



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Výběr alternativní mateřské školy – Montessori mateřská škola

Vypracovala: Iva Menzelová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.
České Budějovice 2021

PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích dne 30.6.2021

Iva Menzelová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli při psaní této bakalářské práce. Mé velké díky patří především paní doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D., za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení mé práce.

Iva Menzelová

ABSTRAKT

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na alternativní pedagogiku Marie Montessori. Věnuje se také ústředním pojmům pedagogického konceptu Marie Montessori. Praktická část prezentuje výsledky výzkumného šetření, jehož cílem je zjistit zájem zákonných zástupců/rodičů o Montessori mateřskou školu.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávání, Montessori pedagogika

ABSTRACT

My bachelor's thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part is focused on alternative pedagogy of Maria Montessori. The theoretical part also deals with key words of Maria Montessori's educational concept. The practical part explores and verifies with parents' interest of Montessori preschool as an educational choice for their children.

Keywords

Alternative education, Montessori approach

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA.....	9
1.1 Charakteristika alternativních škol	9
1.2 Montessori pedagogika v České republice	12
2 ŽIVOT MARIE MONTESSORI.....	13
3 SPECIFIKA PEDAGOGIKY Marie Montessori.....	17
3.1 Základní principy.....	18
3.2 Oblasti učení	23
3.2.1 Praktický život	23
3.2.2 Smyslová výchova	24
3.2.3 Jazyková výchova	26
3.2.4 Kosmická výchova	27
3.2.5 Matematika.....	28
4 ROLE UČITELE V MONTESSORI.....	29
4.1 Role pedagoga v MŠ Montessori	29
PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	33
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	33
5.2 Výzkumný soubor	33
5.3 Rozhovor/Interview	34
5.3.1 Metodologie výzkumu	35
5.3.2 Sběr dat.....	35
5.4 Výsledky rozhovorů	36
DISKUZE.....	41
ZÁVĚR.....	44
SEZNAM LITERATURY	46
SEZNAM PŘÍLOH	48

ÚVOD

Bakalářskou práci zaměřenou na pedagogiku Marie Montessori jsem si vybrala z několika důvodů. Jedním z nich byl ten, že jsem matkou syna, který navštěvuje mateřskou školu využívající Montessori pedagogiku, a také proto, že jsem v této mateřské škole poslední dva roky učitelkou. Při psaní bakalářské práce jsem měla možnost nastudovat více do hloubky principy Montessori pedagogiky a získat tak podrobnější znalosti než jen ty, které mi předávají kolegyně a které jsem načerpala na seminářích o Montessori pedagogice.

V teoretické části bakalářské práce jsem se snažila podat vyčerpávající informace o pedagogickém systému Montessori, aby kdokoliv, kdo si práci přečte, pochopil a dokázal si představit, jak je Montessori pedagogika odlišná od tradičního systému vzdělávání a možná i zvážil, zda by o předškolním vzdělávání svého dítěte/děti neměl do budoucna přemýšlet více do hloubky. Jedním z cílů mé práce tedy bylo zjistit, z jakého důvodu rodiče volí právě tento typ vzdělávání. Praktickou část proto věnuji výsledkům kvalitativního výzkumu. Komunikačními partnery mi byly především matky dětí navštěvující Montessori mateřskou školu.

Školní instituce slouží k tomu, aby rozvíjely děti tak, že z nich jednou budou samostatní, uvědomění občané, kteří dokáží být přínosem sami sobě a zároveň i celé společnosti. Názory a postoje rodičů na výchovu a vzdělávání se však často rozcházejí s tradičním školským systémem, proto se rodiče uchylují k alternativním školám, se kterými se dokáží více ztotožnit.

Předškolní výchova je z mého pohledu rodiči stále podceňována. Děti do šesti let jsou však tím nejdrahocennějším pokladem, a právě způsob zacházení s ním často formuje a určuje budoucí osobnost. Dostat tak do všeobecného podvědomí myšlenku, že rané dětství není pouhá epizoda, že je to samostatná směrodatná kapitola života a že první zážitky a zkušenosti dítěte se navždy promítají do jeho duše, předurčují jeho citové bohatství nebo chudobu, i to je záměrem mé bakalářské práce.

Cílem bakalářské práce je představit pedagogický systém Montessori takovým způsobem, aby bylo pochopeno, proč se rodiče rozhodují pro danou alternativu školského zařízení. A to všeobecně hned v její první kapitole. Následně je představena

jeho zakladatelka Maria Montessori, jejíž životopis pomůže porozumět, proč tento pedagogický směr vznikl, a dále, že jde o speciální způsob výchovy a vzdělávání na podkladě víceoborového bádání. Následují kapitoly, které ukazují, jak důležitá a nelehká úloha je správně rozvíjet a podporovat dítě tak, aby bylo šťastné ono samotné i celý svět kolem něj. Popsány jsou jednotlivé oblasti učení i základní principy vyučování Montessori, stejně jako podmínky pro úspěšný výkon profese pedagoga v mateřské škole využívající právě pedagogiku Marie Montessori.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

Alternativní pedagogika je obměnou tradičního výchovně-vzdělávacího procesu a přístupu. Je pro všechny ty rodiče, kteří hledají pro rozvoj svých dětí jinou cestu. Konkrétně odlišný přístup k hodnocení výkonu jejich dětí, k volbě didaktických metod, k tvorbě obsahu vzdělávání, k samotnému způsobu výuky nebo kupříkladu ke komunikaci mezi dětmi a učitelem. Jde tu tedy o zapojení inovativních pedagogických programů a prvků, tj. metod organizačních a vyučovacích forem, učebních pomůcek, komunikace a přístupů, do tradiční koncepce vzdělávání (Průcha, 2004).

1.1 Charakteristika alternativních škol

Alternativní vyučování probíhá ve školských zařízeních, které mají svůj pevný řád a musí se řídit platnou školskou legislativou. Stejně jako musí být nedílnou součástí rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo školství“), jímž schválený rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je pro tato zařízení stále závazný. Jedna alternativní školní instituce zapojuje do své činnosti speciální prvky, jiná má ucelenou alternativní pedagogickou koncepci (Beníšková, 2007).

V alternativní škole se můžeme setkat s následujícími případy alternativních pedagogických prvků:

- přátelský vztah učitel – žák, při kterém může dítě svému pedagogovi dokonce tykat;
- ve škole se nezvoní;
- vyučovací jednotka nemá 45 minut;
- třída má méně dětí, než je obvyklé;
- děti nemusí být při hodinách zticha ani čekat na vyvolání;
- neobvyklé třídní či školní prostředí;
- převažuje škola hrou apod. (Průcha, 2004).

V případě mateřských škol je volnost v provozování speciálních programů o dost větší, než je tomu na vyšších stupních vzdělávání, každá z nich se však musí řídit školním vzdělávacím programem v návaznosti na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Za tradiční jsou v případě mateřských škol považovány veřejné mateřské školy provozované obcemi, i zde však tvoří každá svůj vlastní školní vzdělávací program. Dále pak soukromé mateřské školy, které jsou podrobovány důsledné kontrole ze strany ministerstva školství a České školní inspekce. A nakonec za tradiční lze u nás již považovat také církevní mateřské školy zřizované příslušnou církevní institucí, kde se pedagogika opírá zároveň o elementární základ náboženské výchovy (Koťátková, 2014). „Od roku 1990 jsou otevřeny i možnosti tzv. **alternativním školám**, tzn. takovým, které mají ustálené programy, které ve své podstatě fungují na stejném principu i v zahraničí.“ (Koťátková, 2014, s. 86)

Schéma 1: Alternativní pedagogické přístupy v předškolním vzdělávání ČR



Zdroj: www.alternativniskoly.cz

Waldorfský pedagogický přístup je založen na duchovnu, lidském bytí, rytmu a vnímání přírody. Upřednostňuje prožitkovou výuku, hru a experimentování před zatěžováním dětské paměti (www.alternativniskoly.cz).

Daltonská mateřská škola vede děti především k zodpovědnosti za své činy, k budování zdravých a dobrých interpersonálních vztahů a uvědomování a zachování si vlastní osobnosti (www.alternativniskoly.cz).

Lesní škola směřuje děti k pobytu venku, proto se realizuje výhradně v exteriéru, nejčastěji v lese či u lesa, a to, pokud možno za každého počasí (www.alternativniskoly.cz).

Step by Step je zase takovým alternativních výchovně-vzdělávacím programem, který preferuje „individuální přístup k dítěti inspirovaným dílem C. Rogerse, který se zaměřuje především na rozvoj možností a vlastního potenciálu dítěte.“ (Syslová, 2013, s. 58)

Tak jak roste zájem veřejnosti o zdravý životní styl, roste i zájem o **zdravé mateřské školy**, ve kterých je cílem dosáhnout zdravé fyzické, psychické i sociální pohody všech zúčastněných výchovně-vzdělávacího procesu. Jde tu především o pohodové prostředí, vedení ke zdravému způsobu života a stravování, k budování zdravých vztahů a otevřeným partnerstvím (Koťátková, 2014).

Integrovaná tematická výuka probíhá ve smíšených třídách složených z dětí od předškolního věku až po děti ve věku 11 let. Základní učivo se ihned realizuje v praxi, což vede k okamžité aplikaci a upevnění. Přirozenost, volný pohyb a prostor pro individualitu jsou typickými znaky tohoto alternativního způsobu vyučování (www.alternativniskoly.cz).

Individuální výuku vede rodič v prostředí domova, avšak v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a za podmínky jisté kooperace se vzdělávací institucí. „Zastánci domácí školy se opírají o Základní listinu práv a svobod, která hovoří o povinném vzdělávání (na rozdíl od povinné školní docházky) a zaručuje rodičům právo rozhodovat o způsobu, jakým svým dětem vzdělání zajistí.“ (Vališová et al., 2011, s. 101)

1.2 Montessori pedagogika v České republice

Montessori pedagogický směr se začal díky Komunistické straně Československa u nás objevovat a prosazovat až po roce 1990. Díky tomu v ČR stále těžko najdeme čisté Montessori školy, avšak jejich počet pozvolna stoupá. „Jsme přesvědčeni, že v současných podmínkách české školy nejde o čistou alternativu, ale o běžný vzdělávací systém s prvky alternativy.“ (Fasnerová, 2018, s. 152)

Demokratický systém napomohl tomu, aby zde vznikly první Montessori mateřské školy. Zrodil se dále návrh na Školní vzdělávací program Mateřská a Základní škola Montessori a Základní škola Montessori (II. stupeň), z něhož školní instituce zacílené na Montessori pedagogický systém vycházejí při tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů.

Společnost Montessori, jejímiž členy jsou příznivci daného pedagogického směru včetně rodičů a pedagogů vznikla v roce 1999 a sídlí ve škole Meteorologická v Praze Libuši. Dané společnosti jde především o prosazování, rozšiřování a uplatňování Montessori pedagogiky v České republice. Činí tak skrz:

- rozšiřování vzdělávací nabídky;
- školení pedagogů, pedagogické zahraniční exkurze;
- pomoc při zakládání nových Montessori škol a při zařazování metod Marie Montessori včetně odborného pedagogického poradenství;
- pomoc školám s vybavováním didaktických pomůcek, stejně jako při jejich rozvoji a tvorbě (Montessori ČR, z.s.).

