

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Montessori pedagogika a její vliv v předškolních zařízeních na další  
vzdělávání jedince

Montessori Pedagogy in Preschool Institutions and its Influence on following  
Education of an Individual

Kateřina Mannertová

Vedoucí práce: Mgr. Ráchel Mazúchová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B M-PG

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Montessori pedagogika a její vliv v předškolních zařízeních na další vzdělávání jedince potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. 07. 2023

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Ráchel Mazúchové za její trpělivost, ochotu, odborné rady a podněty, které mi poskytla v průběhu vypracovávání bakalářské práce.

Děkuji také pedagogickým pracovníkům z obou předškolních zařízení, se kterými jsem měla šanci spolupracovat. Obzvláště děkuji paní Veronice Kludajové, která byla velkou pomocí při druhém pozorování.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat také své rodině, za její podporu a obětavost po celou dobu mého studia.

## **ABSTRAKT**

Tématem této bakalářské práce je Montessori pedagogika a její vliv v předškolních zařízeních na další vzdělávání jedince. Teoretická část práce je zaměřena na odlišnosti v tradičních a montessoriovských předškolních zařízeních. Je zde vymezen pojem předškolní pedagogiky, tradičních pedagogických postupů, jejich spjatost s Rámcovým vzdělávacím programem a s tím související pojem Školního vzdělávacího programu. Dále se věnuje osobnosti Marie Montessori, jejímu životu, působení a myšlenkám, které do reformní pedagogiky zavádí. Praktická část je již zaměřena na vykazované odlišnosti v pracovních žáků navštěvující jednotlivé předškolní zařízení. Žáci, a jejich schopnost pochopit a vypracovat zadaný úkol, jsou pomocí kvalitativní metody pozorování vyhodnoceni v závěru každé sekce v rámci praktické části. V závěru celé práce jsou uvedena výsledná zjištění, která vyplývají z provedeného pozorování žáků v jim známém prostředí předškolního zařízení.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Montessori pedagogika, předškolní zařízení, předškolní vzdělávání, alternativní školy, vliv pedagogických přístupů

## **ABSTRACT**

The topic of this bachelor's thesis is Montessori Pedagogy in Preschool Institutions and its Influence on following Education of an Individual. The theoretical part of the work focuses on the differences in traditional and Montessori preschools. The concepts of preschool pedagogy, traditional pedagogical procedures, their connection with the Rámcový vzdělávací program and the related concept of the Školní vzdělávací program are all defined here. It also discusses the personality of Maria Montessori, her life, actions and ideas that she introduced into reform pedagogy. The practical part focuses on the reported differences in the processing of pupils attending individual preschools. Pupils and their ability to understand and develop the assigned task are evaluated using the qualitative method of observation at the end of each section within the practical part. At the end of the entire thesis, the final findings are presented, which result from the observation of the pupils in the preschool environment they are familiar with.

## **KEYWORDS**

Montessori pedagogy, preschool institutions, preschool education, alternative education, the influence of pedagogical approaches

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Předškolní vývojové období dítěte</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Pedagogické postupy v předškolních zařízeních</b> .....	<b>9</b>
2.1. Tradiční pedagogické postupy .....	10
2.1.1. Státní předškolní zařízení .....	12
2.2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení .....	13
2.2.1. Školní vzdělávací program .....	15
2.3. Alternativní školy a soukromý sektor předškolních zařízení.....	16
2.4. Maria Montessori .....	20
2.4.1. Metoda a myšlenky Marie Montessori .....	22
2.4.2. Prostředí a využívané materiály v Montessori předškolním zařízení .....	24
2.4.3. Montessori předškolní zařízení .....	25
<b>3. Vliv odlišných pedagogických postupů na jedince</b> .....	<b>28</b>
3.1. Cíle vědeckého výzkumu.....	28
3.2. Metoda vědeckého výzkumu.....	30
3.3. Podněty a úkoly k pozorování.....	32
3.4. Průběh pozorování ve státním předškolním zařízení.....	34
3.4.1. Úvodní seznámení s vybraným veřejným předškolním zařízením .....	35
3.4.2. Samotný průběh prvního pozorování .....	36
3.4.3. Analýza prvních získaných dat .....	41
3.4.4. Rozhovor s příslušným pedagogickým pracovníkem .....	42
3.5. Průběh pozorování v Montessori předškolním zařízení .....	44
3.5.1. Úvodní seznámení s vybraným Montessori předškolním zařízením.....	44
3.5.2. Samotný průběh druhého pozorování .....	45
3.5.3. Analýza druhých získaných dat .....	49
3.5.4. Rozhovor s příslušným pedagogickým pracovníkem .....	50
3.5.5. Zhodnocení druhého pozorování.....	52
3.6. Finální reflexe celého pozorování.....	53
<b>Závěr</b> .....	<b>54</b>
<b>Seznam využitých informačních zdrojů</b> .....	<b>57</b>
<b>PŘÍLOHA 1: Rozhovorové otázky</b> .....	<b>60</b>
<b>PŘÍLOHA 2: Přepisy rozhovorů</b> .....	<b>61</b>
<i>Rozhovor č. 1: Pedagog působící v tradičním předškolním zařízení</i> .....	61
<i>Rozhovor č. 2: Pedagog působící v Montessori předškolním zařízení</i> .....	63

## Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala Montessori pedagogiku a její vliv v předškolních zařízeních na další vzdělávání jedince. Jelikož jsem se sama v Montessori prostředí pohybovala, rozhodla jsem se svou práci zaměřit právě tímto směrem.

Teoretická část je zaměřena na vymezení předškolního vývojového období dítěte, pedagogických postupů v tomto období a obzvláště je věnována Marii Montessori, jejímu životu, pedagogickému působení a pedagogické metodě.

Svou práci jsem založila na hypotéze, zda existuje možnost, že vlivem odlišných pedagogických postupů v průběhu předškolních let můžeme jedince ovlivnit a vybudovat v něm stabilní základní kámen pro další léta strávená v pedagogickém prostředí. Sama se domnívám, že předškolní pedagogické působení je v tomto ohledu jedno z klíčových. Spolu s výchovným působením rodičů utváří osobnost jedince v jeho ranných krocích ve společnosti. Podílí se na tvorbě jedince způsobilého ke zdravému začlenění do společnosti. Proto je dle mého názoru záhodno, pokusit se o zjištění, do jaké míry je toto působení stěžejní pro další růst jedince.

V závěru předškolního období by dítě mělo být vybaveno určitými kompetencemi, které mimo jiné určuje také Rámcový vzdělávací program, a které jsou klíčové pro nástup do prvních tříd základní školy. V praktické části této práce se zaměřuji na pozorování dětí a jejich aktivní užití daných kompetencí. Zároveň při zpracování hypotézy předpokládáme, že jedinec si osvojené dovednosti ponechává a využívá i v dalších etapách svého života. Stejně jako si každý z nás dokáže vybavit alespoň jednu vlastnost, kterou jsme získali v době svých dětských let. Na této myšlence je založené i celé pozorování.

Hlavním cílem této bakalářské práce je čtenáře seznámit a teoreticky popsat dva odlišné způsoby pedagogického působení v předškolních zařízeních, přiblížit osobnost Marie Montessori a zkoumat výše uvedenou hypotézu za pomoci metody pozorování. Dále za pomoci získaných poznatků v závěru danou hypotézu potvrdit či vyvrátit.

Práce je obsahově rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž část praktická navazuje na část teoretickou.

## 1. Předškolní vývojové období dítěte

Tato kapitola se zabývá vývojovou psychologií dítěte v předškolních letech. Jsou zde vymezeny základní pojmy a důležité vývojové milníky v průběhu tohoto dětského období, které mají vliv na předškolní pedagogické působení.

Předškolní období je vymezeno na období od 3 roku života do 6-7 let. Toto období se vyznačuje velkou iniciativou. Dítě má potřebu ukázat světu kolem sebe své dovednosti a kvality. Zároveň se spolu s tím učí sebe i své dovednosti prosazovat a spolupracovat s ostatními. Tato vývojová fáze je brána jako příprava na život ve společnosti. Dítě se zaměřuje na poznávání řádu světa kolem něj. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Konec tohoto období je individuální, jelikož není ukončen pouze věkem, ale také sociálním mezníkem, kterým je zde nástup dítěte do školy. K tomu je dítě vedeno celé předškolní období. Hlavním úkolem je tu rozvíjení účelné aktivity, která je vnějším působením regulována – v předškolním zařízení daným pedagogem. (Vágnerová, 1999)

Hlavní charakteristikou tohoto období je rozvoj poznávacích procesů. Dítě je schopné důkladněji poznávat svět kolem sebe, skutečnost se zpřesňuje a zpracovávání vjemů se v dítěti zdokonaluje. Přičemž hlavním základem dětského myšlení je smyslová zkušenost, na jejímž základě dítě poznává svět kolem sebe. (Kuric, 1964)

Poznávací procesy souvisí s vývojem uvažování. V předškolním období se rozvíjí tři druhy uvažování – induktivní, analogické a kauzální. Induktivní uvažování je založeno na schopnosti propojení poznatků, dítě si zvládá uvědomovat podobnosti mezi několika faktory. Analogické uvažování vychází z toho indukovaného. Vztah mezi dvěma podobnými faktory uvažují a porovnávají s jinou dvojicí faktorů a hledají v tom danou analogii. Kauzální uvažování je definováno jako *schopnost porozumět vztahu mezi příčinou a následkem*. (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 181)

Dítě se seznamuje s morálními zásadami větší společnosti. Dle Kohlberga (1976) dítě v tomto věku lze označit za *premorálně připraveného*. Jedinec v tomto období zvládá přijímat a zpracovávat pocity viny, pokud dojde k porušení pravidel. Dětské svědomí je, ale v tuto chvíli, pouze spjata s konkrétní situací, ve které se nachází. (Vágnerová, 1997)



V tomto období dochází k utváření jedincovi identity. Ta je z největší části utvářena v rodinném prostředí. Tvorbu identity ovlivňují názory a postoje rodičů, ale také prostředí, ve kterém se denně pohybuje a žije. (Vágnerová, 1997)

Pro tuto práci je důležité dítě a jeho vývoj řešení problémů v předškolním období. Vágnerová a Lisá dětské řešení problémů dělí na dvě fáze. První z nich je vymezení samotného problému. Aby dítě správně vyřešilo zadaný úkol či nějaký problém je potřeba, aby ho správně pochopilo a zjistilo v čem spočívá. Do toho zapojuje své poznávací postupy a uvažování. Pomocí analogického a kauzálního uvažování hledá souvislosti a různé vztahy. Pro dítě v předškolním věku je zároveň typické, že nedokáže vyselektovat, které poznatky jsou mu k vyřešení problému užitečné, a které ho naopak pouze při posuzování zatěžují. Druhou fází je hledání správného řešení a jeho následná realizace. Dítě v tomto věku již zvládá při řešení aplikovat naučené vědomosti. Samotné vyřešení i následnou realizaci omezuje dětská potřeba a náchylnost k tíhnutí k pomoci dospělého. Tento sklon ustupuje s postupem času. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Hlavním pomocníkem při dětském vyjádření sebe sama a svých názorů je v tomto období hra, kresba či vyprávění. Pomocí těchto činností nejen dokáže vyjádřit, pochopit a srozumět okolí se svými emocemi a prožitky, ale zároveň díky nim dále poznává svět kolem sebe. Dítě prostředí, ve kterém se nachází poznává z egocentrické perspektivy. Objekty, které jsou k nim blíže automaticky vnímají jako velké a předměty naopak vzdálenější jako malé. Čas dítě vnímá prezentisticky, orientuje se na přítomnost. (Vágnerová, 1997)

## 2. Pedagogické postupy v předškolních zařízeních

V pedagogickém slovníku je předškolní pedagogika nadefinována jako *vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy a vývoje dětí v předškolním věku v rodině a obzvlášť v zařízeních*. (Průcha, 1995, str. 175)

V této kapitole se budeme zabývat předškolní pedagogikou právě v předškolních zařízeních. Kde se jedinec poprvé pomalu začleňuje do společnosti a je pod výchovným působením pedagogického pracovníka.

Mateřské školy tudíž nejsou jedinou složkou, která tvoří předškolní pedagogiku. Mimo ně sem zapadá rodinná výchova, která je základním kamenem pro další pedagogické působení v tomto i nadcházejícím věku. Předškolní vzdělávání má za úkol doplnit a rozvíjet rodinnou výchovu a vést dítě k učení a dalšímu vývoji. Napomáhat vytváření základů pro další vzdělávání a dělat tak v souladu s individualitou a osobitostí každého jedince.

Dítě se v mateřských školách socializuje v průběhu svého předškolního věku, čímž je bráno vývojové období jedince od 3. roku života po jeho nástup do první třídy základní školy. Předškolní vzdělávání je úzce spjato s pedagogickou diagnostikou, jelikož se pedagogické působení odráží od individuálního vývoje každého dítěte a zároveň se jedná o jediné pedagogické působení, které je úzce spjato s rodinnou výchovou. Je to jediné vzdělávací zařízení, které se s rodiči či opatrovníky setkává na každodenní bázi. Pedagog by tedy i z tohoto důvodu své působení měl vést na základě sociální a životní situace daného jedince. Jen pokud je dítě správně pochopeno v těchto ohledech, je možné ho správně pedagogicky vést a dále vzdělávat.

Dítě je díky hlavnímu pedagogickému postupu, kterým je zde hra, vedeno k rozvíjení svých schopností a dovedností. Zaměřeno převážně na motorické, pohybové a kognitivní činnosti. Tyto aktivity by měly být doprovázeny vždy zážitkovým učením, jelikož jsou pro děti zajímavější a posouvají dál dětskou fantazii a touhu k poznání. V naprosté většině vzdělávacích procesů se zde setkáváme s tzv. situačním učením, kdy je dětem na názorné situaci ukázáno praktické řešení.

Při práci s dětmi nejsou vždy všechny pedagogické procesy řízené, většinou se spíše jedná o procesy spontánní. Závisející na dané situaci, se kterou se děti v danou chvíli v předškolním zařízení právě setkají, a kterou si sami zažijí. Proto je zde pedagogický pracovník brán jako střed všeho dění, připravuje prostředí a nastavuje situace. Tím dává dítěti na výběr z mnoha možností, jak se učit, poznávat, chápat a dojít k závěru celého vzdělávacího procesu. Tím děti dospějí k získání určitých kompetencí, které podrobně určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení – ten mezi klíčové kompetence, kterých by měl jedinec nabýt, zařazuje kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT, 2001, str. 9).

## **2.1. Tradiční pedagogické postupy**

Existuje několik pohledů na věc předškolního vzdělávání. Empiristé berou dítě jako tvárnou hmotu, kterou může dospělý zformovat předáváním znalostí, poznatků a zážitků. Nativisté naopak tvrdí, že od narození každý jedinec disponuje biologickými přednostmi a nedostatky, díky kterým je předurčen k určitému rozvoji. Střední příčkou mezi těmito dvěma odlišnými názory je interakcionismus, který tyto dva protipóly sjednocuje dohromady. Interakcionisté tvrdí, že je důležité vzájemné působení těchto dvou složek. Základní myšlenkou je zde vzájemné působení obou reaktantů ve vzdělávacím procesu – dítěte a dospělého. Jejich vedoucí pozice by se měla vzájemně střídat a prolínat. (Bruce, 1996)

Pojmem tradiční školy charakterizujeme školy převládající ve školském systému daného státu. Jsou tedy často pojmenovávány jako standardní, jelikož určují jistý standard, od kterého se nadále alternativní školy odlišují. (Průcha, 2004, str. 21)

Tradiční pedagogické postupy se vyznačují formálním modelem vyučování. Tento pojem je autory Průchou, Walterovou a Marešem v Pedagogickém slovníku nadefinován jako - *Vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích (školách), jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Reflektuje politické, ekonomické, sociální a kulturní potřeby společnosti a vzdělávací tradici.*

*Probíhá ve stanoveném čase a formách. Zahrnuje navazující vzdělávací stupně a typy, které jsou určeny celé populaci nebo určitým skupinám populace. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 79)*

Dalším názorem je zde například tento od novináře Tomáše Feřtky - „Tradičně vedená škola bývá především intelektuální příprava na život, který teprve přijde, kdežto alternativní škola chce být už tím reálným životem. Proto děti víc baví.“ (Co vás v alternativní škole nenaučí., Feřtek T., 2015)

Tradiční školy mohou být dále brány jakožto „*koncepte výchovy s autoritativním postavením učitele, založená na třídně hodinovém systému vyučování, s relativně stálou organizací vyučovacích hodin, pevnými učebními plány a osnovami, škola paměťově reproduktivní s absolutizací rozumového vývoje dítěte a omezeným prostorem pro sociální rozvoj dítěte*“ (Hrdličková, 1995, s. 86–87).

Bruce ve své knize *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi* hovoří o deseti základních principech, kterými se tradiční pedagogické postupy řídí. Prvním a základním pilířem je uvedeno dětství jako takové, to by mělo být, nejen pedagogickými pracovníky, bráno jako plnohodnotná součást života. Vzdělávání v dětství tedy nemá sloužit jako pouhá brána do budoucího života, ale má být jedinci přínosná i v daný moment. Druhým pilířem je fakt, že je potřeba brát dítě jako celek, brát ohledy na jeho nejen tělesný, ale také duševní vývoj. Dále je brán zřetel na samotný předmět vzdělávacího procesu, ten nelze rozdělit do jednotlivých částí, jelikož všechny tyto předměty jsou cestou k jednotnému poznání. Jsou tedy ve finále navzájem propojeny a měly by být propojeny už při samotném předávání jedinci. Další bod je věnován vnitřní motivaci. Díky té je jedinec schopen nejen přijímat někým předložené úlohy, ale zároveň dané úlohy také sám dokáže předkládat a určovat. V pátém bodě se hovoří o sebekázi a její důležitosti v celém čase vzdělávacího procesu.

