

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Montessori vzdělávání v mateřských školách
Bakalářská práce

Autor: Lucie Hubálková

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Hubálková

Studium: P16P0463

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: Montessori vzdělávání v mateřských školách

Název bakalářské práce AJ: Montessori education in nursery schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjistit názory rodičů na Montessori vzdělávání v mateřských školách. Teoretická část práce charakterizuje Montessori pedagogiku od jejího vývoje až po současnost a poskytuje přehled Montessori mateřských škol v České republice. Empirická část práce pomocí rozhovorů zjišťuje postoje a zkušenosti rodičů s tímto druhem předškolního vzdělávání.

Maria Montessori-Objevování dítěte Maria Montessori-Od dětství k dospívání Marie-Helene Place 100 aktivit Montessori, připravuji své dítě na psaní a čtení Marie Montessori-Tajuplné dětství

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla velice poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za vstřícnost, ochotu a poskytnutí cenných rad při zpracovávání mé práce. Dále děkuji za spolupráci a ochotu rodičům, kteří se zapojili do praktické části této práce a realizovali můj výzkum, a především mé rodině, mamince Lence, příteli Štěpánovi a sestře Kátě za psychickou podporu po celou dobu mého studia.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „*Montessori vzdělávání v mateřských školách*“ vypracovala samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, z kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne

Jméno a příjmení

Anotace

HUBÁLKOVÁ, L. *Montessori vzdělávání v mateřských školách*. Hradec Králové, 2018. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D. 48 s.

Cílem bakalářské práce je zjistit názory rodičů na Montessori vzdělávání v mateřských školách. Teoretická část práce charakterizuje Montessori pedagogiku od jejího vývoje až po současnost a poskytuje přehled Montessori mateřských škol v České republice. Empirická část práce pomocí rozhovorů zjišťuje postoje a zkušenosti rodičů s tímto druhem předškolního vzdělávání.

Klíčová slova:

Mateřská škola Montessori, historie a vývoj, alternativní metody využívané v MŠ Montessori, pohled a zkušenosti rodičů

Annotation

HUBÁLKOVÁ, L. *Montessori education in kindergartens*. Hradec Králové, 2018. Bachelor Thesis at Faculty of Education University of Hradec Králové. Thesis Supervisor PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D. 48 p.

The aim of this bachelor thesis is to find out parents opinions about Montessori education in nurseries. The theoretical part of this thesis explains Montessori pedagogy from its beginning to the present and provides an overview of Montessori nurseries in Czech Republic. The empirical part consist of interviews that led to identifying the attitudes and experiences of parents with this type of pre-school education.

Keywords:

Montessori nursery, history and development, alternative methods used in Montessori nursery, parental view and experience

Obsah

Úvod	7
1 Předškolní vzdělávání.....	8
1.1 Historie předškolního vzdělávání.....	9
1.2 Výchova a vzdělávání dítěte předškolního věku.....	10
1.3 Vývoj dítěte předškolního věku.....	12
1.4 Institucionální předškolní vzdělávání	13
2 Montessori vzdělávání.....	15
2.1 Osobnost Marie Montessori	15
2.2 Principy pedagogiky Marie Montessori.....	20
2.3 Osobnost učitele podle Marie Montessori.....	22
2.4 Montessori vzdělávání podle věku dítěte	23
2.5 Obsah a metodika výchovného systému Marie Montessori.....	24
2.6 Autodidaktické pomůcky	25
2.7 Přehled Montessori předškolních zařízení v České republice	28
3 Shrnutí teoretické části práce	30
4 Výzkumné šetření.....	31
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	31
4.2 Metodologie.....	31
4.3 Výzkumný vzorek.....	32
4.4 Způsob realizace výzkumného šetření	33
4.5 Zdůvodnění výzkumných metod.....	34
4.6 Analýza a interpretace.....	34
4.7 Shrnutí a diskuse	39
5 Závěr	44
6 Bibliografie.....	45
7 Seznam příloh.....	48

Úvod

Nyní, v této době, je alternativní vzdělávání velice diskutovaným tématem a neodmyslitelnou součástí našeho systému vzdělávání. Pro svoji bakalářskou práci jsem si vybrala právě Montessori vzdělávání, které je jednou z možných cest alternativní výuky z toho důvodu, že se chci dozvědět více o jejím přínosu, o metodách Marie Montessori a rozvoji tohoto směru. Řada odborníků vidí v tomto druhu vzdělávání cestu pro všestranný rozvoj dítěte, který by měl být cestou k jeho nezávislosti.

Práce se podrobněji také zaměří na osobnost Marie Montessori, jelikož jsem opravdu interesována tím, že někdo dokázal vymyslet v tak neuvěřitelném rozsahu novou formu vzdělávání a převážně chci poukázat na to, jaký to byl člověk. Dozvíme se tak více o soukromém životě a charakteru této vážené osobnosti, což je pro pochopení jejího smýšlení velice důležitým faktorem. V práci se snažím rozvést hlavní principy a metody tohoto vzdělávání, což vede k utváření si nového pohledu na danou problematiku. Zjistíme, jak metoda děti ovlivňuje a čím je specifická. Důležité je také povědomí o předškolní pedagogice jako takové a převážně o její historii, díky čemuž si můžeme udělat obrázek, kam se hranice pedagogiky v průběhu let posouvaly.

Cílem empirické části je prostřednictvím rozhovorů zjistit postoje a zkušenosti rodičů s tímto druhem alternativního vzdělávání a zjistit jejich výši informovanosti o Montessori vzdělávání.

1 Předškolní vzdělávání

Předškolní pedagogika je vědní obor, který se zabývá sledováním problémů výchovy a vzdělávání v předškolním období na teoretické úrovni. Zkoumá výchovnou činnost, která se zaměřuje na předškolní dítě a je určena především pro profesionální pracovníky, kteří s malými dětmi pracují. Osvojení této teorie vede k porozumění a pochopení vychovávajícího při výchovném působení a zkvalitňuje tak jeho pedagogickou činnost. Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, které obohacuje a rozvíjí. Je to etapa vzdělávání, ve které dítě získává hlavně sociální dovednosti, základní informace a poznatky o životě kolem sebe a první podněty, které mu napomáhají pro pokračování ve vzdělávání i v celoživotním učení (Smolíková, 2004).

Smolíková (2004) vymezuje nejdůležitější cíle předškolního vzdělávání, kterými jsou orientace a rozvoj dítěte tak, aby si již od brzkého věku zvládlo osvojit klíčové kompetence a zajistilo si tak předpoklady pro následující vzdělávání. *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“* (Smolíková, 2004, s. 7). Úkol mateřské školy určuje školský zákon takto: *„Mateřská škola poskytuje v těsné součinnosti s rodinou dětem ve věku od tří let do doby, kdy začnou docházet do školy, výchovnou péči a zdravotní a sociální ochranu“* (Školský zákon, 2018, s. 10).

Hlavním dokumentem, který vymezuje předškolní vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, aktualizovaný a účinný od 1.1. 2018. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti, které probíhají ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Dále definuje a stanovuje elementární vzdělávací základ, na který navazuje základní vzdělávání a představuje tak základní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které si každá mateřská škola tvoří sama dle vymezení rámcového vzdělávacího programu. Koncepce předškolního vzdělávání je založena na zásadách společných s ostatními obory a řídí se společnými cíli, kterými jsou orientace na osvojování základních klíčových kompetencí od útlého věku dítěte a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání. Tento dokument je otevřený a také je v určitých časových etapách inovován dle měnících se potřeb jak společnosti, tak potřeb a zájmů dětí (RVP PV, 2018).

1.1 Historie předškolního vzdělávání

Ona skutečnost, že systematické a výchovné promyšlené působení na dítě začíná v okamžiku, v kterém se narodí, si uvědomovali již lidé v dávné minulosti. Již ve starověku přikládali předškolní výchově značný význam, ale její pojetí se zdokonalovalo a měnilo průběhem vývoje lidské společnosti od těch nejranějších stádií až po současnost. V době antiky byla doceňována všestranná a harmonická výchova dítěte, bohužel však jen toho, jež se narodilo v privilegované společnosti. Ve středověku došlo ke stagnaci až k omezení předškolní výchovy a teprve v novověku byl zaznamenáván rozvoj řady koncepcí, které se od sebe různými způsoby více či méně liší. Docházelo k přeceňování, popřípadě podceňování některých výchovných aspektů, taktéž docházelo ke zdůrazňování vychovatelské role, či naopak k vyzvednutí dětské individuality. Názory na předškolní vzdělávání se vcelku velmi prohlubovaly a rozvíjely a směřovaly k stále více systematictější a dokonalejší pedagogické péči o děti předškolního období. Ony změny poukazují na proměnlivost pojetí předškolní výchovy v závislosti na rozvoji vztahů, jež jsou příčinami změn v lidské společnosti a ovlivňují celkovou kulturní a vzdělanostní úroveň celého lidstva (Monatová, 1985). Vztah k dítěti prošel dalšími zásadními změnami až v 16. a počátkem 17. století, a to převážně u vyšších společenských vrstev. Vztah k dítěti a jeho rozvoj nabývaly na významu, což vyžadovalo pochopení dětství jako samostatné vývojové fáze. K této problematice velice významně přispěl Jan Amos Komenský, který žil v letech 1592-1670. V Komenského spisech můžeme zaznamenat silnou lásku k dítěti, respekt, ponechání dětské přirozenosti a snahu o jeho všestranný rozvoj (Šmelová, 2008). „*Dítky jsou nejdražším božím darem a klenotem nejpilnějšího opatrování hodným*“ (Komenský, 2008).

V druhé polovině 19. století se česká mateřská škola dostala na samostatný základ. Začala se projevovat trvalá snaha o budování mateřských škol a národních tradicí, které provází téměř celý její vývoj. Před vznikem první republiky a na jejím počátku se předškolní výchovou zabývala velmi intenzivně Ludmila Tesařová (1857-1936), která pořádala specializované kurzy pro učitelky mateřských škol, do výuky zapojovala loutkové divadlo, které se snažila prosadit i ve využití v rodinné výchově. V důsledku německé okupace došlo v letech 1939-1945 ke značné stagnaci mateřských škol. Byly zrušeny instituce v pohraničí i ve vnitrozemí. Až po druhé světové válce začal rozmach předškolních institucí a mateřská škola jako taková se stala trvalou součástí československého školství a na základě školského zákona z roku 1960 byly prvně do soustavy zahrnuty veškeré vzdělávací instituce od institucí pro nejmladší děti až po vysoké školy (Monatová, 1985). Později, v Československé socialistické republice, se

především přetvářel podle systému pohled na dítě a výchova vedla k prohlubování a zdokonalování každého člověka v socialistické společnosti (Předotová, 2014).

Důležitým mezníkem byl 17. listopad 1989 nejen pro transformaci systému, ale pro celou naši zemi. Pro přeměnu ve školství byly zformulovány 3 základní cíle, jež Václavík (1997) viděl v humanizaci, demokratizaci a liberalizaci školství. Demokratizace byla postavena především na rovnosti přístupu ke vzdělání bez ohledu na rasovou či náboženskou příslušnost. Cíl humanizace vedl k polidštění a navrácení se ke kořenům Jana Amose Komenského, který prosazoval, že mateřská škola by měla být dílnou lidskosti a učitel s žákem by měli pociťovat partnerský vztah. Liberalizace s sebou nese respekt k právům jednotlivců a k jejich samostatnému rozhodování.

V mateřských školách se režim dne rozvolnil a ze tříd homogenních se stávaly třídy heterogenní. Nastávalo hledání nových cest ve vzdělávání, kdy změny byly iniciovány především ze strany samotných učitelek, které se snažily přeformulovat požadavky na předškolní výuku v mateřských školách. Roku 1991 Česká republika zařadila do právního řádu Úmluvu o právech dítěte, díky čemuž každému náleží stejná práva bez ohledu na národnost, barvu kůže, rasu, náboženské vyznání, politické smýšlení či sociální původ (Hladká, 2015). Nyní se předškolní vzdělávání řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který je neustále aktualizován a z něj vycházejí Školské vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, které si každá škola utváří sama a na dodržování pravidel dohlíží Česká školní inspekce (Smolíková, 2004).

1.2 Výchova a vzdělávání dítěte předškolního věku

V této kapitole se práce zaměří na výchovně-vzdělávací proces jak v mateřské škole, tak především v rodině, kterou chápou jako nejdůležitějšího činitele v roli dítěte, která s sebou však nese mnoho dalších faktorů. Dále se kapitola věnuje jednotlivým potřebám dítěte předškolního věku.

Výchova je činnost tvůrčí. Proto zcela vyžaduje, aby se o ní předběžně přemýšlelo a aby přímý záměr, průběh i její výsledky byly vědomě kontrolované a hodnocené. Dosažené výsledky pedagogického působení by měly být dobře připravené a předem plánované, nikoliv nahodilé. Měly by vycházet z našeho přesvědčení, že jsme celý smysl výchovného působení řádně promysleli a vzali v úvahu všechny činitele, které toto působení provázejí. Těmito činiteli a nedílnou součástí každého výchovně-vzdělávacího procesu jsou:

- 1) osobnost jedince, který je vychováván,
- 2) sociální a přírodní prostředí, ve kterém se pohybuje,
- 3) cíl, ke kterému směřujeme,
- 4) prostředky, které k realizaci cíle zvolíme,
- 5) my sami a naše jednání, které na dítě působí (Opravilová, 2016).

Pouze v případě, vezmeme-li v úvahu veškeré tyto činitele, získáme tak jistotu, že jsme postihli i zvážili všechny podstatné souvislosti a vztahy a nesklouzli jsme k podlehnutí pohodlnému, rutinnímu či stereotypnímu a intuitivnímu napodobitelnému jednání. Psychologové Zdeněk Matějček a Josef Langmeier (2011) vytvořili pro děti model pěti základních potřeb:

- 1) Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů;

Naplnění probouzí aktivitu, zajišťuje nové dojmy a zkušenosti, vede k rozvoji poznávání.

- 2) Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech;

Nepřehledné množství podnětů stěžuje orientaci. Bez pochopení souvislostí a vztahů by svět nedával smysl.

- 3) Potřeba prvních citových a sociálních vztahů;

Prožité citové vztahy zaručují pocit bezpečí, jistoty a důvěry v sebe i v ostatní lidi.

- 4) Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty;

Dítě si uvědomuje sebe a svou pozici, potřebuje mít pocit vlastní hodnoty. Chce být spravedlivě hodnoceno a uznáváno.

- 5) Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy;

Sebedůvěra posiluje samostatnost, odvahu i odpovědnost za vlastní jednání směřující do budoucnosti (Matějček, Langmeier, 2011).

„Význam počáteční etapy života jedince spolu s respektováním jeho práva na vzdělání hovoří ve prospěch systematické předškolní výchovy a vzdělávání. Ty jsou základním právem i povinností rodiny, s níž různým způsobem spolupracuje výchova institucionální. Sociologické hledisko vymezuje rodinu jako primární sociální skupinu, v níž probíhá proces socializace jedince. Přes všechnu intimitu a neopakovatelnost interpersonálních vztahů působí na rodinu i způsob jejího fungování společenské vlivy a v důsledku těchto vlivů se rodina historicky vyvíjí a mění“ (Opravilová, 2002, s. 6).

1.3 Vývoj dítěte předškolního věku

Vývoj dětí v mateřské škole zahrnuje tyto složky: výchovu rozumovou, výchovu mravní, tělesnou a estetickou. Díky plnění přiměřených úkolů v těchto oblastech uskutečňuje mateřská škola již od útlého věku dítěte cíl všestranné výchovy. Účelem této péče je tedy zajištění pobytu dětí ve vhodném, vlídném a hygienickém prostředí, zajištění, aby děti nepostrádaly domova, organizování denního pořádku v souladu s požadavky dobré životosprávy dítěte, příprava vhodné, rozmanité a biologicky hodnotné stravy podávané v přesný čas, zajišťování možnosti pravidelného odpoledního spánku či odpočinku, každodenní organizace dostatečně dlouhého pobytu venku s co nejhojnějším využitím přírody (Opravilová, Uhlířová, 2012).