V současné době je v České republice přes 150 školských zařízení zaměřených na výuku dle M. Montessori. To, že největší část tvoří předškolní zařízení, vyplývá z přesvědčení zakladatelky směru, „že klíčem k pokroku je systematická práce s malými dětmi, opíraje se o poznání specifického způsobu vnímání okolního světa v raném dětství.“ (Montessori, 2018, s. 8)

2 ŽIVOT MARIE MONTESSORI

„Nejzajímavější žena Evropy, /.../ která zrevolucionizovala světový výchovný systém... jehož úspěch byl tak vynikající, že se metoda Montessori šířila z jednoho národa do druhého, na východě až do Číny a Koreje, na západě až do Honolulu a na jihu až do Argentiny.“ (Ludwig et al., 2008, s. 8) Takto psal americký tisk o M. Montessori roku 1913, když se zde tato rodilá Italka vydala na svou první zahraniční cestu. A to měla za sebou pouze vydání první knihy o základních rysech své pedagogické praxe. „Pro Montessoriové pojetí výchovy je typické, že přenáší úkol vychovatele na prostředí, na výchovné podněty. Aby toto prostředí mohlo být upraveno podle potřeb dítěte, žádá důrazně, aby bylo poznáno dítě i jeho potřeby.“ (Zelinková, 1997, s. 16)

Obrázek 1: Maria Montessori



Zdroj: www.montessori-ms.cz

Maria Montessori jako nadějná lékařka

V lékařské praxi pracovala Maria Montessori s postiženými dětmi, u kterých vyzorovala, že jejich problémy nepramení jen z jejich znevýhodněného zdravotního stavu, ale především z nedokonalého sociálního prostředí, ve kterém byly nuceni vyrůstat. Po úspěšném navržení pedagogického programu pro mentálně postižené děti a umožnění jeho šíření v jednom římském institutu pro učitele zvláštních škol, kde se později stala ředitelkou, měla M. Montessori o svém životním údělu a směru jasno (BBC, 2011).

Maria Montessori jako neuhasínající vědkyně

M. Montessori realizovala nové pedagogické metody zacílené na rozvoj dětí, jejich smyslů na podkladě lidské přirozenosti. Opírala se o antropologii, ve které spatřovala základ pro zachování lidské individuality a bytí při zachování zdravé sociability (Ludwig et al., 2008).

Při tom všem se stále pohybovala v uznávaném vědeckém rámci, a to i přesto, že se při svém smýšlení obracela také k náboženství, což mimo jiné potvrzuje její výrok, že „člověk je nejen exemplářem druhu, nejen uměleckým dílem přírody, ale i jedinečným stvořením Boha, který každého povolal svým jménem.“ (Ludwig et al., 2008, s. 14) M. Montessori se zděšením zjistila, že se po jejím experimentu zlepšené výsledky mentálně zaostalých dětí rovnají, ba jsou dokonce lepší než studijní výsledky dětí naprosto zdravých. Bylo proto zapotřebí zreformovat celý italský vzdělávací systém (BBC, 2011).

Maria Montessori jako zapálená alternativní pedagožka a psycholožka

Roku 1907 vzala M. Montessori nabídku práce v prvním Domě dětí pro děti ve věku od 2–6 let, jenž se nacházel ve čtvrti San Lorenzo. Tento vznikl na popud stavební firmy, která v oblasti stavěla nové budovy. Místní děti, které neměly nic lepšího na práci, neustále tyto budovy ničily. Díky tomu, že do Domu dětí docházeli žáci, byť pocházející ze slabších sociálních vrstev, avšak duševně naprosto zdraví, mohla M. Montessori pedagogiku uplatnit a trénovat v praxi s nenarušenou čili přirozenou dětskou mentalitou, měla možnost aplikovat své dosavadní poznatky již i na tuto dětskou skupinu. „Klíčový význam obsahuje její pozorování, že malé děti ve věku kolem tří let jsou schopny vysoké koncentrace, pokud mají možnost podle svých vlastních možností vtisknout smysl nějakému podnětu, odpovídajícímu jejich stupni vývoje.“ (Ludwig et al., 2008, s. 10) M. Montessori dosahovala s dětmi z domova v San Lorenzu věhlasných úspěchů, a tak se sjížděly řady odborníků i laiků obdivovat její práci a brzo na to začaly v Římě vznikat další „Domy dětí“ s Montessori pedagogickým vedením výuky. Na popud tohoto úspěchu vydala svou první knihu *Metoda Montessori*. Od tohoto okamžiku, začala pořádat kurzy, přednášela a cestovala, aby šířila svou efektivní výchovně-vzdělávací metodu. Výsledkem byl rozmach Montessori škol, společenství a kurzů po celém světě (BBC, 2011).

V Evropě byl však tento rozmach poznamenán první světovou válkou, kdy M. Montessori, která byla sice zapálenou pedagožkou, psycholožkou, určitě ale ne političkou, odmítala vzdělávat v duchu fašistické ideologie. Odcestovala z Itálie, kam už se nikdy nevrátila (BBC, 2011).

Další ranou pro Montessori pedagogický směr byla druhá světová válka plná fašistických ideologií. Mezi těmito tragickými událostmi se však stihla M. Montessori setkat s vůdcem Ghándím, který si přál rozšířit Montessori pedagogiku do Indie, a tak se také stalo. Během Hitlerovského běsnění se odstěhovala z Amsterdamu do Indie, kde až do roku 1946 pracovala se svým synem na rozvoji metodiky své výuky, zejména pak také na kosmické výchově a na materiálech pro děti od 6 do 12 let, pro výuku botaniky či zoologie. Při tom napomáhala vzdělání indických dětí, které byly v důsledku chudoby v drtivé většině ngramotné, obdobně jako jejich rodiče (BBC, 2011).

Základními rysy pedagogiky podle M. Montessori, zejména pak ty platné obzvláště v dnešní době jsou:

- nápomoc dítěti k tomu, aby samo dokázalo vyřešit daný problém;
- individualizované učení propojené se sociální výchovou a integrací;
- vedení k schopnosti rozhodování a syntézy;
- vyvolávání vnitřní motivace u žáků;
- vedení k smyslovému poznání a samostatné činnosti;
- zapojování klidových cvičení do výchovně-vzdělávacího procesu;
- chápání a využívání přírody a okolí školy jako nedílné součásti edukačního prostředí;
- vyučování v kontextu celospolečenských cílů a rysů platných pro celou společnost a pro všechny lidi i národy, vedoucí k budování vzájemné solidarity;
- práce jako výzva a výzva jako zábava (Ludwig et al., 2008).

Maria Montessori jako aktivistka

M. Montessori se často snažila o aktivní prosazování lidských práv, zejména pak práv žen a dětí, ve kterých spatřovala jediný drahocenný zdroj pro zajištění kvalitní budoucnosti a společnosti. Po celý svůj život pak působila jako řečnick pro široké publikum (vědce, veřejnost, politiky) a vedla kampaně za světový mír, za což byla třikrát

nominována na Nobelovu cenu míru. Zastávala názor, že bez systematické a pečlivé přípravy dětí na život nemůže nikdy dojít k sociální reformě, či k vytvoření vyšší formy civilizace. Uvědomila si, že když dokážeme pomocí výchovy zformovat sebevědomé, nezávislé, svobodně uvažující a tvořivé děti, vyrostou z nich sebevědomí, svobodně myslící a nezávislí dospělí, kteří jednou změní společnost“ (BBC, 2011). Svůj osobní život podřídila nepřetržité práci a studiu.

„Systém montessoriovské pedagogiky nebo spíš celé výchovy vychází z poznávání potřeb malého dítěte, učí rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání.“ (Poláková, 2019, s. 71) Hlavními zásadami jsou:

- propojení smyslových vnímání, přirozený pohyb, svoboda výběru didaktické pomůcky z již předem připravených;
- poskytnutí dostatečného času dítěti na vypozorování, práci i soustředění;
- myšlenka „pomoz mi, abych to dokázal sám“;
- pomůcky z přírodních materiálů.

3 SPECIFIKA PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI

Metodika M. Montessori vychází z jejích ústředních filozofických myšlenek:

- dítě je tvůrcem sebe sama;
- pomoz mi, abych to dokázalo samo;
- ruka je nástrojem ducha;
- respektování senzitivních období;
- svobodná volba práce;
- připravené prostředí;
- polarizace osobnosti;
- celostní učení (Zelinková, 1997).

Tyto pak následně rozpracovává do konkrétních principů a do jednotlivých oblastí učení, které považuje nejen pro předškolní dítě za vztyčné. Pro naplnění metody je potřeba ctít tři zlatá pravidla. Tím prvním je práce s takovými stavebními a herními pomůckami, které dokáží v dítěti sami probudit snahu a díky nimž se stává měřitelná pro učitele i žáka (Wehner a Schwinghammer, 2013).

Druhým pravidlem je respektování doby potřebné pro odpočinek a zapojování společných aktivit do výuky. Důležitá jsou zejména „společná jídla, aby se vyvolaly pochody učení sociálního kontaktu a aby si děti uvědomily, že jsou „částí velkého celku.“ (Wehner a Schwinghammer, 2013, s. 29)

Posledním ze základních pravidel je držení pozorovatelské odstupů pedagogem od dítěte při výkonu didaktické činnosti, což vede k naplnění myšlenky - pomoz mi, abych to dokázal sám. Každé z těchto pravidel se však třísťí na další podmíněčné kousíčky, kdy každý jeden je krokem k úspěšné edukaci svobodně myslících, sebevědomých a spokojených dětí, které si jsou dostatečně vědomi, proč tu na světě vlastně jsou, za jakých podmínek tento svět funguje a jsou s tímto smířené (Wehner a Schwinghammer, 2013).

3.1 Základní principy

Pedagogika M. Montessori má hned několik základních principů, které pospolu utváří důmyslný vzdělávací proces, v němž děti baví se vzdělávat, chápou realitu, váží si sebe sama i ostatních. Na vrcholu všeho stojí svoboda, pozorování, respektování vývojových potřeb a polarizace dětské pozornosti. Tyto pak spolu s níže popsányými principy utváří onu pedagogickou metodu, ve které se z dítěte rodí vzdělaný člověk přirozeně, hravě. Člověk, jenž dokáže táhnout za jeden provaz s ostatními (Zelinková, 1997).