K úplnému utvoření názoru na téma „tradiční a alternativní školy“ si uvedme pár hlavních rozdílů mezi těmito dvěma pedagogickými směry, jak je uvádí Rýdl. Tradiční forma a jejich denní plán je dán pevným rozvrhem a organizací dne, alternativní školy při organizaci dne bere v potaz zájem dětí a jejich potřeby. Samotné role učitele a žáka jsou v těchto dvou směrech odlišné. Učitel v tradiční škole má jistý monopol na pravdu a tu

předává svým žákům, v alternativní škole je učitel brán spíše jako poradce, partner. Žák v tradiční škole v závislosti na těchto úlohách učitele má za úkol plnit uložené úkoly dle učitelova zadání. V alternativní škole žák sám rozhodne o rozsahu a pořadí zadaných úkolů. Hlavní rozdíly jsou v kladených důrazech jednotlivých pedagogických směrů. Tradiční školy věří v pamětní učení, vnější motivaci, selektivní výkonovou soutěživost a není dostatečně zdůrazňována iniciativa žáků a jejich tvořivost. Alternativní školy jsou v těchto ohledech naprostým opakem, věří v objevování věcí, vnitřní motivaci, spolupráci ve skupině a kladou velký důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy žáků. (Rýdl, 2016)

Mezi první průkopníky, kteří se zabývali a prosazovali vznik mateřských škol, patří bez pochyby německý pedagog Friedrich Fröbel. Ten v polovině 19. století stojí za vznikem prvních mateřských škol – tzv. Kindergarten. U nás se datuje vznik první mateřské školy roku 1869, řízeny byly tehdejší rakouskou školskou legislativou. Hlavním cílem těchto zařízení byl pouze tělesný vývoj jedince.

Pokud se bavíme o začátcích předškolního vzdělávání, nesmíme opomenout ani Jana Ámose Komenského. Ten nejen svým dílem „Informatorium školy mateřské“ napomohl k tomu, aby byla předškolnímu vzdělávání věnována dostatečná pozornost. Zaměřuje se na výchovu tělesnou, smyslovou, rozumovou a mravní.

### **2.1.1. Státní předškolní zařízení**

Zařízení preprimárního vzdělávání, spadající do veřejného sektoru, je dle Školského zákona povinno zajistit umístění jedince s trvalým bydlištěm v místě zařízení do svých tříd. Vzdělávání v posledním roce předškolního věku ve veřejných mateřských školách je bezplatné, jelikož se jedná o povinný rok předškolního vzdělávání.

Jak již bylo zmíněno, každé předškolní zařízení je povinno vytvořit si svůj vlastní Školní vzdělávací program. Ten je založen na Rámcovém vzdělávacím programu vytvořeným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, který určuje postupy a principy, kterých se předškolní vzdělávání v České republice řídí.

V českém předškolním systému se setkáváme se školským a rodinným modelem. Školský model se vyznačuje záměrným působením na jedince ve směru vzdělávání. Učí děti uplatnit si dovednosti, díky kterým dosáhnou základní gramotnosti – psaní, čtení, matematika. Z tohoto důvodu jsou zde děti rozděleni do skupin dle věku. Naopak rodinný model, je již dle názvu více podobný rodině než školní třídě, jako systém školský. Orientuje se na socializační funkci předškolního vzdělávání, proto jsou v tomto modelu děti namíchané. Spolupracují, pomáhají si a učí se samy od sebe navzájem. (EACEA, 2015)

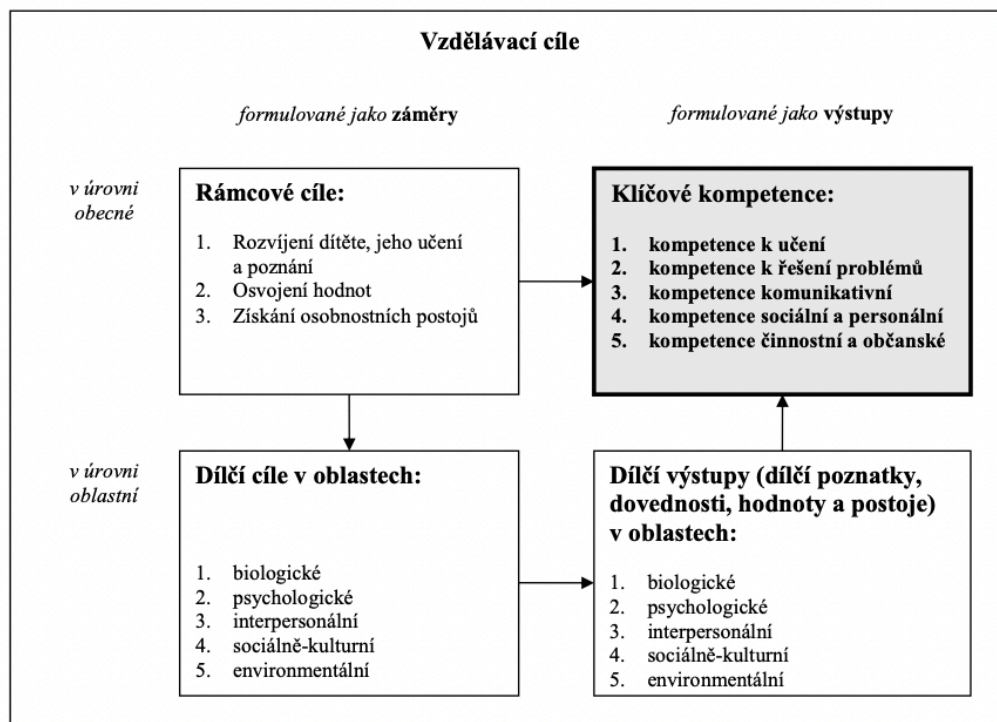
## **2.2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení**

Tento kurikulární dokument vytvořený pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy určuje a vymezuje základní principy a postupy, dle kterých je nutno při institucionálním vzdělávání v předškolní výchově postupovat. Následující pravidla a principy jsou platná pro všechny vzdělávací instituce, které jsou zařazeny do sítě škol a školských zařízení. Do této kategorie spadají mateřské školy, lesní mateřské školy, přípravné třídy základních škol a mateřské školy zřízené dle § 16 odst.9 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), který nám říká následující:

*Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.*

*(Zákon č. 561/2004 Sb. – Školský zákon)*

Právě pro tato zařízení jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) uvedeny následující cíle, ke kterým jsou děti v předškolních zařízeních vedeni.



**Systém cílů v RVP PV**

Legenda: Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

Obrázek 1 Vzdělávací cíle (MŠMT, 2021)

RVP PV pokrývá seznam učiva, které má být v průběhu předškolního vzdělávání dětem představeno. Patří sem témata dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. U každého z témat RVP PV uvádí dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika. Popisuje, co přesně by měl pedagogický pracovník u dítěte podporovat, co dítěti v rámci vzdělávacího procesu nabízí, co se od dítěte na konci předškolního vzdělávání očekává, a co případně může ohrožovat vzdělávací proces jedince. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT, 2021, str. 15, str. 16).

Mimo tyto aspekty obsahuje RVP PV také podmínky, které jsou na předškolní zařízení kladeny. Podmínky se týkají vnitřního prostoru mateřské školy, pomůcek, vnějších prostor zahrnující zahrady či hřiště, která musí mít škola k dispozici, životosprávy dětí (zašitřující jídelníček, denní rozvrh), organizace, administrativy a řízení chodu zařízení, zapojování rodičů do procesu předškolního vzdělávání, a hlavně psychosociální stránky navštěvování mateřské školy. Do této kategorie spadají požadavky na zařízení ve smyslu toho, aby se dítě cítilo co nejlépe.

Samostatnou kapitolu zastává vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Krom samotného pojetí a systému péče jsou zde opět vyjmenovány podmínky vzdělávání. Dodatečně byla kapitola obohacena o předškolní přípravu dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka.

Mezi další kapitoly patří práce s nadanými dětmi, práce s dětmi od dvou do tří let, hodnocení výsledků a autoevaluace předškolního zařízení, což je v RVP PV nadeřinováno jako systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT, 2021, str. 48).

Dvanáctou kapitolou je určitý návod pro mateřské školy, jak si vytvořit školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“), který jde v souladu s RVP PV. Přičemž tento povinný dokument by měl být veřejný a musí splňovat daná kritéria souladu s RVP PV. Poslední kapitola se zabývá povinnostmi učitele mateřské školy, ty se týkají jak samotné práce s dětmi, ale také organizačních úkolů pedagogického pracovníka.

### **2.2.1. Školní vzdělávací program**

Tento program je vytvořen každou mateřskou školou dle zásad, které jsou určeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Jedná se o dokument, který je zosobněný pro každé konkrétní zařízení a vychází z RVP PV. Jedná se o jasně otevřený konstruovaný dokument pojednávající o daném předškolním zařízení a zaměřený na jedinečnosti daného zařízení.



Za vytvořením školního vzdělávacího programu stojí ředitel předškolního zařízení spolu s pedagogickým sborem. Ti se při vytváření ŠVP musí zaměřit na to, aby obsahoval všechny nutné informace – všechny identifikační údaje o mateřské škole, obecnou charakteristiku dané školy, podmínky vzdělávání, organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém a pedagogickou diagnostiku. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT, 2021, str.41).

Jelikož se jedná o povinně veřejný dokument, je nutno, aby s ním byli seznámeni také rodiče případně opatrovníci dětí navštěvující danou mateřskou školu.

Při vytváření ŠVP musí být dbáno na jasně určená kritéria. Pedagogický sbor se musí při jeho vytváření řídit zásadami a pravidly sepsanými v RVP PV.

### **2.3. Alternativní školy a soukromý sektor předškolních zařízení**

V této podkapitole se budeme věnovat vymezení alternativních škol, jejich vznikem a historií, druhům alternativních škol a soukromému sektoru předškolních zařízení. Z důvodu zaměření práce se budeme v průběhu této kapitoly věnovat pouze reformním školám, dle klasického a moderního dělení.

Alternativní vzdělávání je možno nadefinovat různými způsoby, ale v tomto případě je bereme jako přístupy nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání. (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris, 1991)

Podobnou definici nabízí také britský pedagogický slovník, který o alternativních školách hovoří takto: „*Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“ (D. Lawton, P. Gordon, 1993, str. 42 v Průcha, 2001)

Mimo jiné se tyto školy odlišují od běžných škol tím, že mají jiný harmonogram dne, dochází u nich ke změnám nejen způsobu vzdělávání, ale také k jeho obsahu. V předškolních zařízeních se s dalšími aspekty, jako je hodnocení žáků, nesetkáváme, ale i to se v alternativních školách může od normálních škol lišit. Význačné jsou mimo jiné změny

v prostředí učeben a školních prostor, většinou se setkáváme s volnějším prostorem, které jsou barevně velice jednoduše řešeny. V této podkapitole si ukážeme názory jednotlivých autorů, kteří se přesně těchto faktorů dotýkají.

S pojmem alternativních škol se pojí pojem reformní pedagogiky, která se ve světě začíná budovat v průběhu 20. a 30. let 20. století. Mezi nejvýznamnější představitele reformní pedagogiky patří M. Montessori, P. Petersen, J. Dewey, R. Steiner, O. Declory a další. Tito myslitelé se postavili do opozice k tradičním pedagogickým institucím a kritizovali stávající školní systém. Největší nedostatky viděli v přehlcování dětí učivem bez ohledu na vývoj a osobní rozvoj dítěte. Přestože každý z nich smýšlel trochu jiným směrem, všichni se shodli ve svých myšlenkách na tom, že je na čase postavit do popředí dítě, jeho individuální vývoj, zájmy a schopnosti. Za zakladatele reformní pedagogiky je brán právě belgický pedagog Ovide Declory. Ten v roce 1907 zakládá v Bruselu reformní školu pod heslem „Škola životem pro život“. Své pedagogické působení zaměřil především na pracovní výchovu a samozřejmě na individuální zájmy dítěte. S tím souvisí doteď význačný prvek alternativních škol, kterým je tzv. učení „z života pro život“. Pedagogové se během vzdělávání snaží své žáky zapojit do světa práce a tím přenést vzdělávací proces do jejich každodenního reálného světa mimo školní prostředí.

Kromě světových osobností, které se zasloužily o rozvoj alternativních škol, si připomeňme také naše nejvýznamnější jména, která stojí za šířením alternativních myšlenek na území tehdejšího Československa. Ale ještě předtím je nutné zmínit Jana Amose Komenského, který stojí u samotného zrodu alternativních myšlenek. Dále nesmíme opomenout hlavně Václava Příhodu (1889-1979). Ten díky svým studijním stážím ve Spojených státech amerických začal i u nás šířit nové myšlenky a nové trendy ze školních prostředí. Mezi další jména lze zařadit A. Bartoše, F. Bakuleho, B. Hrejsovou či E. Štorcha, kteří se zasloužili o zavedení větší svobody, tvořivosti, času v přírodě, a mnoho dalšího do stávajícího systému předškolního vzdělávání.

Co se šíření alternativní a reformní pedagogiky u nás týče, lze říct, že v průběhu 20. a 30. let minulého století patřilo Československo k zemím, kde byl tento rozvoj na rozmachu. V průběhu let u nás vznikala spousta škol. Například Domov dětí v Horním Krnsku či Volná škola práce na Kladně (Zelinková, 1997). Rána pro alternativní školy přišla za období

socializmu a k úplnému ukončení tohoto proudu došlo v roce 1948. Zpátky se začaly alternativní školy dostávat až po revoluci roku 1989. (Průcha, 1996)

Alternativní školy byly vytvořeny a šířeny dál za účelem plnění několika funkcí. Tyto funkce opět velice přehledně popsal ve své knize Průcha. Ten je zde rozděluje do několika kategorií. První z nich je funkce kompenzační, tyto školy byly vytvořeny z důvodu náhrady nedostatků, kterých klasické školství nabývá. Vznikly jako opozice ke státním školám, jako snaha o kompenzaci všech těchto nedostatků. Další funkcí, je zde popisována funkce diverzifikační. Alternativní školy se jistě zasluhují o různorodost a variabilitu, jelikož se svým způsobem snaží o to vyvrátit jednotvárnost a standardizaci státních škol. Poslední funkcí, je zde zmíněna funkce inovační. Alternativní školství bylo šířeno z důvodu snahy o inovaci stávající pedagogické koncepce. (Alternativní školy, Průcha, str. 19)

Mezi základní rozdíly, které odlišují alternativní školy od těch tradičních, patří zejména fakt, že je škola orientovaná na dítě – pedocentrická. Jedná se o hlavní charakteristiku alternativního vzdělávání. Všechny pedagogické postupy a vzdělávací činnosti jsou upravené tak, aby šly plynule v souladu s osobitostí a individualitou vývoje každého jedince. Zaměřuje se také na emoční stránku dítěte, proto se zde jedná o tzv. komplexní výchovu. Pedagogové v rámci vzdělávacího procesu v edukačním prostředí napomáhají přirozenému vývoji dětí.

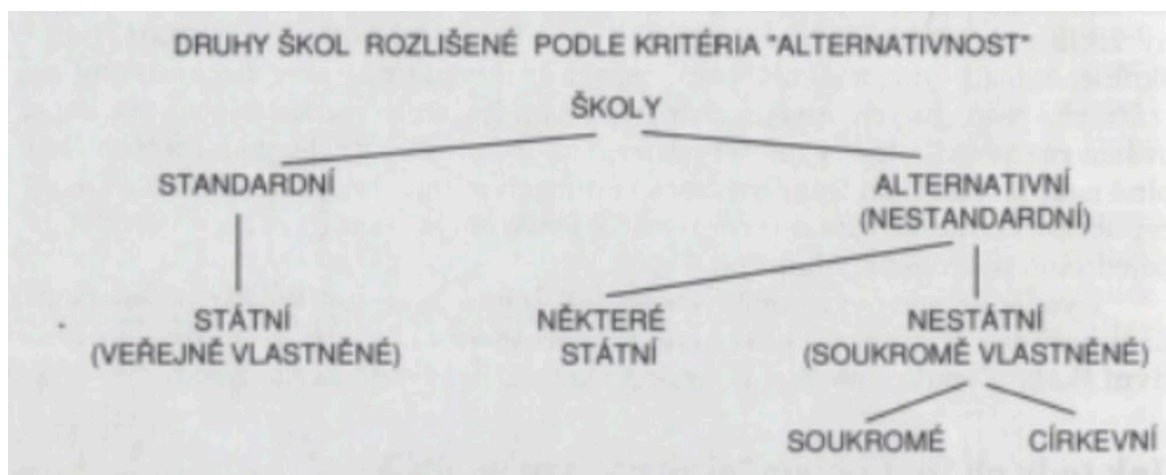
Zajímavým pohledem na téma alternativních škol, je ten od autora Raywida (1983). Ten ve svých publikacích uvádí, že alternativní školy vznikají a průběžně se vyvíjí až v rámci praktického uplatnění. Dále ve své práci uvádí pět obecných znaků, které lze uplatnit u každého dělení alternativních škol. Prvním znakem je fakt, že alternativní školy mají sklon k tomu, klást důraz na rozvoj pocitu sounáležitosti s jejich daným programem a snaží se rozvíjet úzké mezilidské vztahy panující v dané škole. Za druhé uvádí, že alternativní školy disponují možností nabízet rodičům a jejich dětem jiný obsah než konvenční školy a tento obsah je význačný svou různorodostí, jelikož obsahuje témata z různých oborů dohromady. Třetím faktem uvádí důraz, který alternativní školy kladou na učení se zážitkem a vlastním účastněním se. Předposledním znakem se dotýká závěrečné evaluace, která v alternativních školách může mít jinou podobu od toho klasického. Je zde ve značné míře obsaženo umění sebehodnocení a převládají závěrečné popisy a reflexe nad jednotným známkováním.