Konec předškolního období se vyznačuje dvěma výraznými tendencemi, které jsou rozhodující v přechodu do další vývojové etapy. Prvně dítě stále více a zřetelněji vyrůstá z rámce rodiny, domov mu už jako prvotní a hlavní místo nestačí, hledá a nachází nové vztahy k dějům, které se odehrávají mimo důvěrné a pro dítě známé rodinné prostředí. Taktéž se rozšiřuje jeho časová perspektiva. Nejprve pouze na krátkodobé časové rozmezí, jako například večer, zítra, musíš počkat... Ale to se v průběhu dozrávání stále rozšiřuje. Druhým velkým pokrokem je skutečnost, že se u dítěte začíná ohlašovat potřeba specificky lidských činností. Již okolo čtvrtého roku života dítě rádo pomáhá v jednodušších a krátkodobějších domácích pracích a rádo vykonává drobné úkony (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Narodilo se dítě. Přichází na svět tak málo připravené, že by bez pomoci nebylo schopno ve svém životě pokračovat. Řada instinktů, se kterými se narodilo, rychle vyhasíná, jeho tělesný i psychický vývoj ve srovnání s jinými živočichy probíhá pomalu a prakticky všem základním činnostem, nezbytným k životu, se musí učit (Opravilová, 2002, s.4). Od okamžiku narození jsou uspokojovány životní potřeby dítěte především matkou. Zároveň s tím učí matka své dítě postupně vnímat i sociální podněty a přizpůsobivosti k rodině, do níž se narodilo. Ze všech základních společenských skupin, které dítě v průběhu života ovlivňují, je rodina na prvním místě. Dnes již víme, že rodina jako bezpečné místo je i zárukou pro bezkonfliktní vcházení do širšího společenství. Dítě se setkává se světem, ve kterém objevuje, učí se novým věcem, poznává, vše radostně prožívá a bezstarostně si hraje, a k tomu potřebuje, aby to probíhalo na jemu známém místě, o němž si je jisto, že do něho patří, stejně jako ostatní členové rodiny, kde funguje určitý řád a hodnoty, kterým rozumí. Přítomnost blízkých osob, jejich vzájemné vztahy a rodinné zvyky tvoří neopakovatelnou atmosféru daného místa, kterého nazýváme domovem. Domov je totiž základní podmínkou šťastného dětství, jelikož dává každému jedinci pocity bezpečí, důvěry i jistoty. Z tohoto místa poté vzniká také důvěra v lidi,

z nichž později vyroste schopnost a potřeba mít vztah k druhým. Domov probouzí v lidech takzvaný citový fond, probouzí v nich sebedůvěru i důvěru k ostatním a napomáhá jim orientovat se ve svých hodnotách. Rodina i domov vždy byly nejlepší školou výchovy charakteru a taktéž výchovy k samotnému budoucímu rodičovství (Opravilová, 2002).

„Bez rodiny se člověk chvěje zimou v nekonečném vesmíru.“ (André Maurois)

„Není pochyb, že dítě po celé období předškolního věku je s rodinným prostředím úzce spjato a silně tuto zakotvenost prožívá. Bez důvěrně poznané lidské blízkosti, která mu zajišťuje biologické potřeby a péči, bezpečí, vztahovou oporu, lásku a první poznatky o světě, by mělo velmi těžký životní start do lidské společnosti“ (Kořátková, 2008, s.13).

Přes důležitost rodiny v životě dítěte se dnes již nepovažuje za základní model společenství, které se skládá ze dvou rodičů a dětí. Rodina je to, co nacházíte za svými dveřmi a odchylka, která je buď náhodná, nebo daná vlastní volbou, je v současné době normou. Pedagogové a lidé pracující s dětmi předškolního věku se této situaci musejí přizpůsobit bez nutkání mít sklony k souzení rodiny dítěte. Avšak ignorace domova, v němž dítě žije, znamená bránit dítěti, aby si vytvořilo propojení mezi domovem a školou (Bruceová, 1996).

1.4 Institucionální předškolní vzdělávání

Institucionální předškolní vzdělávání se řídí dle aktualizovaného dokumentu s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018). Tento dokument umožňuje vzdělávání a výchovu všem osobám předškolního věku bez ohledu na kulturní či jiné odlišnosti a umožňuje tak naplňování individuálních potřeb jednotlivců. Hlavními znaky rámcového vzdělávacího programu jsou:

- a) akceptování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a důsledné promítání do obsahu, metod a forem vzdělávání;
- b) umožňování rozvoje a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- c) zaměřování se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- d) definování kvality předškolního vzdělávání z hlediska cílů, podmínek, obsahu, i výsledků, které má přinášet;
- e) zajišťování srovnatelnosti pedagogické účinnosti vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami;

f) vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy;

g) umožňování mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám;

h) poskytování rámcových kritérií využitelných pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání (Smolíková, 2004, s. 5).

Tradiční mateřské školy kladou důležitost na výchovu ve vhodném a bezpečném prostředí, kde se dítě bude cítit jistě, spokojeně a bude se moci projevit co nejpřirozenějším způsobem a připravovat se na vstup do základní školy. Tradiční mateřské školy jsou ve větší míře orientovány na české základy, tradice, zvyklosti a kulturu našeho národa (Opravilová, 2016).

2 Montessori vzdělávání

Montessori vzdělávání rozlišuje čtyři fáze v životě dítěte. Od narození do šesti let života dítěte, od šesti let do dvanácti, od dvanácti let do osmnácti a od osmnácti do čtyřiceti let je fáze poslední. S takovýmto rozdělením jsme se mohli setkat již u mnoha dalších psychologů, ale právě Maria Montessori ukázala způsob, jak lze využít toto porozumění jako prostředek vzdělávání. Tímto způsobem předefinovala pojem vzdělávání na „podporu života“. Maria ve svých publikacích uvádí, že pokud podpoříme přirozený vývoj dítěte v každé z těchto fází, zoptimalizujeme tím vývoj celého člověka, dále poukazuje na to, že v životě každého dítěte existují jednotlivá časová okna, kdy je dítě maximálně schopno a připraveno ke konkrétnímu vývojovému pokroku. Pokud děti mají využít svůj plný potenciál, je nezbytné, aby jim byly dány možnosti chopit se těchto příležitostí v pravý okamžik. V prvních šesti letech života absorbuje dětská mladá mysl vše kolem, to znamená, že dítě se může naučit jakémukoliv jazyku a jakékoliv kultuře jednoduše tím, že v ní vyrůstá a žije. Maria také poukazovala právě na to, že největší důraz musí být kladen na vzdělávání v prvních šesti letech života dítěte, protože v této době se děti učí s naprostou lehkostí a samozřejmostí. Ve chvíli, kdy se malé dítě narodí, snaží se okamžitě zorientovat a zkoumat a poznávat věci ve svém okolí. Snaží se nalézt význam všeho, co zažívají a najít způsob, jak se domluvit s lidmi kolem sebe. K manipulaci a poznání předmětů kolem sebe využívají rukou a hmatu, musí se přímo koncentrovat na úkon a opakovat věci tak, aby se zdokonalovaly ve všem, co dělají (Ludwig a kol., 2000).

Tyto vývojové hnací síly jsou součástí přirozeného chování, jež si lidé s sebou nesou celý život a pomáhají malým dětem při vývoji a adaptaci na jiné prostředí v jejich novém světě. Každé dítě má určitá časová období, kdy je výrazně citlivé na konkrétní věci kolem sebe. Během prvních šesti let vývoje má potřebu vyhledávat takové činnosti, které mu napomohou se naučit mateřský jazyk, koordinovat své pohyby a rozvíjet mysl, která mu napomůže k pochopení smyslu našeho světa. Tato senzitivní období trvají pouze určitý čas, každému dítěti individuální a vymizí kolem šestého roku života. Montessori přístup klade obrovský důraz na podporu tohoto individuálního vývojového harmonogramu každého dítěte (Principy montessori, 2014).

2.1 Osobnost Marie Montessori

Maria Montessori byla narozena 31. srpna 1870 v Italském městě Chiaravalle. Jejím otcem byl Alessandro, který pracoval jako účetní ve státní správě a její matkou byla Renilde Stoppani,

velmi vzdělaná žena a vášnivá čtenářka knih. Tato rodina se roku 1875 přestěhovala do Říma a následující rok byla šestiletá Maria Montessori přihlášená na místní státní školu jménem Via di San Nicolo da Tolentino. V průběhu vzdělání začala Maria narážet na překážky a tehdejší hranice, které bránily mnohým ženám v rozvoji kariéry v téže době. Mezi lety 1886 a 1890 pokračovala ve svých studiích na Regio Instituto Tecnico Leonardo da Vinci. Na tuto školu se přihlásila Maria s cílem stát se inženýrkou. Pro tuto dobu bylo pro dívku velmi neobvyklé studovat technické obory, protože většina dívek studovala spíše klasické zaměření (Montessori, 2018).

Po maturitě se rodiče Marii snažili přesvědčit k pedagogické kariéře, protože učitelství byl jeden z mála oborů, jenž byl otevřen ženám. Maria však byla rozhodnuta stát se lékařkou, proto nastoupila na lékařskou školu. Obor byl v téže době však otevřen jen mužům a Marii byl zpočátku vstup do školy odepřen. Maria se však nedala od svých cílů odradit a po jednom z mnoha neúspěšných pohovorů s profesorem vyřkla: „Já vím, že se lékařkou stanu!“ V její prospěch tehdy intervenoval i papež Leo XIII, Maria se roku 1890 zapsala na univerzitu v Římě, kde studovala matematiku, fyziku a přírodní vědy, kterou opustila o dva roky později, kdy obdržela diplom. Tento fakt i papežova intervence jí umožnily zapsat se na fakultu medicíny a začít studovat lékařství. Maria Montessori byla tak první ženou, která medicínu v Itálii studovala. Nevymykala se však pouze tím, že byla na univerzitě jedinou studující ženou, ale hlavně svým studijním nasazením. Dostala mnoho stipendií, které jí s penězi získanými ze soukromých hodin pomohly zaplatit téměř celé její lékařské vzdělání. Pro Marii ale nebyla doba na univerzitě vůbec jednoduchá. Musela čelit mnohým předsudkům od svých kolegů a například na pitvách musela pracovat sama, jelikož nebyly povoleny smíšené třídy. Byla však velmi zanášenou studentkou, a proto se 10. července 1896 stala první ženou v Itálii s kvalifikací lékařky, což ji proslavilo po celé zemi (Sibera, 2015).

Maria Montessori se okamžitě stala zaměstnankyní nemocnice San Giovanni navazující na univerzitu a rok poté byla požádána o reprezentaci Itálie na Mezinárodním kongresu za práva žen v Berlíně, kde rozvinula svoji myšlenku, že ženy mají právo na rovné mzdy s muži. V listopadu 1896 byla Maria také jmenovaná asistentkou chirurgie v římské nemocnici Santo Spirito, kde byla velmi známá pro svůj přístup k pacientům. Stejně tak, jako se starala o jejich teplo a plný žaludek, tak také pevně a přesvědčivě stanovovala diagnózy. Pacienti její laskavý přístup vycítili a byla mezi nimi velice oblíbená (Sibera, 2015).

Roku 1897 se Maria připojila k výzkumnému programu na psychiatrické klinice téže univerzity v Římě. Zde pracovala po boku Giuseppa Montesana a později se mezi nimi vyvinul milostný vztah. V této době navštívila také ústav pro choromyslné, kde hledala vhodné pacienty pro

léčbu na klinice. Maria ve svých spisech uvádí, v jak nevhodných podmínkách děti v ústavu žily, chyběla jim zraková stimulace a aktivity pro jemnou motoriku a tato deprivace taktéž přispívala k jejich stavu. Po tomto zážitku se Maria začala zabírat problematikou mentálně zaostalých dětí a začala se studiem průlomových prací zejména dvou francouzských autorů z počátku 19. století. Jeana-Marcaltarda a jeho studenta Edourda Séguina. Byla pro studium tak zapálena, že si obě práce přeložila do italského jazyka pro hlubší pochopení dané problematiky. Séguin byl vysoce kritický ohledně tehdejšího školství a kladl důraz na respekt a porozumění každého dítěte. Už v této době se snažil prosadit individuální přístup k jednotlivým dětem, což je dnes jedna z hlavních myšlenek vzdělávání. Vytvořil praktické přístroje a zařízení na rozvoj dětského smyslového vnímání a schopností v oblasti motoriky, jež Maria Montessori později využila dalšími novými způsoby. Během svých studií na univerzitě v letech 1897-98 se velmi snažila o rozšíření svých pedagogických znalostí na různých kurzech pedagogiky především studiem Rousseaua, Pestalozziho a Froebela. Práce s dětmi z útulku získala na významu ještě více v roce 1898, kdy tehdy 28letá Maria Montessori byla požádána o vyjádření a projev na Národním lékařském kongresu v Turíně. Obhajovala zde kontroverzní teorii o nedostatku vhodných opatření a podnětů pro narušené a retardované děti, a to je zárodkem jejich pozdější kriminality. Tuto myšlenku ještě více rozšířila o rok později, kdy oslovila Národní pedagogický kongres. Zde přednesla svoji vizi sociálního pokroku a politické ekonomiky se základem ve vzdělávacích opatřeních. Tuto myšlenku poté Maria Montessori rozvíjela a nechávala uzrávat ve své mysli po celý svůj další život. Maria se stala součástí Národní ligy pro vzdělávání retardovaných dětí, a to vedlo k jejímu jmenování spoluředitelkou společně s Giuseppem Montesanem nové instituce nazvané Ortofrenická škola, škola pro duševně postižené. Tato instituce přijímala děti se širokým spektrem poruch a ukázala se jako důležitý mezník v životě Marie Montessori. Označovala totiž její velký posun od lékařky k pedagožce. Doposud byly její myšlenky pouhými teoriemi, ale tato škola zřízená v intencích fakultní nemocnice pomohla Marii uvést všechny její teze do praxe. Zde Maria strávila prací a výzkumem dva roky života. Experimentovala s rozšiřováním pomůcek převzatých od Itarda a Séguina a zavedla vědecký analytický přístup do této práce. Přes den děti učila a pozorovala a přes noc si zapisovala veškeré poznatky z praxe (Montessori, 2018).

Vztah s Giuseppem Montesanem se rozvinul a roku 1898 Maria porodila chlapce jménem Mario, který byl předán rodině žijící na venkově nedaleko Říma. Maria svého syna velmi často navštěvovala, ale o tom, že je jeho matkou se Mario dozvěděl až mnohem později. Přesto se mezi nimi utvořilo pevné pouto a silný vztah a v pozdějších letech se svou matkou cestoval, pracoval a v těchto myšlenkách pokračoval i po její smrti. Roku 1901 Maria opustila

Ortofrenickou školu a ponořila se do studia antropologie a výchovné filosofie. V roce 1904 byla přijata na místo vysokoškolské učitelky na pedagogické škole univerzity v Římě, kde setrvala do roku 1908. V jedné z přednášek řekla svým studentům: „*Předmětem našeho studia je lidství; našim cílem je stát se učiteli. Co ale dělá člověka učitelem, je láska k dítěti, protože to je právě láska, která přetváří sociální povinnost pedagoga do vyššího vědomí takového poslání*“ (Maria Montessori).

Během tohoto období zažíval Řím obrovský stavební rozvoj. Následkem spekulativního vývoje však některé společnosti nakonec zbankrotovaly a nechaly za sebou nedokončené stavební projekty, o které se rychle začínali zajímat squatteři. Jedním z takových projektů byl projekt v oblasti San Lorenzo, který zachránila skupina bohatých bankéřů. Ti se postarali o dokončení základní rekonstrukce objektu a vybudovali zde menší bytové jednotky pro chudé rodiny dělníků. Přes den, zatímco dělnické rodiny byly v práci, menší děti na nově zrekonstruovaných budovách napáchaly mnohé škody. Aby se dalším škodám na majetku zamezilo, byla Maria Montessori oslovena developery, aby našla způsob, jak děti přes den zabavit a zaměstnat. Maria se naplno chopila této příležitosti pracovat se zdravými dětmi. Využívala pomůcek a výukových materiálů z Ortofrenické školy a založila svoji první mateřskou školu Casa dei Bambini, jenž byla otevřena 6. ledna 1907. Mnozí lidé v této době však projektu nepřikládali váhu a neměli v něm žádná očekávání. (Sibera, 2015) Maria to ale viděla jinak a při slavnostním otevření pronesla: „*Měla jsem takový zvláštní pocit, který mě dnes přiměl s rozhodností oznámit, že zde vidím otevření instituce, o které jednou bude mluvit celý svět*“ (Montessori, 1907).