Polarizace pozornosti dítěte probíhá ve třech fázích. V té první si dítě vybírá činnost na základně vnějších znaků předmětů a prostředí, jako je barva, tvar a jiné. Dalšími podněty pro výběr jsou zkušenosti a vědomosti dítěte. Situace se může jevit jako neklid, těkání z místa na místo, nelze ji však za takovouto považovat. Vychovatel dítěte pouze pobízí a poskytuje pomoc na vyžádání. Další etapa polarizace osobnosti se nazývá jako Velká práce, při které dochází k dialogu pouze mezi dítětem, věcí a činností. Jde o proces koncentrované energie, o zaujetí pro jednu činnost a odpoutání se od vnějšího světa (Zelinková, 1997). „V průběhu soustředěné práce si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti.“ (Zelinková, 1997, s. 29) Následuje fáze klidu, kdy se dítě uklidňuje, prožívá uspokojení z výkonu a jejím projevem je uklid pomůcek zpět na místo.

Aby se dítě dokázalo plně soustředit na činnost, aby se doslova nechalo pohltit, je nutné dodržet podmínky pro docílení požadované koncentrace:

- sledování senzitivních období;
- nabídka vhodných materiálů a programů, které odpovídají nastupující senzitivě a rozvíjejí ji;
- práce vychovatele, která spočívá v přípravě prostředí a změně sebe samého;
- svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činností (Zelinková, 1997).

Princip svobody a samostatnosti

Děti jsou ze své vlastní přirozenosti energické, cílevědomé a samostatné, „jsou jako šípy vystřelené z luku, které letí přímo, rychle a s jistotou.“ (Montessori, 2018, s. 62) Pokud mají možnost vyrůstat bez nepřirozených zábran, dostává se jim každodenní radosti ze života pramenící z neustálého poznávání a sebezdokonalování. „Dítě usiluje o nezávislost duše i těla a dosahuje jí neustálou prací.“ (Montessori, 2018, s. 67)

Z uvedeného je zřejmé, že ve výchově musí být dán dítěti prostor pro volnost, pro samostatnou činnost, pro aktivnost. Proto nemohla M. Montessori uposlechnout Mussoliniho ani Hitlera, neboť jejich ideálem výchovy by byl zhačten celý princip svobody a samostatnosti, základní podmínka pro zdravý a správný vývoj dítěte (BBC, 2011). Obavy z toho, že z dítěte vedoucího k volnosti a samostatnosti vyroste neposlušný, pasivní člověk, jsou neopodstatněné, neboť právě vlastní volbou a silou vlastní vůle se dítě učí zodpovědnosti. Pedagogika M. Montessori nahlíží na svobodu ze čtyř různých, přesto stejně důležitých úhlů pohledu, a to jako na mravní, sociální, biologický a pedagogický (BBC, 2011).

„Dítě, které může jednat svobodně, usiluje nejen o získávání hodnotových smyslových podnětů ze svého okolí, ale projevuje také pozitivní vztah k preciznosti při vykonávání svých činností. Jeho existence je oživena duchem tvořivé seberealizace.“ (Montessori, 2012, s. 64) Přesto, že takto dítě posiluje své sebevědomí a uvědomění si sebe sama, vlastní volba a svoboda volby jej nepovede k aroganci, povýšenosti ani k asociálnímu jednání, ba spíše naopak. Tento způsob výchovy vede v určitém věku k uvědomění si potřeby sociálních kontaktů a touze po spolupráci. „Dítě se učí brát ohled na přání i názory druhého. Konkrétním projevem sociální disciplíny je úcta k druhým a respektování jejich práv.“ (Zelinková, 1997, s. 20)

Princip pohybu

M. Montessori vidí pohyb jako nedílnou součást šťastného a kvalitního bytí, neboť nám pomáhá v budování ega, rozvíjení vnímání, což spolu vytváří jasně definovaný vztah s vnější realitou. „Dítě má přirozenou potřebu naučit se volnímu ovládnutí svých

pohybových orgánů. Pokud se mu to nepodaří, nemůže sklízet plody svého intelektu.“
(Montessori, 2012, s. 64)

Za pomoci pohybových cvičení ve výuce si dítě posiluje svoje kinestetické vnímání, které je předpokladem pro uchování zkušeností s pohybem a pro vývoj sebevědomí. Pohybové náměty dle M. Montessori nezahrnují jen činnosti vedoucí k zapojování svalů, jde tu o komplexní práci s pohybem, a to ve čtyřech základních kategoriích:

- cvičení na podkladě námětů z běžného denního života – taková cvičení zároveň napomáhají utvářet vztah k prostředí, ve kterém dítě tráví čas, a dají se uplatňovat i doma;
- cvičení klidu, ticha a nehybnosti;
- cvičení rytmická a gymnastická;
- chůze po lince, která posiluje nejen pohyb, ale i koncentraci, rovnováhu a koordinaci pohybů (Zelinková, 1997).

Princip věkové heterogenity

Zatímco se můžeme v současném školském systému setkat se třídami dle přesně vymezené věkové kategorie čili s tím, že třídu navštěvují žáci na rok stejně staří, M. Montessori je zastáncem tříd věkově smíšených. V Montessori mateřských školách to vypadá tak, že se společně vzdělávají děti ve skupinách: a) tři až pětileté anebo b) čtyř až šestileté. Stejně pravidlo spojení tří ročníků platí i pro navazující studium. Mladší žáci tak mají možnost pozorovat starší spolužáky při jejich činnostech a je možné jejich aktivitu přizpůsobovat k individuálnímu stupni jejich vývoje. Jednotlivé činnosti si i přes toto spojení při vybraných cvičeních vyžadují utváření skupin dětí dle jejich věku či individuálního výkonu, tak aby měly možnost se ve svých výkonech porovnávat se sobě rovnými (Kasper a Kasperová, 2008).

Princip ticha a klidu

Jsme u principu, který by dnes potřeboval vstřípit ne jeden dospělý, stává se aktuálnějším více nežli kdykoliv předtím. Enormní elektronizace a technický rozvoj přehlušuje naše skutečné bytí. Jde tu nejen o rozvoj vnímání a utváření i přijímání ticha, ale především o posilování vnitřního klidu, zdokonalování lehkosti pohybů, koncentrace, především pak o posilování duševního, náboženského, sociálního a morálního citění. Zmíněná

lehkost pohybů se dá procvičovat kupříkladu tak, že se děti za šera snaží pohybovat mezi předměty tak, aby do nich nevrážely a nebyly hlučné. Cvičení ticha a klidu dle M. Montessori lze přirovnat k dnešním meditacím. „Myšlenka a čin jsou v podstatě různými projevy téhož a pohyb je vnějším vyjádřením vyšších životních funkcí.“ (Montessori, 2018, s. 98)

Princip sociální výchovy

Princip sociální výchovy v Montessori je vázán především na věkovou heterogenitu ve třídách a na silnou pospolitost školy s rodiči a veřejností. Dítě totiž bere vždy dospělého či staršího za vzor a za svůj objekt zájmu. Nejmladší předškolní dítě se už ze své přirozenosti zajímá o to, co jeho starší spolužák dělá, pokud to příliš nepřevyšuje jeho možnosti. „Všechny starší děti se zase rády na chvíli stávají hrdiny a učiteli, když se z těch maličkých stanou jejich obdivovatelé, kteří k nim vzhlížení a inspirují se jimi.“ (Montessori, 2018, s. 152) Děti se tak v již raném věku učí empatii, spolupráci, pomoci, podpoře, klidné a respektující komunikaci (Montessori, 2018).

Princip vedení

„Proto také tvrdím, že my dospělí nemůžeme děti mezi třetím a šestým rokem života učit. Můžeme jen moudře pozorovat jejich vývoj v nekonečných každodenních cvičeních.“ (Montessori, 2018, s. 163) Na základě tohoto výroku je při výchově metodou Montessori učitel v roli vůdce, který pouze koriguje činnosti dětí, připravuje jim řádně jejich vzdělávací prostředí a snaží se být pro ně tím nejlepším možným vzorem. Práci jako takovou si děti vedou samy, skrze vlastní volbu toho, s kým, s čím a jak budou danou činnost vykonávat. Mantinely a výběrovou škálu tu však opět klade odborné pedagogické vedení. Při vedení je důležité navodit soustředěnost, při jejímž maximálním zaplnění činnostmi může učitel stát již úplně stranou (Montessori, 2018).

Princip práce s chybou

Při Montessori metodě se do činností dětí nezasahuje napomínáním, chválením ani poukazováním na chyby. Neplatí tu žádné odměny a tresty, ani princip biče a cukru. Ty podle M. Montessori berou jen dětem motivaci, energii a snižují jejich zájem. Chybování je lidské a dá se odstranit nejlépe dobrovolným a dlouhotrvajícím procvičováním. V praxi je možné pozorovat důsledky trestání chyb u dospělých

kupříkladu tak, že si nedokáží své chyby přiznat, neboť je považují za něco nemyslitelného, nepřijatelného, stydí se za ně, skrývají je a jsou z nich frustrováni. Je proto nutné vypěstovat si kladný vztah k chybování a brát ho jako nedílnou součást života a naučit se z chyb těžit. Montessori pedagogika klade důraz na osvojení si schopnosti vnímat vlastní chyby a nespoléhat na opravu druhou osobou. Takový způsob opravování druhými totiž plodí komplexy méněcennosti a nedostatek sebedůvěry. Montessori didaktické pomůcky i činnosti jsou proto vždy navrhovány tak, aby každému dítě bylo jasné, kdy chybovalo a kdy jednalo správně, tak aby si každé dítě mohlo po jejich absolvování říci: „nejsem dokonalý, nejsem všemocný, ale tolik a tolik dovedu a dobře to vím, ještě vím, že mohu dělat chyby, ale umím je také napravit, takže se neztratím.“ (Montessori, 2018, s. 167)

Princip normalizace dítěte

Normalizace je cestou k adekvátnímu rozvoji osobnosti dítěte. Provází-li totiž dítě psychická pohoda, jediné tehdy se může přirozeně rozvíjet. Je však nutné si uvědomit fakt, že často pracujeme s dětmi pasivními, s poruchami učení anebo s dětmi silně nadprůměrnými, jež se nacházejí v určitém stádiu vývoje, a každé si vyžaduje své (Montessori, 2018). Zatímco pro věk do tří let je typický postupný samostatný rozvoj jednotlivých tělesných funkcí, po třetím věku života dochází k jejich vzájemné koordinaci a zdokonalování ruku v ruce s rozvojem a propojením s duševní dětskou stránkou. Ve věku od tří do šesti let má hlavní slovo především práce rukou. Je-li takovému souladu vnějšími silami zabráněno, nedojde k onomu správnému propojení. „Ruce se pohybují bezcílně, myšlenky se toulají daleko od reality, jazyk se baví sám sebou, tělo nemotorně bloumá sem a tam.“ (Montessori, 2018, s. 137) Musíme proto cestu k normalizaci uzpůsobit a to tím, že dítěti nabídneme výběr vhodných edukačních pomůcek a připravíme pro něj odpovídající edukační prostředí. Navozením koncentrace spolu se správným a dobrovolným zaměstnáním umíme dítě přivést do fáze psychické pohody, ve které jsou si najednou všichni rovni, při které vymizí všechny jeho přednosti i nedostatky. „Pokud půvaby vhodně upraveného prostředí na dítě zapůsobí a nabídnou účinnou motivaci pro konstruktivní činnosti, všechna energie se sloučí a poruchy pomínou. Objeví se jedinečný typ, typ nového dítěte, což je ve skutečnosti taková osobnost dítěte, kterou je třeba považovat za normální.“ (Montessori, 2018, s. 137)

3.2 Oblasti učení

M. Montessori své učení rozdělila do pěti základních okruhů, které byly integrovány dokonce již do současných školních rámcových vzdělávacích programů, jako jejich nedílná součást. V těchto programech jde o témata: Dítě a svět, Dítě a společnost, Dítě a ten druhý, Dítě a jeho tělo a Dítě a jeho psychika. O jak dokonalou integraci skutečně jde, pochopíme rozbořením původních tematických oblastí M. Montessori, kterými jsou Praktický život, Smyslová výchova, Jazyková výchova, Kosmická výchova a Matematika (Zelinková, 1997).