A pátým, posledním bodem uvádí individualitu žáků a s tím související pravidla, kterých je mnohem méně než v tradičních školách. K regulaci chování dochází též v daleko menším množství.

Zelinková (1997) ve své publikaci uvádí jako základ reformní pedagogiky tzv. „pedagogiku zájmů“. Stejně jako u ostatních autorů i v této publikaci je za středobod alternativních škol bráno dítě a jeho zájmy. Zelinková zde také hovoří o pojmu „vnitřní kázeň“. Tvrdí, že spontánní zájem dětí vede k jejich nerušené a plně soustředěné práci, nejsou tudíž kázeňské prostředky vůbec zapotřebí a v tom dle ní tkví hlavní rozdíl oproti autoritativním přístupům tradičních škol.

Na základě myšlenek švýcarského pedagoga Adolpha Ferriera, který se snažil o pojetí škol jako samosprávných obcí, se alternativní školy snaží být aktivním společenstvím. Tudíž se do vzdělávacího procesu zapojují nejen pedagogové, ale také samotní žáci a jejich rodiče.

Alternativní školy mohou spadat, jak do státního, tak i do soukromého sektoru pedagogických zařízení. Problematiku rozlišitelnosti alternativních, běžných, státních a soukromých škol ve své knize Alternativní školy přehledně rozlišil Průcha (Alternativní školy, Průcha, str. 14) následujícím grafem.



Obrázek 2 Druhy škol (Průcha, 1996)

Existuje několik typů alternativních škol a jejich rozdělení. V této práci se zabýváme pouze alternativními školami dle klasického a moderního dělení.

Dle Průchy máme u nás tedy alternativní školy nestátní, státní či soukromé. Ty nestátní můžeme nadále rozdělit na dva typy – klasické reformní školy a církevní školy. Mezi státní a soukromé školy patří moderní alternativní školy. Pro tuto práci jsou klíčové pouze klasické reformní školy, do kterých se zařazují mimo montessoriovské školy, také školy waldorfské, jenské, daltonské a freinetovské.

## **2.4. Maria Montessori**

Tato podkapitola se věnuje Marii Montessori. Stručně hovoří o inspirující cestě Marie Montessori, jejím životě a pedagogických zásluhách.

Italská pedagožka, lékařka a bojovnice za práva dětí a žen Marie Montessori, se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle v Itálii. V průběhu svého dětství navštěvovala chlapeckou školu věd a inženýrství v Římě. Později roku 1896 se stala první ženou s univerzitním titulem z oboru medicíny, univerzitu navštěvovala a vystudovala též v Římě. Mimo své pedagogické úspěchy, je nutno tuto ženu vyzdvihnout také v oblasti svého celoživotního boje za práva žen. Během svého života byla aktivní bojovnicí například za spravedlivé a srovnatelné platové ohodnocení žen. (Standing, 1984)

Na počátku dvacátého století se dostává blíže do lékařského prostředí. Působí na psychiatrické klinice a později se díky setkání s ředitelem římské školy, sloužící pro školení pedagogů pracujících s dětmi s různými poruchami vývoje, dostává do prostředí, ve kterém může plně experimentovat se stimulačními pomůckami pro dané děti. Její snahy se setkávají s úspěchem, jelikož díky napomáhání dětem s jejich individuálním vývojem, jsou schopné dosahovat stejných výsledků jako děti ze standardních škol. (Standing, 1984)

S osobností Marie Montessori je jistě spojen název „Casa dei Bambini“ – neboli Dům dětí. Ten Maria Montessori otevírá v Římě 6. ledna roku 1907. Ten byl věnován opuštěným dětem předškolního věku. Od té doby se plně věnovala své metodě učení, opustila své pedagogické působení na Římské univerzitě a nadále již nepůsobí ani v lékařském sektoru. Naplno se věnuje vzdělávání. Podporovala individuální vývoj dítěte a stála za svým

nejvýznačnějším slovem „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Začíná využívat a dále rozvíjet svou metodiku smyslového učení, který původně vytvářela pro svou praxi s mentálně retardovanými dětmi. Ve svém Domově dětí předkládala dětem i praktické činnosti jako zametání či utírání prachu. (Zelinková, 1997)

Tvoří a šíří svou metodiku díky tréninkovým kurzům, publikuje své první knihy a učebnice. Podílela se na utvoření první společnosti, která mezi sebou šířila a rozvíjela Montessori metodu, tato společnost nesla název Opera Montessori. Jednou ze stěžejních prací Marie Montessori je její publikace věnující se výzkumu pozorování života dětí. Předkládá v něm výsledky jednotlivých experimentů a vyvozuje z nich základní principy pro výchovu dětí. Tato práce pod názvem *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech: Objevování dítěte* byla přeložena do více než dvaceti jazyků po celém světě. (Zelinková, 1997)

Montessori metodika se šíří dál celým světem. V průběhu prvních dvou desetiletí na začátku dvacátého století vznikají montessoriovské školy pro základní vzdělávání nejen po celé Itálii, ale také na území Švýcarska, Velké Británie či Argentiny. Vznikají nejen základní školy, ale také modelové školy pro školení pedagogů. Ty se nacházely v Paříži, Bostonu a New Yorku. (Standing, 1984)

Před druhou světovou válkou se Montessori metoda šířila světem dál. Konal se Mezinárodní Montessori kongres, v Berlíně byla vybudována Mezinárodní Montessori Asociace (dále jen „AMI“) a průběžně vznikají další školy s montessoriovskou metodou.

Po nástupu nacistů k moci jsou na Německém území Montessori zařízení likvidována. K uzavírání těchto zařízení dochází také na území Itálie, jelikož dochází ke konfliktům mezi fašistickým režimem a Marií Montessori. Ta je nucena uprchnout do Amsterdamu, kam se spolu s ní přesouvá také AMI. Na pozvání později ve čtyřicátých letech odjíždí do Indie, kde je po vstoupení Itálie do války zajata i spolu se svým synem. Díky přátelským stykům je později propuštěna a roku 1947 odlétá zpět do Evropy, kde pomalu začíná znovu otevírat svá zařízení. (Standing, 1984)

Během začátku padesátých let získává několik nominací na Nobelovu cenu za mír. Umírá 6. května roku 1952 a pohřbena je na katolickém hřbitově v Nizozemsku. (Zelinková, 1997)

#### **2.4.1. Metoda a myšlenky Marie Montessori**

Tato podkapitola se věnuje jednotlivým myšlenkám, které Marie Montessori předávala a postavila na ní svou metodiku pedagogického působení na jedince.

Nejznámější větou, která je s montessoriovskou metodou spojena je prosba malého dítěte, se kterou se při vzdělávání obrátilo na Marii Montessori. „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Tato věta se stala centrem celé její metody. Hlavní myšlenkou je zde to, že rodič, vychovatel či jiný pedagogický pracovník má dítěti napomáhat k tomu, aby svou vlastní pílí, silami a tempem došlo k vytvoření nové dovednosti, osvojení nové vědomosti a tím se samo začleňovalo do světa kolem něj. (Zelinková, 1997)

„*Dítě je tvůrcem sebe sama*“. To souvisí s první myšlenkou. Dítě svou vlastní motivací a prací utváří sebe sama. Každý jedinec vyrůstá v prostředí, ve kterém je obklopený různými podněty a lidmi, ale je v tomto smyslu pouze na nás samotných, jak se rozhodneme. Co nás bude ovlivňovat a utvářet a co naopak ne. S tím souvisí základní požadavek na plnohodnotný vývoj dítěte dle Marie Montessori, kterým je svoboda dítěte. Svobodný vývoj dítěte se stal také nejdůležitějším pojmem celé montessoriovské metody. Tímto požadavkem zaručila své odloučení, jak od pedagogů pracujících před ní, ale také řadou pedagogů, kteří na scénu přišli až mnohem později. Svoboda ale nesmí být brána jako nekonečná. Marie Montessori ve svých dílech hovoří o vztahu mezi *biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou*. Sama Montessori klade důraz na nezaměňování tohoto vymezení za ponechání dítěte plně svobodným, spíše ho vést k nezávislosti a dát mu možnost volby činnosti. (Zelinková, 1997)

„*Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.*“ Již bylo zmíněno, že alternativní školy jsou spojeny se zážitkovým učením. Při získávání nových vědomostí a poznatků je dle Marie Montessori potřeba vycházet z konkrétního zážitku. Dítě si vše zkouší samo, manipuluje s daným předmětem a učí se pomocí vlastních prožitků. (Zelinková, 1997)

Dalším znakem, kterým se montessoriovské školy vyznačují je dostatečná pozornost, kterou věnují zájmům, potřebám a náladám dítěte. S tím souvisí další myšlenka Marie Montessori, která věří ve svobodnou volbu práce. Z tohoto důvodu nemají montessoriovské školy jasně určenou organizaci dne. Děti se samy rozhodují, jak budou trávit svůj čas v předškolním zařízení, jaké aktivity a pomůcky si vyberou. Úkolem pedagogického pracovníka je vhodně připravit dětem prostředí a pomůcky pro jejich aktivity a hry.

Mezi základní znaky alternativních škol patří individualita dítěte. Proto je zapotřebí respektovat citlivá období dítěte. Tím se myslí senzitivní období přesně určené pro jistou dovednost či vědomost. Děti jsou v těchto obdobích připravené k pedagogickému působení. Jsou v podstatě připravené učit se, poznávat a získávat určitou dovednost. (Zelinková, 1997)

Tato senzitivní období Montessori popisuje jako *„zvláštní sílu, která umožňuje dítěti, aby navázalo kontakt s okolním světem obzvláště intenzivním způsobem.“* (Montessori, 2017)

Další myšlenky, které doprovázejí metodiku Marie Montessori, jsou – „Polarizace pozornosti“ a „Celostní učení“. Polarizace pozornosti pojednává o přímo úměrném vztahu mezi dětským zájmem, zvědavostí a intenzitou, dobou trvání jeho soustředění. U dětí platí, čím větší zájem, tím lepší míra soustředění na dané téma. Ruku v ruce s tím jde svoboda dítěte. Pokud si dítě samo zvolí aktivitu, tím více je do ní zapojeno se zájmem a dochází k polarizaci pozornosti. A myšlenka celostního učení je založena na rovnováze mezi tělesným a duševním životem dítěte a tvrdí, že v procesu učení by se měly do něj vzájemně promítat. Přičemž duševním životem je brána celá složka vnitřní motivace – chtění, cítění, myšlení a jednání. (Zelinková, 1997)

Zároveň je u montessoriovské metody důležité zmínit, že odmítá odměny a tresty, a to hlavně u dětí. Pracuje s myšlenkou, že čím více je na dítě vyvíjen tlak, tím větší odpor se v dítěti rodí. Souvisí to také s požadovanou vnitřní motivací, která je význačným faktorem alternativních škol. (Montessori, 2017)

Marie Montessori období od 0-6 let charakterizuje jako období tvorby a konstruktivismu. Dále ho dělí na období 0-3 roky a 3-6 let, vzhledem k předškolnímu vzdělávání je důležité období druhé, které se vyznačuje počáteční analýzou všeho, co dosud dítě zvládalo pouze



vnímat a vstřebávat. V tomto věkovém období je dítě ve dvou citlivých obdobích, v nich je připraveno vyvíjet své sebeuvědomění a přivlastňovat si pohybové a řečové dovednosti. Přičemž obojí souvisí se smyslovým vývojem dítěte, díky kterému si dítě věci osvojuje a tělesně i duševně se rozvíjí. V tomto období také Marie Montessori hovoří o embryonální sociální fázi, dítě se poprvé začíná začleňovat do skupin a získává nový náhled do chování ve společnosti. (Zelinková, 1997)

#### **2.4.2. Prostředí a využívané materiály v Montessori předškolním zařízení**

V závislosti na všech metodách a myšlenkách Marie Montessori, je školní prostředí připraveno učitelem dle náležitostí senzitivních období dětí. Je potřeba, aby prostředí disponovalo nabídkou pomůcek a materiálů, ze kterých si dítě dle vlastních zájmů v průběhu dne vybírá. Dané prostředí je zároveň uzpůsobeno tak, aby respektovalo dětské potřeby, musí být prostorný a nepřehlcený, aby se děti mohly svobodně pohybovat a pracovat (Ludwig, 2008).

Samotné vybavení předškolního zařízení musí být přizpůsobeno dětem. Nábytek je velikostně zvolený tak, aby byl ve výšce dětí, tím pádem všechny pomůcky a materiály jsou v otevřených policích na dosah dětské ruky. (Elsner, 2008)

Tudíž na první pohled musí být z prostředí vidět, že byl učitelem připraven tak, aby respektoval hlavní myšlenky Marie Montessori. Tím pádem je nutné, aby byl daný pedagogický pracovník seznámen nejen s principy pedagogiky Marie Montessori, ale také zároveň s využívanými pomůckami a materiály. Montessori v průběhu svého pedagogického působení vytvořila souhrnný soubor didaktických materiálů rozdělených dle vývojových období dítěte. Každý z těchto materiálů je poté orientován na stěžejní schopnosti a dovednosti tohoto vývojového období. Zaměřuje se na pohybové činnosti, smyslové aktivity a praktická cvičení. (Zelinková, 1997)

Marie Montessori v průběhu svého pedagogického působení v Domově dětí v Římě dětem předkládala praktické činnosti a ty začlenila také do oblasti praktických cvičení svých materiálů. Řadí se sem cvičení samoobsluhy (stravování, hygiena, oblékání), cvičení jednání

s lidmi (zdravení, poděkování) a cvičení péče o prostředí (úklidové práce, starání se o domácí mazlíčky či o květiny) (Zelinková, 1997).

Mezi pohybové činnosti zahrnujeme nejen gymnastická a rytmická cvičení, ale zároveň také činnosti z běžného života. Děti se pomocí těchto aktivit seznamuje s prostředím kolem sebe, otevírá a zavírá dveře, žehlí, roluje koberec. Všechny tyto činnosti mohou nadále využít i ve svém domácím prostředí a zároveň u nich trénují své svalstvo. Zřetel je věnován také nácvikům nehybnosti a ticha. Díky těm se děti otevřou nadcházejícímu procesu koncentrace a zároveň věnují pozornost svému duševnímu životu. (Zelinková, 1997)

Smyslová cvičení jsou komplexní složkou. Napomáhají utvářet slovní zásobu, rozvíjí nejen smysly, ale také jemnou, hrubou motoriku, fantazii a spoustu dalších. Smysly a jejich důležitost v procesu poznávání zmiňovaly už autoři jako například John Lock či Immanuel Kant.

### **2.4.3. Montessori předškolní zařízení**

Marie Montessori se v počátcích svého pedagogického působení orientovala na děti se speciálními potřebami. Z této zkušenosti pak nadále vycházela při vymýšlení své metodiky pro další Montessori zařízení. Také z tohoto důvodu se v její metodice objevuje dítě a jedinec jako takový na prvním místě a s ním jeho individuální vývoj a vnitřní potřeby.

Věnuje speciální pozornost tzv. senzitivním fázím, kdy je dítě připravené se učit, vnímá a chápe vjemy z vnějšího okolí. Těchto senzitivních fází má každý jedinec několik, jsou vždy orientovány na jednu určitou složku našeho vnímání. U dětí se setkáváme se senzitivní fází pro učení pohybových činností, rozvoje motoriky, řeči apod. a souvisí s vnitřními potřebami dítěte. Pokud jsou jeho vnitřní potřeby uspokojeny, pak může přejít k fázi, která je vyhovující pro nadcházející proces vzdělávání.

V Montessori prostředí jsou pro děti připraveny speciální pomůcky. Některé z nich jsou speciálně určené pro rozvoj jemné a hrubé motoriky, která dle Marie Montessori úzce souvisí s rozvojem řeči. Dále jsou některé pomůcky určené na rozvoj smyslů, další na rozvoj matematických dovedností a některé jim přibližují chod praktického života kolem nich.

Hlavním mottem montessoriovských škol je věta „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Souvisí to s tzv. fenoménem Montessori, který profesor Jan Průcha (Alternativní školy, Průcha, str. 27) definuje jako *fenomén polarizace pozornosti – jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě rozvíjí a mění.*

Montessori metoda se řídí pěti základními principy, kterými jsou respekt vůči dítěti, pohlcující mysl, senzitivní fáze, připravené prostředí a auto edukace. Přičemž termín auto edukace můžeme vysvětlit jako myšlenku, která tvrdí, že dítě se v životě nejvíc naučí, pokud si k vyřešení úkolu dokáže dojít sám. Dětem je umožněno používat svůj rozum, tělo a smysly k tomu, aby došly k závěru určitého problému. Tím, že k danému závěru dojdou vlastní pílí a vlastním způsobem jim prohloubí celý vzdělávací proces.