Maria se snažila o velký rozvoj mateřské školy a o pochopení dětského myšlení, do prostředí vkládala různé aktivity a pomůcky, ale nechávala tam pouze ty, které u dětí vzbuzovaly zájem. Tehdy také přišla s velkou myšlenkou. Pokud jsou děti umístěny v prostředí uzpůsobeném podpoře jejich přirozeného rozvoje, mají schopnost se vzdělávat samy. Tuto tezi později Maria nazývala jako samo-vzdělávání. Na podzim v roce 1908 již bylo v plném provozu pět mateřských školek, a to čtyři v Římě a jedna v Miláně. V těchto institucích dělaly děti obrovské pokroky a už v pěti letech uměly číst i psát. Zprávy o novém pedagogickém přístupu Montessori vzdělávání se rychle šířily a lidé z celé země přijížděli, aby na vlastní oči viděli, jak je možné takových výsledků dosahovat a jakým je to činěno způsobem. Během jednoho roku se začaly transformovat mateřské školy po vzoru Casa dei Bambini a započalo rozšiřování nového vzdělávacího přístupu. V létě roku 1909 vedla Maria Montessori své první školení o novém přístupu pro přibližně 100 studentů. Poznámky z tohoto období se staly Marinou první knihou, zveřejněnou taktéž v roce 1909 v Itálii, která byla přeložena a již roku

1912 se objevila na pultech ve Spojených státech amerických, kde se stala druhým nejprodávanějším titulem americké populárně naučné literatury. Brzy poté byla kniha přeložena do dalších dvaceti jazyků a stala se tak zásadním mezníkem v oblasti vzdělávání. Roku 1912, 20. prosince Marii zemřela její matka ve věku 72 let. Tato událost ji tolik zasáhla, že přehodnotila své jednání a vzala si tehdy čtrnáctiletého Mária zpět do Říma, aby s ní žil. Po těchto událostech nastalo období velkého rozmachu montessori přístupu. Montessori společnosti, výcvikové programy i školy vznikaly po celém světě a Maria v tu dobu byla zahlcena cestováním, lektorováním a společenskými projevy především v Americe, Velké Británii i po celé Evropě. Vzдалa se proto všech svých závazků a plně se věnovala šíření přístupu, který sama vyvinula (Standing, 1984).

V roce 1917 se Maria navrátila z USA a její syn Mário se oženil za Helenu Christy, s kterou měl čtyři potomky. Dva chlapce, Maria Jr. a Rolanda a dvě dívky, Marilenu a Renilde. Maria se usadila ve Španělsku v Barceloně, kde pro ni byla založena Seminari-Laboratori de Pedagogicá. Do Španělska za ní také přijel syn s manželkou a nějakou dobu zde žili. Renilde byla Mariiným nejmladším vnoučetem, a ještě donedávna setrvala na postu generální tajemnice a poté prezidentkou Association Montessori Internationale, což byla organizace založená Marií Montessori roku 1929 k pokračování její práce. Její největší touhou však bylo vytvořit stálé centrum pro výzkum a vývoj její metody vzdělávání v prvních letech dítěte, ale veškerá snaha byla zmařena nástupem fašismu po Evropě. Roku 1933 byly všechny Montessori vzdělávací centra a školy ve Francii zavřeny a Mariina podobizna byla spálena na hranici z jejích knih v Berlíně. Školy byly zavřené především z toho důvodu, že Maria nesouhlasila s Mussoliniho plánem začlenit italské Montessori školy do fašistického hnutí mládeže. Ve Španělsku mezi těmito událostmi vznikla Občanská válka, a tak Maria s rodinou byla donucena opustit své bydliště v Barceloně a v roce 1936 se rozhodli vydat na cestu lodí do Anglie. Z Anglie nadále cestovali do Holandska, kde přebývali u rodiny Ady Pierson, dcery holandského bankéře. Mário, který v této době byl již se svojí první ženou odloučen, si později vzal Adu za manželku. Roku 1939 se vydali Mário s Marií na tříměsíční cestu do Indie, kde měli vést výcvikový kurz v Madrasu, po němž mělo následovat přednáškové turné, a nakonec jim cesta trvala sedm dlouhých let. S rozpuštěm druhé světové války byl Mário jakožto italský občan pobývající na britské půdě převezen do internačního tábora a Maria zůstala držená v domácím vězení. Léto poté strávila v horách na venkovské základně Kodaikanal, kde začala přemýšlet nad povahou vztahů mezi všemi živými věcmi. Toto téma následně rozvíjela až do konce svého života a stalo se známé pod termínem kosmická výchova, přístup pro děti mezi šestým a dvanáctým rokem života. V Indii bylo přes všechny problémy a nesnáze o Marii

Montessori dobře postaráno a setkala se tam osobně i s mnohými osobnostmi, jako Mahátma Gandhí, Džaváharlál Nehru či Rabindranath Tagore. V den jejich sedmdesátých narozenin bylo vyhověno žádosti, kterou podala indické vládě a Mario byl propuštěn a navrácen k ní. Společně poté učili více jak tisíc indických učitelů (Ludwig a kol., 2000).

Po válce, roku 1946 se společně navrátili do Holandska ke své rodině a vnoučatům, která válečná léta strávila v péči Ady Pierson. V roce 1947, kdy bylo Marii 76 let, přednesla na UNESCO přednášku jménem „Výchova a mír“ a dva roky poté již obdržela první ze tří nominací na Nobelovu cenu míru. Její poslední veřejná účast proběhla roku 1952 v Londýně na 9. Mezinárodním Montessori kongresu a 6. května 1952 zemřela v prázdninovém domě rodiny Piersonových v Holandsku po boku svého syna Mária, kterému ponechala dědictví své práce (Ludwig a kol., 2000).

2.2 Principy pedagogiky Marie Montessori

Pedagogika Marie Montessori je výchovným stylem, jenž klade důraz na bezprostřední orientaci na dítě a následně zohledňuje veškeré jeho požadavky či potřeby a dbá na osobnost dítěte a její rozvoj. Dále podporuje jeho tvůrčí a samostatné myšlení a rozvíjí jeho vůli. Důležitou informací je, že dítěti nabízí příležitosti, které mu umožňují naplňovat jeho vlastní životní potřeby. Pedagogové by měli být nápomocni v tom, aby se dítě naučilo překonávat překážky a řešit problémy, a ne se jim vyhýbat. Každá osoba by měla mít schopnost již od narození vybírat si ve svém okolí materiály, které jsou důležité pro jeho další rozvoj a je pouze na dospělých, ať rodičích, či pedagozích, jak podnětné okolí dítěti přichystají a dají mu k dispozici, aby v takovém prostředí mohla probíhat sebevýchova dle možností dítěte. Dítě se samo přizpůsobuje okolí, ve kterém se nachází a považuje jej za plnohodnotnou součást sebe sama. Proto je tak důležité, že na kolik dospělí připraví podnětné prostředí, na tolik z něho dítě dokáže čerpat. Dítě chápe okolní prostředí jako celek a následuje svou vnitřní touhu po rozvoji, která převládá v každém zdravém dítěti a je mu vlastní. Většina dětí chápe mateřskou školu jako místo, kde se mimo rodinný kruh učí prvním krokům vstupování do veřejného života. Proto by to mělo být místo plné přívětivosti a laskavé atmosféry, ale rovněž v současné době stále silněji, by měla být mateřská škola kulturním místem pro každého jedince. Tyto prostory by měly vytvářet taktéž pocity soukromí a bezpečí a chránit intimitu každého dítěte. Děti by se však měly naučit podstoupit rizika v činnostech s dosud neznámým materiálem a prahnout po

objevování nových věcí. Tato představa kompetentního dítěte odpovídá současným potřebám a požadavkům společnosti (Montessori, 1909).

Mateřská škola Montessori typu klade hlavní důraz na přípravu na život, podporu života a harmonický rozvoj osobnosti dítěte. Důležitost se také příkládá předem připravenému prostředí, které vede dítě k odhalení skutečné přirozenosti a z postoje pedagoga je hlavním cílem příkladný nehodnotící postoj. Před řízenou činností je zde upřednostňována svobodná volba dítěte a hra je nahrazena skutečnou činností. V mateřské škole Montessori typu se také klade velký důraz na sebezdokonalování a na rozvoji respektu před sebou i ostatními lidmi. (Standing, 1957) Hlavními znaky Montessori vzdělávání jsou:

- a) připravené prostředí pro aktuální senzitivní období jednotlivých dětí;
- b) vlastní objevování poznatků samotným dítětem, které vede k zaujetí a koncentraci na činnost;
- c) samostatná práce jednotlivce, při které si vybírá místo, s jakým materiálem bude pracovat, jestli bude pracovat sám či ve skupině a zvolí si čas, v kterém je na aktivitu správně naladěný;
- d) dělená odpovědnost, při které učitel nechává výběr činnosti na dítěti, ale napomáhá jedinci, který se pro činnost nedokáže sám rozhodnout;
- e) trojstupňová výuka, která začíná označením předmětu, dále znovupoznáním a procvičením téhož předmětu a aktivním ovládnutím předmětu;
- f) práce s chybou, za kterou nejsou jedinci trestáni nebo záporně hodnoceni, ale je jim ukazatelem toho, co mají ještě dále procvičit (Standing, 1957).

Základními principy Montessori filosofie jsou: Svoboda dítěte, Pomoz mi, abych to dokázal sám a od uchopení k pochopení-aneb ruka je nástrojem ducha. Dalším termínem je Absorbující mysl, která umožňuje nasávat z vnějšího prostředí značné množství informací jako celek, tyto informace ukládá a vytváří tak pevný a jedinečný základ pro další rozvoj (Montessori filosofie, 2018).

Maria Montessori formulovala pojem nové a měnící se pedagožky. Podíváme-li se zpátky do minulosti, v období dvacátých či třicátých let byly dva proudy na pohled inovativní a měnící se pedagogiky, což způsobovaly zmatky celkového tehdejšího vývoje společnosti. Přesto, že základní myšlenky Marie Montessoriové byly formulovány před více než sto lety, mají dodnes velkou váhu i význam. Hlavním problémem tehdejší doby v rámci pedagogiky bylo, že na začátku dvacátého století ještě nebyla v Itálii uzákoněna povinná školní docházka. Vykořisťování dětí po pracovní stránce bylo naprosto běžnou záležitostí a nikdo na dítě nepohlížel, jako na plnohodnotnou a vědění chtivou osobu. V této době založila Maria Montessori první dětský dům v Římě. V dnešní době to pro nás již není absolutně nic zvláštního

a rodiče tyto pokroky od svých dětí v mateřských školách nejen očekávají, ale především jim je přejí (Ludwig a kol., 2000).

2.3 Osobnost učitele podle Marie Montessori

Nadšení a vyzývání dětí k činnostem však vyžaduje něco navíc. Maria Montessori si kladla otázku, že pokud má dítě podnětné prostředí, co ještě by měli pedagogové udělat. Proto pro její zodpovězení vytvořila dvanáct pokynů:

- 1) Vychovatelé musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.
- 2) Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.
- 3) Vychovatel je aktivním, když dítěti zprostředkovává vztah s okolím a je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil.
- 4) Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán.
- 5) Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku pouze tehdy, když je o pomoc požádán.
- 6) Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen když to dítě očekává.
- 7) Vychovatel musí respektovat dítě, které pracuje, a nevyrušovat ho.
- 8) Vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.
- 9) Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.
- 10) Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.
- 11) Vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.
- 12) Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši (Ludwig a kol., 2000).

Tyto zásady však neplatí jen pro pedagogy a vychovatele, ale také pro matky a otce. Měli bychom se nad každou důkladně zamyslet a zvládnout hledat způsoby a možnosti uplatnění těchto zásad v současné době. Maria Montessori jednoho dne formulovala nejdůležitější úkol vychovatele: „*Tajemství přirozeného vývoje dítěte je ukryto v přípravě potřebných prostředků pro jeho výživu duševní, prostředků, které odpovídají přirozeným potřebám dítěte*“ (Ludwig a kol., 2000, s.49).

Kdo díky tomuto výčtu pochopil a porozuměl myšlenkám Marie Montessori, může i přes časové omezení blíže poznat onu jedinečnou podstatu jejího smýšlení a její výchovy, výchovy, která není spravedlivá pouze k dítěti, ale také k vychovateli či pedagogovi. Oba mají možnost účastnit se procesu, který vede k oboustrannému obšťastňujícímu sebepoznání (Ludwig a kol., 2000).

2.4 Montessori vzdělávání podle věku dítěte

Jak již bylo řečeno, děti mají různé potřeby v různých časových fázích svého života, které jsou charakteristické jak fyzickými, tak psychickými odlišnostmi, proto je důležité, aby v každé individuální fázi dítě vyrůstalo ve vhodně připraveném prostředí. Montessori přístup rozděluje několik programů pro děti podle jejich věku. Prvním jsou Montessori programy pro kojence a batolata, které jsou určeny pro děti do tří let věku a jsou poskytovány v několika různých variantách. Prenatální třídy jsou určeny nastávajícím matkám a jejich partnerům, Třídy pro batolata s matkami jsou programy určené matkám a jejich dětem, kde se společně naučí, jak využívat speciálně připravené prostředí pro děti tohoto věku pod vedením vyškolených lektorů montessori vzdělávání. Tato třída se zaměřuje na pozorování individualit u dítěte a nabízení vhodných činností. Dalším programem jsou Jesle, které jsou určeny pro děti od druhého do osmnáctého měsíce věku. Na tento program navazuje další s názvem Dětské skupiny, které jsou zaměřené na rozvoj dětí od 14. měsíce do 3. roku života jedince a věnují se převážně rozvoji pohybu, jazyka a nezávislosti.

Další možností je Montessori mateřská škola. Do tohoto prostředí jsou umístěny děti zpravidla mezi 2,5 a 3. rokem života a to tehdy, když jsou na to prokazatelně připraveny. Po mateřské škole následuje Montessori základní škola 1. stupně, která zajišťuje prostředí pro děti mezi šesti a dvanácti lety života. Někdy jsou však děti děleny do dvou skupin, podle věku od šesti do devíti let a od devíti do dvanácti let. Po prvním stupni následuje Montessori základní škola 2. stupně, což je program pro mládež mezi 12. a 15. rokem života, nazývaný jako „Erdkinder“, což znamená „Děti země“. Myšlenka Marie Montessori byla založena převážně na tom, že mladí dospívající by kvůli své zranitelnosti měli být v bezpečném prostředí pracovní farmy, kde je bude obklopotovat blízkost přírody, čerstvý vzduch, budou konzumovat zdravé potraviny, a kde budou oproštěni od stresu z akademického studia a zkoušek. Měli by zde mít čas pro sebevyjádření a příležitosti naučit se, jak převzít odpovědnost za své jednání a pochopit, jak funguje naše společnost. Posledním programem je Montessori střední škola, kam mají

možnost přejít studenti ve věku patnácti let, kde rozšíří svá akademická studia a obdrží své závěrečné školní hodnocení (Principy montessori, 2014).

2.5 Obsah a metodika výchovného systému Marie Montessori

V této kapitole se práce zaměřuje na obsah a metodiku Marie Montessori, která se rozděluje do pěti základních oborů. Kapitola vychází z oficiální internetové stránky o Montessori vzdělávání (Žijeme Montessori, 2011).

1) Cvičení praktického života se zabývá sebeobsluhou dítěte, péčí o okolí, cvičením ticha a soustředěním, mokřými a suchými aktivitami a praktickými činnostmi. Tento obor dítěti napomáhá k vytváření řádu a pořádku a rozděluje se na péči o vlastní osobu, péči o okolí a péči o druhé.