3.2.1 Praktický život

Zapojení praktického života do výchovně-vzdělávacího procesu na podkladě metody M. Montessori je jeho nedílnou součástí. Spíše však než na praktičnost se tu apeluje na druhé slovo z uvedeného sousloví, a to na život. Děti během výuky běžně uklízí a pečují o sebe sama, ne však proto, že musí, ale proto, že jim to činí radost. Cílem je ukázat a vést k tomu, že péče o své okolní prostředí a svou osobu je nedílnou součástí života a každý úkon, který takto činíme, je nutno brát spíše jako rituál nežli povinnost (Kaul a Wagnerová, 2014).

„M. Montessori dělí tato cvičení do dalších podskupin:

- a) cvičení sebeobsluhy (čistota, oblékání, stravování),
- b) cvičení zaměřená na jednání s lidmi (zdravení, poděkování, mluvení s lidmi),
- c) cvičení zaměřená na péči o prostředí (květiny, snadné úklidové práce).“
(Zelinková, 1997, s. 48)

Taková uvědomělá a nenucená hygiena rukou nebo úklid, což jsou jen pouhou ukázkou ze škály praktických činností, pak v sobě zahrnují hned několik nácviků, které pomáhají vytvořit „soulad mezi tělem, duší a duchem, a tak vzniká sociální společenství a osobní zodpovědnost... nejdůležitější součástí výchovy dětí a sociálního společenství.“ (Kaul a Wagnerová, 2014, s. 16) Slovo uvědomělá je v souvislosti s výukou praktického života nezbytné, neboť pouze vědomé konání je bránou k meditativní činnosti, tím pádem i k prožitkům a požitkům (Kaul a Wagnerová, 2014).

Při pravidelné osobní hygieně rukou dochází u dětí k posílení hned několika smyslů najednou. Díky mýdlu a krémům dítě zapojuje čich pohlcující vůni, jež dokáže vyvolat vzpomínky. Při mytí rukou dítě vnímá vlastní tělo a při masírování krémem má navíc prostor skrze akupresuru vytvořit si kontakt s vlastními vnitřními orgány. Dítě se dozvídá, jak odhadovat potřebné množství vody, mýdla, krému, čímž si posiluje pojem množství a rozeznávání souvislostí. Mýdlová pěna umožňuje zase první zkušenosti s chemií. Vydávané zvuky při mytí rukou (tekoucí voda, bubláni, čvachtání) je dobré vyhledávat a ukazovat žákům také v přírodě, což je velkým pomocníkem při budování zdravého vztahu k ní (Kaul a Wagnerová, 2014).

Dobrovolný úklid pak zase prohlubuje estetické cítění – skrze sladování předmětů, uspořádávání a řazení věcí zpět na své místo se zase prohlubuje vztah k prostoru a poloze. Kartáčování a čištění krouživými pohyby podporují pevnou ruku a tím zároveň samotnou přípravu na psaní (Kaul a Wagnerová, 2014).

U praktických cvičení je podmínkou, aby dítě činnost vykonávalo samo, nezapomínáme však na to, že se učí skrze nápodobu, a proto praktickým cvičením vždy předchází ukázka vychovatelem a následné rozdělení úkolu na dílčí nácviky. Neokřikuje se, a to ani při rozbití předmětu. Nešikovnost se nedá napravit ničím jiným než tréninkem. Takový trénink má tři fáze. Při té první se dítě učí činnostmi za pomoci jedné praktické pomůcky ze života až téměř k dokonalému zvládnutí práce s ní. Druhá praktická fáze je aplikací s jinými pomůckami či ve změněném prostředí, kdy dítě činnost vykonává úplně samostatně. Ve třetí fázi může dítě pomáhat ostatním, čímž se navozuje pocit sounáležitosti (Zelinková, 1997).

3.2.2 Smyslová výchova

Smyslovou zkušenost jako jeden ze základních prostředků poznávání okolního světa zdůrazňovali filosofové John Locke, Immanuel Kant a celý směr zvaný idealismus. Vnímání vlastních smyslů je podmínkou pro poznávání, pochopení a prožívání přírody a života jako takového. Bohužel M. Montessori I. Kant, J. Locke či zakladatelé idealismu tenkrát ani netušili, jak skutečně naléhavě potřebné bude zapojit smyslovou výchovu do výuky u budoucích generací. Nyní jsme totiž svědkem odvrácení člověka od přírody, od společenství, světa pohlceným materialismem, technikou a sobectvím. „Děti dnes žijí

ve světě určeném stále více elektronickými médii, které se obracejí primárně na zrak a sluch. Hrozí jednostranné zatěžování těchto smyslů a zakrnění ostatních.“ (Ludwig et al., 2008, s. 23)

Je proto více než namístě uvést, čím jsou všechny lidské smysly podstatné. Všechny současně nám usnadňují a zpříjemňují život, neumíme-li však s nimi správně pracovat, ochuzujeme tím nejen sebe, ale i budoucí generace. Jak je možné pozorovat u zrakově či sluchově postižených, bohužel právě až absence jednoho ze smyslů dokáže plně pochopit a zapojit zbylé lidské smysly a nastoupit na tu správnou cestu prožívání (Ludwig et al., 2008).

Schéma 2: Schopnosti pěti základních lidských smyslů

Čich	<ul style="list-style-type: none">• vyvolává vzpomínky, pomáhá rozeznat zlé od dobrého, je cestou k instinktu k vědomému usuzování o tom, jak se budeme chovat, nebo co děláme
Chuť	<ul style="list-style-type: none">• zprostředkovává zážitek z dobrého jídla, pomáhá rozpoznat sytost a to, když už máme dost, za pomoci kultivovaného jazyka vytváříme duši a kulturu budoucnosti
Sluch	<ul style="list-style-type: none">• vědomé naslouchání lidem upevňuje sociální citění, naslouchání přírodě zase vede k pochopení světa a života v něm
Hmat	<ul style="list-style-type: none">• pomáhá nám pochopit hranice okolí a sebe sama a procítit i ocenit reálnou krásu objektu
Zrak	<ul style="list-style-type: none">• dokáže urychlit proces poznání, pobudit představivost, ovlivňovat naše nálady, udržovat rovnováhu

Zdroj: Kaul a Wagnerová (2014)

Důležitost zapojení smyslů hraje zásadní úlohu především při správném a zdravém rozvoji dítěte, a proto M. Montessori klade v edukaci dětí důraz právě na materializovanou abstrakci. Konkrétně na vhodně vybraný, prověřený a dále zdokonalovaný materiál prezentující barvy, hmotnost, tvar, teplotu a vnější

plochy se všemi jejími vlastnostmi. Dále pak apeluje na posloupnost zapojování smyslů. „Nejprve děti ohmatávají tvar písmene ze dřeva, pak vyslovují, obtahují, skládají na kartách.“ (Fasnerová, 2018, s. 153) Pro tvorbu takovýchto pomůcek využívá principu izolace jedné vlastnosti. Nejprve děti pracují s předměty výrazně prezentujícími jednu jejich odlišnou vlastnost. „Výrazný a snadno postižitelný rozdíl mezi procvičovanými charakteristikami se postupně zmenšuje, úkoly jsou stále obtížnější, dítě při jejich plnění dosahuje větší vnímavosti a pozornosti.“ (Zelinková, 1997, s. 56) Přitom vše je cílem nikoliv zprostředkovat co největší kvantitu podnětů, ale spíše dát vjemům řád, napomout dětem pochopit „jejich vzájemné souvislosti, podobnosti, odlišnosti, jejich polohu a umístění v prostoru.“ (Zelinková, 1997, s. 56) Volba smyslového didaktického materiálu se váže na určitou citlivou fázi dítěte. Takový materiál má pak tu vlastnost, že dokáže vyzývat k opakování, umožňuje kontrolovat chyby a k práci s ním postačuje jen stručný návod, dokonce velmi často s ním lze pracovat bez jakéhokoli slovního úvodu (Ludwig et al., 2008).

3.2.3 Jazyková výchova

M. Montessori považuje jazykovou výchovu za klíčovou především v raném věku, neboť žádný dospělý si nedokáže osvojit, byť jeden jazyk, natož více jazyků současně, jen díky tomu, že je okolo sebe slyší. To je drahocennou schopností jen a výhradně dětí. „Belgičtí psychologové zjistili, že ve věku dvou a půl let dítě používá zhruba dvou až tří set slov, kdežto ve věku šesti let už se slova počítají na tisíce. A to vše jen díky spontánnímu osvojování bez působení učitele.“ (Montessori, 2018, s. 82) Tento dar samo osvojování si jazyka u dítěte je však rodiči často přeceňován. Je nutné si uvědomit, že se stále učí nápodobou, proto je potřeba hovořit před dítětem kultivovaně, srozumitelně, s co největší přesností a tuto přesnost pomáhat zdokonalovat, tak, aby také jeho jazyk měl v budoucnu svou náležitou úroveň (Montessori, 2018).

K dokonalému osvojení jazyka samozřejmě patří dokázat jej ovládat slovem i písmem. Přesto, že písmu se děti učí až na prvním stupni základní školy, je vhodné při jejich předškolní edukaci užívat didaktických pomůcek, které jim práci na základní škole usnadní. Především jde o motorickou přípravu takzvané obratné ruky, učení se správnému držení tužky a představování písmenek abecedy v zábavných formách.

Děti začínají s výukou velké abecedy a až později přecházejí k abecedě malé (Montessori, 2018). „Pozná grafém a k němu přiřadí správný foném, takže zvládne procesy analýzy a syntézy.“ (Fasnerová, 2018, s. 153)

3.2.4 Kosmická výchova

Kosmická výchova tvoří integrovaný prvek pedagogiky Montessori a je zároveň jejím jednotným celkem, sestávajícím ze tří částí, kdy jedna z nich je skrze kosmickou výchovu orientována na předměty, další na celek a třetí na rozumové zpracovávání poznatků o světě (Zelinková, 1997).