V daných předškolních zařízeních mají děti svobodu v tom, jak chtějí trávit svůj čas. Samozřejmě jsou zde nastavena jasná pravidla, nejedná se o liberální způsob učení, ale mají tu možnost vybrat si hry a aktivity dle svých zájmů a nálady. Mezi nejvýznačnější hry, které děti pod Montessori vedením mohou zažít, patří například hraní s vodou (zde děti zkoušejí různé předměty, zda budou plavat či se potopí), nabírání a přelévání (tato aktivita se může uplatnit například i při učení matematice, při zahradničení apod.), zapínání a odepínání (pro děti jsou připraveny různé materiály, na kterých si mohou cvičit zapínání knoflíků, zipů či tkaniček, na čemž děti trénují jemnou motoriku a zároveň se učí praktické činnosti, kterou uplatňujeme denně), třídění (jedná se o nejrůznější karty či jiné pomůcky, na kterých se děti učí odlišovat ovoce a zeleninu či zvířata, při této aktivitě se učí věci správně pojmenovat, identifikovat a zařadit) a spousta dalších. Za každou hrou se skrývá vyšší smysl. Vždy se děti zároveň učí a zároveň aplikují své motorické a sensorické dovednosti.

V průběhu stráveného času v Montessori předškolním zařízení se děti podílí také na „domácích“ pracích. Myjí okna, umývají po sobě použité nádoby a podílí se na „údržbě“ prostředí, ve kterém se nachází. (Zelinková, 1997)

Samotné prostředí montessoriovských mateřských škol je odlišné od klasických předškolních zařízení. V těch klasických jsou děti rozděleni dle věku do dvou či více skupin. Zde jsou děti spíše rozděleni dle vývojových stádií. Hlavní myšlenkou je nechat například starší děti v některých ohledech napomáhat těm mladším, nechat je působit jako vzor pro ty

menší. Děti často pracují ve skupinách, ale stejně tak mají právo na to, pracovat svým vlastním tempem – učí je to vzájemné spolupráci, a ne zbytečné soutěživosti. Co se prostředí, ve kterém se děti nachází týče, jedná se spíše o minimalistické a jednoduché zařízení. Děti nejsou zbytečně přehlceni nejrůznějšími barvami, převažuje zde bílá, krémová a dřevěný nábytek. To samé se dá říci také o využívaných materiálech a pomůckách, které jsou nejčastěji ze dřeva a doplněné jsou opět pouze základními barvami. Pomůcky určené pro vzdělávání za pomoci metody Marie Montessori je možno zakoupit, ale většina škol si je naopak vyrábí sama. Děti jsou do vyrábění pomůcek velmi často zapojovány. Jsou tedy součástí tvůrčího procesu a zároveň mají možnost si samy pomůcky předem osahat a zjistit, na jakém principu fungují. Jsou také po většinou vyráběny z materiálů běžně dostupných či z materiálů už předem využitých při jiném vyrábění. Tím jsou děti vedeni k recyklaci už předem využitých látek, kusů dřeva, knoflíků a podobných materiálů. (Zelinková, 1997)

S touto přípravou pomůcek souvisí také fakt, že pokud dítě ke svému učení specifické dovednosti potřebuje názornou ukázkou, je v silách učitele a dítěte takovou pomůcku připravit. Například k zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, zapínání a otevírání zipů jsou ve školkách vytvářeny za pomoci nejrůznějších materiálů pomůcky různých tvarů a barev. Podobně při vytváření počítadel, geometrických tvarů či pomůcek pro různé fyzikální experimenty.

### **3. Vliv odlišných pedagogických postupů na jedince**

Po teoretickém úvodu se tedy dostáváme k praktické části této práce. Ta je primárně zaměřena na zjišťování, zda mají odlišné pedagogické postupy v době předškolního vzdělávání vliv na schopnosti a dovednosti jedince. Zda pracují odlišným způsobem, jsou vnitřně motivovaní, jak vůbec k úkolům přistupují a jakým způsobem se snaží dosáhnout jeho vyřešení.

Hlavní výzkumná otázka je zaměřena na to, zda jsou děti docházející do Montessori předškolních zařízení lépe připravení k dalšímu vzdělávání. Zda všechny zmíněné metody Marie Montessori dítě opravdu vedou k vytvoření pozitivnějšího přístupu ke vzdělávání samotnému a napomáhají k osvojování dovedností v předškolním vývojovém období dítěte.

K tomuto kvalitativnímu výzkumu bylo využito metody pozorování. Jelikož se jedná o metodu jasně určeného a předem naplánovaného sledování určitého dění ve společnosti, je jeho výsledkem závěrečný popis doprovázený vysvětlením a analýzou celé situace. Dalo by se danou metodu popsat také jako experiment, jelikož sloužil k tomu určit pravdivost předem dané hypotézy. Pozorování probíhalo při řešení zadaných úkolů s předem určenými pomůckami.

Dále byla k bližšímu porozumění a k celkovému přiblížení předškolního zařízení využita metoda rozhovoru. Tato kvalitativní metoda byla určena pro pouze okrajové porozumění danému pedagogickému zařízení a jako výzkumný vzorek zde figurují dva pedagogičtí pracovníci z daných zařízení.

V průběhu celé praktické části jsou jmenováni pedagogičtí pracovníci, se kterými jsem měla možnost spolupracovat a zde prohlašuji, že všichni se svým jmenováním souhlasili.

#### **3.1. Cíle vědeckého výzkumu**

Hlavním cílem tohoto vědeckého výzkumu je tedy zaměřit se na předškolní pedagogické působení na jedince a poukázat na jeho důležitost a následky. Zřetel je věnován hlavně Montessori předškolnímu zařízení, jelikož výzkumná otázka je zaměřena na metody

Marie Montessori a jejich účinnost při vytváření jedince plně připraveného na další vzdělávací procesy.

Předškolní vzdělávání staví základ k dalšímu vzdělávání a dalšímu začleňování do společnosti. Je tudíž vedle rodinné výchovy základním kamenem, pro další pedagogické působení. Společně s vnějšími vlivy v prostředí napomáhá utvářet člověka připraveného pro život ve společnosti.

V průběhu pozorování se zaměřuji na klíčové kompetence, které by jedinec měl v závěru předškolního období mít. Dané kompetence čerpám z Rámcového vzdělávacího programu.

Podpůrnou částí dané hypotézy je předpoklad, že si jedinec vštěpované dovednosti ponechává i do dalších let a využívá je i při nadcházejících pedagogických procesech. Dovednosti, které si v průběhu tohoto vývojového období osvojujeme jsou důležitým základem pro nadcházející léta ve společenském prostředí. Všechny tyto události a schopnosti utváří naši osobnost. Právě z tohoto důvodu se v úkolech zaměřujeme na pozorování dětí v jejich přirozeném prostředí a sledujeme procesy, které jimi jsou či nejsou automaticky využity.

O důležitosti a smyslu předškolního vzdělávání hovoří například Fulghum (1996, str. 7 a 8) – *„Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce. Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole.“*

V rámci tohoto experimentu jsem se zaměřila převážně na některé faktory, kterými jsou například schopnosti individuální práce či naopak schopnosti práce ve skupinách. Dále jsem věnovala pozornost faktorům jako rozmanitost v průběhu řešení nejrůznějších úkolů či rozdíly v tom, jak dlouho děti dokáží udržet svou pozornost, jak rychle zvládnou pochopit zadání úkolu a dojít k jeho vyřešení. Zda plně využívají svou vnitřní motivaci k dokončení úkolu či je naopak zapotřebí vnější autoritativní motivace. Tyto faktory jsem pozorovala v souvislosti s fakty daného vývojového období. Snažila jsem se potvrdit myšlenky autorů na téma předškolního vývojového období, které jsem zmínila na samotném počátku své práce.

V závěru každé části pozorování se za pomoci předem daných otázek a strukturovaného rozhovoru, snažíme čtenáře více přiblížit k danému pedagogickému zařízení, ve kterém jednotliví pedagogičtí pracovníci figuruji. Zároveň se i pomocí těchto otázek pokusíme zjistit, zda jsou v některých ohledech viditelné rozdíly mezi tradičním a Montessori vzdělávacím zařízením. Cílem provedeného rozhovoru je zde tedy přiblížení zařízení čtenáři a zároveň snaha nalézt očividné rozdíly mezi alternativní školou a tradiční.

### **3.2. Metoda vědeckého výzkumu**

K vyšetření hypotézy, na kterou se tato práce zaměřuje byl zvolen behaviorální přístup k výzkumu – řízené pozorování. Tato metoda byla využita hlavně z důvodu propojení několika vjemů, což je při práci s dětmi rozhodující. Prolínají se zde, jak vjemy vizuální, tak hlavně také vjemy pocitové.

Tento kvalitativní výzkum byl zvolen z důvodu zaměření a cílů bakalářské práce. Kvalitativním výzkumem chápeme „výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů“ (Strauss, 1999, str. 10).

Jednalo se o plánovité a řízené pozorování s jasně vymezeným cílem a objektem pozorování. Objektem pozorování jsou děti v předškolním věku šesti či sedmi let a jejich schopnost pochopení a vyřešení zadaného problému. V průběhu samotného pozorování jsem vedla písemný záznam, jelikož je kvůli GDPR ochraně osobních údajů složité vést jakýkoliv elektronický záznam ve školním prostředí. Z tohoto písemného záznamu dále vycházím při závěrečné analýze v dalších krocích své práce. Jedná se o kvalitativní rozbor vypořádaných dějů. Písemný záznam byl veden do záznamového archu, který je níže uveden u každého úkolu. Záznamový arch byl sestrojen dle názorného vzoru, který je uveden v publikaci *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* pedagogem Jiřím Pelikánem (str. 216). Byl následně pouze upraven do požadované podoby tak, aby obsahoval požadované faktory, které ve výzkumu pozorují.

Záznamový arch											
Pozorovaná činnost: např. <i>pedagogická interakce ve vyučovací hodině</i>											
Předmět: např. <i>zeměpis</i>											
Obsahová náplň: např. <i>procvičování vodopisu ČR</i>											
Vyučující:											
Datum:		Den v týdnu:			Vyučovací hodina:						
Pozorování provedl:											
Položka	Oss	Osj	Pss	Psj	Nrs	Nrj	Pns	Pnj	O n s Nč	Σ	Poznámky
1. Příkaz											
2. Odmit											
3. Trest											
4. Výzva											
atd											
Σ											

Obrázek 3 Vzor záznamového archu (Pelikán, str. 216)

Po prezentaci přesného popisu celého pozorování, ve kterém jsou obsažené hlavní složky nashromážděných údajů se přesouváme k finální analýze dat.

V dalších krocích práce byla využita ještě jedna výzkumná metoda a tou byl strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Bohužel kvůli časové vytíženosti obou respondentů musel být rozhovor veden v obou případech elektronickou formou. Byl podložen předem určenými otázkami, na které respondenti měli čas v klidu odpovědět. Zároveň nutno podotknout, že rozhovor probíhal s pedagogickým pracovníkem po předchozím setkání a komunikaci, byla tudíž pro respondenta nastavena jistá míra vhodné atmosféry pro nadcházející rozhovor. Seznam otázek a přesný přepis obou rozhovorů je uveden v příloze v závěru práce.

Otázky byly vytvořeny tak, aby se dotkly co nejširší škály podnětů, které na jedince v průběhu jeho pobývání v daném předškolním zařízení působí. Prostor byl proto věnován výchovným pomůckám, mimoškolním aktivitám či školní přípravě. Dále vzhledem k námi zadané hypotéze, jsem se z rozhovoru chtěla dozvědět víc o samotné adaptaci na první odloučení od rodiče, na tom se celé pedagogické působení bude nadále stavět. Pokud se dítě v prostředí cítí dobře, bude se do školy těšit, odloučení od rodiče nebude natolik citelné a dítě bude plně otevřené danému pedagogickému působení předškolního zařízení.



Přepis samotného rozhovoru je doslovný a jedná se o citaci respondentů. Individualita a osobní nadhled respondentů může komplikovat výsledné zhodnocení, ale je to v tuto chvíli žádoucí, jelikož se tímto snažíme o bližší seznámení jak se samotným respondentem, tak s pedagogickým zařízením, ve kterém aktivně působí.

### **3.3. Podněty a úkoly k pozorování**

Tato podkapitola je věnována představení jednotlivých úkolů, jelikož stěžejním bodem praktické části je pozorování dětí v jim známém prostředí. Byly k těmto účelům připraveny následující tři úkoly. Dané úkoly byly navrženy tak, aby jedinec u každého z nich musel využít jiný postup řešení. V prvním z nich je zapotřebí schopnost individuality a umění samostatně si určit nejlepší cestu k dokončení zadání. Ve druhém úkolu je nutné dokázat pracovat ve dvojici a v posledním z nich je potřeba umět plně potlačit prvotně požadovanou individualitu a pracovat jako skupina.

První úkol s názvem „Sbírám knoflíky“ zahájíme tak, že dětem rozdáme sáčky s namíchanými knoflíky či nejrůznějšími korálky a se symbolem barvy, která jim určuje, kterou barvu mají sbírat. Musí si tedy uvědomit, které předměty si mají nechat, a které mohou předat někomu dalšímu, kdo si o ně přijde říct. Musí zároveň komunikovat s dalšími dětmi, aby našly požadovanou barvu. Na konci aktivity by měly mít v pytlíčku pouze knoflíky určené barvy. Celkově by nám měl úkol zabrat maximálně deset minut i s úvodním seznámením a zadáním. V tomto úkolu se zaměříme na jedince a jeho umění komunikovat s ostatními. Dokážeme tak vypožorovat, jak se v kolektivu a v prostředí kolem cítí – jestli je nejjisté s ostatními mluvit, nebo zda se naopak nezdráhá a nemá problém s ostatními kolem komunikovat. Také zde můžeme zjistit, jakým způsobem jedinec smýšlí, jak zadání uchopí, kterým směrem se při řešení vydá či zda se například nechá ovlivnit tím, jak budou úkol řešit jedinci kolem něj. V závěru úkolu také budeme s dětmi diskutovat a pozorovat, zda zvládají správně věci pojmenovat. Očekáváme pojmy jako nejtmaší, nejsvětější, tmavší, světlejší apod.

Druhý úkol „Najdi stejný zvuk“ by měl být časově méně náročný. Začneme tak, že každé dítě dostane předmět, který bude vydávat zvuk dle svého obsahu. Předmětů bude připraveno alespoň deset, aby se mohlo vytvořit při nejmenším pět dvojic. Úkol bude probíhat na principu zvukového pexesa, takže každý předmět bude mít svůj druhý do páru. Až se nám děti spárují, necháme je předměty prozkoumat a rozhodnout, co by se mohlo uvnitř nacházet. Je tedy nutno, aby do daného objektu nebylo vidět. Každý objekt nacházející se uvnitř bude disponovat jinou velikostí, budeme tedy s dětmi zároveň také diskutovat, který objekt bude dle zvuku největší, a který naopak nejmenší. Zda je uvnitř jeden velký či spousta malých. V tomto úkolu budeme pozorovat, jak děti zvládají pracovat ve dvojicích a zároveň jako skupina. Od vizuálního úkolu se přesuneme k úkolu, který má prověřit i jejich sluch a vnímavost k drobným detailům. Pomocí tohoto úkolu můžeme také vypořádat jaké vztahy převládají ve skupině. A také jestli spolu zvládnou spolupracovat na závěru úkolu, čímž bude diskuse nad velikostmi objektů. Prověřuje to zároveň souhru, která ve skupině dětí může, ale nemusí panovat.

Zároveň byl hlavně v prvním a druhém úkolu využit jeden z principů Marie Montessori. Zaměřujeme se v něm na smyslové cvičení pro podporu zrakového a sluchového vnímání. Využitý materiál je zaměřen na pochopení kontrastů, schopnost identifikace a stupňování. V závěrečné diskusi budeme pozorovat, zda jsou děti schopné vytvořit finální závěr a předměty správně pojmenovat. Na závěru druhého úkolu očekáváme pojmy jako velký, malý, menší, největší, těžší, lehčí apod. Zároveň zde děti využívají analogické a kauzální uvažování. Z pozorování bude tedy viditelné, jakým způsobem zvládají v předškolním věku hledat souvislosti mezi dvěma různými vztahy a aplikovat je při závěrečné diskusi.

Třetím závěrečným úkolem se přesuneme od jedince až ke skupinové práci. Poslední hra „Slepá bába“ by nám měla zabrat kolem patnácti minut. Z libovolného počtu dětí vytvoříme dvě skupiny. Z každé skupiny vybereme jedno dítě, kterému zakryjeme oči. Dítě můžeme vybrat, či nechat skupinu, aby si sama zvolila jednoho svého člena. Po zakrytí očí někam do prostoru rozložíme karty určené ke hře kvarteto tak, aby to zbytek skupiny viděl – jejich úkolem bude navigovat „slepého“ člena skupiny ke kartám, které jim byly určeny. V průběhu tohoto úkolu by měly děti zvládnout slepého navigovat pouze slovně, popsat okolí, kde se karty nachází. Děti by v předškolním věku měly být schopné dát dohromady

srozumitelné věty ve smyslu instrukce. Využit v popisu správná podstatná, přídavná jména a příslovce. Aktivita bude probíhat na místě, které je dětem dobře známé, takže by si mělo vybrané dítě dokázat představit, kde dle jednoduchých pokynů karta leží, jako například „Karta se nachází u rádia.“ apod. V tomto úkolu budeme pozorovat, zda i ve větším počtu zvládají spolupracovat, zda si například ve skupině určí velitele, který bude „slepého“ navigovat nebo se budou například střídat.