2) Smyslový materiál a práce s ním napomáhá dítěti k rozvoji smyslů a tím mu umožňuje poznávat okolí a svět hlouběji a přesněji. Smyslový materiál rozvíjí ve velké míře intelekt dítěte, jelikož zapojuje všechny své smysly.

3) Řeč je velice důležitým oborem, jelikož pomůcky s ní spojené napomáhají dítěti nejen rozvíjet slovní zásobu a pojmenovávat věci pravým jménem, ale také dítě učí poznávat písmena, čísla a fixovat si je do vlastní paměti. Dítě si tak vytváří soustavy pojmů.

4) Matematika je podle Marie Montessori cesta k poznání světa. Pomůcky využívané v tomto oboru napomáhají dítěti ucelit si početní a prostorové představy a nabádají dítě, aby si uvědomilo, že matematika je v praktickém životě všude kolem nás.

5) Kosmická výchova je pojem označující souvislost všech věcí, jednotný celek. Představuje integraci témat zahrnutých ve vlastivědě, prvouce, přírodovědě, zeměpisu či dějepisu, později i fyzice a chemii. V tomto oboru nejsou důležité jednotlivé předměty, ale jejich propojení. Kosmická výchova dítě nabádá k inspiracím z okolí a pokládáním otázek, v kterých se ptá samo sebe, kdo vlastně je, odkud pochází a proč je na světě.

Dohromady všechny tyto obory obsahují okolo jedné stovky základních demonstračních cvičení a každé má svůj logický průběh. Každé cvičení se vykonává přesným a dopředu určeným způsobem, při kterém je důležité dodržovat dané zásady. Demonstrační cvičení vždy obsahuje:

a) Materiál: Dítěti je materiál vždy představován v určitém pořadí, je umístěn ve volně přístupných policích a vždy je na stejném místě. Materiál by měl být lákavý svými vlastnostmi, harmonický a promyšlený.

b) Cíl: Cíl rozdělujeme na přímý a nepřímý. Přímý cíl je konkrétním splněním daného úkolu a nepřímý cíl rozvíjí u dítěte jednotlivé psychické procesy a funkce a tím připravuje dítě na další náročnější činnosti.

c) Předvedení: Předvedení v sobě zahrnuje přípravu a instruktáž, přičemž u přípravy dítěti učitelka nabídne konkrétní činnost na základě důkladného prověření stupně vývoje dítěte a jeho zájmů, schopností a dovedností. Při instruktáži učitelka postupuje od nejjednoduššího ke složitějšímu, volí co nejvhodnější a nejsnazší slovní doprovod a pracovní postup vždy musí být dokončen.

d) Kontrola chybami: Kontrolu chybami je možné provést několika způsoby. Sebekontrolou, kdy dítě samo nalezne chybu a snaží se ji opravit, pomocnými body, které jsou umístěny na druhé straně některých pomůcek, čímž si dítě prověří správnost svého konání, dále pomocí kamaráda či pomocí učitelky.

e) Slovní zásoba: Slovní zásoba je rozvíjena nenásilným a přirozeným způsobem v průběhu každé činnosti. Dítě se obohacuje o názvy jednotlivých předmětů, materiálů, vlastností či možností využití dané věci.

f) Věk: Pro každý věkový stupeň jsou dána specifická cvičení, která musí odpovídat vývoji dítěte tak, aby každá činnost byla pro něj přiměřená (Žijeme Montessori, r. 2011).

2.6 Autodidaktické pomůcky

Kapitola autodidaktické pomůcky vychází z odborné publikace Maria Montessori aktuálně, kterou vypracovala Věra Šebestová a Jana Švarcová (1996). Tato kniha je doplněna o výčet didaktických pomůcek, které jsou zapotřebí k naplnění výše zmíněných oborů.

Autodidaktické pomůcky jsou předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Jedná se o veškeré prostředky materiální i nemateriální, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vzdělávacího procesu (Maňák, 2003).

1) Obor cvičení praktického života:

a) Návik dovedností přesypávání, práce se sypkým materiálem-dítě má k dispozici předměty denní potřeby, jakými jsou například sklenice, konvičky, tácy a pracují s čoučkou, rýží a jakýmkoliv sypkým materiálem.

b) Návik přelévání a přenášení materiálu-dítě má k dispozici skleněné čajové konvičky a přelévá zabarvenou vodu tak, aby se nevylila. Dále má k dispozici dvě kuchyňské misky a lžíci a učí se přenášet materiál z jedné misky do druhé. Jde například o kostky cukru, semínka...

- c) Návčik pečlivého provedení činnosti-dítě má k dispozici kovový talířek, který má za úkol pomocí kousku látky a vody zcela vyčistit.
- d) Návčik zametání-dítě má graficky ohraničený prostor s rozsypaným materiálem a nejprve má za úkol namést materiál smetáčkem ke středu kruhu. Následně nametá materiál na lopatku, utře po sobě křídou ohraničený prostor a uklízí své pomůcky.
- e) Návčik šněrování-dítě má k dispozici šněrovací rám s tkaničkami, kde provádí návčik smyčky, následně dochází k praktickému užití dovedností v podobě uvazování stužek do vlasů mezi vrstevníky.
- f) Návčik čištění obuvi-dítě má k dispozici botu, kartáč i gel na čištění obuvi. Po návčiku na podložce dochází opět k praktickému užití dovedností a děti čistí boty své.

2) Obor smyslový materiál:

- a) Čtyři dřevěné bloky se závažíčky-dřevěné bloky jsou umístěny do čtverce a závažíčka jsou vyndávána doprostřed onoho čtverce. Dochází k praktickému ověřování při činnosti s dřevěnými závažíčky a vracením je do správných bloků. Tato činnost je také nazývána Montessori fenomén pozornosti.
- b) Dřevěné červené tyče-dítě má za úkol sestavit schody od nejdelšího po nejkratší modul. Nejkratší modul je využíván ke kontrole správného sestavení tyčí podle délky.
- c) Hnědé schody-dítě má za úkol porovnávat kontrast. Zjišťuje, který schod je silnější a který naopak slabší. Doplnující cvičení je cvičení se zvukovým efektem, který vzniká při koulení kuliček z oněch schodů. Kuličky mohou být z různého materiálu, a tak vytvářejí rozdílné zvuky.
- d) Tajemné sáčky-tajemné sáčky jsou připravené hmatové cvičení určené k rozlišování předmětů různého tvaru. V sáčcích jsou umístěny předměty, které díky přidaným kuličkám nejsou viditelné. Dítě má za úkol hmatově předměty rozpoznat. Doplnujícím cvičením může být umístění drobných dřevěných geometrických těles do sáčků.
- e) Hmatové tabulky-základní sestava zjišťování kontrastu mezi hrubým a hladkým povrchem, dítě bádá, ohmatává a následně sestavuje hmatovou klávesnici od nejjemnějšího po nejhrubší materiál.
- f) Rozvíjení hmatové citlivosti-dítě má za úkol k sobě párovat dva kusy látek, které jsou stejné struktury. Činnost se provádí se zavázanýma očima za pomoci vrstevníků.
- g) Cvičení pro rozvíjení sluchového vnímání-dítě má před sebou sluchové dózy a vyhledává podle zvuku dvě identicky chrastící dózy.
- h) Cvičení pro rozvíjení zrakového i hmatového vnímání tvarů těles a uvědomění si třetího rozměru-dítě má za úkol přiřazovat plošné geometrické tvary k odpovídajícím tělesům.

- i) Rozlišování barev-sada destiček základních barev, dítě má za úkol vyhledávat páry barev, naučit se základní a doplňkové barvy a rozlišovat jednotlivé barevné odstíny. Doplňkové variace jsou například sestavování obrazců z odstínů barev postupně jdoucích za sebou.
- j) Barevné válečky pro rozlišování rozměrů-dítě se učí základní pojmy, jako je vysoký x nízký, tlustý x slabý, hluboký x mělký, velký x malý.
- k) Geometrická komoda-komoda skládající se ze šesti šuplíků s různými geometrickými tvary. Dítě má za úkol vyhledávat odpovídající tvary podle předloh.
- l) Vnímání váhových rozměrů-dítě má za úkol porovnávat váhový rozdíl různě těžkých destiček na špičkách prstů. Činnost je prováděna se zavázanýma očima za pomoci pedagoga či vrstevníků.

3) Obor řeč:

- a) Soubor obrázkových karet-soubory jsou zaměřeny k různým tematickým okruhům. Správným označením zobrazeného zvířete, předmětu atd., dochází k rozvoji slovní zásoby a k vytváření soustavy pojmů.
- b) Písmena ze smirkového papíru-dítě má za úkol zjemnit si špičky prstů ve vlažné vodě a následně obtahovat tvar písmene a hlásku současně vyslovovat. Samohlásky se nachází na červeném podkladě a souhlásky na modrém podkladě. Lze využívat tabulky s tiskacími i psacími písmeny.
- c) Kovové desky s geometrickými tvary-desky jsou dvojí barvy, červené a modré. Červené rámečky má za úkol dítě obtahovat červenou barvou, modré rámečky modrou barvou. Dochází k poznávání a praktickému slovnímu opakování geometrických tvarů.
- d) Čtení jednoduchých vět-tato činnost obsahuje tři sešity. Text v růžovém sešitě je jednoduchý, text v modrém sešitě je obtížnější, text v bílém sešitě je nejsložitější. Dítě má za úkol aplikovat dovednost čtení. K dispozici má i tabulku s abecedou pro vyhledávání písmen.
- e) Vlastní písemné projevy-činnost uskutečňovaná na velké magnetické křídové tabuli. Dítě tak má možnost uvolnit zápěstí a na větší ploše bude nácvik psaní efektivnější. Dítě graficky znázorňuje své jméno.

4) Obor matematika:

- a) Červenomodré počítací tyče-manipulace s konkrétním materiálem spojená s příslušným slovním symbolem. Dítě má za úkol přiřadit grafický symbol ke konkrétnímu množství.
- b) Čísla spojená s červenými puntíky-činnost, která seznamuje s pojmy sudé a liché číslo. Dítě má za úkol k číslu přiřadit příslušný počet puntíků.

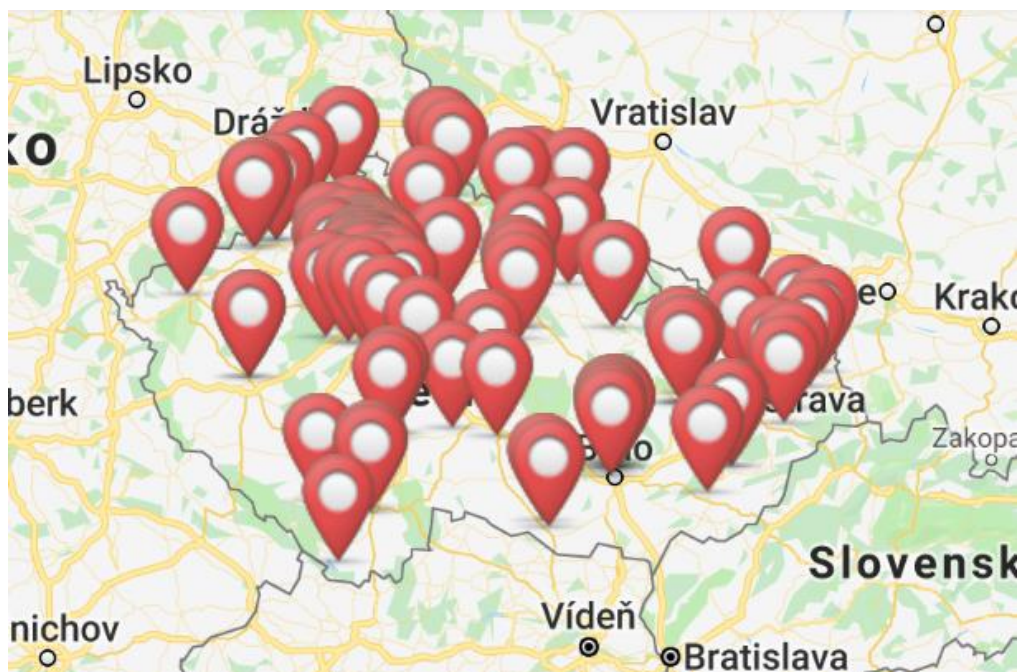
- c) Přihrádky s dřevěnými jehlicemi-počet jehlic v každé přihrádce odpovídá nadepsanému číslu. Dítě tak zjišťuje, že větší množství se vždy skládá z většího množství prvků. Pro lepší manipulaci a uchopení lze z jehlic podle čísel utvořit svazky.
- d) Práce s perlovým materiálem-dítě manipuluje s malými magnetickými perlami, kterých k sobě vždy dá takový počet, jaký je nadepsaný číslicí na listě. Z perel lze vytvořit i matematické řetězy, touto činností se rozvíjí povědomí o desítkách, stovkách...
- e) Seguinovy desky-seznámení s čísly od jedenácti do devatenácti na první variantě, seznámení s čísly od jedenácti do devadesáti devíti na druhé variantě.

5) Obor kosmická výchova:

- a) Malé otáčecí glóby-dítě rozvíjí povědomí o naší Zeměkouli a kontinentech nacházejících se na ní.
- b) Dřevěná krabice s jednotlivými státy-v každé přihrádce v dřevěné krabici je deska s určitým státem, dítě má za úkol si prohlédnout, jak daný stát vypadá, kde se nachází a později přiřadit vlajku, která k němu patří a je součástí balení.
- c) Dřevěné puzzlové desky Zeměkoule-dítě manipuluje s jednotlivými státy, které lze z desky oddělovat a přemisťovat. Hledá pro ně správné místo a následně státy pojmenovává.
- d) Desky s mapami jednotlivých kontinentů-mapy nejsou popsány, balení obsahuje akorát vlajky jednotlivých států, dítě má za úkol umístit vlajku na mapu k příslušnému státu. Jedná se o tzv. slepou mapu.
- e) Obrázkové atlasy-dítě rozšiřuje své povědomí o živočišstvu a rostlinstvu na jednotlivých kontinentech. (Šebestová, Švarcová, 1999)

2.7 Přehled Montessori předškolních zařízení v České republice

V České republice se nachází 114 předškolních zařízení, které se zabývají montessori pedagogikou. Tyto předškolní zařízení nezahrnují pouze mateřské školy, ale také instituce, které se zaměřují na děti od 0 do 3 let života. Nejčetnější výskyt předškolních zařízení je ve Středočeském kraji, ale můžeme je najít prakticky v každé části České republiky.



Obr. 1 – Přehled Montessori zařízení v České republice

V našem Královéhradeckém kraji se nachází oficiálně pouze jedna Montessori mateřská škola s názvem MŠ Štefcova, ale je zde mnoho institucí, které se zabývají Montessori tematikou, využívají Montessori specifické pomůcky a oficiálně se za Montessori mateřskou školu nepovažují. Tento fakt vede ke zjištění, že v současné době se metody velice propojují a nemůžeme přesně určit výši přínosu jednotlivých postupů. Důležité je prolínání jednoho specifika s druhým a z každého si vzít to, co považujeme za správné a přínosné pro nás, i pro budoucí generace.

3 Shrnutí teoretické části práce

Teoretická část práce je rozdělena do dvou kapitol a devíti podkapitol. V první kapitole se práce zabývá předškolním vzděláváním, seznamuje s tím, co předškolní vzdělávání znamená a co obnáší. Dále vymezuje cíle předškolního vzdělávání, složky výchovy v mateřské škole a seznamuje se znaky, které určují konec předškolního období a následný přechod do další vývojové etapy. V podkapitolách se následně práce věnuje historii předškolního vzdělávání a jeho postupného rozvoje až po současnost, výchově a vzdělávání dětí předškolního věku, kde jsou vymezeni činitelé výchovně vzdělávacího procesu, je zde zdůrazněná funkce rodiny a model pěti základních potřeb dítěte podle psychologů Zdeňka Matějčka a Josefa Langmeiera a institucionálnímu předškolnímu vzdělávání, kde je popsán rámcový vzdělávací systém, jeho hlavní znaky a následně hlavní znaky Montessori alternativního vzdělávání.