Kosmická výchova totiž pracuje s tím, že bere dítě jako součást celého vesmíru, jako součástku, která musí pochopit a osvojit si, nikoliv a pouze jednotlivé vědy utvářející současný svět – přírodovědu, zeměpis, dějepis, hudební výchovu, fyziku, chemii, tělesnou výchovu, jazyky, matematiku a výtvarnou výchovu, ale především všechny dohromady jako jeden propojený celek – vesmír-kosmos (Průcha, 2004).

Do třetího roku života dítěte, které tvoří základy pochopení budoucího světa, je potřeba dohlížet na to, aby dítě nebylo izolováno od okolního světa, třeba ve svém pokojíčku, ale bylo součástí každodenního života rodičů, rodiny a tak dále. V této vývojové fázi musí zároveň pochopit řád věcí, který je zákonem fungování kosmu (Zelinková, 1997).

Mezi třetím a šestým rokem si pak dítě osvojuje svět skrze důmyslně vytvořený materiál Montessori, materiál, který tvoří spojovací prvek mezi kulturním prostředím dítětem a jím samotným (Zelinková, 1997).

Podle M. Montessori je vesmír jednota, jejíž harmonii, funkčnost a existenci lze pochopit pouze v souvislostech a odmítá tak poznávání světa skrze detaily. Zejména pak ve věku základní povinné školní docházky dítěte, kdy je klasický výchovně-vzdělávací proces soustředěn právě a převážně na osvojování a pochopení detailů ze světa, se Montessoriová snaží vést k edukaci dětí zapojováním meditačních cvičení rozvíjejících představivost. Vrcholem kosmické výchovy, je výchova k přátelství. „Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství.“ (Zelinková, 1997, s. 37)

3.2.5 Matematika

Aritmetika je dle M. Montessori prostředkem k duševnímu vývoji dítěte v první řadě, a poté také nezbytným základním kamenem vzdělání. Skrze jasný osvětlující způsob uchopení matematiky u dítěte posilujeme a prohlubujeme jeho logické myšlení, a to již v jeho raném věku (Kaul a Wagnerová, 2014).

V předškolní výchově dosud matematika nemá tak velké slovo, jako při základní školní docházce, pojem množství si však děti uvědomují již od svých prvních měsíců života a přirozeně se o něj zajímají. Předškolní výchova tak naskýtá cenný prostor pro vytvoření pozitivního vztahu k matematice jako vědě, kdy „děti stále vnímají věci v jejich rozdílném uspořádání, velikosti a množství a pokoušejí se je uspořádat a vytvořit řád. Přitom stále používají dialog mezi pořádkem a chaosem.“ (Kaul a Wagnerová, 2014, s. 12) Do šesti let by dítě mělo zvládat již naši desítkovou soustavu tak, aby chápalo souvislosti mezi jevy a jejich množstvím. Mělo by vědět, jak tato čísla vypadají a dokázat je pojmenovat. To vše však nikoli učením z paměti, avšak skrze důmyslné jednoduché didaktické pomůcky (Kaul a Wagnerová, 2014).

V mladším školním věku lze právě na matematice nejvíce procvičovat a demonstrovat práci s chybou. Výsledkem je, že dítě nejen počítá zadaný příklad, ale především vždy zjišťuje, jak je možné si ověřit správný výsledek. Toto ověřování ho pak často baví více než samotné počítání příkladu (Kaul a Wagnerová, 2014).

4 ROLE UČITELE V MONTESSORI

Z přesvědčení M. Montessori plyne, že dítě se učí samo a učitele potřebuje zejména jako vychovatele a vedoucího, který jej provází „na cestě životem, usměrňuje jeho psychickou a fyzickou aktivitu a zprostředkovává nové poznatky.“ (Zelinková, 1997, s. 75) K tomu všemu musí pedagog v Montessori mateřské škole zvládat mnoho rolí, počínaje rolí pozorovatele, přes roli analyzátora, terapeuta, organizátora a motivátora až po zprostředkovatele a rádce. Aby tyto své role mohl pedagog účinně vykovávat, musí oplývat širokou škálou vlastností a schopností, pedagogickými kompetencemi, a především pak psychickou odolností a vytrvalostí (Zelinková, 1997).

4.1 Role pedagoga v MŠ Montessori

V Montessori pedagogice je kladen velký důraz na připraveném prostředí a na učitele, který je jeho nedílnou součástí, a který na něj ať už přímo (komunikačně-dialogicky) či nepřímo (nekomunikativní činností) značně působí. „Vděčným úkolem učitele je ukazovat jim cestu k dokonalosti, poskytovat příležitosti a prostředky a odstraňovat překážky, počínaje především těmi, které by mohly vyplývat z něj samotného, neboť právě učitel je někdy tou největší překážkou.“ (Montessori, 2018, s. 175)

Dle Zelinkové (1997) je nepřímá účast na připraveném prostředí dána tím, že je pedagogický pracovník zodpovědný za kvalitu takového prostředí čili prostoru a jeho podmínek, které umožňují dítěti zacházet s ostatními lidmi, předměty i se sebou samotným, to vše s vhodně nastolenými pravidly. „A tyto hranice jsou zase určeny potřebami jiných lidí, stejně jako „důstojností věcí“ jako prvků připraveného prostředí... zda se tedy dostaví zevnitř řízené disciplinované chování a viditelně odpovědné zacházení se svobodou, záleží na tom, zda danosti okolního prostředí budou dostatečně souhlasné s potřebami dítěte.“ (Rýdl, 1999, s. 55)

Jako přímý činitel připraveného prostředí tu pedagog působí i jako poradce, který dokáže dostatečně zodpovídat dotazy dětí. Co však především, dokáže nalézt tu nejlepší cestu mezi kladenými otázkami v připraveném prostředí a nabídnutou pomocí. Při tom všem musí být ctěna podmínka, že aktivním článkem ve výchovně-vzdělávacím procesu je především dítě, učitel je při edukační činnosti odborným dohledem

a ke zprostředkování nových poznatků a upevňování učiva tu slouží spíše než výklad edukační pomůcky, za jejichž volbu a kvalitu je však zodpovědný právě pedagog (Zelinková, 1997).

Na samotném počátku působí pedagog jako pozorovatel a analyzátor činnosti. Podmínkou je poznat dítě do hloubky, schopnost odlišit a rozpoznat nástup senzitivních fází. Pedagog musí pravidelně zaznamenávat a rozebírat dětské jednání, z tohoto vyvozovat a sestavovat nápravná opatření a hledat prostor pro zdokonalování. Konkrétně skrze pozorování hodnotí dětské chování a jeho disciplínu při práci, tedy kdy a za jakých podmínek dítě začalo samo pracovat, jak dlouho u činnosti vydrželo, na základě čeho, si vybranou činnost zvolilo a kolikrát danou činnost opakovalo. Při tom všem si všímá individuálních zvláštností u dítěte, změn v chování a dodržování pořádku při práci. Objeví-li takto nějaké překážky, dbá o jejich odstranění tak, aby dítě mohlo soustředěně a nepřerušovaně pracovat. Učitel dokáže pozorovat pasivně, bez toho, aniž by do edukačního procesu příliš zasahoval, neboť respektuje dětskou volnou práci. Umí se držet zpátky a zároveň rozpoznat momenty, kdy do vyučovacího procesu šetrně zasáhnout (Wehner a Schwinghammer, 2013).

Další role pedagoga se váže na jeho dobré pozorovatelské schopnosti, kdy se následně stává dětským terapeutem. Dokáže žákům pomoci, požádají-li o to, stejně tak poradit a podporovat je v činnosti. Zároveň však dokáže být terapeutem sám sobě a své práci tak, aby reguloval a aktualizoval správně svou praxi. Dbá na to, aby na děti přenášel jen pozitivní energii, byl jim dobrým vzorem pro přátelství (Wehner a Schwinghammer, 2013).

Jako i v tradičním školství, je i zde učitel organizátorem výchovně-vzdělávacího procesu. Spíše však organizátorem volné práce dětí, k čemuž je potřeba v první řadě výroba a příprava materiálů a dbaní na jejich estetickou kvalitu, za to je pedagog zodpovědný především. „Práce dětí se má organizovat a zároveň je třeba akceptovat svobodu, udržovat nadšení v životě, sledovat dětskou činnost, neomezovat pohyb a získávání zkušeností, avšak v určitých mezích. To znamená nechat vše přirozeně plynout uvnitř vychovatelem vytyčených hranic.“ (Zelinková, 1997, s. 77)

Samozřejmě je dále nutné, aby učitel dokázal rozpoznat, kde je vhodné dítěti dát svobodu v souladu s jeho schopnostmi převzít za sebe odpovědnost a kde je naopak

potřeba s výběrem činnosti dítěti pomoci. „To, že dospělý má být organizátorem, znamená, že má organizovat komplexní učební situace, které navodí proces koncentrace. Dobrá organizace je předpokladem svobodné práce. Svoboda bez organizace je neužitečná, organizace, která neumožňuje svobodu, je marná.“ (Zelinková, 1997, s. 73)

Proto, aby bylo docíleno toho, že vyučovací proces bude plynout přirozeně, zároveň účelně a efektivně, je ke správné organizaci potřeba, aby dokázal pedagog motivovat děti. Takto pak přechází pedagog do nezbytné role motivátora, jež dokáže aktivizovat dětskou činnost, a to opět v návaznosti na diagnostickou roli, neboť pro každé dítě je motivujícím něco jiného, což vychází z jejich individuálních potřeb a senzitivního vývoje. Na druhé straně se od pedagoga očekává, že dokáže rozlišit momenty, kdy se dítě učí pozorováním ostatních nebo relaxuje, což znamená, že neleluje, ale prochází procesem seberozvoje. V těchto jediných momentech není dovoleno, aby bylo dítě učitelem aktivizováno. Co do motivace, není dobré vytvářet mezi dětmi rivalitu a poukazovat na to, kdo je lepší a kdo horší. Vhodnou formulací pochvaly však může pedagog před ostatními poukázat na jiného spolužáka, jako na názorný příklad poslušnosti a toho, co je správné a motivační. Určitě ale ne prostřednictvím poměrování a přirovnávání k ostatním žákům či lidem (Wehner a Schwinghammer, 2013).