Tento úkol je určen na závěr pozorování, jednak protože je zaměřen na spolupráci větší skupiny, ale také protože je jediný z úkolů, u kterého je zapotřebí pohyb po místnosti a předpokládáme, že se děti pohybem rozptýlí a jejich pozornost již nebude na závěru taková, jako na začátku.

Na závěru předškolního vzdělávání by dítě mělo mít několik kompetencí, které jsou v Rámcovém vzdělávacím programu rozděleny na následující: (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT, 2021)

- a) Kompetence k učení
- b) Kompetence k řešení problémů
- c) Kompetence komunikativní
- d) Kompetence sociální a personální
- e) Kompetence činnostní a občanské

Tyto kompetence se budu snažit na dětech pozorovat. Ty tvoří předpoklad pro úspěšné první roky na základní škole.

### **3.4. Průběh pozorování ve státním předškolním zařízení**

Tato podkapitola je zaměřena na celkové seznámení se státním předškolním zařízením, ve kterém probíhalo první pozorování. Je dále rozdělena na další podkapitoly, které se postupně týkají daného zařízení, samotného průběhu pozorování a závěrečného zhodnocení.

### 3.4.1. Úvodní seznámení s vybraným veřejným předškolním zařízením

Pro svou první návštěvu jsem si vybrala Mateřskou školu v ulici Komenského na Březové u Sokolova. Škola byla založena na kraji tohoto malého města roku 1956. Jedná se o komplex tvořený širokou zahrádkou a nížkou, jednopatrovou budovou. Na zahradě je pro děti připravena spousta aktivit (pískoviště, skluzavka s prolézačkou), ale také nabízí množství plochy určené pro porozumění dětí přírodě. Děti zde mohou, mimo jiné, na záhoncích také pěstovat květiny či drobné ovoce a zeleninu.

Na svých internetových stránkách uvádí následující:

*Filozofii naší školy je rozvíjet samostatné a zdravě sebevědomé děti cestou přirozené výchovy. Cílem je položit základy pro celoživotní vzdělávání všem dětem, a to podle jejich možností, zájmů a potřeb.*

*Podnětné prostředí je zárukou rozvoje dítěte po všech stránkách.*

*Ve výchově upřednostňujeme smyslové vnímání, jako základ pro veškeré poznání dítěte. (J.A.Komenský: Nic není v myslí, co neprošlo smysly).*

Mateřská škola se nachází v oblasti, která je obklopena přírodou a lesy, takže i samotné nastavení školy je hodně mířeno na životní prostředí, trávení času v přírodě kolem nás a seznámení dětí se správným chováním v tomto okolí. S tím souvisejí také aktivity, které škola pořádá. Do většiny z nich jsou pravidelně zapojováni také rodiče, jelikož si škola zakládá na vztahu s jedincem i jeho opatrovníkem. Pořádají se kreativní a vědomostní aktivity, ve kterých je rodič součástí tvůrčího a vzdělávacího procesu.

Dané školní zařízení je vedeno školským systémem. Tím pádem jsou děti rozděleny na dvě třídy dle věku. Malé děti ve věku od 3 do 4 či 5 let jsou zařazeni do třídy Rybiček. Zde s maximálním počtem 24 dětí pracují dva pedagogové a asistent pedagoga. Třída starších dětí, Motýlků, do sedmi let, je na počet dětí a pedagogů organizovaná stejně. Do školy děti mohou začít chodit na šestou hodinu ranní a odcházejí maximálně ve čtyři hodiny odpoledne, kdy je provoz školy ukončen.

Škola byla vybudována v jednopatrové budově, kde děti všichni svůj čas tráví právě v prvním patře. V přízemí se nachází pouze kuchyně. Při příchodu do školy se ocitáme v malé chodbě, která budovu rozděluje přesně v polovině. Jedna polovina je přitom určena pro skupinu menších dětí a druhá pro skupinu dětí starších.

Učebny jsou téměř totožné, v první části se nachází stolečky a místa určená mimo jiné k jídlu. Poté se zde nachází rozlehlé místo s kobercem určené k nejrůznějším hrám spolu s pomůckami a hračkami. V samotném konci se nachází cvičebna sloužící též jako odpočinková místnost. Jednu celou stěnu vždy zabírají velké skříně obsahující nejrůznější hry a pomůcky. Skříně jsou hrami zaplněné až ke stropu, tudíž je očividné, že u většiny z nich budou děti potřebovat pomoc při jejich vytahování.

Jelikož se mateřská škola nachází v oblasti, kde se vyskytuje také multifunkční centrum a základní škola, tak mají děti možnost chodit cvičit do tělocvičny základní školy či chodit do divadla.

Pedagogičtí pracovníci tohoto zařízení se řídí Školním vzdělávacím programem „1, 2, 3, 4, 5, objevíme celý svět. Oheň, vítr, vzduch a voda, kdo to nezná – jeho škoda.“ Každý z členů je zde brán jako integrovaný blok zaměřený vždy na jinou oblast pedagogického působení. Oheň je zaměřen na rozlišování toho, co je dobré a co naopak špatné – *Tak jako oheň může být pomocníkem a pocit tepla v nás vyvolává příjemné pocity, na druhé straně budí respekt, pocit nebezpečí a nepřátelství.* Vzduch obsahuje téma změn, voda je díky tomu, že je v přírodě viděna v různých podobách, dětem prezentována jako blok pojednávající o hledání odlišných způsobů řešení problémů a země je zaměřená na poznatky o Zemi a životě kolem nás. Ve svém programu zahrnují do zemských znamení také slovo – *Řeč je jediná vlastnost, která nás odlišuje od jiných živočichů.*

### **3.4.2. Samotný průběh prvního pozorování**

Tato podkapitola je už určená popisu prvního pozorování. Při následující analýze vycházím ze svých poznámek, ze záznamových archů, které jsou uvedeny pod sekcí každého úkolu a z Rámcového vzdělávacího programu.

Děti byly na můj příchod předem upozorněny, pozdravily mě křestním jménem a věděly, co se bude dít, a proč jsem za nimi přišla. Z důvodu nemoci se mi počet korespondentů zmenšil na devět a jednalo se o osm chlapců a pouze jedno děvče. Věkově se jednalo o osm šestiletých a jednoho sedmiletého. Všichni byli pozorní a věnovali mi ze začátku veškerou svou pozornost. Uklidili si rozehrané hry a aktivity a dle mého pokynu se posadili na koberec. Nejprve jsme se seznámili, popovídali si o začátku jejich dne, aby se atmosféra mezi námi trochu uklidnila a děti nebyly nervózní z přítomnosti neznámého člověka. Představila jsem se a uvedla základní informace o sobě a o aktivitách, které jsem si pro ně připravila. Na dětech bylo vidět, že se těší na zpestření dne a na vyzkoušení něčeho nového. Zvědavost napomáhala tomu, že se opravdu plně soustředily na první zadání úkolu.

Přestože jsme si na začátku popovídali a nálada se mezi dětmi uvolnila, i tak měly ze začátku strach a projevovalo se pouze pár vybraných jedinců. Postupně se začaly přidávat a zapojovat do diskuse i další.

Úkol byl zahájen tím, že si každý vylosoval jeden sáček. Nejprve si ho prohlížely a po vyzvání všichni nahlas řekly, jakou barvu mají uvnitř zadanou, a tudíž kterou budou sbírat. Poté se ihned pustily do plnění zadání.

Jako první se iniciativy chopila jediná dívka ve skupině. Osobně jsem byla velice překvapená, z jakého konce zadání uchopila. Vzala si svůj sáček a vysypala z něj obsah na koberec. Obsah si dále rozdělila dle barev. Ty, které nepotřebovala, začala rozdávat svým spolužákům. Během chvilky měla hotovo a automaticky se vrhla do pomáhání ostatním kolem sebe.

Ostatní na to šli většinou spíše postupně. Ptali se svých spolužáků, zda někdo z nich nemá jejich barvu a tímto způsobem pokračovali, dokud už nikdo kolem nich neměl jimi požadovanou barvu u sebe.

Tato aktivita nám zabrala zhruba dvacet minut. Poté mi všichni po jednom začali nosit sáčky obsahující pouze zadanou barvu.

I když byl první úkol zaměřený na individuální práci, děti to takto neuchopily. Pomáhaly si, vysvětlovaly si a spolupracovaly. Byla jsem mile překvapená, jak rychle zvládly úkol vzít do vlastních rukou a našly si strategii, podle které opravdu rychle roztřídily předměty a došly

k závěru. Z prvního úkolu byly nadšení, a i při závěrečné reflexi celého času, který jsme spolu dané dopoledne strávili, se k tomuto úkolu vracely nejčastěji a v oblíbenosti vyhrál.

#### **Záznamový arch – První úkol**

Předpokládané časové rozpětí: 10 min

Skutečné časové rozpětí: 20 min

Počet dětí: 9

Místo průběhu pozorování: MŠ Březová u Sokolova

Pozorování provedla: Kateřina Mannertová

Pozorované jevy (branné většinově)	ANO	SPÍŠE ANO	NEUTRÁLNÍ	SPÍŠE NE	NE
Plná míra pozornosti (začátek)	X				
Plná míra pozornosti (průběh)		X			
Plná míra pozornosti (závěr)		X			
Kladné přijetí mojí přítomnosti	X				
Kladné přijetí zadaného úkolu		X			
Projevený strach a neklid			X		
Zapojení do rozhovoru se mnou		X			
Jeden iniciátor ve skupině	X				
Velká míra spolupráce		X			
Klidná atmosféra ve skupině	X				
Rychlé uchopení zadání		X			
Zapojení do závěrečné diskuze	X				

Obrázek 4 Záznamový arch prvního úkolu v prvním pozorování (Mannertová, 2023)

Když jsme dokončili první úkol, zhodnotili jsme ho a přesunuli jsme se k vysvětlování druhého úkolu. Zde už začala pozornost u dětí opadávat, ale stále jsem si je zvládla usměrnit a zaměřit jejich pozornost, tam kam bylo potřeba.

Pro druhý úkol byly jako předměty s obsahem využity prázdná Kinder vajíčka, do kterých jsem ukryla objekty vydávající zvuk. Jednalo se například o korálek, rýži, minci či mouku.

Druhý úkol byl započat rozmístěním těchto vajíček do prostoru mezi námi, odkud si každý měl jedno vylosovat. Sedli jsme si zpět na koberec do kroužku a já jim vysvětlila, o co v tomto úkolu půjde. Se zvukovým pexesem byly obeznámeni, a dokonce ve školce mají velké dřevěné, se kterým si často hrají. Dále jsem je nechtěla nijak nabádat a ukazovat směr, kterým by se měly vydat. Nechala jsem je, ať si najdou svůj vlastní způsob řešení.

Jeden z chlapců se chopil vedení a dle jeho pokynů, každé z dětí začalo po jednom třást svým předmětem a hledaly svou dvojici. Díky chytrému postupu, jim to trvalo pouze pár minut a už našly požadované dvojice.

Následně, když si každý našel svou dvojici, usadily se vedle sebe a začaly přemýšlet nad mou otázkou „Co asi máte uvnitř?“. Děti se začaly hlásit jeden po druhém a všichni měli na otázku svou odpověď. Téměř všichni uhodli a rozeznali správně rozdílné předměty. Dokázali rozeznat, kde je obsahem velký, těžký a pouze jeden předmět, a kde je obsahem naopak spousta malých a lehkých předmětů. Zároveň dokázaly správně samovolně použít pojmy, na které jsem se původně zaměřila. Těžší, lehčí, nejtěžší, nejlehčí apod.

#### **Záznamový arch – Druhý úkol**

Předpokládané časové rozpětí: 7 min

Skutečné časové rozpětí: 7 min

Počet dětí: 9

Místo průběhu pozorování: MŠ Březová u Sokolova

Pozorování provedla: Kateřina Mannertová

Pozorované jevy (branné většinově)	ANO	SPÍŠE ANO	NEUTRÁLNÍ	SPÍŠE NE	NE
Plná míra pozornosti (začátek)		X			
Plná míra pozornosti (průběh)			X		
Plná míra pozornosti (závěr)				X	
Kladné přijetí zadaného úkolu		X			
Projevený strach a neklid				X	
Zapojení do rozhovoru se mnou		X			
Jeden iniciátor ve skupině	X				
Velká míra spolupráce				X	
Klidná atmosféra ve skupině		X			
Rychlé uchopení zadání		X			
Zapojení do závěrečné diskuze		X			

Obrázek 5 Záznamový arch druhého úkolu v prvním pozorování (Mannertová, 2023)

Po druhém úkolu bylo už těžší všechny přimět se soustředit ještě na poslední úkol, musela jsem trochu zvýšit hlas, aby jejich pozornost úplně nevyprchala a nepřesunula se na spoustu lákavých předmětů, které se v okolí nacházely.

Vyzvala jsem je, aby se mi opět usadily a rozdělily se do dvou skupin, ze které si každá skupina měla zvolit jednoho člena, který bude tzv. „slepá bába“. V jedné skupině se automaticky této role chopil chlapec, který už u druhého úkolu projevil velkou iniciativu. Za to ve druhé skupině se nemohly děti dohodnout a muselo rozhodnout rozpočítávání. Po vybrání byli opět oba vedoucí vyzváni, aby se usadili na koberec a zavřeli oči. Zbytek skupinek jsem si vzala stranou a vysvětlila, jak se bude při řešení tohoto úkolu postupovat. Nakonec jsem využila karty určené ke hře Kvarteto. Obě skupiny si vybraly jednu čtveřici karet, které jsme společně rozmístili po třídě. Poté se už dali do navigování svého vedoucího.



Zde bohužel, došlo ke špatnému postupu, přestože dětem byly několikrát pravidla vysvětleny. Obě skupiny se rozhodly „slepého“ vzít za ruku a ke kartám dovést. To jim sice bylo zatrženo, ale děti i přesto v tomto nesprávném způsobu řešení zkoušely tajně pokračovat. Správným přístupem měl být slovní popis, kde se karta nachází, přičemž si měl zvolený jedinec místo vybavit dle paměti a kartu sám nalézt. V tomto stádiu už byly děti natolik rozjívené, že je karty přestaly zajímat a téměř došlo k nedokončení úkolu. V této fázi musela zakročit jejich paní učitelka, protože na mě děti přestaly reagovat. Karty jsem tudíž posbírala, znovu si děti posadila na koberec, a ještě jednou jsem jim úkol vysvětlila a popsala způsoby, jak mohou a nemohou toto zadání vyřešit. Opět jsem karty rozmístila a čekala, jak se děti rozhodnout postupovat tentokrát. Znovu došlo k nesprávnému postupu a v tuto chvíli už bylo těžké je uklidnit. Úkol nebyl dokončen, karty jsem posbírala zpět do balíčku a naše dopoledne bylo ukončeno.

Finální část našeho dopoledne byla, i mou vinou, nezvládnutá a poslední úkol se opravdu dětem nepodařilo vyřešit. Stále se snažily „slepého“ na místo dovést místo toho, aby mu slovně místo popsaly. Tento úkol nám zabral určitě nejvíce času, z části kvůli ztrátě pozornosti, ale zároveň protože „slepého“ v obou skupinách dělaly dvě nejaktivnější děti. Zbytek třídy byl bez jejich pomoci a iniciativy ztracený. Přestože jsme se všichni snažili, nebyl zde tento úkol správně dokončen.

#### **Záznamový arch – Třetí úkol**

Předpokládané časové rozpětí: 15 min

Skutečné časové rozpětí: 35 min

Počet dětí: 9

Místo průběhu pozorování: MŠ Březová u Sokolova

Pozorování provedla: Kateřina Mannertová

Pozorované jevy (branné většinově)	ANO	SPÍŠE ANO	NEUTRÁLNÍ	SPÍŠE NE	NE
Plná míra pozornosti (začátek)			X		
Plná míra pozornosti (průběh)				X	
Plná míra pozornosti (závěr)					X
Kladné přijetí zadaného úkolu				X	
Projevený strach a neklid					X
Zapojení do rozhovoru se mnou			X		
Jeden iniciátor ve skupině				X	
Velká míra spolupráce				X	
Klidná atmosféra ve skupině				X	
Rychlé uchopení zadání					X
Zapojení do závěrečné diskuze	X				

Obrázek 6 Záznamový arch třetího úkolu v prvním pozorování (Mannertová, 2023)

Po skončení všech tří úkolů jsme se naposledy usadili. Pokládala jsem dětem různé otázky týkající se všech úkolů, jejich průběhu, jaké mají pocity. Tím jsme si celé dopoledne zrekapitulovali a učinili finální závěr a reflexi. Otázky jsem musela klást na každého zvlášť, jinak by neudrželi pozornost.

Mezi dětmi byl nejoblíbenější první úkol, z části je možné, že tomu bylo tak, že trval nejkratší dobu a byl pro ně nejsrozumitelnější. Také probíhal za jejich plné pozornosti, což napomohlo plynulému a nepřerušovanému plnění zadání. Na závěr se mnou spolupracovaly všechny děti, každý vyjádřil svůj názor a podělil se o své dojmy. Snažila jsem se do závěru zapojit všechny kladením otázek přímo na jednotlivce.