V druhé kapitole, která má šest podkapitol, se práce již zaměřuje přímo na Montessori vzdělávání jako takové, vymezuje čtyři fáze v životě dítěte a seznamuje s tím, na co klade Montessori přístup důraz. V následujících podkapitolách se práce věnuje životu a dílu Marie Montessori, dále rozděluje Montessori vzdělávání podle věku dítěte a vymezuje principy pedagogiky Marie Montessori, které zahrnují dvanáct pokynů pro vychovatele v předškolním Montessori zařízení. V další podkapitole se práce věnuje obsahu a metodice výchovného systému Marie Montessori, ve které je popsáno pět základních oborů a popis obsahu demonstračních cvičení. Dále navazuje podkapitola obsahující soubor základních pomůcek v jednotlivých oborech, které jsou popsány výše. V závěru teoretické části práce se nachází přehled Montessori zařízení v České republice a výpis zařízení z Královéhradeckého kraje. Takto koncipovaná teoretická část dává dostatečný základ práci empirické.

4 Výzkumné šetření

Cílem empirické části bakalářské práce je pomocí rozhovorů zjistit postoje a zkušenosti rodičů, kteří mají umístěné své dítě v Montessori předškolním zařízení, s tímto typem předškolního alternativního vzdělávání.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Jako výzkumná metoda byl zkonstruován hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Inspiraci jsem čerpala z výzkumu Lucie Janíkové, DiS., která se ve svém výzkumu zabývá informovaností pracovníků Montessori předškolních zařízení, dále z výzkumu Renaty Poláchové, jejíž výzkum se zabývá vhodnými pomůckami v Montessori zařízeních a také mne inspirovalo výzkumné šetření Evy Šmelové (2011). Ve Výzkumu byly využity následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou názory rodičů na Montessori vzdělávání v mateřské škole?

Vedlejší výzkumné otázky:

- I. Jaká byla motivace rodičů k umístění svých dětí do Montessori předškolního zařízení?
- II. Jaké zkušenosti mají rodiče s Montessori vzděláváním v předškolních zařízeních?
- III. Jaká je výše informovanosti rodičů o tomto typu předškolního vzdělávání?

4.2 Metodologie

V tomto průzkumu se jednalo o kvalitativní výzkumné šetření a jako prostředek byl využit hloubkový polostrukturovaný rozhovor určený rodičům, kteří umístili své dítě do Montessori předškolního zařízení. Hloubkový polostrukturovaný rozhovor má osm základních otázek (viz příloha č. 1).

Hloubkový polostrukturovaný rozhovor, anglicky deep semistructured interview, je metoda kvalitativního sociologického výzkumu. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu je výzkum kvalitativní prováděn s menší skupinou respondentů. Hloubkový rozhovor umožňuje respondentovi vyjadřovat své názory na danou problematiku, díky čemuž výsledky výzkumu

poté přináší detailnější informace o zkoumaném jevu. Tato konkrétní metoda stojí mezi dvěma základními druhy rozhovorů, strukturovaným a nestrukturovaným. Tvůrce rozhovoru má předem připravenou osnovu, kterou však nemusí striktně dodržovat. Tato metoda umožňuje tazateli měnit pořadí otázek podle situace a popřípadě dodávat další podotázky k danému tématu. Sociolog PhDr. Jiří Reichel, Ph.D. (2009) říká, že polostrukturovaný rozhovor kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních norem rozhovoru, tj. nestrukturovaného a strukturovaného. Na rozdíl od strukturovaného rozhovoru nejsou otázky pevně dané a v neměnném pořadí, což umožňuje tvůrci rozhovoru pružně reagovat na odpovědi tázaného a zabývat se tím, co momentálně považuje za důležité. Od nestrukturovaného se tento typ rozhovoru liší v tom, že tázaný nemůže odpovídat zcela náhodně a autor si může některé otázky předpřipravit dopředu. Výhodou hloubkového polostrukturovaného rozhovoru je především flexibilita a šance pružně reagovat na subjekt s možností využití jeho osobnostních specifik. Rozhovor se může značně dostat až do hloubky tématu, zároveň se však udržuje v mezích předepsané osnovy a je proto přehledný. Nejdůležitějším faktorem tohoto typu rozhovoru však je, že tazatel musí být dopodrobna seznámen s tématem, aby mohl aktivně reagovat na subjekt a je třeba zajistit srovnatelnost sledovaných kategorií. Metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru se využívá v kvalitativním výzkumu především v oborech sociologie, psychologie, antropologie, pedagogika, andragogika či etnografie. Je to hojně využívaná metoda vhodná k optimálnímu způsobu získávání dat (Reichel, 2009).

4.3 Výzkumný vzorek

Hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, jakožto výzkumného šetření k této bakalářské práci se zúčastnily tři osoby, které jsou rodiči dětí navštěvujících různá Montessori předškolní zařízení. Původně se mělo rozhovoru zúčastnit 5 rodičů, avšak dva respondenti v průběhu výzkumného šetření odmítli spolupracovat a již se nezdařilo sehnat respondenty další. Jedná se o mateřskou školu Štefcova v Hradci Králové, mateřskou školu Chytrulky taktéž v Hradci Králové a mateřskou školu Klubíčko v Pardubicích. Tato zařízení byla vybrána z důvodu dobré dostupnosti z místa bydliště a vstřícného přístupu tamějších pracovníků. Konkrétní rodiče vybraly paní učitelky, které při výběru postupovaly dle prozatímních vztahů s rodiči.

Rozhovor byl uskutečněn po přímém kontaktu s rodiči v mateřských školách a po podrobném vysvětlení, čeho se má bakalářská práce týkat a co je cílem mého výzkumu. O rozhovoru byli všichni rodiče dopředu informováni, se spoluprací byli seznámeni a samotné

rozhovory se uskutečňovaly mimo prostředí mateřské školy. Rodiče taktéž podepsali informovaný souhlas (viz příloha č. 2) se zpracováním údajů a byli obeznámeni o anonymitě celého rozhovoru a o faktu, že výsledky budou využity pouze pro účel tohoto konkrétního výzkumu. První rozhovor se uskutečnil v Boulevard Café s matkou dítěte docházejícího do Anglického Montessori zařízení Chytrulky a trval 23 minut. Druhý rozhovor se uskutečnil s matkou dítěte v parku poblíž mateřské školy Štefcova a trval 35 minut. Poslední rozhovor probíhal v Pardubicích na lavičce poblíž mateřské školy Klubíčko s matkou dítěte, které do oné mateřské školy dochází a trval 32 minut.

Tento výzkum byl inspirován dvěma bakalářskými pracemi na téma Montessori vzdělávání, v kterých se v empirické části zabývají vhodnými pomůckami a vybaveností Montessori mateřských školek a informovaností zaměstnanců Montessori předškolních zařízení. Jedná se o práci Lucie Janíkové, DiS z husitské teologické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a práci Renaty Poláchové z fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Po přečtení těchto výzkumů se u mne prohloubil zájem o zjištění informovanosti rodičů o možnostech, které Montessori zařízení nabízejí.

4.4 Způsob realizace výzkumného šetření

Výzkum byl realizován v dubnu roku 2019. Jako výzkumný prostředek byl zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor s rodiči ze tří odlišných Montessori předškolních zařízení. Jednalo se o anglické Montessori předškolní zařízení Chytrulky v Hradci Králové, Mateřskou školu Štefcova v Hradci Králové a mateřskou školu Klubíčko v Pardubicích. Rozhovor byl uskutečňován s třemi matkami dětí, jež docházejí do těchto Montessori předškolních zařízení. Všichni rodiče, kterých se výzkum týkal, byli dopředu informováni a byla s nimi sjednána schůzka. Rodiče byli informováni o obsahu a cílech výzkumu a o anonymitě celého výzkumného šetření. První rozhovor se uskutečnil v kavárně Boulevard Café v Hradci Králové s matkou, jejíž dítě pravidelně dochází do anglického Montessori předškolního zařízení Chytrulky. Rozhovor trval 23 minut. Matka zodpověděla všechny vyřčené otázky. Druhý rozhovor probíhal v parku poblíž mateřské školy Štefcova v Hradci Králové a otázky zodpovídala matka, která zvolila tuto mateřskou školu již pro své druhé dítě, tento rozhovor trval 35 minut. Poslední rozhovor se uskutečnil ve městě Pardubice na klidném místě na lavičce u mateřské školy Klubíčko s matkou dítěte, které do této mateřské školy dochází již druhým rokem a trval 32 minut. Všechny otázky byly po upřesnění zodpovězeny.

4.5 Zdůvodnění výzkumných metod

Aplikace vybrané metody, tedy hloubkového polostrukturovaného rozhovoru mi umožnila ucelený pohled na problematiku daného výzkumu a díky přímému kontaktu s respondenty jsem získala cenné informace, které napomohly nejen k zodpovězení výzkumných otázek, ale také prohloubily moji informovanost o různých Montessori předškolních zařízeních. Informace jsem porovnávala a vyhodnocovala samostatně.

4.6 Analýza a interpretace

V této kapitole je věnována pozornost výsledkům použitých výzkumných metod, tedy hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Je proveden rozbor otázek u jednotlivých respondentů, v tomto případě matek, jejichž děti docházejí do Montessori předškolních zařízení. Rozbor je proveden v slovní podobě.

Hloubkový polostrukturovaný rozhovor č. 1:

Respondent A

Pracovala jsem s ženou, které je 31 let a má 5letou dceru. Svě dítě umístila do Montessori předškolního zařízení Chytrulky v Hradci Králové ve věku 3 roky a 10 měsíců po přestěhování. Rozhovor probíhal v kavárně Boulevard Café v Hradci Králové nedaleko mateřské školy Chytrulky a trval 23 minut.

Matka své dítě umístila do Montessori předškolního zařízení až po přestěhování do jiného města. Do té doby dítě docházelo do spádové mateřské školy v místě bydliště. V rozhovoru matka uvedla: „*Popravdě jsem dříve o alternativách ani neuvažovala, ani o nich nic nevěděla. Ale jsem za tu změnu hrozně moc ráda a taky za to, že si vyzkoušela oboje a my s manželem máme srovnání, až budeme vybírat školku pro dalšího potomka.*“ Na otázku, odkud se dozvěděla o možnosti umístit dítě do alternativního vzdělávání Montessori odpověděla, že jí o této alternativě řekla kamarádka a sama si posléze začala hledat možnosti a informace na internetu. Velice mne překvapil důvod, proč se matka zaměřila na alternativní vzdělávání, když její dcera v předešlém místě bydliště docházela do spádové tradiční mateřské školy. V rozhovoru na tuto otázku odpověděla: „*Potom, co jsme s každým odchodem do školky bojovali s pláčem a s tím, že tam X prostě nechce chodit, jsem se o to začala zajímat a podrobnější informace jsem si našla na internetu.*“ Dále na toto téma uvedla, že dcera byla ve školce zakřiknutá, tichá a velice nerada do školky docházela. Proto se rozhodli vyzkoušet

jiný směr, aby se situace zlepšila. Po položení otázky, čím je s manželem Montessori program pro předškolní vzdělávání oslovil, uvedla: „*Hlavně tím individuálním přístupem. Potom je pro mě vážně důležitá respektující komunikace mezi dítětem a učitelkami. X je nebere jako autority, ale spíš jako kamarádky, což podle mě hodně napomohlo jejímu vnitřnímu rozvoji. Přestala se bát vést komunikaci, přestala se bát prosadit se. Taky se nám moc líbí, že tam děti nejsou hodnoceny, myslím si, že v minulé školce ji to hodně svazovalo. Tady se z chyby akorát může ponaučit a nemusí se s ní trápit.*“ Zarazilo mne, že nejprve s manželem nebyli v názoru jednotní. Matka v rozhovoru prozradila, že manžel byl nejdříve proti alternativnímu vzdělávání. S Montessori předškolním zařízením Chytrulky souhlasil až po prostudování veškerých informací a návštěvě mateřské školy. Na otázku, z jakého důvodu dali přednost právě tomuto typu alternativního vzdělávání, odpověděla: „*Když mi kamarádka řekla o Montessori a já začala hledat po internetu, narazila jsem na Waldorf a lesní školku. Spíš jen tak ze zajímavosti jsem zjišťovala, v čem jsou tyhle typy jiné, Waldorf se mi líbil, ale v Hradci není.*“ O lesní školce dále uvedla a po návštěvě jedné z nich usoudila, že to naprosto není jejich šálek kávy, ale chápe, že některým rodičům, kteří jsou vysloveně zaměřeni na přírodu, to může vyhovovat. Jinými alternativy se tedy matka dříve vůbec nezabývala. Velmi mne překvapilo, jak matka chápe principy Montessori vzdělávání a činnosti s tím spojené. V rozhovoru uvedla: „*Než jsem do této alternativy hlouběji nahlédla, tak jsem se strašně bála, že tam budou jen děti drilovat a vést k samostatnosti. Že nebudou mít čas na to, aby si vydechly a byly vážně dětmi. Zprvu, když jsem o tom nic nevěděla, na mě Montessori přístup tak působil. Ale opak je pravdou, oni to vážně dělají. Učí děti samostatnosti, domácím pracím a tak podobně, ale dělají to tak, že to ty děti vážně baví. Baví je se posouvat, zvládat nové věci, těžší úkoly...*“ V tomto názoru se s matkou ztotožňuji, jelikož jsem měla z Montessori před bližším studováním a psaním této bakalářské práce podobný pocit. Nyní chápu principy Montessori přístupu a již to takto striktně nevidím. Na otázku, z jakého důvodu přesně v konečné fázi upřednostnila s manželem Montessori zařízení před státní mateřskou školou, odpověděla: „*Nejvíce kvůli počtu dětí ve třídě, ten rozdíl je vážně znát při každé činnosti. Potom nejspíš kvůli individuální práci s dítětem zaměřené na konkrétní potřeby dítěte. Chtěla jsem, aby se X někdo opravdu věnoval, aby mohla být svá. A to Montessori nabízí.*“ Matka při rozhovoru uvedla, že měla se školkou jako malá stejný problém, jako její dcera. Do školky se bála chodit, byla zakřiknutá, individuální přístup byl nulový a hlavním znakem byla disciplína. Toto mne velice zajímalo, jelikož jsem do státní mateřské školy chodila také a jsem pouze o devět let mladší než matka, se kterou se rozhovor uskutečňoval. Překvapilo mne, jak rychle se hranice vzdělávání posouvaly, jelikož z docházení sebe do školky si uvědomuji, že již tak striktní pohled na disciplínu nebyl a o individuální

přístup byla velká snaha. Právě z uvedených důvodů se matka rozhodla pro umístění dítěte do alternativního zařízení. Na následující otázku, z jakého důvodu matka vybrala právě toto konkrétní Montessori zařízení, odpověděla: „*Z nabízených Montessori v Hradci nám přišlo jako nejvhodnější. Navíc to máme nejbliž, což je hodně velké pozitivum. Ty prostory nejsou úplně vhodně situovány, školka je v poschodí, ale o prostorech to tolik není, jako o lidech a přístupu. Po seznámení s učitelkami jsme už ani moc vybírat nemuseli, protože nám přišly hned při prvním seznámení opravdu sympatické.*“ V poslední otázce rozhovoru matka uvedla, že si myslí, že největším přínosem v mateřské škole Montessori pro její dítě je rozvoj soběstačnosti a růst osobnosti každého dítěte. Dále popsala svoji dceru jako sebevědomější, komunikativnější, více rozvíjí řeč a díky anglickému zaměření i základy anglického jazyka, ale co je největším pozitivem přestupu do tohoto zařízení je to, že je dcera konečně spokojená a do školky se těší.

Hlubkový polostrukturovaný rozhovor č. 2:

Respondent B

Pracovala jsem se ženou, které je 33 let a má 5letou dceru a 3letého syna. Obě své děti umístila do Montessori mateřské školy Štefcova v Hradci Králové. Rozhovor se uskutečnil v parku poblíž mateřské školy a trval přibližně 35 minut.