Vychovatel je pro dítě v mateřské škole rádcem dospělým, který dokáže naslouchat a ptát se výhradně tehdy, kdy to od něj dítě očekává. Na druhé straně radí a odpovídá na otázky, je-li o ně ze strany dítěte skutečně zájem. Svou pomocnou ruku a rady v případě výzvy poskytuje, avšak nikdy nevnučuje. Dává dětem najevo, že je tu pro ně kdykoliv, kdy jen ony samy budou potřebovat. Uvědomuje si totiž, že své svěřence podporuje v jejich spontánní práci. „Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svou práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.“ (Ludwig et al., 2008, s. 48)

I když se může zdát, že zaujetí dítěte pro uvědomělou a dobrovolnou činnost dočista vyřeší kázeňské problémy ve třídě, neboť takové dítě je hodné, šťastné a zapálené, není tímto zdaleka vyhráno, a to obzvláště u malých dětí. U tříletého dítěte, které přichází z odlišného rodinného prostředí do toho školního, právě u něj hrozí největší riziko neposlušnosti. Totiž za prvé, uvědomělá kázeň není nikdy vrozená, musí se vypěstovat. Za druhé takové dítě „zapojilo již obranné mechanismy, které pomáhají skrývat jeho

skutečnou přirozenost. Vyšší formy energie, které by mohly vést k uvědomělé sebekázi a osvobozující moudrosti, jsou zablokovány. Jediné, co zůstává v bdělém stavu, je povrchní osobnost, která se vyčerpává nemotornými pohyby, ztřeštěnými nápady a snahou vyhnout se nebo se přičít nátlaku dospělých. Kázeň a moudrost v dítěti však čekají na probuzení.“ (Montessori, 2018, s. 175) Zde nastupuje role pedagoga jako upevňovače kázně, jako osvoboditele od nešvarů a navyklých obranných reakcí, které brání v povznesení dětského ducha. Pedagogickou podmínkou je v této roli schopnost rozlišit rozpustilost od spontánní energie (Montessori, 2018).

Učitel by však neměl v žádném případě při usměrňování poslušnosti užívat odměn, trestů, nadávek a nesmí zasahovat do činnosti dítěte, pokud to není bezpodmínečně nutné. Jeho prací je vést volnou práci dítěte a vytvořit řád, který bude ctít svobodu a podporovat dětskou tvořivost, řád, který umožní vzdělávat se v příjemném, účinném a přátelském prostředí. A tak musí dohlížet, zajišťovat a dětem zprostředkovávat následující:

- držet dohled nad tím, aby měla každá věc své specifické místo;
- utvářet a nabízet takové aktivity, které mají pevně vymezený svůj začátek, prostředek a konec;
- udržovat řád ve vztazích, které by se měly vyznačovat respektem, úctou a láskou;
- nové informace, kterých je nepřeborné množství, zprostředkovávat se zaměřením na hledání podstaty a souvislostí s okolním světem (Zelinková, 1997).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této části bakalářské práce poukážu na to, jakou metodu jsem použila při výzkumném šetření a také na to, co je cílem práce.

V teoretické části práce jsou blíže popsány hlavní myšlenky Montessori pedagogiky. Cílem výzkumného šetření je pak zjistit, jaká je motivace rodičů pro umístění dítěte do mateřské školy s Montessori pedagogikou.

Pro svou bakalářskou práci jsem využila metody kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je takový výzkum, který se zaměřuje na jedince a na to, jak chápe svět a nahlíží na něj, výsledky není možné zobecnit.

5.1 Cíl výzkumného šetření

V rámci kvalitativního výzkumu jsem si nejprve vytyčila výzkumný problém a poté výzkumné otázky. Cílem výzkumného šetření bylo získat odpovědi na výzkumné otázky. Polostrukturovaný rozhovor obsahoval 16 otevřených otázek. Zjišťovala jsem názor rodičů na alternativní pedagogické směry, nehlouběji však na pedagogiku M. Montessori v předškolním vzdělávání, a jejich motivaci k umístění dítěte/děti do takového zařízení.

5.2 Výzkumný soubor

Rozhodnutí o výzkumném souboru v mé bakalářské práci vycházelo z cíle výzkumného šetření. Výběr komunikačních partnerů se odvíjel od stanoveného cíle a byl v tom případě záměrný. „U kvalitativního výzkumu jde o výběr záměrný. Nikdy se tu nepoužívá náhodný výběr, který je typický pro kvantitativní výzkum. Záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí.“ (Gavora, 2000, s. 144)

Komunikační partner:

K rozhovorům jsem si vybrala sedm komunikačních partnerů, kterými byly nakonec pouze ženy, matky dětí, které navštěvovaly či stále navštěvují mateřskou školu využívající ke vzdělávání a výchově pedagogiku M. Montessori.

- Číslo 1 – matka 26 let, dvě děti, jedno v MŠ Montessori, druhé batole;
- Číslo 2 – matka 35 let, dvě děti, jedno v MŠ Montessori, druhé již v tradiční základní škole – předtím v MŠ Montessori;
- Číslo 3 – matka 33 let, jedno dítě v MŠ Montessori;
- Číslo 4 – matka 43 let, dvě děti, jedno v MŠ Montessori, druhé již v ZŠ Montessori a předtím MŠ Montessori;
- Číslo 5 – matka 35 let, dvě děti, jedno v MŠ Montessori, druhé batole;
- Číslo 6 – matka 44 let, dvě děti, jedno v MŠ Montessori, druhé novorozeně;
- Číslo 7 – matka 38 let, jedno dítě v MŠ Montessori.

5.3 Rozhovor/Interview

Rozhovor je taková diagnostická a výzkumná metoda, která spočívá v dotazování. Je to volná forma komunikace.

Původ rozhovoru najdeme v anglickém termínu Interview. Ne každý rozhovor je Interview, jelikož rozhovor je obsahově širší pojem. „Anglický výraz interview je totiž složen ze dvou částí, kde inter znamená mezi a view znamená názor nebo pohled.“ (Chráska, 2007, s. 182)

Aby byl rozhovor/interview úspěšně proveden, je třeba důkladně se připravit a využít raport. Raportem označujeme vytvoření vzájemně příjemného, uvolněného vztahu mezi výzkumníkem a komunikačním partnerem. Důležitá je při rozhovoru otevřená atmosféra a navázání přátelského vztahu mezi komunikačními partnery (Chráska, 2007).

5.3.1 Metodologie výzkumu

Sběr dat pro mou bakalářskou práci probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů s matkami dětí navštěvující mateřskou školu využívající Montessori pedagogiku. Hlubkový polostrukturovaný rozhovor je takovou výzkumnou metodou, kdy jeho nespornou výhodou vidím v tom, že poskytuje dostatečný prostor pro pružné kladení otázek a souběžně s tím lepšího navázání osobního kontaktu s komunikačním partnerem. Hovoříme tedy o „...nestandardizovaném dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159)

5.3.2 Sběr dat

V rámci výzkumného šetření probíhal sběr dat vzhledem k epidemiologické situaci onemocnění Covid-19 prostřednictvím telefonických hovorů, ojedinele osobně, avšak venku a za dodržení platných vládních nařízení. Před samotným zahájením polostrukturovaného rozhovoru jsem komunikační partnerku vždy seznámila s účelem výzkumného šetření a také jsem vysvětlila etickou rovinu práce se získanými daty. Komunikačním partnerkám byly kladeny stejné otázky a pokud možno i ve stejném pořadí, avšak s přihlédnutím na aktuální získané informace. Po rozhovoru bylo samozřejmostí poděkovat za důvěru a za pravdivé odpovědi.

5.4 Výsledky rozhovorů

Nejprve jsem se ve svém výzkumném šetření zaměřila na místo bydliště, tedy případnou spádovost či nespádovost mateřské školy využívající Montessori pedagogiku. Všechny mé komunikační partnerky mimo komunikační partnerku 4 jsou ze spádové oblasti mateřské školy s Montessori pedagogikou. Komunikační partnerka číslo 4 byla také jediná, která se před nástupem svých dětí o zvolenou mateřskou školu více zajímala a uvedla důvody, proč si tuto mateřskou školu zvolila. S prvním dítětem také zažila jeden rok v církevní mateřské škole, a protože nebyla jako matka spokojená a ani dítě, hledala alternativu. Druhé dítě poté umístila do Montessori mateřské školy. Důvody, které uvedla, byly především Montessori prvky ve výchovně vzdělávacím procesu, smíšený kolektiv – heterogenní třídy, malý kolektiv dětí, mateřská škola na vesnici a více času tráveného venku. Ostatní komunikační partnerky nejčastěji jako důvod výběru uvedly právě velmi dobrou dostupnost – většina pěšky, bez nutnosti použití dopravního prostředku a možnost vyzvedávání dítěte/dětí jiným příslušníkem rodiny, nejčastěji babičkou.

Jako další informace mne zajímalo, zdali měly komunikační partnerky před nástupem svého dítěte/dětí nějaké informace o pedagogice Marie Montessori a případně jaké. Komunikační partnerky 2, 5, 6 a 7 uvedly, že se o mateřskou školu příliš nezajímaly a že ji opravdu vybraly kvůli dostupnosti. Komunikační partnerka 1 je studentkou VŠ pedagogického směru a měla tak výukový předmět zaměřený na Montessori pedagogiku, informovaná tedy byla dostatečně a jako jediná uvedla, že Montessori pedagogiku se svými dětmi praktikuje i doma, že jsou jí blízké a líbí se jí Montessori myšlenky. Komunikační partnerka 3 uvedla, že nějaké obecné informace o Montessori pedagogice měla a že si mateřskou školu vybrala především proto, že není striktně Montessori, ale že jsou zde využívány jen prvky. Komunikační partnerka 4 uvedla, že viděla dokument o Marii Montessori a že se jí na tomto pedagogickém směru nejvíce líbí, že pedagogové na základě pozorování dítěte určují, jaké připravit pro dítě aktivity, zvolí vhodný materiál k jeho konkrétním potřebám a rozvíjí ho individuálně. Líbí se jí také, že jsou děti vedeny k samostatnému myšlení, samostatnosti a zodpovědnosti.

Dále jsem pokračovala v rozhovoru otázkou, zdali dítě/děti navštěvovaly pouze MŠ Montessori? Pouze komunikační partnerka 4 uvedla, že její první dítě navštěvovalo již výše zmíněnou církevní mateřskou školu. Dítě ani matka nebyly spokojené s přístupem pedagogů, velmi striktním a direktivním jednáním. Dále s minimálním individuálním přístupem k dítěti. Děti ostatních komunikačních partnerek navštěvovaly pouze Montessori mateřskou školu.

Rozhovor pokračoval tím, co si představí pod pojmy alternativní vzdělávací programy, směry? Komunikační partnerky uvedly podobné odpovědi. Většinou to byl důraz na individualitu dítěte, vedení k samostatnosti, otevřený přístup k dítěti i rodičům, větší zapojení dětí v praktickém životě, v denních činnostech. Také více komunikace a vysvětlování, dotazy na názory dětí, podpora přirozenosti, tvůrčích schopností. Zapojení všech smyslů ve vzdělávání. Trávení většího času venku a učení se venku. Učení prožitkem, názorná výuka. Některé z komunikačních partnerek také uvedly nesoutěživost a to, že se děti neporovnávají, a naopak jsou oceňovány za snahu při výkonu.

Navázala jsem další otázkou, zdali komunikační partnerky znají jiné alternativní směry, jaké a jestli s nimi mají zkušenost. Žádná z komunikačních partnerek neměla, nebo nemá osobní zkušenost s jinými alternativními směry. Všechny uvedly, že znají Lesní mateřskou školu. Uvedení Lesní mateřské školy je z důvodu, že tato mateřská škola funguje v blízkém městě. Komunikační partnerka 1, 3 a 4 uvedly Waldorfskou mateřskou školu a Scio základní školu.