### **3.4.3. Analýza prvních získaných dat**

Na konci předškolního vzdělávání by děti měly mít osvojené klíčové kompetence k nástupu do prvních tříd a měly by být schopné je aktivně užívat. V průběhu prvního pozorování jsem si všimla několika kompetencí, které děti zvládají aplikovat, ale zároveň některých, které se za celou dobu pozorování neprojeví. V této závěrečné analýze se přesně na tyto klíčové kompetence zaměřuji. Podpůrným dokumentem při této analýze byl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Děti ve většině zvládají všimnout si souvislostí – v závěru druhého úkolu všichni správně usoudili, jaký je vztah mezi zvukem, velikostí a materiálem obsaženého předmětu. Při hádání daného předmětu využívali elementární poznatky, které o svém okolí, přírodě a technice mají. Při otázce určené na matematickou stránku daného problému se začaly objevovat jisté nedostatky. Všichni zvládli správně posoudit, který předmět je největší, který nejmenší apod. Ale při otázce na množství se začaly objevovat problémy. Některé děti na otázku „Kolik předmětů se dle Vás nachází uvnitř?“ začaly náhodně odříkávat čísla se sebou nesouvisející. U některých dětí jsem vypožadovala nepřesné početní a matematické představy, což také souvisí s nesprávným užíváním daných pojmů.

Mezi jedny z hlavních kompetencí patří schopnost jedince udržet pozornost, soustředit se na zadaný úkol a dokončit to, co začal. V absolutní většině pozorované skupiny dětí tyto kompetence chybí. Vypožadovala jsem ve skupině pouze dvě děti, které byly schopné

projevit snahu o dokončení posledního úkolu. Schopnost udržet pozornost děti měly, ale pouze na určitou dobu a určitý úkol.

Při celém pozorování byly děti vedeny k tomu, aby vyřešily zadaný úkol. Při tomto řešení projevovaly následující kompetence: hledaly různé možnosti řešení, využívaly fantazii, postupovaly intuitivně, zkoušely různé způsoby řešení, komunikovaly mezi sebou i se mnou ve vhodně formulovaných větách, při závěrečné diskuzi ve většině dokázaly vyjádřit své pocity a názory, nadanější pomáhaly svým „slabším“ spolužákům a při práci ve skupině se domlouvaly a spolupracovaly.

Za celou dobu pozorování se většinově projevíly následující nežádoucí jevy: nechápaly, že vyhýbáním se vyřešení problémů je nedovede k cíli, bály se chybovat, nedodržovaly dohodnutá pravidla a nedovedly v závěru postupovat dle zadaných pokynů.

Celkově při pozorování děti dospěly k většině klíčových kompetencí pro nástup do školy. Negativní jevy se projevíly až na samotném závěru a všechny souvisí s nedostatečnou soustředěností a minimálním věnováním pozornosti vůči mně, úkolům a s tím souvisejícími pravidly. Věřím, že při práci s větší autoritou by děti prokázaly daleko víc klíčových kompetencí.

Mým závěrem analýzy je fakt, že děti v dané skupině jsou kompetentní k nástupu do školy. Akorát jejich závislost na vnější motivaci, kterou pro ně zosobňuje vyšší autorita je drží od projevení i dalších kompetencí.

#### **3.4.4. Rozhovor s příslušným pedagogickým pracovníkem**

Následující podkapitola je zcela určena rozhovoru s pedagogickým pracovníkem. Jednalo se o strukturovaný rozhovor, s předem danými otázkami.

Komunikace s Mateřskou školkou na Březové prvotně probíhala s paní ředitelkou, která mě odkázala na paní učitelku Danielu Daňovou. Toto předškolní zařízení jsem sama navštěvovala. To byl také jeden z důvodů, proč jsem si ho zvolila pro své první pozorování. Byla jsem velice ráda, že jsem měla tu možnost spolupracovat právě s paní učitelkou Daňovou, která byla tenkrát i mou paní učitelkou. Byla to pro mě speciální spolupráce a své díky bych ráda vyjádřila i zde.

Pomocí předem zadaných otázek jsem se primárně snažila přiblížit se danému pedagogickému zařízení a zároveň se dozvědět víc o času, který děti ve škole tráví. Jaké pomůcky se používají, jaké aktivity děti nejčastěji vyhledávají, jak je v rámci předškolního vzdělávání tráven čas s dětmi mimo školní prostory či jakým způsobem jsou děti v předškolním věku připravovány na první roky na základní škole.

Po analýze prvního rozhovoru bych zde chtěla vytknout pár bodů, které jsou dle mého klíčové v hledání rozdílů mezi tradičním předškolním zařízením a zařízením vedeným metodou Marie Montessori.

Fakt, že je tato mateřská škola zaměřená na životní prostředí, je vidět i následujících odpovědích. Už sám Školní vzdělávací program dané školy je zaměřen na přírodní živly a prostředí kolem nás. Své aktivity hodně směřují i na trávení času venku v rámci přilehlé zahrady. Zároveň i aktivity mimo prostory školy jsou orientované na přírodu. Pravidelně, alespoň jednou měsíčně, jezdí na výlety do botanických zahrad, za zvířaty na statky apod.

Co se týče aktivit, které děti v rámci stráveného času v mateřské škole vyhledávají, tak nejoblíbenější jsou praktické činnosti či napodobující hry (hry na pravěk, hry na rodinu apod.). K praktickým činnostem, které děti praktikují, můžeme zařadit výrobu věcí ze dřeva v pracovních dílnách.

Jeden z nejvýraznějších rozdílů mezi těmito dvěma pedagogickými postupy je ve výběru hraček a pomůcek, které mají děti k dispozici. Odpověď na otázku, jaké hračky děti během dne nejčastěji využívají, byla následující: „*Velká molitanová stavebnice, rehabilitační kostky, digi hry, lego Friends a Systém Magformers.*“

Ráda bych zmínila jeden velice dobrý nápad, o který se paní učitelka podělila při odpovědi na otázku týkající se školní přípravy. Mimo návštěvu a aktivity probíhající v blízké základní škole, také několikrát do měsíce v mateřské škole pořádají tzv. zájmové dopoledne: „*děti se věnují svým zájmovým kroužkům (anglický jazyk, německý jazyk, tanec apod.). Zájmová dopoledne bereme jako ukázkou toho, čemu všemu by se děti do budoucna mohly ve svém volném čase nadále věnovat.*“

Z pozorování a závěrečné analýzy jsem vyvodila následující: v tradičních předškolních zařízeních jsou dětské aktivity jasně rozděleny na dva typy. Na hru a na aktivitu za účelem poučení a utvoření jisté dovednosti.

### **3.5. Průběh pozorování v Montessori předškolním zařízení**

Tato podkapitola se bude věnovat druhému pozorování. Celkovému přiblížení a seznámení se s daným zařízením, samotnému pozorování a závěrečnému zhodnocení.

#### **3.5.1. Úvodní seznámení s vybraným Montessori předškolním zařízením**

K vykonání druhé části mého výzkumu jsem si vybrala pražskou Montessori mateřskou školu – Montessori Children's House. Tato anglická Montessori školka byla založena roku 2013 a nachází se na Praze 4, v klidné oblasti poblíž lesa a menších obytných jednotek. Samotné předškolní zařízení je vytvořeno z dvoupatrového rodinného domu a má k dispozici vlastní zahradu a hřiště. V hezkém počasí mohou tedy děti trávit čas venku na zahradě, či na procházce v hezkém a poklidném okolí. Fakt, že je školka vytvořena z rodinného domu, akorát dodává na domácím pocitu a rodinné atmosféře. V přízemí se nachází hned několik místností, kde si děti hrají a tráví svůj den. Nahoru, do prvního patra, děti chodí pouze na odpočinek po obědě.

V přízemí se nachází vstupní předsíň, ze které se vchází do šatny pro děti. Odtud už děti vchází do středu veškerého dění v mateřské škole, hlavní místnost je rozdělená na místnost se stoly a kuchyní a na místnost určenou pro herní aktivity. Z této místnosti se chodbou můžeme dostat buď do dětské koupelny, místnosti s kobercem či do pracovní a výtvarné dílny. Dílna je mimo jiné vybavená celo stěnovou plochou pro malbu s velkou stojací paletou barev. Dále je dětem k dispozici dřevo, hřebíky a kladiva pro zatloukání.

Co se barev týče, dominují neutrální barvy – převážně bílá. Na všech dveřích je uvedený anglický název místnosti. S tím se můžeme setkat i na jiných místech – například na okně, na obraze, na květináči, na stole, na zrcadle apod. Vše, co je umístěno na zdi, je vždy umístěno tak, aby se nacházelo ve výšce dětí.

Předškolní zařízení je otevřené pro děti od 2,5 let do 7 let věku. Na svých webových stránkách uvádí následující:

*Our Montessori philosophy fosters self-sufficiency, patience, concentration and creativity in your children, balanced with a focus on their safety, tidiness and mutual respect for others. We also dedicate enough time for activities designed to develop needed fine and gross motor skills.*

V překladu: „Naše Montessori filozofie v dětech podporuje soběstačnost, trpělivost, koncentraci a kreativitu vyváženou s důrazem na jejich bezpečí, pořádek a vzájemný respekt k ostatním. Zároveň věnujeme dostatek času aktivitám, které jsou zaměřené na rozvoj jemné a hrubé motoriky.“

V aktivitách, které jsou pro Montessori typické se i toto předškolní zařízení zaměřuje na následující – praktický život, rozvoj smyslů, matematiku, jazyky, kulturu a zvyky. Jelikož se jedná o anglickou mateřskou školu, kde výuka probíhá pouze v angličtině, máme zde děti různých národností. O to víc jsou děti lépe připraveni na následující začleňování do společnosti, jelikož už v tak útlém věku mají možnost se seznámit s kulturními či jazykovými rozdíly.

### **3.5.2. Samotný průběh druhého pozorování**

Pro mé aktivity s dětmi mi byly nabídnuty dvě místnosti, ze kterých jsem si dle preference a praktičnosti směla vybrat. Jednalo se o výtvarnou dílnu, která disponuje i velkým společným stolem, pokud by tyto úkoly vyžadovaly. Jelikož k aktivitám nebylo zapotřebí nic víc než prostor k pohybu a místo k sezení, tak nakonec rozhodnutí padlo na místnost s kobercem, kterou děti využívají, když v odpoledních hodinách čekají na své rodiče. Mimo jiné zde mají akvárium s rybami, malé houpací křeslo, spoustu květin.

Před začátkem průběhu pozorování jsem se u paní ředitelky ujistila, zda budu mít mezi dětmi i někoho, pro koho bude zapotřebí úkoly vysvětlit v anglickém jazyce. Byla jsem obeznámena, že nikoliv, jelikož všichni předškoláci, které jsem ten den měla k dispozici jsou

česky mluvící. Tudiž experiment nebyl ovlivněn jazykovou bariérou a probíhalo stejně jako pozorování první.

Stejně jako při první návštěvě, i zde jsem vše zahájila tím, že jsem se dětem představila a poděkovala jim, že se mnou chtějí spolupracovat. Poté jsem požádala děti, aby se mi po jednom také představily. Jelikož se jedná o soukromý sektor předškolního vzdělávání, je zjevné, že počet dětí, se kterým se ve finále bude pracovat, bude menší než ve školce státní. V tomto předškolním zařízení jsem měla k dispozici čtyři předškoláky, skupina byla složena ze tří dívek a jednoho chlapce. Už úvodní seznámení probíhalo v mnohem větším klidu, děti mi věnovaly veškerou pozornost.

Když jsme se všichni představili, následovaly pokyny pro první úkol. Děti všemu porozuměly, takže jsme si mohli desky rozdělit dle oblíbených barev. Jelikož bylo dětí méně, zapojila jsem se i já, aby se mohly rozdělit z desek všechny barvy. Pracovalo se tedy se všemi deskami, tak že každé z dětí si vybralo jedny a já pracovala se zbytkem. Experiment nebyl nijak ovlivněn mým působením, pouze jsem čekala, až děti budou potřebovat odložit barvy, které byly v nevyužitých deskách. Na průběhu jsem se tedy nepodílela, pouze jsem stranou držela zbytek desek tak, aby jim byly k dispozici.

Už zde se ukázalo jiné smýšlení než v první škole. Spolupracovaly, ale zároveň si každý hledal u ostatních svou vlastní barvu. Pokud měl někdo hotovo, začal pomáhat svým spolužákům. Během prvního úkolu, jsme si s dětmi povídali o jejich každodenním čase stráveném ve škole. Vyprávěli mi o králíkovi jménem Mabel, kterého mají vzadu na zahradě, a o kterého se společně starají. Ptala jsem se, jak často chodí na procházky, tak mi děti začaly vyprávět o svých každodenních vycházkách, které se liší dle počasí. Zároveň si, ale během našeho povídání zvládly v deskách roztrdit barvy a měly hotovo. Dokázaly svou pozornost věnovat, jak zadanému úkolu, tak i konverzaci, která v průběhu probíhala. Samozřejmě je to také ovlivněné tím, že se jednalo o menší skupinu dětí, bylo to takové komornější a možná také právě proto to bylo v tak uvolněné a milé atmosféře. První úkol byl u dětí celkově opět velmi oblíbený.

### **Záznamový arch – První úkol**

Předpokládané časové rozpětí: 10 min

Skutečné časové rozpětí: 8 min

Počet dětí: 4

Místo průběhu pozorování: Montessori Children's House

Pozorování provedla: Kateřina Mannertová

Pozorované jevy (branné většinově)	ANO	SPÍŠE ANO	NEUTRÁLNÍ	SPÍŠE NE	NE
Plná míra pozornosti (začátek)	X				
Plná míra pozornosti (průběh)	X				
Plná míra pozornosti (závěr)	X				
Kladné přijetí mojí přítomnosti	X				
Kladné přijetí zadaného úkolu	X				
Projevený strach a neklid				X	
Zapojení do rozhovoru se mnou	X				
Jeden iniciátor ve skupině					X
Velká míra spolupráce	X				
Klidná atmosféra ve skupině	X				
Rychlé uchopení zadání		X			
Zapojení do závěrečné diskuze	X				

Obrázek 7 Záznamový arch prvního úkolu při druhém pozorování (Mannertová, 2023)

Po prvním úkolu jsme si vysvětlili, v čem bude spočívat úkol číslo dvě. Jelikož děti byly čtyři, tak se krásně rozdělily do dvojic. Nejdříve jsem vajíčka rozmístila na koberec a začala první dvojice. První dvojice se úkolu chopila jako opravdového pexesa. Po jednom zkoušely třepat s vajíčky a hledat dvojice, střídali se jednotlivě – přesně tak, jako se hraje klasické pexeso. Když jeden neuhádl, vrátil je zpět a na řadu přišel druhý z dvojice. Tímto způsobem pokračovaly, dokud úspěšně nenalezly všechny páry. Poté se vajíčka opět zamíchala a do úkolu se pustila druhá dvojice. Ta úkol uchopila podobně jako v první školce. Prostě s tím třepaly tak dlouho, dokud nenašly dvě, co zní stejně. Líbilo se mi, že se druhá z dvojic nenechala ovlivnit tou první a vyřešila si to po svém. Po skončení hry, jsem s dětmi zavedla diskusi na téma, který objekt uvnitř je dle nich největší, a který naopak nejmenší. Kde je jich mnoho malých, a kde je pouze jeden kus většího předmětu. Krásně si vajíčka seřadily, dle velikosti vnitřku, a i správně tipovaly, co za předmět se uvnitř může nacházet.



### **Záznamový arch – Druhý úkol**

Předpokládané časové rozpětí: 7 min

Skutečné časové rozpětí: 4 min

Počet dětí: 4

Místo průběhu pozorování: Montessori Children's House

Pozorování provedla: Kateřina Mannertová

Pozorované jevy (branné většinově)	ANO	SPÍŠE ANO	NEUTRÁLNÍ	SPÍŠE NE	NE
Plná míra pozornosti (začátek)	X				
Plná míra pozornosti (průběh)	X				
Plná míra pozornosti (závěr)	X				
Kladné přijetí zadaného úkolu	X				
Projevený strach a neklid					X
Zapojení do rozhovoru se mnou	X				
Jeden iniciátor ve skupině					X
Velká míra spolupráce		X			
Klidná atmosféra ve skupině	X				
Rychlé uchopení zadání	X				
Zapojení do závěrečné diskuze	X				

Obrázek 8 Záznamový arch druhého úkolu při druhém pozorování (Mannertová, 2023)

Jakmile skončila diskuse, přesunuli jsme se k poslednímu úkolu. Děti i v tomto úkolu pokračovaly v daných dvojicích z předešlé aktivity. S jedním dítětem z dvojice jsem vždy rozmístila karty po místnosti.

Po komplikacích při prvním pozorování ve státním předškolním zařízení jsem chtěla daný úkol změnit, ale děti v této školce mi ukázaly, že to opravdu není potřeba. Tato poslední aktivita probíhala přesně tak, jak jsem doufala a jak jsem si představovala. Navigované dítě si vždy vyslechlo popis místa, navigující dítě dávalo hezké instrukce a podávalo je tak, aby to nebylo úplně očividné. Dávalo vlastně takové hádankové popisy, například – „Karta je tam, kde je něco živého.“ – myšleno tak, že karta byla položená na akváriu apod. Dětem se hledací hra, tak zalíbila, že se poté spojily a karty schovávaly mně. Dávaly mi moc hezky formulované instrukce. Takhle jsme si hru zahrály hned několikrát, poté jsem je všechny schovávala já a celá skupina dětí hledala. Aktivita je natolik bavila, že žádali o opakování. Přestože jsme hru hráli opakovaně, i tak nám celá tato sekce zabrala méně času než při prvním pozorování.