Na první otázku, kde se matka dozvěděla o možnosti umístění dítěte do Montessori předškolního zařízení, matka odpověděla: „*V pedagogické sféře se pohybuji, protože moje mamka, děti babička, je učitelkou v mateřské škole a o téhle možnosti mi řekla a seznámila mě s ní. Potom už jsem si hledala podrobnější informace a zařízení, které toto alternativní vzdělávání nabízejí, sama.*“ Matka uvedla, že hlavní její podmínkou bylo, aby se mateřská škola nacházela v místě jejich bydliště, tedy v Hradci Králové, jelikož nemá možnost každodenního dojíždění. Mateřská škola Štefcova je upoutala především zdravým pohledem na vzdělávání dítěte, prostory školky a moderními technologiemi, které se ve školce nacházejí. V rozhovoru jsem poté položila otázku, zda souhlasí s moderními technologiemi v mateřských školách, není příliš obvyklé, aby rodiče tyto technologie prosazovali, spíše se přiklání k tradičnímu vzdělávání. Na tuto otázku matka odpověděla: „*Protože je manžel ajťák, děti se kontaktu s moderními technologiemi stejně nevyhnou. Doma to mají na denním pořádku. Proto mi přijde velice fajn, když se tyhle věci využívají smysluplně a ku prospěchu dítěte. Ve školce mají nejen interaktivní tabule, ale také speciální tablety, na kterých děti můžou pracovat a dále se rozvíjet. Díky hravé formě si věci podle mě i lépe zapamatují.*“ Tato odpověď mě velmi mile překvapila, protože do nynějška jsem se setkávala spíše s nesouhlasem rodičů, co se týkalo moderních

technologií, s kterými by děti měly přímo pracovat v mateřské škole. Tento názor mi připadal velice pokrokový. Na otázku, čím Vás Montessori program pro předškolní vzdělávání oslovil, matka odpověděla: „*Po prostudování pár knížek a internetových stránek mě rozhodně nejvíc oslovil individuální přístup k dítěti a speciální pomůcky, které rozvíjí všechny složky osobnosti. Líbí se mi Montessori rozdělení do pěti oborů, protože se dítě všestranně dokáže naučit všechno a v důsledku je to úžasné v tom, že se ty obory prolínají a z dítěte vzniká samostatná všestranná osobnost.*“ Dále matka uvedla, že jediný problém, který momentálně vidí je, že mladší syn je mnohem živější a bála se, že nebude zvládat klidnější tempo mateřské školy, kde se zaměřují hlavně na hloubku poznání, prozatím je však vše v mezích normy a paní průvodkyně syna dokáže velmi dobře namotivovat, čehož byla několikrát svědkem. Po vyřčení otázky, z jakého důvodu dala matka přednost právě tomuto typu alternativního vzdělávání, uvedla: „*Kvůli jeho principům a zásadám. Líbí se mi, jak tahle alternativa pohlíží na dítě a vede ho k samostatnosti. U mamky ve školce jsem se mnohokrát setkala s tím, že děti stádovitě čekaly, až jim například při převlékání na procházku někdo pomůže, až jim paní učitelka řekne, aby si šly umýt ruce a tak podobně. Tady je úžasné, že to všechny děti dělají automaticky. Už od brzkého věku z nich rostou samostatné osobnosti. Překvapuje mne například, jak si můj syn prosazuje už ve třech letech vlastní názor. Ale hrozně ráda s ním diskutuju.*“ Tato odpověď mne velice pobavila, jelikož chápu, že tím, že je syn ještě trochu živější, si zásady může osvojovat rychleji a tím i osobnostně rychleji vzrůstat. To je však můj osobní pohled na danou problematiku. Na otázku, zda se někdy s manželem zabývali i jinými typy alternativních vzdělávacích programů matka odpověděla: „*Bavili jsme se o Začít spolu, které nám však ještě nepřišlo tolik ucelené v těch zásadách. Proto jsme radši zvolili Montessori. Dál máme informace i o lesních školkách, dokonce víme, kde se v Hradci nacházejí, ale o tento typ alternativy jsme neměli zájem od začátku, přijde nám až příliš uvolněná a bez pravidel.*“ S touto odpovědí se ztotožňuji, jelikož mám na lesní mateřské školy podobný názor. Dále matka v rozhovoru uvedla, že upřednostnila Montessori mateřskou školu před státní mateřskou školou hlavně z důvodu počtu dětí na třídách a samostatnosti dětí, která jí ve státních školkách přijde slabší. K tomuto tématu matka ještě dodala, že především manžel byl pro zkusit něco netradičního, takže se o nějaké alternativy zajímali od začátku řešení, kam umístit své prvorozené dítě. Po vyřčení otázky, z jakého důvodu vybrali právě toto konkrétní Montessori předškolní zařízení matka odpověděla: „*Potřebovali jsme školku v místě bydliště a tato je nejen alternativní, jak jsme chtěli, ale ještě pouhý kilometr od našeho domova. Což byla jasná volba. Dále jsme hleděli na rozlehlost a vybavení školky, které se nám velice líbí od samého začátku. Proto jsme tam posléze umístili i našeho syna.*“ Zaujalo mne, že rodiče automaticky umístili i syna do Montessori zařízení, který je dle jejich

slov osobnostně úplně jiný než jejich dcera. Přesto je ve školce velice spokojený. Na tomto příkladu je velice dobře vidět, že Montessori se zaměřuje na individualitu každého dítěte a svým způsobem se mu přizpůsobí. Na toto téma matka uvedla, že má pocit, že ve státních mateřských školách se přizpůsobují děti prostředí. V mateřské škole Štefcova to vnímá obráceně. Vše se přizpůsobuje dětské individualitě. Na poslední otázku, v čem si matka myslí, že je Montessori přínosem pro její děti, odpověděla: „*Mají tam čas na poznání. Není to o tom, že se dnes všichni naučí počítat do pěti a drilují to. Každé dítě má své tempo a hlubším poznáním si věci i lépe zafixuje. Přístup pedagogů je partnerský, a ne autoritativní, a to je především pro mého syna velkou výhodou.*“

Hlubkový polostrukturovaný rozhovor č. 3:

Respondent C

Pracovala jsem se ženou, které je 28 let a má 4letého syna, který již rok dochází do Montessori mateřské školy Klubíčko v Pardubicích. Rozhovor se uskutečnil na klidném místě na lavičce poblíž mateřské školy a trval 32 minut.

Po seznámení, na první otázku, kde se matka dozvěděla o možnosti umístit dítě do Montessori předškolního zařízení, odpověděla: „*O dvou Montessori třídách v Klubíčku jsem věděla od svojí kamarádky, s kterou se prakticky denně stýkám, a proto jsem i věděla, jak to ve školce chodí, v čem je jiná a specifická. Chodí tam její syn, který je o rok od nás a i díky tomu, že je ve třídách věkově smíšený kolektiv, jsme chtěly, aby chodili spolu.*“ V této odpovědi mne velice překvapila hlavní motivace matky, která uvedla jako přední důvod umístění dítěte do Montessori mateřské školy každodenní styk syna s jeho kamarádem. Dále matka uvedla, že jí přišlo na školce velice sympatické, když se o umístění zajímala, že pro nové zájemce pořádají vždy dvě pravidelná setkání, kde je seznamují s podobou jejich práce. Díky tomu se mohla ještě před zápisem do mateřské školy setkat s pedagogy, s kterými její syn přijde do styku a lépe je poznat. Tato metoda mi přijde jako velice vhodná, protože se jak rodiče, tak děti mohou předem připravit na prostředí i nové lidi, s kterými se budou stýkat, a tak je vstup do mateřské školy o něco příjemnější a méně stresující. Na následující otázku, čím matku Montessori program pro předškolní vzdělávání oslovil, odpověděla: „*Nejvíce mě oslovil podnětným prostředím pro dítě. Specifické pomůcky napomáhají k celkovému rozvoji dítěte, k jeho samostatnosti a soběstačnosti. Hrozně se mi líbí, že i když tam mají děti ve výběru volnou ruku, neustále se posouvají, protože si vybírají takové činnosti, které je baví. A tím se to vlastně i rychleji naučí. Taky se mi líbí, že děti jsou s pracovníkama kamarádi a není tam ten vztah učitel-dítě. Spíš je partnerský.*“ S tímto názorem velice souhlasím, protože jako dítě mi nejvíce záleželo na tom,

abych měla dobrý vztah s učitelkou ve třídě. Pokud si dítě s učitelkou nesesedne, ihned je pro něj atmosféra ve školce jiná a pro některé děti až skličující. Na otázku, z jakého důvodu dala matka přednost právě tomuto typu alternativního vzdělávání, matka odpověděla, že se díky kamarádce, která jí okamžitě zasvětila do Montessori programu o jiné alternativy nikdy nezajímala. Dále naznačila, že pokud by syn do Montessori zařízení nebyl přijat, umístila by ho do spádové mateřské školy. Montessori mateřskou školu však upřednostňuje především pro specifický styl, jakým se v zařízení k dítěti chovají. V rozhovoru dále uvedla: „*Montessori se mi nejvíc líbí právě pro postupnější a pomalejší vzdělávání. Děti mají možnost to, co se naučí zpracovat a prohlubovat si ty vědomosti. To, že jsou jim pracovníci nápomocni a jsou těm dětem oporou a kamarádem, to je další bonus.*“ Na otázku, z jakého důvodu si matka vybrala právě toto konkrétní Montessori předškolní zařízení jsem již odpověď dostala, kvůli kamarádce, přesto matka dále uvedla, že pokud by byla možnost, rozhodně by posléze zkoušela nalézt i jiné Montessori zařízení, protože s tímto přístupem na vzdělávání souhlasí a přijde jí jako nejvhodnější. Avšak nebrala tolik zřetel na principy a věci s tím spojené, jako na fakt, že by měl její syn příjemný vstup do mateřské školy díky tomu, že by tam měl někoho, koho od mala zná. Na poslední otázku, v čem si myslí, že je mateřská škola Montessori přínosem pro její dítě matka odpověděla: „*V této školce nikdy nebudu muset mít strach, že tam syna něco stresuje. Tlak na dítě tam nikdo nevyvíjí, pamatuju si, že když jsem chodila do školky já, všechno se bralo na výkon a autoritu. Tady vím, že bude chodit do školky rád, bude se vzdělávat podle vlastního tempa a podle toho, jak jemu to sedí, a ještě bude mít vedle sebe vždy průvodce, který mu pomůže a poradí, když si v něčem, nebo s něčím nebude vědět rady.*“

4.7 Shrnutí a diskuse

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou názory rodičů na Montessori vzdělávání v mateřské škole?

Všichni respondenti se shodli na přínosu Montessori vzdělávání v mateřské škole pro dítě především z hlediska hlubšího a postupnějšího vzdělávání, které napomáhá dítěti k ucelení představ za pomoci speciálních autodidaktických pomůcek, s kterými si děti pouze bezmyšlenkovitě nehrají, ale práce s nimi jim vždy přináší nové poznání. Dále se respondenti shodli na partnerském přístupu mezi dítětem a pedagogem, ve kterém neexistuje vztah autorita-dítě, ale pedagog je dítěti partnerem a oporou a velkým přínosem je též individuální přístup, díky kterému se každé dítě může vyvíjet samostatně a dle vlastního tempa. Všichni respondenti

se shodli na tom, že v Montessori předškolním zařízení se klade důraz na hloubku poznání z hlediska kvality, zato v státních mateřských školách se klade především důraz na kvantitu poznání, a to v celé skupině najednou. Velkým pozitivem pro všechny respondenty tedy bylo vlastní tempo každého dítěte, díky kterému se na něj nevyvíjí tlak a dítě nepodléhá stresu kvůli tomu, že je v určité činnosti pomalejší než dítě jiné. Důležitým faktorem umístění dítěte do Montessori předškolního zařízení pro dva respondenty ze tří byl počet dětí v Montessori třídě. Díky nižšímu počtu dětí na jednu třídu se pedagog může dítěti více a hlouběji věnovat a tím ucelovat jeho nová poznání, na která si buď dítě přijde samo, nebo, dle kréda Montessori vzdělávání „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ mu k novému poznání napomůže pedagog, který mu ukáže tu správnou cestu.

Vedlejší výzkumné otázky:

Jaká byla motivace rodičů k umístění svých dětí do Montessori předškolního zařízení?

Dva respondenti uvedli jako hlavní motivaci principy a zásady Montessori mateřské školy. Jeden respondent uvedl jako hlavní motivaci docházení synova kamaráda do Montessori předškolního zařízení a jako druhotnou motivaci popsal taktéž principy a zásady této alternativy. První respondent uvedl jako stěžejní důvod umístění do Montessori mateřské školy dosavadní nespokojenost dítěte ve státní mateřské škole z důvodu chaosu a vysokého počtu dětí ve třídě. Dalšími důvody byl individuální přístup k dítěti, díky kterému si je rodič jistý, že přes den je jeho dítě stoprocentně zaopatřeno a nic mu nechybí, dále se může rozvíjet dle vlastního tempa a nesoustředit se na kvantitu výkonu, nýbrž na kvalitu. Druhý respondent uvedl jako stěžejní důvod předchozí umístění prvorozeného dítěte do Montessori zařízení, se kterým je stoprocentně spokojen. Jako důvody jeho spokojenosti uvedl rozpracování výuky do oborů, díky kterým se dítě celistvě učí poznávat svět a jeho výuka má řád, avšak na dítě netlačí časově, autoritativně ani kvantitativně. Třetí respondent uvedl jako hlavní důvod heterogenní rozdělení tříd, díky kterému mohlo dítě docházet do stejné třídy s kamarádem. Dalšími důvody pro respondenta byl taktéž individuální přístup a partnerský vztah pedagoga k dítěti a umístění školky v docházkové vzdálenosti od místa bydliště.

Jaké zkušenosti mají rodiče s Montessori vzděláváním v předškolních zařízeních?

Všichni respondenti mají především přímou zkušenost z konkrétního zařízení, ve kterém mají umístěné své dítě. Jeden respondent uvedl, že se byl nejdříve podívat v jiném Montessori zařízení, než zvolil konkrétně to, do kterého později umístil své dítě. Všichni respondenti se shodli na dobré zkušenosti s principy a zásadami tohoto typu alternativního vzdělávání. Všichni respondenti dále uvedli, že po zkušenosti s Montessori předškolním zařízením by již státní

mateřskou školu nezvolili a jako důvody uvedli počet dětí ve třídě, který je v Montessori mateřské škole nižší, dále individuální přístup, na který se klade v Montessori zařízení velký důraz a dále předem a vhodně připravené prostředí pro dítě, ve kterém se nacházejí autodidaktické pomůcky a speciální předměty, se kterými si dítě smysluplně hraje a tím se rozvíjí jak osobnostně, tak vědomostně.

Jaká je výše informovanosti rodičů o tomto typu předškolního vzdělávání?

Všichni respondenti jsou plně informováni o možnostech a principech Montessori vzdělávání. Dva respondenti uvedli, že se informovali samostatně pomocí odborných publikací či internetu a jeden respondent uvedl, že byl informován kamarádkou a později na schůzce, kterou pořádala konkrétní Montessori mateřská škola. O další míru informovanosti rodičů o tomto typu alternativního předškolního vzdělávání se zasloužily konkrétní organizace, kam děti respondentů docházejí. Respondenty nadále a ustavičně seznamují s novými praktikami, s každodenními činnostmi dětí i s jejich postupnými pokroky. Každý z respondentů uvedl, že Montessori mateřská škola, do níž dochází jejich dítě, je vstřícná k otázkám rodičů a otevřená vzájemné komunikaci a spolupráci.

V letech 2013 a 2015 se Montessori vzděláváním v mateřských školách a jejími hlavními principy zabývala i výzkumná šetření v rámci praktické části bakalářské práce Lucie Janíkové, DiS. a Renaty Poláchové.