Další otázka směřovala k odpovědi, jaký rodiče vnímají největší a nejdůležitější rozdíl mezi tradiční mateřskou školou a alternativní mateřskou školou? Zde se opět shodovaly nějaké odpovědi a nejvíce byla opět zmiňovaná důležitost individualizace, samostatnosti, komunikace s dítětem a respektování jeho názoru, svoboda projevu názoru dítěte a vedení diskuze, přístup k dítěti jako k osobnosti, svoboda rozvoje dítěte, přirozenosti, zvolené pomůcky - aktivity v Montessori pedagogice, materiály, ze kterých jsou pomůcky vyrobeny, připravené prostředí.

Když jsem se s komunikačními partnerkami dostala dále v našem rozhovoru, zajímalo mne, zdali jako rodiče aplikují alternativu i v jiných oblastech života, ne pouze ve vzdělání svého dítěte/děti? Kromě komunikačních partnerek 1, 3 a 4 všechny odpověděly, že žijí tradiční způsob života. Komunikační partnerka 1 uvedla, že i ve výchově svých dvou dětí uplatňuje Montessori myšlenky. Komunikační partnerka 3 obouvá své dítě do Barefoot obuvi (obuv simulující chůzi naboso) a využívá respektující komunikace. Komunikační partnerka 4 je zastánkyní čínské medicíny, bylinek a homeopatie a aplikuje ji i na své děti, tráví s rodinou mnoho času venku, ať už řízeně – nějakým společným sportováním, či neřízeně – pobytem v lese, u potoka a podobně. Je jí také blízká zdravá výživa a oceňuje zdravé stravování v mateřské škole.

V rozhovoru jsme se dále dostaly k odpovědi na otázku, zdali alternativní mateřská škola splnila očekávání a pokud ano, v čem? Pokud ne, proč? Komunikační partnerka 1 uvedla, že ano a že se jí velmi líbilo postupné zvykání, které jí bylo nabídnuto mateřskou školou pro její dvouleté dítě. Líbí se jí přístup pedagogického sboru, vstřícnost a informovanost rodičů. Komunikační partnerka 2 uvedla také, že mateřská škola splnila její očekávání, ale že přiznává, že od mateřské školy obecně žádné velké očekávání nikdy neměla. Uvedla ale, že byla mile překvapena, když její prvorozené dítě šlo do tradiční základní školy, a že bylo velmi dobře připravené z Montessori mateřské školy. Komunikační partnerka 3 uvedla, že v přístupu k dítěti je obecně spokojená, ale že jako v jediném vidí chybu v tom, že když se jedná o alternativní mateřskou školu, že chodí všechny mladší děti odpočívat, s tím ona nesouhlasí a odpověděla, že jistě bude jednat s vedoucí učitelkou o tom, aby její dítě dostalo výjimku z odpočinku. Komunikační partnerka 4 uvedla, že její očekávání mateřská škola splnila, i když přístup jedné z učitelek není úplně dle jejího pohledu ten správný a své druhé dítě přeřadila z jedné třídy do druhé, tam tedy ještě vidí nějaké mezery. Dále také uvedla, že se jí nelíbí přístup zřizovatele, nedostatečná finanční podpora a že zde například chybí tělocvična pro děti v základní škole a děti tak musejí na tělocvik dojíždět autobusem do nedalekého města. Komunikační partnerka 5 uvedla, že mateřská škola její očekávání splnila, především pak v oblasti socializace jejího dítěte, zlepšení v řeči a celkově komunikaci. Komunikační partnerka 6 uvedla, že mateřská škola také naplnila její očekávání a že velmi ocenila vlídný přístup k jejímu dvouletému dítěti při nástupu. Zmínila spokojenost z důvodu

věkově smíšených tříd a možnosti učení se nápodobou mladších dětí od těch starších. Komunikační partnerka 7 uvedla, že její očekávání byla splněna, pouze zmínila, že jí současná situace okolo epidemické situace velmi tíží, a tak své dítě v prosinci z mateřské školy stáhla a se zlepšením situace ho zase do mateřské školy bude dávat. Protože je to ale již dlouhá doba, dítě začíná být více bojácné, stydlivé a matka má obavy, aby opakovaný nástup do mateřské školy zvládlo.

Protože jsem se dozvěděla všechny již uvedené informace, zajímalo mne ještě, zdali by alternativní mateřskou školu doporučily ostatním rodičům, kteří se například rozhodují o cestě, kterou bude jejich dítě vedeno? Všechny komunikační partnerky uvedly, že ano, že by alternativní mateřskou školu doporučily, a to z již výše uvedených důvodů.

A jako poslední odpověď mne zajímala ta, zdali dítě pokračuje v alternativní základní škole, či pokračovat bude? Komunikační partnerka 1 uvedla, že ne, a to především kvůli tomu, že se bojí, jak by její dítě zvládlo přestup v šesté třídě do tradiční základní školy a jak by se tedy srovnalo s jiným přístupem. Montessori základní škola je zde pouze do páté třídy. Komunikační partnerka 2 má již jedno dítě v tradiční základní škole a druhé je momentálně předškolního věku, nejprve mi odpověděla striktně ne, že pokračovat v alternativní základní škole její dítě nebude, ale po chvíli přemýšlení se o trochu více rozpovídala a připustila možnost, že by přece jen i základní školu zkusily alternativní, a to z důvodu obavy šikanování jejího dítěte ve velké městské škole. Upřesnila své obavy tím, že sdělila informace o tom, že její dítě nosí okluzor, občas se i v předškolním věku pomoci v průběhu dne a jeho řeč, výslovnost některých písmen, není úplně správná. Kolektiv dětí v první třídě alternativní základní školy je v počtu deseti dětí, které se již znají z mateřské školy, a tak by zde necítila žádné obavy. Odklad kvůli zmíněným důvodům nepřipustila a jen uvedla, že si myslí, že by se její dítě další rok v mateřské škole nudilo. Komunikační partnerka 3 uvedla, že počítá s návazností alternativní základní školy, a že do ní své dítě umístí, i když ji samozřejmě mrzí, že je jen do páté třídy. Komunikační partnerka 4 má již jedno dítě v alternativní základní škole, a pokud se nezmění pedagogický sbor, počítá s tím, že by i své druhé dítě umístila do této školy. Komunikační partnerka 5 odpověděla, že zatím ještě není rozhodnutá, i když samozřejmě kvůli dostupnosti se jí líbí představa, že by školu mělo její dítě doslova

za domem. Avšak přiznala také fakt, že jsou rodiče vedoucí své dítě k výkonu a neví, zdali by se to slučovalo s Montessori systémem. Jejímu dítěti jsou čerstvě čtyři roky, takže má na přemýšlení ještě čas. Komunikační partnerka 6 má tříleté dítě, a tak uvedla, že o základní škole ještě vůbec neuvažovala, ale že hodně bude záležet i na tom, kde bude pracovat v době rozhodování se o základní škole. Komunikační partnerka 7 mi sdělila, že základní školu si zvolí již tradiční a že své dítě bude dovážet do města.

DISKUZE

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit motivaci rodičů pro výběr alternativního předškolního vzdělávání pro své dítě/děti, přesněji pro Montessori mateřskou školu.

Mateřská škola je nedílnou součástí života dítěte/děti i celé rodiny, proto je vhodné, při výběru mateřské školy uvažovat, jakým směrem se ubírá výchova v rodině, aby ji mateřská škola mohla doplňovat a dítě dále rozvíjet. Troufám si říci, že dnešní rodina toto doplnění a podporu nezbytně potřebuje.

Pro samotné výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní metodu, a to konkrétně rozhovor. Polostrukturovaného rozhovoru se účastnilo sedm komunikačních partnerek. Mým původním záměrem bylo oslovit oba rodiče, ale bohužel díky složité situaci jsem byla ráda, že s mým rozhovorem souhlasily alespoň matky dětí. Vlivem epidemiologické situace jsem rozhovory vedla většinou s matkami dětí, které bydlí ve stejné vesnici, kde se Montessori mateřská škola nachází a kde i já, jako tazatel, bydlím.

Musím v tuto chvíli podotknout, že už když jsem se nad tématem své práce zamýšlela, zajímaly mne nejvíce názory právě rodičů, kteří jsou ze spádové oblasti. Tudíž tedy i cíl práce je naplněn, ale nelze jej aplikovat na širokou skupinu lidí, rodičů, kteří se zamýšlí nad alternativním vzděláváním pro své dítě a je tedy vlastně dost specifický a konkrétní. Záměrně jsem si téma zvolila i z důvodu, že ne vždy, jsem ještě jako matka na mateřské dovolené a nepracuji v mateřské škole, slyšela kladné názory na místní mateřskou školu. Zajímalo mne tedy důvod, proč tomu tak je a také proto, že naopak o Montessori základní školu je velký zájem a poptávka není uspokojena.

V praktické části bakalářské práce jsem tedy při polostrukturovaných rozhovorech získala odpovědi na všechny otázky a shrnula bych je takto.

Motivace matek, které byly mnou zvolené komunikační partnerky a které své dítě umístily do Montessori mateřské školy, je tedy z velké míry ovlivněna dostupností a spádovostí, ale přesto mne u rozhovorů potěšilo, že některé komunikační partnerky o Montessori pedagogice informace měly a že některá ji dokonce praktikuje doma. Avšak samozřejmě jsem se i během rozhovoru setkala s názorem, že mateřská škola není pro rodinu nějak zvlášť důležitá a že pokud by v oblasti spádové nebyla mateřská

škola úplně a zcela odlišná, nebo striktně nábožensky zaměřená, své dítě by tam umístily. Z odpovědí některých matek bylo i jasně patrné, že od mateřské školy nemají obecně velká očekávání a že práci učitelek vnímají spíše jako hlídání a dozorování nad jejich dětmi. Zhruba polovina matek odpověděla, že žijí tradiční způsob život, a tak se ani nad rozdíly mezi alternativní mateřskou školou a tradiční mateřskou školou nezamýšlely. Ostatní dotazované nejčastěji uváděly, že se jim v alternativních školách líbí větší důraz na individualitu dítěte, vedení k samostatnosti, vstřícnější komunikace. Nikdo z dotazovaných neměl osobní zkušenost s jinými pedagogickými směry v oblasti vzdělávání jejich dětí.

Všechny komunikační partnerky odpověděly, že Montessori mateřská škola jejich očekávání splnila a že by ji doporučily. Uvedly, že se jim líbí dostupnost, příjemné klima, připravené prostředí, vstřícný přístup pedagogů, volnější přístup v komunikaci s dítětem, respektující a efektivní komunikace, vedení dětí k samostatnosti, zapojení dětí do každodenních činností-zejména uváděly samostatnou přípravu svačiny a neomezený přístup k pití ve třídách. Také bylo zmíněno, že ještě když jejich dítě do Montessori mateřské školy nechodilo, myslely si, že Montessori je o tom nechat dítě bez pravidel a hranic, a tak byly spokojené, že právě pravidla a hranice jsou jasně dané a definované a že pedagog dbá na jejich dodržování i přesto, že dítě má velkou svobodu volby své práce. Některé matky dokonce využily možnost strávit nějaký čas v mateřské škole se svým dítětem v adaptačním procesu a velmi se jim líbila práce učitelek s dětmi. Přesto mne překvapilo, že jen malá část z dotazovaných komunikačních partnerek odpověděla, že by přivítaly, aby jejich dítě/děti pokračovalo v základním vzdělávání v Montessori škole základní. Hlavním důvodem ale je především to, že Montessori základní škola vzdělává žáky pouze do pátého ročníku.