### **Záznamový arch – Třetí úkol**

Předpokládané časové rozpětí: 15 min

Skutečné časové rozpětí: 30 min (opakovaně, ne pouze jednou)

Počet dětí: 4

Místo průběhu pozorování: Montessori Children's House

Pozorování provedla: Kateřina Mannertová

Pozorované jevy (branné většinově)	ANO	SPÍŠE ANO	NEUTRÁLNÍ	SPÍŠE NE	NE
Plná míra pozornosti (začátek)	X				
Plná míra pozornosti (průběh)	X				
Plná míra pozornosti (závěr)		X			
Kladné přijetí zadaného úkolu	X				
Projevený strach a neklid					X
Zapojení do rozhovoru se mnou	X				
Jeden iniciátor ve skupině			X		
Velká míra spolupráce	X				
Klidná atmosféra ve skupině	X				
Rychlé uchopení zadání	X				
Zapojení do závěrečné diskuze	X				

Obrázek 9 Záznamový arch třetího úkolu při druhém pozorování (Mannertová, 2023)

Děti byly soustředěné až do samého konce a cítila jsem, že mám jejich plnou pozornost. Za celou dobu, co jsem s nimi strávila nebylo ani jednou potřeba je usměrňovat a věnovaly mi svou plnou pozornost.

Celé pozorování jsme završili finální reflexí. Velice mě potěšilo, že úkol číslo tři byl nejoblíbenější, jelikož jsem z něj byla po návštěvě první mateřské školy zklamaná.

### **3.5.3. Analýza druhých získaných dat**

Po důkladném popisu druhého pozorování se přesouvám k finální analýze projevených jevů. Při této analýze mi opět bude sloužit jako podpůrný dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

V průběhu pozorování jsem si všimla, že děti jsou v několika ohledech lépe připravení na nástup do škol. Při řešení zadaných úkolů projevíly následující kompetence: zvládají se plně soustředit, všimnout si souvislostí, při řešení úkolů experimentovat a řešit zadání dle svého uvážení. Dále zvládají v zadané práci postupovat dle instrukcí a pokynů, přestože jsou v rámci Montessori metody vedeni ke svobodné volbě činnosti. Do řešení zapojují svou vnitřní motivaci, která je vede k dokončení úkolu, který začaly. To je zároveň další kompetencí, kterou by měl jedinec na konci předškolního vzdělávání ovládat. Při diskuzi

zvládly správně použít i matematické pojmy. Celé své řešení propojovaly se svými smyslovými poznatky. Když to v úkolech bylo potřeba úspěšně se dorozuměly mezi sebou, dávaly si v posledním úkolu kreativním způsobem hádanky a bez ostychu komunikovaly také se mnou.

V průběhu řešení úkolů zvládaly svou pozornost rozdělit tak, že byly schopny se mnou zároveň diskutovat a odpovídat na otázky. Utvářely si svůj názor a neměly problém ho vyjádřit. V žádném z úkolů se neprojevil žádný iniciátor, což svědčí o tom, že se dokáží ve skupině vzájemně doplňovat a podílet se na společných krocích a rozhodnutích.

Jednou z nejdůležitějších kompetencí pro nástup do školy je dle mého jedincův smysl pro povinnost. V této skupině všichni prokázali zodpovědnost k úkolům, které v tuto chvíli byly jejich povinností. Zároveň do této kategorie dle Rámcového vzdělávacího programu spadá také jedincova schopnost vážit si úsilí a práce ostatních. Tím mám zde na mysli úctu ke mně, kterou projevily pílí a nadšením pro dané úkoly.

Závěrem je tedy celková, ne většinová jako tomu bylo u prvního pozorování, připravenost k nástupu do školy. Každé z dětí projevilo všechny tyto vypsane kompetence a za celou dobu pozorování jsem si nevšimla žádných nedostatků, které by dětem nástup do školy měly znepříjemnit.

#### **3.5.4. Rozhovor s příslušným pedagogickým pracovníkem**

Celou svou návštěvu jsem vykomunikovala s paní ředitelkou školky Veronikou Kludajovou. Byla mi se vším nápomocná a patří jí velké díky.

Pomocí rozhovoru jsem mohla nahlédnout do dalších dnů ve škole, jak děti tráví svůj čas v předškolním zařízení, jak si svůj den naplňují – jakými pomůckami a aktivitami. V Montessori Children's House mají spoustu ručně vyrobených pomůcek spadajících do metodiky Marie Montessori, například cvičné pomůcky na zapínání knoflíků, zipů apod. Při mé návštěvě jsem měla šanci si tyto pomůcky pro aktivity s dětmi prohlédnout. Paní ředitelka tyto pomůcky ve své odpovědi na otázku „Jaké hračky jsou mezi dětmi nejoblíbenější?“ doplnila i o klasické hračky, které mají děti k dispozici v jedné z vedlejších místností, ve které odpoledne čekají na rodiče. Zároveň zde zmínila velice hezký zvyk,

kterým je „tzv. *“Toy day/Sharing day”* - *“Den hraček”*, kdy si každé dítě může vzít do školky jednu hračku z domova a ukázat ji všem dětem, něco o ní říct a půjčit ji kamarádům.“ I z takové maličkosti lze vypozařovat hned několik klíčových kompetencí, kterým se děti učí. Učí se být komunikativní, učí se samostatně formulovat své myšlenky a sdělení, tím si pravidelně prohlubuje slovní zásobu a uvědomuje si pravidla a dodrřuje je.

Co se aktivit v této mateřské škole týče, děti se nejraději zabývají praktickými aktivitami, které jsou typické pro Montessori metodu. Starají se o prostředí kolem sebe a osvojují si činnosti z praktického života. Co mě velice zaujalo, byla odpověď paní ředitelky týkající se Montessori matematických postupů: *„Počítání Montessori metodou je krásné a zábavné a některé děti tyto aktivity neustále vyhledávají a pomocí her počítají třeba až do milionu!“*. Zde opět je viditelný postup, který vede k dalším kompetencím, kterými by měl jedinec na konci předškolního vzdělávání disponovat. Dokonce i s lehkým předběhnutím těchto obecně daných dovedností. Mimo aktivity probíhající v rámci školy, jsem se chtěla zaměřit také na akce a výlety konající se mimo budovu a prostory školy. Opět se mi velice líbila odpověď paní ředitelky – s dětmi chodí na procházky od října každý pátek. Září je tudíž určeno pro děti a jejich přechod z rodinného prostředí do režimu mateřské školy. S tím souvisela také má další otázka, jak se dětem tento přechod daří. Pokud je to pro některého jedince složité, přistupuje se na to postupně. Dítě tímto způsobem malými krůčky ve školce tráví čím dál tím víc času a postupně si zvyká na celodenní režim.

Když se vrátíme zpět k trávení času mimo budovu školy, chtěla bych zde vyzdvihnout další myšlenku paní ředitelky, která souvisí s postupnými začátky venkovních aktivit s dětmi: *„Děti se tady nejprve učí chodit ve dvojicích, dávat pozor na silnici a opravdu dodrřovat bezpečnostní pravidla.“* Až po tomto postupném uvedení dětí do povědomí s důležitými pravidly, můžou venkovní aktivity a výlety přijít k úvahu. V rámci těchto aktivit navštěvují knihovny, zvířata apod.

K tématu školní přípravy bych chtěla zmínit následující odpovědi: *„Montessori pedagogika je vymyšlena opravdu velmi dobře, že si myslím, že by ani děti nepotřebovaly jinou přípravu.“* Po průběhu celého pozorování a díky rozhovoru s paní ředitelkou, jí musím dát za pravdu. Pedagogické působení je zde zakotveno v každé aktivitě a jeho výsledky jsou opravdu vidět. Děti pod takovýmto vedením mají všechny náležité kompetence k tomu být úspěšným žákem první třídy. To souvisí také s mým dotazem, zda mají zkušenosti, že se

mezi dětmi najde někdo, s odkladem školní docházky. Paní ředitelka na to odpověděla, že za poslední tři roky, kdy je v roli ředitele školy, nemělo odklad žádné z dětí.

Zároveň v souvislosti s těmito kompetencemi a jejich uplatněním, mě zajímalo, jak si děti v první třídě vedou a potěšila mě následující odpověď: „*Většina dětí se do školy moc těšila, přechod zvládla velmi dobře. ... Mimo to se děti dobře zvládly začlenit do kolektivu, respektovat svoje vrstevníky, učitele a pravidla.*“

### **3.5.5. Zhodnocení druhého pozorování**

V Montessori předškolním zařízení mají děti mnohem více prostoru pro svůj osobnostní rozvoj a rozvoj fantazie. Nejsou přehlceni barevností a velkým množstvím hraček. Jsou samovolně vedeni k osobnostnímu rozvoji a individualitě. Vzhledem k tomu, že se jedná o anglickou školu, tak se děti seznamují s různými kulturami, jazyky a získávají kompetenci k tomu učit se cizímu jazyku a mimo jiné jsou vedeni k vzájemné toleranci a spolupráci.

Děti byly pozorné, spolupracovaly a zvládly vše vyřešit v krátké době. Ihned pochopily zadání a bez váhání se vrhly do práce. Využívaly všech výše uvedených kompetencí, byly ve spoustě ohledů ukázněnější a soustředěnější. Ze záznamových archů je viditelné, že děti ukázněně spolupracovaly na všech úkolech stejným způsobem. Podílely se na diskusích a pracovaly jako skupina bez toho, aniž by byl ve skupině nějaký iniciátor.

Prostředí školky je hezké a vzbuzuje rodinnou a pohodovou atmosféru. A hlavně budí dojem, že je to prostor určený pro dítě. Je to prostor, který byl pro děti vytvořen. Tomu napovídá nejen vybavení, ale hlavně fakt, že vše je ve výšce dítěte. Vše je vymyšleno tak, aby si dítě svobodně mohlo vybrat cokoliv z toho, co je mu nabízeno.

Při vymýšlení všech úkolů, jsem měla naplánovaný jistý časový rozvrh, který je vždy uveden v záznamovém archu. Zde děti zvládly předčít tento čas v každém z úkolů. Práce s dětmi byla inspirativní.

### **3.6. Finální reflexe celého pozorování**

Tato podkapitola je věnována celkovému shrnutí bez závěrečného posouzení celého pozorování. Je orientována na pár vytknutých bodů, které mě během návštěv předškolních zařízení obzvlášť zaujaly a zároveň se zde budu snažit o porovnání jednotlivých výsledků.

Pomocí závěrečné analýzy pozorování a rozhovoru jsem dospěla k názoru, že hlavním rozdílem mezi těmito dvěma pedagogickými postupy je ten, že v Montessori zařízeních jsou děti vedené k vytvoření si požadovaných kompetencí v rámci praktických činností, aktivit a her, které je doprovází každou minutou, kterou v tomto zařízení stráví. Naopak tradiční předškolní zařízení mají průběh dne rozdělen na aktivity, které mají děti něco naučit a na volné aktivity – hry. Jeden pedagogický proud tyto dvě složky předškolního období propojil do jednoho a ten druhý se stále drží onoho rozdělení.

Není to samozřejmě jediný rozdíl, který napomohl konečnému vytvoření závěrečného názoru, ale po analýze rozhovorů s jednotlivými pedagogickými pracovníky mi tento fakt, přišel jako ten nejdůležitější. Odráží se od něj veškeré aktivity, úkoly a zároveň samotný dětský postoj k učení, získávání dovedností a poznatků.

## **Závěr**

Svou bakalářskou práci jsem věnovala tématu tradičních a montessoriovských předškolních zařízení. Cílem teoretické části bylo popsat předškolní vývojové období dítěte a s tím související předškolní pedagogiku jako takovou. Představit různé názory týkající se tradičních, standardních škol a s tím související témata jako Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program. V druhé části teoretického obsahu jsem se zaměřila na osobnost Marie Montessori, její působení a myšlenky, které alternativní pedagogiku pomáhaly utvářet a dále popsat předškolní pedagogické působení v Montessori zařízení.

Cílem praktické části bylo popsat odlišnosti těchto dvou pohledů na předškolní vzdělávání. Zaměřila jsem se též i na samotnou podobu daných zařízení, jelikož v tomto ohledu spatřuji jeden z největších rozdílů. Na počátku práce jsem si stanovila hypotézu, na které je postavena celá praktická část. Ta pokládala otázku, zda je možné, že působením odlišných pedagogických postupů, je jedinec více či méně kompetentní k nástupu do první třídy základní školy. Zároveň zde tedy předpokládáme, že děti si osvojené schopnosti a pracovní postupy zanechávají a využívají je i v dalších letech nejen v pedagogických zařízeních, ale také v každodenním životě. Pracuji zde s myšlenkou, která uvažuje o předškolním vzdělávání jako o základní složce pedagogického působení na jedince.

Věřím, že všech cílů bylo v průběhu práce dosaženo a teď v závěru práce díky tomu mohu původní hypotézu potvrdit. Pomocí kvalitativní metody pozorování jsem dospěla k závěru, že děti docházející do státních klasických škol, které jsou vedené školským modelem, jsou spíše orientovaní na individuální práci. Do školy dochází s vědomím, že jejich den bude mít pevný rozvrh a jsou zvyklí na jednotnou organizaci dne. Nic je tudíž nevede k tomu zapojit svou vlastní iniciativu a fantazii k tomu, jak budou trávit svůj čas v daném zařízení. Zároveň je učitel brán jako autorita, žáci plní zadané úkoly dle jeho pokynů. Tyto faktory se odrazily i v průběhu mého pozorování. Na počátku bylo na dětech vidět, že jsou rády za změnu organizace jejich dne. Vyčkávaly na mé pokyny, ale jelikož jsem zde nebyla v roli učitele a nechtěla jsem jim být, po nedostatečném autoritativním chování začalo docházet k nerespektování úkolů a pravidel s tím spjatými. Zároveň jsem pocítovala potřebu dětí k tomu, aby byla dostatečně navozena vnější motivace. Ze začátku

byla vnější motivací samotná moje přítomnost, seznámení s někým novým a práce na něčem novém. Postupem času, ale tato počáteční zvědavost přestala působit jako vnější motivace a dětská pozornost a vůle k dokončení úkolů opadávala. Za největší rozdíl považují úkol, který děti zvolily, když byly v závěrečné diskusi vyzváni, za nejvíce vyhovující a zábavný. V tradiční, standardní škole si jednohlasně děti vybraly úkol první. Ten byl jako jediný orientovaný na samostatnou práci. V tom děti viděly určitou soutěž a předháněly se, kdo bude mít úkol nejrychleji hotový. Jeden z ukazatelů odlišnosti mezi tradičními a alternativními školami Rýdl uvádí právě důraz na selektivní výkonovou soutěživost. K tomu zde přesně došlo. Také je zde viditelné, že pomáhat si začaly až když měly samy úkol hotový.

Naopak děti docházející do alternativních škol, které jsou vedené rodinným modelem, jsou zvyklé na vzájemnou spolupráci a na působení starších žáků jako jisté podpůrné složky. Učí se od sebe navzájem, radí si a pozorují, jak například starší žák v průběhu dne pracuje a tráví svůj čas. Jsou tím pádem naučeni spolupracovat, pomáhat si a inspirovat se od někoho ze svých spolužáků. V průběhu svého dne zapojují vlastní iniciativu, zájmy a fantazii k tomu, aby trávily svůj čas v předškolním zařízení dle těchto náležitostí. Jsou vedeni k objevování, tvořivosti, samostatnosti a v neposlední řadě právě k vzájemné spolupráci. Tento faktor byl stejně jako v tradiční škole hezky viditelný v závěrečné diskusi, kdy si děti volily jejich nejoblíbenější úkol z daného dopoledne se mnou. Děti si vybraly úkol poslední. Jediný z úkolů, který byl plně zaměřen na práci ve velké skupině, na vzájemné spolupráci a v neposlední řadě na fantazii každého dítěte. Ta byla bez pochyby potřeba k utváření jednotlivých pokynů pro svého spolužáka. V Montessori zařízení s tím nebyl žádný problém, naopak jasně dané pokyny svou vlastní iniciativou vyměnily za pokyny ve smyslu hádanek. Zároveň zde nebylo zapotřebí děti motivovat či na ně autoritativně působit. Braly moji návštěvu jako zajímavou aktivitu navíc a fakt, že se tohoto účastní braly jako pomoc pro staršího kamaráda.

Prvotním plánem bylo pracovat s větším počtem respondentů, ale bohužel kvůli okolnostem se nakonec pozorování konalo v komornějším duchu. V návaznosti na to, se alespoň podařilo mít v obou skupinách pozorovaných přiměřený počet respondentů. Nebylo tudíž ani jedno ze dvou pozorování znevýhodněno, ale možné rozšíření daného výzkumu by



zde mohlo být právě pracování s větším počtem respondentů. Tato práce a celkový výzkum je spíše ukázkou dvou případů a navazující výzkum by mohl být zaměřen také na další typy alternativních předškolních zařízení. Zároveň by další výzkum mohl sledovat stejné žáky a jejich první školní rok. Tím by mohla být podpořena myšlenka, že pokud je žák dle Rámcového vzdělávacího programu označen za kompetentního, pak je plně připraven na školní docházku.

Celá práce, tudíž zpracovávání teoretické i praktické části, pro mě byla přínosná ve všech směrech. Marie Montessori, její myšlenky a principy jsou pro mě velice zajímavé. Samotné návštěvy byly obohacující a umožnily mi nahlédnout do zákulisí jednotlivých pedagogických směrů.

## Seznam využitých informačních zdrojů

Bourová, M. (2001). Rámcový vzdělávací program v praxi mateřských škol, aneb, Jak zpracovat školní vzdělávací program. ATRE.

Bruce, T. (1996). Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi [Computer software]. Portál.