Lucie Janíková, DiS. prováděla v dubnu 2015 rozhovor s pracovníci Montessori mateřských škol a ve své bakalářské práci (2015) uvádí, že v Montessori zařízeních je autorita dospělých mírně v pozadí, pedagog je průvodcem a kamarádem dítěte a napomáhá mu odkrývat jeho vlastní schopnosti. Měl by dítěti být schopen připravit správné prostředky a vhodné prostředí, ve kterém se dítě může bezpečně a nezávisle na dospělých pohybovat a využívat vše, co v něm spatří. Lucie Janíková ve své práci dále uvádí výhody a nevýhody Montessori vzdělávání v mateřských školách. Za výhody považuje možnost hloubkového poznávání a rozvíjení dětí, které se uskutečňuje v rámci rodinného a přátelského prostředí, které disponuje velkým množstvím speciálních pomůcek. Domnívá se však, že Montessori pedagogika často vyžaduje i větší zainteresovanost rodičů, kteří mají často velice vysoké nároky jak na dítě, tak na pedagogické pracovníky, což částečně vyplývá i z vyšší finanční nákladnosti na provoz školky. Hlavní rozdíl mezi Montessori vzděláváním a tradičním vzděláváním vidí Lucie Janíková, DiS. v rozdílnosti vedení dítěte. V Montessori vzdělávání je dítě od útlého věku vedeno převážně k vlastní nezávislosti a je schopno se postarat nejen o sebe, ale i o druhé, domnívá se, že v tradičních předškolních zařízeních se na tyto aspekty tolik nehledí (Janíková, 2015).

Renata Poláchová se ve výzkumu své bakalářské práce (2013) zabývala otázkou celkové připravenosti dětí na školní docházku. Z jejího výzkumného šetření vyšlo najevo, že děti vycházející z Montessori předškolních zařízení dosáhly o něco horších výsledků, než děti z tradičních mateřských škol. Rozdíl však není statisticky významný. V manuální připravenosti žáků se však mateřské školy nijak neliší. Dále Renata Poláchová zjišťovala, u kterých položek si děti z Montessori předškolních zařízení dle hodnocení rodičů vedly nejlépe a u kterých naopak zaostávaly. V celkovém hodnocení si děti vedly nejlépe při zvládnání sebeobsluhy, základních hygienických návyků, při samostatném používání toalety, umytí rukou či používání toaletního papíru. Nejhůře si děti vedly při deseti minutové soustředěnosti na podněty a činnosti, jež je svým charakterem samy o sobě nelákají, ale rodiče je uvedli jako důležité. Renata Poláchová se domnívá, že by bylo vhodné provést výzkum i v jiných městech a zařízeních kvůli zjištění, zda Montessori mateřská škola kvalitou převyšuje tradiční mateřskou školu (Poláchová, 2013).

Dále se podobným výzkumem zabývala i Eva Šmelová (2011), která se zaměřovala především na zjišťování názorů rodičů a jejich očekávání od předškolního vzdělávání. V tomto výzkumu zjistila, že rodiče vybírají mateřskou školu především podle polohy, prostředí, kvality týmu pedagogů, nabízených aktivit a podle přístupu k dětem. Jako prioritní očekávání rodiče uváděli připravenost dítěte na vstup do základní školy (Syslová, Najvarová, 2011).

Díky studiu odborné literatury při psaní teoretické části mé bakalářské práce jsem se o Montessori vzdělávání a specifických metodách výchovy, které zařízení tohoto směru využívají dozvěděla mnoho nových a zajímavých informací a kvůli tomu již můj názor na alternativní druhy výchovy není tak striktní. Pro moji práci by bylo efektivnější mít více respondentů, avšak pro zjištění názorů rodičů na Montessori vzdělávání a splnění cíle bakalářské práce tři respondenti nakonec stačili, jelikož mi rozhovor s nimi přinesl hodně informací o tom, jak se ostatní k tomuto typu vzdělávání staví. Montessori vzdělávání s sebou nese mnohá pozitiva, převážně co se týká ohlížení se na citovou stránku dítěte a ta je dle mého názoru v předškolním období nejvíce důležitá. A to byla podle mne hlavní myšlenka, na kterou kladla Maria Montessori důraz a na čem stavěla svoji práci. Díky tomuto zjištění s alternativními směry více sympatizuji, avšak musím podotknout, že dle mého názoru nestojí jedna alternativa před druhou, ale každá v něčem vyniká svojí strukturou. A je na každém z nás, které struktury dáme přednost. Mimo citového pohledu na dítě mne také velice zaujaly pomůcky, s kterými děti v Montessori předškolních zařízeních pracují. Přírodní materiál jako je dřevo, je úžasný na výrobu pomůcek pro děti, jelikož je mnohem příjemnější než plastové hračky, a také prohlubuje u dětí vztah k přírodě. Dále bychom děti mohli díky přírodním

materiálům vést k „zelenějšímu“ stylu života, prohlubovat jejich povědomí o ochraně přírody, omezení jednorázových plastů atp. S nápady se dá opět hlouběji pracovat, což mne znovu přivádí k prvotní myšlence, že nejdůležitější není rozvíjet jeden směr, podle kterého bychom se měli všichni řídit, ale z každé struktury si vzít to, co je pro nás pozitivní a převážně vhodné a přínosné pro děti, které jsou naší jedinou budoucností.

5 Závěr

V této bakalářské práci jsem se věnovala Montessori vzdělávání v mateřských školách. Teoretická část práce obsahuje informace o předškolním vzdělávání, jeho historii od antiky až po současnost, dále výchově a vzdělávání dětí předškolního věku, v této kapitole je popsána funkce rodiny, která je jedním z nejdůležitějších faktorů při výchově dítěte a následně je zde popsáno institucionální předškolní vzdělávání, hlavní znaky Rámcového vzdělávacího programu a hlavní znaky Montessori vzdělávání. V teoretické části dále následují kapitoly přímo o Montessori vzdělávání jako takovém, je zde podrobně popsán život Marie Montessori z důvodu pochopení jejího smýšlení, hlavní principy Montessori pedagogiky a rozdělení vzdělávání podle věku dítěte. V teoretické části dále následuje obsah a metodika výchovného systému Marie Montessori, autodidaktické pomůcky, kde jsou vypsány činnosti a speciální pomůcky v pěti základních oborech a v poslední kapitole přehled Montessori předškolních zařízení nacházejících se v České republice.

Empirická část práce obsahuje výzkum zaměřený na informovanost rodičů o Montessori předškolním vzdělávání, jako výzkumný prostředek byl využit hloubkový polostrukturovaný rozhovor (viz příloha č. 3). Rozhovoru se zúčastnily tři matky, které mají své dítě umístěné v Montessori předškolním zařízení, jednalo se o anglickou montessori mateřskou školu Chytrulky v Hradci Králové, dále o mateřskou školu Štefcova v Hradci Králové a mateřskou školu Klubíčko, která se nachází v Pardubicích.

Výzkum mně velice prohloubil mé informace o Montessori vzdělávání převážně z praktického hlediska, díky rozhovorům s rodiči dětí jsem si uvědomila, že přesto, že jsou principy Montessori vzdělávání ve všech zařízeních stejné, dají se jinak pojmout a každá Montessori mateřská škola může fungovat lehce odlišně. Po zpracování bakalářské práce jsem pojala jiný pohled na Montessori pedagogiku, pochopila jsem smýšlení Marie Montessori a její záměry při výuce dětí předškolního věku. Stanovený cíl práce byl splněn.

6 Bibliografie

1. BRUCE, Tina (1996). *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.
2. HLADKÁ, Jitka (2015). *Vývoj předškolního vzdělávání po roce 1989*. Hradec Králové.
3. JANÍKOVÁ, Lucie (2015). *Principy Montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání: Bakalářská práce*. Praha.
4. KOMENSKÝ, Jan Amos (2007). *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.
5. KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
6. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
7. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
8. LUDWIG, Harald (2000). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-266-9.
9. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
10. *Maria Montessori* [online]. [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://www.osobnosti.cz/maria-montessori.php>
11. MONATOVÁ, Lili (1985). *Předškolní výchova: určeno pro posluchače fakulty filozofické*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

12. *Montessori filozofie* [online]. [cit. 2019-04-18]. Dostupné z: <http://ctyrlistek-montessori.cz/montessori-filozofie>
13. MONTESSORI, Maria (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica: applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: M. Bretschneider.
14. MONTESSORI, Maria (2011). *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
15. OPRAVILOVÁ, Eva (2002). *Předškolní pedagogika*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-656-3.
16. OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
17. OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ (2012). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-623-9.
18. POLÁCHOVÁ, Renata (2013). *Montessori pedagogika v předškolním zařízení: Bakalářská práce*. Zlín.
19. *Principy montessori* [online]. 2014 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/principy-montessori/>
20. PŘEDOTOVÁ, Dana (2014). *Historie školství od roku 1945 do současnosti*. Olomouc.
21. *Přehled montessori zařízení v ČR* [online]. In: . [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>
22. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018). In: . Praha.

23. REICHEL, Jiří (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
24. SIBERA, Michael. [online]. 20.8.2015 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://predskolacihrou.cz/zivotopis-marie-montessori>
25. SMOLÍKOVÁ, Kateřina (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
26. STANDING, E. (1957). *M. Maria Montessori, her life and work*. New York: New American Library. ISBN 0452256240.
27. SYSLOVÁ, Zora., NAJVAROVÁ, Veronika (2011). Analýza témat pedagogického výzkumu zaměřeného na předškolní vzdělávání v České republice od roku 2000. In Bendl, S., Zvírotsky, M. *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata – ideje – realizace. Sborník z 18. výroční konference České pedagogické společnosti konané ve dnech 16. – 17. února 2011 v Praze*. první. Brno: Tribun EU. 5 s. ISBN 978-80-263-0046-5.
28. ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ (1996). *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33.
29. ŠMELOVÁ, Eva (2008). *Ohlédnutí do historie přeškolní výchovy* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého. [cit. 2019-04-18]. ISBN 978-80-244-2239-8.
30. *Zákon o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Zákon o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek: dle právního stavu k 1. září 2018* (2018). Český Těšín: Poradce. Zákony do kapsy. ISBN 978-80-7365-408-5.

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Souhlas s poskytnutím rozhovoru

Příloha č. 2: Základní otázky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentem A

Informovaný souhlas

s poskytnutím rozhovoru a využitím informací získaných ze zaznamenaného rozhovoru pro účely výzkumného šetření v souvislosti s bakalářskou prací na téma Montessori vzdělávání v mateřských školách.

Cílem výzkumu je zjistit a analyzovat postoje a zkušenosti rodičů s tímto typem alternativního vzdělávání a zjistit názory, které na montessori vzdělávání mají.

Bakalářská práce je vedena na Univerzitě Hradec Králové při ústavu primární a preprimární edukace. Autorem bakalářské práce Montessori vzdělávání v mateřských školách je Lucie Hubálková, vedoucím této práce je PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Způsob provedení rozhovoru

Rozhovor proběhne v klidném příjemném prostředí, z rozhovoru budou vypuštěny všechny informace, které by mohly vést k identifikaci informanta. Z rozhovoru bude pořízen digitální záznam a jeho přepis.

Získaný záznam, přepis, jakožto i všechny informace v rozhovoru uvedené budou použity v souvislosti s vypracováním bakalářské práce a s provedením výzkumného šetření. Jméno vypravěče nebude nikde uvedeno a nebude s vyprávěním spojováno.

Souhlas informanta

Já, níže podepsaný/á, souhlasím se svou účastí na výzkumném šetření a s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu, jenž je součástí bakalářské práce Lucie Hubákové. Byl/a jsem informován/a o cíli výzkumného šetření, o jeho průběhu, použitých technikách a očekáváních, která jsou na mě v rámci výzkumu kladena. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytuji, jsou anonymní a mé jméno nebude autorkou práce s tímto výzkumem nikdy spojováno. Souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.

Prohlášení autora práce

Autor práce, Lucie Hubáková, se zavazuje k zachování mlčenlivosti o skutečnostech, o nichž se dozví v souvislosti s prováděným výzkumem a sběrem dat. Především zachová v tajnosti identitu jednotlivých informantů a bude prezentovat pouze anonymní data.

JMÉNO INFORMANTA:

V:

Dne:

Podpis:

Souhlas přijal:

Základní otázky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru

1. Kolik let je Vašemu dítěti?
2. Kde jste se dozvěděl/a o možnosti umístit dítě do Montessori předškolního zařízení?
3. Čím Vás Montessori program pro předškolní vzdělávání oslovil?
4. Z jakého důvodu jste dal/a přednost právě tomuto typu alternativního vzdělávání?
5. Zabýval/a jste se někdy i jinými typy alternativních vzdělávacích programů?
6. Z jakého důvodu jste upřednostnil/a Montessori předškolní zařízení před státní mateřskou školou
7. Proč jste si vybral/a právě toto konkrétní Montessori předškolní zařízení?
8. V čem si myslíte, že je Montessori vzdělávání přínosem pro Vaše dítě?

Přepis rozhovoru

Transkripce rozhovoru s matkou A, jejíž dítě dochází do anglického Montessori předškolního zařízení Chytrulky.

Datum realizace rozhovoru: 17.4. 2019

Délka rozhovoru: 23 min

T: Kolik let je Vašemu dítěti, které dochází do Montessori předškolního zařízení Chytrulky?

A: Dítěti X, mám dceru, je pět let a do Chytrulek chodí něco přes rok poté, co jsme se přestěhovali do Hradce Králové z Jičína.

T: Jak X na nové prostředí a přechod do nového domova zvykla?

A: Strašně jsme se toho s manželem báli. Dítě X je vcelku uzavřená a trvá jí, než se jí někdo dostane pod kůži a než se s někým skamarádí. Proto jsme si říkali, že to pro ni určitě bude těžký, ale bohužel nedalo se svítit, museli jsme se stěhovat kvůli pracovní nabídce, co dostal manžel. Ale dítě X nás strašně moc překvapila. Na nový domov si zvykla rychle, tady má i vlastní velikej pokojíček, ale my mysleli, že bude problém v novém školce. Nevím, jestli tak rychle vyrostla, ale zvládla to vážně skvěle. Myslím, že se o to velkou mírou zasloužily taky paní učitelky. Jsou vážně senzační. Sedí mi jak věkově, tak lidsky.

T: Chodila X do Montessori zařízení již dříve, nebo navštěvovala státní mateřskou školu?

A: Chodila do spádové mateřské školky. Popravdě jsem dříve o alternativách ani neuvažovala, ani o nich nic nevěděla. Ale jsem za tu změnu hrozně moc ráda a taky za to, že si vyzkoušela oboje a my s manželem máme srovnání, až budeme vybírat školku pro dalšího potomka. Musím říct, že ty rozdíly jsou značné. Hlavně to vidíme na Sáře a na tom, jak je teď ve školce spokojená, a hlavně do ní chodí ráda. To se dříve říct nedalo.

T: Kde jste se tedy dozvěděla o možnosti umístit dítě do Montessori předškolního zařízení?

A: Nejdřív mi o tom řekla kamarádka. Potom, co jsme s každým odchodem do školky bojovali s pláčem a s tím, že tam X prostě nechce chodit, jsem se o to začala zajímat a podrobnější informace jsem si našla na internetu. Až potom jsme s manželem začali hledat, jestli se taková školka nachází i v Hradci. Tím, jak jsou Chytrulky komornější, jsme jí ten přechod chtěli ulehčit. Manžel nejdřív nesouhlasil s touhle alternativou, navíc jsou Chytrulky soukromá školka, takže byl nejdřív proti, dokud si samozřejmě neprostudoval všechny informace a já ho nepřemluvila.

T: A jak se k tomu staví manžel nyní, po více než roce?

A: Je opravdu rád, že jsme se nakonec takhle rozhodli, protože X plačtivý odchody do školky, který nás oba strašně trápily a bolely, přechodem do Chytrulek skončily. Nadobro. Myslím si, že pochopil, o co v téhle alternativě skutečně jde a já taky.

T: Čím Vás tedy Montessori program pro předškolní vzdělávání oslovil?