Po zhodnocení všech odpovědí tedy vzniká prostor pro diskuzi. Představení systému M. Montessori v teoretické části a následné porovnání odpovědí komunikačních partnerek potvrzuje jen z části prvotní záměr M. Montessori rozvíjet a vzdělávat děti dle určitých pravidel a oblastí. Motivace matek, vybrat si mateřskou školu s pedagogikou M. Montessori, je v mé bakalářské práci z velké části ovlivněna právě dostupností a spádovostí. Jak jsem ale již informovala výše, mým záměrem bylo

prozkoumat určitou skupinu lidí, a ne získat obecný názor na danou problematiku. Jsem si tedy vědoma toho, že výsledek nelze aplikovat jako všeobecný názor rodičů.

Z pohledu tazatele jsem v některých odpovědích matek pocítila názor, že alternativní a tradiční mateřské školy se v této době ovlivňují a pokud vzájemně přebírají dobré myšlenky a zkušenosti, je to ideální cesta pro zkvalitnění vzdělávání u nás.

Bylo by dozajista zajímavé provést výzkum v jiných městech a zjistit tak, zdali tam rodiče vidí rozdíly mezi výběrem klasické mateřské školy, či té, která nabízí pedagogiku M. Montessori.

V této části bych také ráda sdílela názor, že vše je o lidech. Myslím si, že velmi záleží na přístupu pedagoga, na jeho motivaci a schopnostech, na tom, jak se bude věnovat dětem. Poté s nimi lze dosáhnout skvělých výsledků a do jisté míry již nezáleží na typu mateřské školy.

ZÁVĚR

V závěru bych chtěla zmínit, že teoretická část bakalářské práce byla zaměřena na představení alternativních směrů ve vzdělávání. Především však přinesla hlubší vhled do pedagogiky Marie Montessori. V této části práce byly představeny principy pedagogiky M. Montessori a také jednotlivé oblasti učení. Do podvědomí čtenáře jsem také chtěla dostat úlohu pedagoga v Montessori prostředí mateřské školy.

Přestože si myslím, že Montessori systém je výborně propracovaný a pokud je kvalitně provedený a zvládnutý pedagogy, přináší velmi dobré výsledky v rozvoji dětí, není vhodný pro všechny typy dětí. Najdou se i takové, kterým Montessori systém nevyhovuje, potřebují neustálé vedení při své práci a intenzivnější komunikaci, či dohled učitele nad jeho jednáním. Ale myslím si, že je to v pořádku, protože v tradičních mateřských školách je spousta rodičů a dětí, kteří jsou velmi spokojeni právě s takovým tradičním přístupem.

Alternativní pedagogické směry přináší do tradičního konceptu větší prostor pro realizaci nových myšlenek ve výchovně-vzdělávacím procesu, pro komunikaci a pro individuální přístup k dětem.

Cíl teoretické části bakalářské práce jsem z mého pohledu naplnila a čtenář této práce získá vhled do alternativního vzdělávacího systému.

Vlastně se mi prací a výzkumem naplnil můj pocit, že rodiče v konkrétní vesnici, kde se Montessori mateřská škola nachází, nejvíce pro výběr předškolní instituce svých dětí motivuje dostupnost a spádovost. I když samozřejmě komunikační partnerky uvedly i jiné důvody, první vždy byla právě spádovost.

Protože mne vlastně výsledek výzkumu příliš nepřekvapil, zkusila jsem se zamyslet nad tím, co by pomohlo Montessori mateřské škole v malé vsi, která má svou tradici a je kvalitní, ke změně názoru rodičů. Jako první mne napadlo, že opravdu tato mateřská škola má velmi malou podporu ze strany zřizovatele. Pocit jistoty a opory ze strany zřizovatele by zcela jistě ovlivnil a posílil postoj ředitele školy i učitelů v očích veřejnosti, potencionálních žadatelů o vzdělávání jejich dětí. Chybí kvalitní prezentace celé školy, jak mateřské, tak základní. Propracované a funkční webové, či možná v dnešní době facebookové stránky školy. Jistě by bylo vhodné i nějaké školení pedagogického sboru

mateřské školy v digitálních technologiích. Myšlenek je mnoho a zde vidím velký prostor pro zlepšení. A možná by rodiče poté více motivovalo se o alternativní mateřskou školu zajímat.

Budu tedy doufat, že po přečtení mé bakalářské práce vznikne v některých rodinách větší prostor pro diskuzi o vzdělávání dětí a že rodiče nebudou své děti umísťovat jen na základě praktičnosti, dostupnosti a volných míst v mateřských školách. Dozajista by byla na místě otázka, zdali by se při přijímání dětí, žáků neměl brát v potaz soulad rodiny s pedagogikou M. Montessori.

SEZNAM LITERATURY

- BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. 168 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. 282 s. ISBN 978-80-271-0289-1.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KASPER Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4
- KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí-nápady pro praxi. Druhý díl, Matematika*. Praha: Maitrea, 2014. 77 s. ISBN 978-80-7500-054-5.
- KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí-nápady pro praxi. První díl, Praktický život a smyslová výchova*. Praha: Maitrea, 2014. 103 s. ISBN 978-80-7500-053-8.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- LUDWIG, Harald a kolektiv. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.
- MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál, 2018. 301 stran. ISBN 978-80-262-1393-2.
- MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Praha: Triton, 2012. 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.
- POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019. 175 s. ISBN 978-80-271-0760-5.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 141 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠVAŘÍČEK Roman, ŠEĎOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

WEHNER Lore a Ylva SCHWINGHAMMER. *Smyslová aktivizace*. Praha: Grada, 2013. 144 s. ISBN 978-3-211-89033-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.

Maria Montessori (dokumentární film). Režie BBC. USA, 2011. Dostupné zdroj: www.youtube.com.

www.montessoricr.cz

www.alternativniskoly.cz

www.montessori-ms.cz

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s respondentkou 3

PŘÍLOHA Č. 1

Struktura rozhovoru

- Jste ze spádové oblasti alternativní MŠ? Ano/Ne?
- Z jakých důvodů jste vybrali spádovou/nespádovou mateřskou školu?
- Věděli jste něco o pedagogice Marie Montessori před nástupem Vašeho dítěte/Vašich dětí do MŠ?
- Jaké informace jste o ní měli?
- Navštěvovalo Vaše dítě/Vaše děti pouze MŠ s Montessori pedagogikou? Pokud ne, z jakého důvodu jste mateřskou školu změnili?
- Co si představujete pod pojmem alternativní/alternativní vzdělávací programy, směry?
- Znáte jiné alternativní směry? Jaké? Máte s nimi zkušenost?
- Jaký je, podle Vás, největší a nejdůležitější rozdíl mezi tradiční MŠ a alternativní MŠ?
- Alternativa i v jiných oblastech života-mimo vzdělání-praktikujete nějakou? Jakou?
- Alternativní MŠ-splnila Vaše očekávání? Pokud ano, v čem? Pokud ne, proč?
- Doporučili byste alternativní MŠ i jiným rodičům? Proč?
- Pokračuje Vaše dítě v alternativní základní škole, či pokračovat bude?

PŘÍLOHA Č. 2

Přepis rozhovoru s respondentkou 3

1. Jste ze spádové oblasti alternativní MŠ? Ano/Ne?

Ano, jsme ze spádové oblasti Montessori mateřské školy.

2. Z jakých důvodů jste vybrali spádovou/nespádovou mateřskou školu?

Montessori mateřskou školu jsem vybrala pro svou dceru z důvodu dostupnosti, a protože se mi líbilo, že mateřská škola pracuje s prvky Montessori pedagogiky a není striktně Montessori.

3. Věděli jste něco o pedagogice Marie Montessori před nástupem Vašeho dítěte/Vašich dětí do MŠ?

O Montessori pedagogiku jsem se nějak přehnaně nezajímala, jen obecně a znala jsem základní myšlenky. Některé jsem si našla, ale hodně jsem měla od kamarádek, které své děti dávaly do Montessori mateřských škol dříve než já, svou dceru.

4. Jaké informace jste o ní měli?

Věděla jsem, že dítě je vedeno k samostatnosti, zodpovědnosti za své věci, také se mi líbilo, že jsou děti zapojovány do praktického života v rámci mateřské školy – příprava jídla, krájení ovoce například. Co mne také zaujalo, bylo použití aktivit, hodně dřevěných, a ne klasických elektronických hraček, které jsou dětem podsouvány.

5. Navštěvovalo Vaše dítě/Vaše děti pouze MŠ s Montessori pedagogikou? Pokud ne, z jakého důvodu jste mateřskou školu změnili?

Ano.

6. Co si představujete pod pojmem alternativní/alternativní vzdělávací programy, směry?

No, větší zapojení dětí v praktickém životě, v denních činnostech, ale to jsem již zmiňovala. Více komunikace s dítětem a vyslechnutí názoru dítěte.

7. Znáte jiné alternativní směry? Jaké? Máte s nimi zkušenost?

Lesní mateřskou školu a Jeníček, to je myslím ten Waldorf. Zkušenost osobní nemám, ani nikdo v mém okolí. I když Lesní školka se mi líbila, finančně jsme si ji nemohli dovolit.

8. Jaký je, podle Vás, největší a nejdůležitější rozdíl mezi tradiční MŠ a alternativní MŠ?

Přístup k dítěti jako k osobnosti, vstřícnější komunikace mezi učitelem a dítětem.

9. Alternativa i v jiných oblastech života-mimo vzdělání-praktikujete nějakou? Jakou?

Alternativa v jiných oblastech, vlastně asi v té komunikaci, kdy se snažím o respektující komunikaci, snažím se hodně vysvětlovat a dbát na názor mé dcery. Ještě ji obouvám do Barefoot obuvi, ale to nevím, zdali je také myšleno jako alternativa.

10. Alternativní MŠ-splnila Vaše očekávání? Pokud ano, v čem? Pokud ne, proč?

Ano i ne, ano z důvodů, jaké jsem již zmínila, a ne kvůli tomu spaní dětí. Absolutně nesouhlasím se spánkem všech dětí a myslím, že když už jde o alternativní mateřskou školu, že i ten přístup k potřebě spánku by měl být individuální.

11. Doporučili byste alternativní MŠ i jiným rodičům? Proč?

Ano, z důvodu, které jsem již řekla.

12. Pokračuje Vaše dítě v alternativní základní škole, či pokračovat bude?

Ano bude pokračovat, i když bych byla spokojenější, kdyby tady byla základní škola až do deváté třídy, a nejen do páté.