Feřtek, T. (2015). Co Vás v alternativní škole nenaučí: Může absolvent waldorfské školy vystudovat medicínu? [Online]. Respekt. <https://www.respekt.cz/vzdelani/co-vas-v-alternativni-skole-nenauci>

Fulghum, R. (1996). Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce. Praha: Knižní klub.

Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.

Ivánková, G. Tradiční nebo alternativní škola? [Online]. Medium. <https://medium.com/edtech-kisk/tradičn%C3%AD-nebo-alternativn%C3%AD-škola-a05114173713>

Janečková, Kateřina. Přejít z 1. stupně Montessori základní školy na 2. stupeň tradiční základní školy. Olomouc, 2021. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta

Kahn, D., & North American Montessori Teachers' Association. (1995). What is Montessori preschool?. Cleveland, OH: North American Montessori Teachers' Association.

Knechtová, Z., Pokorná, A., Pešáková, E., & Dolanová, D. Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory: Kvalitativní výzkum [Online]. [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika\\_zp/web/pages/06-kvalitativni.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html)

Kuric, J. (1964). Vývojová psychologie. Praha: SPN.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). Vývojová psychologie. Praha: Grada.

Montessori, M. (2017). Objevování dítěte. Praha: Portál.

Montessori Children's House [Online]. <http://www.mchouse.cz/en/home-2/>

MŠ Březová [Online]. MŠ Březová. <https://skolka-komenskeho.cz>

- Objevte Montessori: Základní principy. Montessori ČR. (2022).  
<https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>
- Pelikán, J. (2011). Základy empirického výzkumu pedagogických jevů (2., nezměn. vyd). Praha: Karolinum.
- Piroddi, C. (2020). Dílna Montessori. Praha: Drobek.
- Průcha, J. (1996). Alternativní školy (2. upr. vyd). Praha: Portál.
- Průcha, J. (1995). Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe (2., nezměn. vyd). Praha: Karolinum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- Rýdl, K. (1994). Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Praha: M. Zeman.
- Rýdl, K. (1999). Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost. Praha: Public History
- Sherman, N. (2020). What are the five principles of The montessori method?. Kidoneo.  
<https://kidoneo.com/what-are-the-five-principles-of-the-montessori-method/>
- Standing, E. M. (1984). Maria Montessori: Her Life and Work. London: Penguin Publishing Group.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie [Computer software]. Sdružení Podané ruce.
- Top 5 montessori preschool activities: Mansio Montessori. Mansio Montessori of Geneva. (2023, January 4). <https://genevamontessori.org/top-5-montessori-preschool-activities/>
- UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris, 1991
- Vágnerová, M. (1999). Vývojová psychologie (2. vyd). Praha: Karolinum.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

Zelinková, O. (1997). Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes (2., nezměn. vyd). Praha: Portál.

Zormanová, L. Preprimární vzdělávání v evropských zemích [Online]. Npi: Metodický Portál Rvp.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21634/preprimarni-vzdelavani-v-evropskych-zemich.html>

(2015). Škola života: Jak obstojí absolventi alternativních škol v životě? [Online]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LoYHgTqeLEw>

(2006). Reformní pedagogika (1900–1939) [Online]. Muni. [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2006/SZ7MP\\_ALP1/Reformni\\_do\\_ISU.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2006/SZ7MP_ALP1/Reformni_do_ISU.pdf)

(2023). Timeline of Maria Montessori's Life [Online]. The Association Montessori Internationale (Ami); Association Montessori Internationale. <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/timeline-maria-montessoris-life>

## **PŘÍLOHA 1: Rozhovorové otázky**

1. Dobrý den. Předem se zeptám, zda Vás mohu ve své práci jmenovat?
2. Jak probíhá klasický den ve Vaší školce?
3. Každá mateřská škola si vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program. Jaká jeho část, kterou se řídí Vaše škola, je dle Vás nejdůležitější?
4. Jak rychle se děti zvládají adaptovat a přejít na školkový režim? (Celkově, jak děti zvládají odloučení od rodiče apod.)?
5. Jaké hračky jsou mezi dětmi nejoblíbenější?
6. Jaké aktivity jsou mezi dětmi nejvyhledávanější?
7. Jak často jezdíte na výlety? A jakého jsou převážně charakteru (příroda, zvířata, památky, aktivity apod.)
8. Jak je do dne předškoláků zakomponovaná příprava na první školní rok?
9. Používáte speciální materiály při školní přípravě? Směla bych, případně, dostat vzor?
10. Jak často u Vašich předškoláků dochází k odkladu školní docházky?
11. Máte/měli jste ve své školce jedince se speciálními potřebami? Pokud ano, jak zde probíhala školní příprava? Pokud ne, jak myslíte, že by se jejich školní příprava lišila od té stávající (pokud vůbec).
12. Máte povědomí o průběhu prvního školního roku u dětí, které vyjdou z Vaší školky? Pokud ano, můžete se o pár dojmů podělit? (jaká je úspěšnost, jak zvládají přechod na školní systém dne apod.)

## **PŘÍLOHA 2: Přepisy rozhovorů**

### **Rozhovor č. 1: Pedagog působící v tradičním předškolním zařízení**

Následující rozhovor probíhal s paní učitelkou Danielou Daňovou. Kvůli časovému vytížení probíhal rozhovor elektronicky a jsou tedy všechny odpovědi brány jako doslovné citace respondentky. Tazatelem (T) jsem zde já a respondentem (R) je paní učitelka Daniela Daňová.

**T: Dobrý den. Předem se zeptám, zda Vás mohu ve své práci jmenovat?**

R: Dobrý den. Samozřejmě, můžete.

**T: Jak probíhá klasický den ve Vaší školce?**

R: Během rána mají děti buď nabídku her, aktivit či si rozmyslí podle sebe. V případě, že tvoříme, postupně si děti aktivitu udělají, namalují. Rádi hrajeme stolní hry. Někdy jsme jen sledovatelé, někdy procvičujeme ve hře řeč, sed, zdravé držení těla, návyky.

**T: Každá mateřská škola si vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program. Jaká jeho část, kterou se řídí Vaše škola, je dle Vás nejdůležitější?**

R: Upravili jsme si RVP tak, aby byl správně situován pro naši MŠ. Důležité pro nás bylo prostředí, do kterého je naše MŠ zařazena, kolika třídní je to škola atd. Snažíme se o plné využití zahrady, což je propojeno s tématem naší školy.

**T: Jak rychle se děti zvládají adaptovat a přejít na školkový režim? (Celkově, jak děti zvládají odloučení od rodiče apod.)?**

R: Je to individuální. V poslední době se děti adaptují během září velice rychle. Nemáme problém s dlouhotrvající adaptací (v časovém rozmezí uvažujme více jak měsíc). Pokud se bavíme o adaptaci dítěte, musíme brát v potaz nejenom první nástup, ale záleží také, jde-li dítě po delší době (z důvodu nemoci apod.). A ani zde nebývá dlouhotrvající problém. Děti se po pár dnech vrací zpátky ke svému režimu a zvládají se bez problému opět začleňovat.

**T: Jaké hračky jsou mezi dětmi nejoblíbenější?**

R: Velká molitanová stavebnice, rehabilitační kostky, dígi hry, lego Friends a Systém, Magformers, minitělocvična či tvoření ze dřeva.

**T: Jaké aktivity jsou mezi dětmi nejvyhledávanější?**

**R:** Lezení na kostkách, Hra na vesmír či pravěk. Hry v lese s přírodninami, tvoření z modelíny, vaření v kuchyňce, tvoření ze dřeva v dílně ZŠ Březová.

**T: Jak často jezdíte na výlety? A jakého jsou převážně charakteru (příroda, zvířata, památky, aktivity apod.)**

**R:** Jezdíme pravidelně, pokud možno každý měsíc: do přírody, botanické zahrady s programem, Královské Poříčí – výroba svíček či mýdla. Za zvířátky na statek apod.

**T: Jak je do dne předškoláků zakomponovaná příprava na první školní rok?**

**R:** Okolo 13.00 hodiny probíhá příprava na školu. Pravidelně navštěvujeme tělocvičnu přilehlé ZŠ, kde si děti plní do sešitů úkoly z programu Sokolí cvičení. Při dalších pravidelných návštěvách dané základní školy se děti věnují počítačovým programům, pracím v dílně, aktivitám ve školní kuchyňce. Několikrát do měsíce pořádáme zájmové dopoledne, kde se děti věnují svým zájmovým kroužkům (anglický jazyk, německý jazyk, tanec apod.). Zájmová dopoledne bereme jako ukázkou toho, čemu všemu by se děti do budoucna mohly ve svém volném čase nadále věnovat.

**T: Používáte speciální materiály při školní přípravě? Směla bych, případně, dostat vzor?**

**R:** (bez odpovědi)

**T: Jak často u Vašich předškoláků dochází k odkladu školní docházky?**

**R:** (bez odpovědi)

**T: Máte/měli jste ve své školce jedince se speciálními potřebami? Pokud ano, jak zde probíhala školní příprava? Pokud ne, jak myslíte, že by se jejich školní příprava lišila od té stávající (pokud vůbec).**

**R:** Máme fyzicky postižené děti, které začleňujeme v rámci možností do aktivit dne. Naše školka spolupracuje se školami logopedickými a ortopedickými, díky kterým máme asistenty pedagoga, speciální individuální plány pro daného asistenta a samotného pedagoga: na co se zaměřit při práci s daným jedincem, jak vůbec správně pracovat s takovým dítětem.

**T: Máte povědomí o průběhu prvního školního roku u dětí, které vyjdou z Vaší školky? Pokud ano, můžete se o pár dojmů podělit? (jaká je úspěšnost, jak zvládají přechod na školní systém dne apod.)**

**R:** Povědomí máme i zpětnou vazbu při občasných setkáváních s pedagogy na akcích školy, či akcích města. Jsme malé město, takže předat si zpětnou vazbu je jednoduché. Někdy také slyšíme, jak je třída hrozná a náročná. Jak těžké je najít si cestu k dětem a celé třídě. Bohužel zpětná vazba ze stran školy může občas přijít i záporná.

## **Rozhovor č. 2: Pedagog působící v Montessori předškolním zařízení**

Rozhovor neprobíhal osobně, ale elektronickou formou, tudíž odpovědi jsou brány jako doslovné citace respondentky. Tazatelem (T) jsem já a respondentem (R) paní Kludajová.

**T: Dobrý den. Předem se zeptám, zda Vás mohu ve své práci jmenovat?**

**R:** Ano, určitě.

**T: Jak probíhá klasický den ve Vaší školce?**

**R:** Na našich webových stránkách (<https://www.mchouse.cz/nas-pristup/>) najdete rozvrh “naš běžný den”

### **This is how our typical day looks.**

08:00–08:30	Children arrive
08:00–11:00	Working session/morning snack
10:30–11:00	Circle time – project of the day, theme of the month, reading, singing, talking
11:00–12:00	Outside activities
12:00–13:00	Hygiene, lunch
13:00–13:15	Pick up of children who join only half day programme
13:00–13:30	Rest/sleep, books reading
13:30–15:00	Outside activities
15:00–15:30	Hygiene, afternoon snack
15:30–16:00	Pick up of children
15:30–16:15	Afternoon activities
16:00–17:00	Afternoon club



Obrázek 10 Rozpis dne v Montessori Children's House (Montessori Children's House, 2023)



**T: Každá školka má své vlastní úpravy rámcového vzdělávacího programu. Jaká změna, kterou se řídí Vaše školka, je dle Vás nejdůležitější?**

**R:** My se o RVP pouze opíráme, dalo by se říci, že pouze “kontrolujeme”, že pokrýváme všechny oblasti, které je třeba, tak abychom na něco nezapomněli. Ale např. témata měsíců si volíme sami, podle toho jak uznáváme za vhodné.

**T: Jak rychle se děti zvládají adaptovat a přejít na školkový režim (celkově, jak děti zvládají odloučení od rodiče apod.)?**

**R:** Tohle je velmi individuální záležitost. Nějaké dítě s tím nemá téměř žádný problém, je zvyklé být na nějaký čas od rodiče, a když se do školky těší, prostředí mu vyhovuje a má rádo děti, tak si jen během pár dnů (cca týden) zvyká na režim, rozvrh a pravidla. Některé děti s tím mohou mít větší problém, většinou je to z toho důvodu, že nejsou zvyklí být delší dobu odděleni od rodiče. Tam potom adaptace trvá třeba i měsíc. Protože si dítě v prvním týdnu postupně pomalu zvyká být pár hodin ve školce a čas se pomalu prodlužuje. Takže třeba až po dvou týdnech konečně zůstane ve školce do oběda. Další týden si zvyká na pravidla, dále na režim a rozvrh... Takže to klidně může zabrat i ten měsíc.

**T: Jaké hračky jsou mezi dětmi nejoblíbenější?**

**R:** V naší Montessori školce nemáme moc “klasických hraček”. Ale i přes to, že děti vzděláváme pomocí Montessori metody, tak víme, že děti z naší školky milují Lego, různé skládačky, puzzle, kostky, ze kterých můžou něco postavit. V jedné místnosti ve školce máme poličku s těmito hračkami a děti si s nimi můžou hrát spolu odpoledne, když čekají na rodiče. Také jednou za měsíc máme tzv. “Toy day/Sharing day” - “Den hraček”, kdy si každé dítě může vzít do školky jednu hračku z domova a ukázat ji všem dětem, něco o ní říct a půjčit ji kamarádům. Tím se učí si vážit těchto speciálních dní a dělit se o věci s ostatními.

**T: Jaké aktivity jsou mezi dětmi nejvyhledávanější?**

**R:** Naše děti se stále vrací k praktickým aktivitám v oblasti praktického života. Tyto aktivity jsou hlavně pro nové a mladší děti, ale i starší se k nim velmi rádi vrací. Aktivity je zklidňují, baví je péče o naše prostředí nebo si můžou vyrobit něco domu (něco si ušít, vyrobit si něco ze zažehlovacích korálků, ...). Učení písmenek je také velmi zábavná aktivita, velmi je baví obtahování smirkových písmen, hry díky nim si písmenka lépe zapamatují a psaní do písku.

Samozřejmě počítání Montessori metodou je krásné a zábavné a některé děti tyto aktivity neustále vyhledávají a pomocí her počítají třeba až do milionu!

**T: Jak často jezdíte na výlety? A jakého jsou převážně charakteru (příroda, zvířata, památky, aktivity apod.)**

**R:** Od října začínáme s dětmi chodit na výlety do lesa každý pátek. Děti se tady nejprve učí chodit ve dvojicích, dávat pozor na silnici a opravdu dodržovat bezpečnostní pravidla. Od února k tomu začínáme chodit, většinou jednou za měsíc, na výlety. Ty volíme podle našich témat měsíce. Například v březnu chodíme do knihovny, protože naše téma jsou knihy a autoři. V teplejších měsících rádi navštěvujeme např. lesní zoo, kde se starají o nemocná zvířátka.

**T: Jak je do dne předškoláků zakomponovaná příprava na první školní rok?**

**R:** Naše školka nespadá do registru školských zařízení, takže předškolní přípravu máme po svém. Montessori pedagogika je vymyšlena opravdu velmi dobře, že si myslím, že by ani děti nepotřebovaly jinou přípravu. Ale tím, že jsme anglická školka, tak děti mají jednou týdně předškolní přípravu s externím odborníkem u nás ve školce na 1 hodinu v češtině. Předškoláci také mají každý den ve třídě k dispozici aktivity, které si mohou dobrovolně vzít a pracovat na nich.

**T: Používáte speciální materiály při školní přípravě? Směla bych, případně, dostat vzor?**

**R:** Učitelka, která dochází jednou týdně na hodinu s předškoláky, tak má různé materiály. Využívá předškolní pracovní listy, čerpá z různých knih, ale také dělá různé pohybové aktivity atd.

**T: Jak často u Vašich předškoláků dochází k odkladu školní docházky?**

**R:** Téměř k tomu nedochází, za poslední tři roky nemělo odklad žádné dítě. Předtím si nejsem úplně jista, protože jsem nebyla v roli ředitelky.

**T: Máte/měli jste ve své školce jedince se speciálními potřebami? Pokud ano, jak zde probíhala školní příprava? Pokud ne, jak myslíte, že by se jejich školní příprava lišila od té stávající (pokud vůbec).**

**R:** Opět si toho nejsem vědoma, měli jsme děti, kterým jsme se věnovali trochu více, protože tam byl spíš “problém” poruchy pozornosti nebo něco podobného (ale nebylo to úplně

diagnostikováno). Těmto dětem jsme se vždy snažili pomoci, tak jak jsme v danou chvíli uznali za vhodné. Tím, že naše třída je věkově smíšená, tak si často pomáhají i děti navzájem.

**T: Máte povědomí o průběhu prvního školního roku u dětí, které vyjdou z Vaší školky? Pokud ano, můžete se o pár dojmů podělit? (jaká je úspěšnost, jak zvládají přechod na školní systém dne apod.)**

**R:** O pár dětech povědomí máme, převážně když k nám do školky chodí jejich mladší sourozenci, tak se ptáme rodičů i toho dítěte. Většina dětí se do školy moc těšila, přechod zvládla velmi dobře. Někdy se stalo, že nějaká oblast konkrétnímu dítěti šla trochu pomaleji, ale to bych řekla, že je normální. Ale i naopak některé děti v nějaké z oblastí přímo vynikaly. Mimo to se děti se dobře zvládly začlenit do kolektivu, respektovat svoje vrstevníky, učitele a pravidla.