvapila mě odpověď respondentek, že s pomůckami pracují podle svého uvážení a nepracují podle daných Montessori pravidel. Zároveň mě nepřekvapila odpověď, že pro hledání inspirace využívají

internetové stránky. Naopak mě velmi překvapilo, že některé učitelky navštívily den otevřených dveří v Montessori školce za účelem získání inspirace.

Doufám, že všechny poznatky a zkušenosti, které jsem při tvorbě bakalářské práce získala, využiji ve své budoucí pedagogické práci. Především doufám, že si zkusím vyrobit nějaký didaktický materiál, následně budu pozorovat, jak děti s pomůckami pracují a zda je posouvají v jejich vývoji dál.

ZDROJE

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky [i.e. Praha]: Pragma, c2013. ISBN 978-80-7349-370-7.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

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

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

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

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. [1. vyd.]. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

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

MONTESORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4.

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

MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

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

POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Přeložila Zuzana KLIMŠOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2018. ISBN 978-80-256-2459-3

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Metodika zpracování bakalářské práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2018. ISBN 987-80-7394-689-0

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0

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

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/39793_1_1/

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2014. 52s. [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Národní ústav pro vzdělávání. [online]. NÚV, 2020 [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Obrázek Hnědých schodů převzat z: Montessori Hračky, [online]. 2020. [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <https://montessorihracky.cz/cs/smyslova-vychova/4352-hnede-schody-8596027003503.html>

PŘÍLOHOVÁ ČÁST

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitelky MŠ

Příloha č. 2 – Otázky k rozhovoru s učitelkami MŠ

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitelky MŠ

Dotazník „Využití Montessori pedagogiky v mateřské škole“

Vážení pedagogové, jmenuji se Lenka Vodičková a jsem studentkou 3. ročníku Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích oboru Učitelství pro Mateřskou školu. Má bakalářská práce se nazývá Využití Montessori pedagogiky v mateřské škole.

Dovoluji si Vás touto cestou požádat o **anonymní** vyplnění dotazníku. Získané informace využiji pro vyhodnocení své bakalářské práce.

Děkuji Vám za spolupráci při vyplnění dotazníku.

Vodičková Lenka

Lenkavodickova1 @seznam.cz

773 658 682

Pokyny pro vyplnění dotazníku:

Vybranou odpověď, prosím, zakroužkujte.

1. Jaký je váš věk?

- a) 18 – 29
- b) 30 – 39
- c) 40 – 49
- d) 50 – 59
- e) 60 – a více

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) Středoškolské s maturitou
 - b) Vysokoškolské vzdělání
 - c) Jiné, napište prosím
-

3. Vybavíte si pomůcku, se kterou se v Montessori třídě setkáváme?

- a) Diamantový materiál
- b) Perleťový materiál
- c) Zlatý materiál
- d) Nevím

4. Jaký didaktický materiál Montessori pedagogiky využíváte ve své třídě?

5. Patří tato pomůcka do Montessori třídy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Pokud ano, vzpomenete si, jak se pomůcka jmenuje? Prosím napište.



6. Využíváte Montessori pomůcky podle daných pravidel nebo s nimi pracujete podle Vašeho uvážení?

- a) Ano. Pomůcky využívám podle daných pravidel.
- b) Ne. Pomůcky využívám podle svého uvážení.
- c) Montessori pomůcky ve své výuce nevyužívám.

7. Patří Kosmická výchova do Montessori třídy?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Prosím, otočte na druhou stranu.

8. Kde berete inspiraci?

- a) Na internetu
 - b) Na kurzech
 - c) Z literatury
 - d) Ve škole
 - e) Jinde (uvedte kde)
-

9. Zkusila jste si vyrobit Montessori pomůcky?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ano, jaké?

10. Byla jste se někdy podívat v Montessori třídě, abyste získala inspiraci?

- a) Ano
- b) Ne

Příloha č. 2 – Otázky k rozhovoru s učitelkami MŠ

Rozhovor s učitelkami mateřské školy

1. Otázka číslo 4 v dotazníku zní: *„Jaký didaktický materiál Montessori pedagogiky využíváte ve své třídě?“*. Můžete mi prosím popsat, jak s pomůckou pracujete?
2. Na otázku číslo 6: *„Využíváte Montessori pomůcky podle daných pravidel, nebo s nimi pracujete podle Vašeho uvážení?“*. Vaše odpověď byla ano/ne. Můžete mi prosím uvést příklad pomůcky, se kterou pracujete, a popsat, jak s ní pracujete? V jaké části dne pomůcku využíváte?
3. U otázky číslo 7: *„Patří Kosmická výchova do Montessori třídy?“*. Vaše odpověď byla ano. Vzpomenete si, co v kosmické výchově můžeme naléznout?
4. Otázka číslo 8: *„Kde berete inspiraci?“*. Vaše odpověď byla: ... Využila jste něco z toho, co jste objevila?
5. Otázka číslo 10 zní: *„Byla jste se někdy podívat v Montessori třídě, abyste získala inspiraci?“*.
 - a) Vaše odpověď byla ano. Můžete mi prosím říct, co jste z návštěvy v Montessori třídě využila pro svou výuku? Zaujalo Vás něco?
 - b) Vaše odpověď byla ne, můžete mi sdělit důvod, proč jste nikdy tuto alternativní školku nenavštívila?