A: Hlavně tím individuálním přístupem. Ze X, která byla vždy takové uťáplejší dítě, se stala neskutečná osobnost. Ve školce má najednou prostor k tomu, aby se projevovala, což si myslím dříve tak nebylo. Potom je pro mě vážně důležitá respektující komunikace mezi dítětem a učitelkami. Ony to vlastně nejsou učitelky, ale průvodkyně. X je nebere jako autority, ale spíš jako kamarádky, což podle mě hodně napomohlo jejímu vnitřnímu rozvoji. Přestala se bát vést komunikaci, přestala se bát prosadit se. Hodně si toho s manželem všímáme i doma, asi je to i tím, jak roste, ale mění se nám před očima. Taky se nám moc líbí, že tam děti nejsou hodnoceny. Myslím si, že v minulé školce jí to hodně svazovalo. Tady se akorát z chyby může ponaučit, ale nemusí se s ní trápit. Doma už jsme systém zavedli také a neodměňujeme, ani netrestáme. Ale samozřejmě, že občas je situace nevyhnutelná, ale snažíme se ji většinou vyřešit jinak než nějakým trestem.

T: Jak jste spokojena s vybavením anglického Montessori zařízení?

A: Když jsme si přečetli, že v Montessori zařízení nejsou hračky jako takové, pouze speciální pomůcky, nejdřív jsem si říkala, že je to zvláštní, že si děti potřebují hrát. Ale po prohlédnutí školky jsem zjistila, že to vlastně hračky jsou, jen jiný. Ale děti zaměstnají úplně stejně, baví je to, a ještě je to určitým způsobem vždy nějak rozvíjí. Chci říct, že v tomhle zařízení ty hračky mají nějaký odůvodnění, smysl. Díky tomu, co ve školce s dětma učitelky dělají a jaké u toho mají pomůcky, je vedou k samostatnosti. Ne, že by nás X najednou vůbec nepotřebovala, občas má den, kdy si ani ty boty nezaváže, ale je strašně hezké vidět ten pokrok, pokaždé když se naučí něco nového, je nadšená a doma nám to stále ukazuje, tím si tu určitou činnost ještě líp ucelí. Začala mi doma pomáhat v kuchyni, to jí moc baví. Většinou spolu něco pečem, dříve to bylo tak, že si nevystačila sama. Já potřebovala doma něco pracovat a X si nevydržela hrát sama a já pak nic neudělala. Teď mi buď pomáhá, nebo si vezme nějakou hru a než to dodělám, tak si vystačí. Což je super, protože mi to ušetří hromadu času.

T: Takže se Vám prostory líbí...

A: Moc. V Chytrulkách si ani nepříjdu jak někde ve školce a X to má asi taky tak. Sice tam jsou ty třídy menší, nemají tam tolik prostoru, ale za to je tam mnohem míň dětí než v klasické školce. Děti se tam mohou pohybovat volně, občas si chodí hrát i do druhé třídy. Není to tak striktní jako v klasické školce. V Jičíně to fungovalo tak, že jsme přišli a už to prostředí v X vyvolalo pláč. Prázdná šatna, přestrojít, zařukat a odcházely jsme s brekem nakonec obě.

Tím, že tam bylo na třídu 26 dětí, neměla X šanci se skamarádit s více dětmi, jak by se to asi očekávalo, ale spíš se tam úplně ztrácela. Když probíhala volná hra, často mi učitelky odpoledne říkaly, že jen seděla v koutě a nechtěla nic dělat. Podle mě tam toho na ní bylo prostě moc. Moc lidí, moc hluku a jedna z paních učitelek byla taková ráznější, což jí absolutně nesedlo. Tady je to o hodně víc přátelský a X to i tak vnímá, je moc hezký, když se najednou do školky těší. Ale stejně si furt myslím, že to není tolik o prostoru a vybavení, jako o lidech. Tady jich je prostě mnohem méně, učitelky mají víc času, aby se jim věnovaly, popovídaly si s nima...

T: X je tedy s průvodkyněmi spokojená?

A: Velice. Má tam jednu mladou holčinu a jednu paní asi mého věku a je s oběma vážně jako kamarádka. Každé ráno nejdřív běží za jednou či za druhou, aby jí sdělila novinky, co doma dělala a jak se vyspala, to se mi z té školky hnedka odchází mnohem líp, než když jsem jí tam nechávala s brekem.

T: Z jakého důvodu jste dala přednost právě tomuto typu alternativního vzdělávání?

A: Nejdřív jsem se o jiný alternativy ani nezajímala, ale když mi kamarádka řekla o Montessori a já začala hledat po internetu, narazila jsem na Waldorf a lesní školku. Spíš jen tak ze zajímavosti jsem zjišťovala, v čem jsou tyhle typy jiné, Waldorf se mi líbil, ale v Hradci není. A do lesní školky jsme se šli i podívat, ale to byl na mě už moc silnej šálek kávy. Přesto, že uznávám volnější přístup, tady pravidla nebyly vůbec žádné. Děti měly základnu v garáži, kde nebylo ani dost židlí. Pošťuchovali se venku v zimě s klackama a za hodinu, co jsme tam byli, se jim učitelka ani nijak nevěnovala. Jen občas dohlížela, aby si nějak neublížily, ale to taky bylo spíše v dětské režii. Když nás potom provedli po domě a zavedli do místnosti, kde děti spaly a byly, když už byla venku opravdu velká zima, jako ukázka mi to bohatě stačilo, abych věděla, že toto pro nás opravdu není. Byla to místnost v patře, kde byla horká kamna s dřevěnou ohrádkou a každé dítě mělo na zemi karimatku a deku. To bylo všechno. Prostě polní podmínky no...A to by naše křehulka nedala. A my bychom jí to ani neudělali. Tohle bylo opravdu už moc, ale zase chápu, že některým rodičům, kteří jsou vysloveně zaměřeni na přírodu, to může vyhovovat.

T: Poté jste se tedy zaměřili přímo na Montessori?

A: Přesně tak. Po zkušenostech jediné, co jsme chtěli, byla změna. Báli jsme se klasické školky, aby to ještě s přechodem a neznámými lidmi nebylo horší než dřív. Takže jsme začali řešit Montessori. Byli jsme se i podívat ve školce Štefcova, ale dost nám připomínala klasickou školku. Tady tím menším kolektivem a prostorem to bylo vážně jiné. Hlavně nás hned zaujal milý přístup personálu. Tam jsou ty děti kámoši i s uklízečkou. Navíc bydlíme kousek od centra v Lipkách, takže to máme i hezky blízko. Proto nakonec padl konečný verdikt na ty Chytrulky.

T: Vyhovuje Vám otevírací doba Chytrulek? Všimla jsem si, že není zcela standartní...

A: Není to jako v běžné mateřské školce, otevírají až o půl osmé, ale zase tam jsou až do pěti. Mám to perfektně vyhovuje, manžel podniká a já pracuju v bance, takže to mám úplně akorát. V Jičíně jsem do zaměstnání musela chodit dřív a pro X to vstávání nebylo jednoduchý. Teď se v klidu vyspí a je spokojená. A díky tomu i my. Když občas máme ráno poradu, tak pomůže babička. Takže pro nás je to vážně ideální.

T: Jak jsme se již bavily, dříve jste se jinými typy alternativních programů nezabývala?

A: Ne. Věděla jsem, že něco alternativního existuje, ale nebrala jsem na to zřetel. Ale bylo to jenom o mojí nevědomosti. Když bych si informace přečetla už dříve, mohli jsme to zkusit a ušetřit sobě i X trápení. Ale zase nikde není psáno, že by se jí v jiném zařízení líbilo taky tak, jako v Chytrulkách. To stěhování to vlastně vyřešilo za nás. Věděla jsem tedy o lesních školkách, ale protože jsme o nich nikdy ani nezaauvažovali, tak jsem to neřešila. V Hradci jsme se tam šli podívat spíš ze zvědavosti, jak to tam funguje a jak to mají nastavené. Chtěli jsme toho nejdřív vidět co nejvíc, než se rozhodneme. A po té zkušenosti jsme na lesní školky možná i trochu zanevřeli, i když jinde to tak drastický třeba vůbec není. Na mě to ale bylo fakt moc a manžel, ten jen nevěřicně kroutil hlavou.

T: Co Vás zrovna na této lesní školce tak popudilo?

A: O ty prostory a jednoduchost ani tak nejde. Každý nemusí být zvyklý na přepych, teplou postel s peřinou, děti to aspoň na jednu stranu zocelí. Ale ten pedagogický přístup tam nebyl vůbec žádný. Na straně učitelky bych měla strach, že si ty děti vypíchnou klackama oko. Ale jí to evidentně ani trochu netrápilo. Když jsme potom viděli jíst holčičku žalud ze země a reakce učitelky byla: „Agátko, to bys možná neměla dělat, co myslíš?“ bylo nám jasné, že tady se na nějakou výchovu vážně nehraje. Přijde mi, že tam ta učitelka byla spíš jako dozor a potom ani to ne. Naprosto bez problému nás zavedla dovnitř do domu a děti nechala bez dozoru venku, proto jsme to tam jen zběžně zkoukli a spěchali ven, abychom ji nezdržovali. To byla vlastně poslední kapka před odchodem domů no. Ale jak říkám, všude to tak být nemusí, ale tohle nás dostatečně přesvědčilo, že to není směr pro nás.

T: Principy Montessori vzdělávání Vám tedy plně vyhovují?

A: Potom, co jsem si o Montessori načetla, tak ano. Než jsem do této alternativy hlouběji nahlédla, tak jsem se strašně bála, že tam budou jen děti drilovat a vést je k samostatnosti. Že nebudou mít čas na to, aby si vydechly a byly vážně dětmi. Zprvu, když jsem o tom nic nevěděla na mě Montessori přístup tak působil. Že se tam děti učí samostatnosti, domácím pracím... Působilo to na mě, že je to taková škola před školou. Ale opak je pravdou, oni to vážně dělají. Učí děti samostatnosti, domácím pracím a tak podobně, ale dělají to tak, že to ty děti vážně

baví. Baví je se posouvat, zvládat nové věci, těžší úkoly. X je třeba nadšená z pomůcek s písmeny a čísly, tolik jí to baví, že už toho spoustu umí a zná, dokáže i mnoho napsat, takže si myslím, že ta první třída pro ni díky tomu bude mnohem snazší. Pomůcky mají vytvořené opravdu fikaně. Ty děti to často úplně pohltnou a dokáží u určité činnosti sedět delší dobu, kterou by u běžné hry vůbec nevydržely, nebo by je přestala bavit. Třeba zrovna naše X se tak hodně posouvá ve vytrvalosti a důslednosti, protože chce vždy činnost dokončit. Jediný, co mně nesesedělo, bylo učení se tichu, klidu... Ve školce si často v kruhu i sednou a toto trénují. Než jsem to viděla na vlastní oči, říkala jsem si, že zrovna pro X to není zcela vhodný, protože už tišší dítě je, chtěla jsem spíš, aby nějakým způsobem našla svůj hlas. Ale ono to není tolik o učení se tichu, jakože teď si sedneš a budeš mlčet, ale je to hlavně o koncentraci, o uvolnění, a to je pro děti opravdu důležité. Umět vypnout.

T: Jak se podle Vás tedy liší režim dne v Montessori od klasické mateřské školy?

A: V Montessori je to všechno... tak nějak na klid. Dítě tam ráno přijde, v klidu se rozkouká, vybere si, co se mu líbí, popovídá si s učitelkou - průvodkyní, která mu když tak potom s výběrem pomůže podle toho, na co je to dítě naladěno. V Jičíně to fungovalo tak, že se ráno přišlo do školky s brekem, honem převlíct a ve třídě už všechny děti seděly u stolku a dělaly výtvarku. Hodně se tam jelo na výkon a taky jak tam bylo o hodně více dětí, chápu, že pro učitelku bylo jednodušší je všechny posadit ke stolku, aby všechny dělaly to samé. Potom svačina, řízená činnost a ty děti vlastně na výběr toho, co doopravdy chtěly dělat, neměly moc prostoru. To je podle mě hlavní znak, v čem se ten režim dne liší. Tady děti mají prakticky celý den prostor pro to, aby si činnost vybraly podle toho, jak jsou zrovna naladěny. Nikdo na ně netlačí a to je velká výhoda. Co je podobný jsou procházky. Tady bohužel nemají zahradu, ale hodně je berou k řece, do parku a kam jen to jde do přírody, přece jen, je to v centru města. Ale mají místa, kde se nemusí jen striktně držet za ruku a jít, ale můžou si i hezky poběhat. To jde hlavně proto, že jich je tak málo, s šestadvaceti dětmi by si učitelka některý věci nedovolila, přece jen, je to její zodpovědnost. Ale právě proto jsem ráda, že jich je málo. Mají víc prostoru na všechno. Na komunikaci, na vlastní projev, větší klid na činnosti i větší možnosti při pobytu venku.

T: Z jakého důvodu jste tedy přesně upřednostnila Montessori zařízení před státní mateřskou školou?

A: Nejvíce kvůli počtu dětí ve třídě, ten rozdíl je vážně znát při každé činnosti. Potom nejspíš kvůli individuální práci s dítětem zaměřené na konkrétní potřeby dítěte. Chtěla jsem, aby se X někdo opravdu věnoval. Myslím si, že ten stres ohledně změny prostředí, a tak má po mně. Jako malá jsem do školky nesnášela chodit, i když to byla úplně jiná doba a jiné možnosti. Všechny

nás tam nutili dělat věci najednou, jíst jídlo, který mi nechutnalo, často mne nechali sedět u stolku, dokud jídlo nedojím. To už jsou drastičtější metody, vím, že teď už to tak není, ale určitý zajatý styl tam pořád zůstal, hlavně kvůli tomu počtu dětí. Dělat to takhle striktně je pro ty učitelky mnohem jednodušší. A já si moc dobře pamatuju, jaký mi to způsobovalo traumata a tohle jsem pro X prostě nechtěla. Chtěla jsem, aby na školku a dětství v ní strávený měla hezký vzpomínky a taky aby měla víc volnosti. Aby mohla být svá. A to Montessori nabízí.

T: Vy na školku nemáte příjemné vzpomínky?

A: Ani trochu. Školka pro mě byla vždycky spíš utrpením. Za nás se na individuální přístup a potřeby dětí moc nehledělo. Prostě se dělala činnost, tak jí dělali všichni, jedlo se, tak jedli všichni. Ta disciplína byla někde jinde, ale hrozně mě to svazovalo. A i teď si myslím, že dítě je pořád dítě a na disciplínu má hodně času. Samozřejmě, všude musí být nějaký meze, hranice, ale měly by být správně nastavené. Žádné extrémy. A to za nás byly. Mám pocit, že v některých školkách tahle situace trvá neustále, ale je to hlavně z toho důvodu, že starší učitelky jsou na tenhle systém zvyklé a nic měnit nechtějí.

T: Z jakého důvodu jste tedy vybrala právě toto konkrétní Montessori předškolní zařízení?

A: Z nabízených Montessori v Hradci nám přišlo jako nejvhodnější. Navíc to máme nejbliž, což je hodně velké pozitivum. Ty prostory nejsou úplně vhodně situovány, školka je v poschodí, ale jak jsem řekla, o prostorech to tolik není, jako o lidech a přístupu. Je trošku škoda, že školka nedisponuje i zahradou, kde by děti mohly volně běhat beze strachu, že se něco stane, ale rozhodně nám přišlo vhodnější řešit přístup pracovníků a principy daného zařízení, než vstup na zahradu, kde by v konečné fázi byla X stejně nespokojená, jako ve školce v Jičíně. Po seznámení s učitelkami jsme už ani moc vybírat nemuseli, protože nám přišly hned při prvním seznámení opravdu sympatické.

T: V čem si myslíte, že je Montessori mateřská škola přínosem pro Vaše dítě?

A: Nejen, že rozvíjí X soběstačnost, ale přijde mi, že z těch dětí vyrůstají opravdové osobnosti. X se našla, je sebevědomější, více komunikuje, není tak zaseklá, když přijde do kontaktu s cizími lidmi, nebo lidmi, na které není zvyklá, rozvíjí řeč a díky anglickému zaměření i základy angličtiny, ale největší přínos je podle mě to, že je ve školce konečně spokojená. Že se každý den domů vrací šťastná a plná emocí, co se zase naučila nového. Nic víc rodiče asi nemůže naplňovat.

T: To opravdu chápu a jsem za Vás šťastná, že se situace u X takto obrátila. Moc Vám děkuji za rozhovor a přeji do budoucna mnoho štěstí.

A: Taky Vám děkuju a ať se bakalářská práce povede bez komplikací.