

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Kateřina Fryzelková

Alternativní vzdělávání – Předškolní pedagogika

Marie Montessori

Olomouc 2017

vedoucí práce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně a použité informace jsem získala po prostudování uvedené odborné literatury.

V Olomouci dne: 11.4. 2017

.....

Kateřina Fryzelková

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce. Pan doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D., mi po dobu vypracovávání mé práce poskytl odborné vedení, trpělivost a cenné rady. Také bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, za trpělivost a podporu, kterou mi poskytli během studia. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala respondentkám, díky kterým mohla vzniknout praktická část mé bakalářské práce.

Obsah	
Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Předškolní věk dítěte	8
1.2 Pedagogika předškolního věku.....	8
1.3 Historie předškolní pedagogiky	9
1.4 Mateřské školy	11
2 Alternativní vzdělávání	13
2.1 Historie.....	14
3 Maria Montessori	16
4 Principy Marie Montessori	18
4.1 Teoretické základy	18
4.2 Připravené prostředí	18
4.2.1 Znaký připraveného prostředí	19
4.3 Polarizace pozornosti	20
4.4 Respekt k senzitivním fázím	21
4.4.1 Dělení senzitivních fází dle věku	22
4.5 Princip klidu a ticha.....	23
4.6 Věkově smíšené skupiny	23
4.7 Samostatnost a svoboda	24
5. Učitel v Montessori pedagogice	26
II. PRAKTICKÁ ČÁST	29
6. Metody výzkumu	30
6.1 Řešený problém.....	30
6.2 Cíl výzkumu	30
6.3 Výzkumný vzorek	30
6.4 Okruhy výzkumu.....	31
6.5 Kvalitativní výzkum – realizace.....	31
6.6 Interpretace rozhovorů	31

6.7 Interpretace a analýza údajů z rozhovoru.....	36
6.7.1 Otevřené kódování	36
7. Vyhodnocení výzkumu.....	39
8. Závěr.....	40
Seznam použité literatury.....	42

Úvod

Co se týče tématu, měla jsem jasno hned od začátku. Jen jsem si nebyla jistá, jakým směrem přesně se vydám, proto jsem se v průběhu získávání informací rozhodla pro předškolní pedagogiku Marie Montessori. Poslední dobou dochází k velké oblibě alternativního vzdělávání a také toho, že spousta lidí, přesněji řečeno rodičů, se na toto téma vyjadřuje poněkud negativně. Zejména proto, že nemají dostatek potřebných informací a orientují se pouze na základě povrchních názorů, které jsou rozšířeny mezi lidmi.

Má bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsem vymezila základní a zásadní pojmy Montessori pedagogiky. Nastínila jsem předškolní věk dítěte, vývoj mateřských škol, dále jsem se také zaměřila na vývoj samotných alternativních směrů. Dále pokračuji krátkým popisem života Marie Montessori. Objasňuji některé z principů pedagogiky, ve kterých Maria spatřovala taková pozitiva ve vývoji a vzdělávání. V závěru teoretické práce jsem také zmínila důležitost, která je přikládána dospělému člověku v procesu. Dospělý je důležitým článkem, který dítě doprovází jako průvodce a je mu vždy nápomocný.

Co se týče části praktické, vytyčila jsem si výzkumné otázky a zvolila cíle, kterých bych v průběhu praktické části ráda dosáhla. Jako hlavní cíl nastíním to, že jsem zjišťovala především skutečnost, do jaké míry jsou mé respondentky spokojeny s Montessori pedagogikou v praxi, jaké principy preferují a jaké praktikují doma. Vycházím zejména z rozhovorů, které jsou nestrukturované, kdy respondentky měly dostatek prostoru i pro doplňující informace. Na základě získaných informací jsem díky otevřenému kódování vytvořila kategorie, které jsem potom stručně shrnula v kapitole Vyhodnocení výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní věk dítěte

Každý člověk přichází na svět jako dítě, naprosto bezbranné a nepoznamenané okolním světem, pouze se základními a velmi primitivními reflexy. Většina těchto reflexů se vytrácí zhruba v období prvních čtyř měsíců života dítěte, to se postupně rozvíjí a roste. V tomto, a pozdějším období, je velmi důležité, aby dítě mělo pro správný a zdravý vývoj k dispozici dostatečné množství podnětů. Vhodné podněty pro vývoj dítěti v první řadě předkládají rodiče, jako prvotní a naprosto přirození první učitelé. Dále také vhodné podněty předkládají pedagogové a logopedové a to tak, aby se vhodně naplnily rozvojové předpoklady.

E. Opravilová (2001) uvádí, že dítě prochází spoustou jednotlivých a od sebe odlišných vývojových etap. Počáteční etapa, je ovšem pro budoucí vývoj velmi důležitá, jelikož je to právě tato fáze života, ve které se utváří elementární kvality jedince. Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla svou práci zaměřit na pedagogiku Marie Montessori v předškolním vzdělávání, budu se podrobněji věnovat pouze tomuto vývojovému období v životě člověka.

1.2 Pedagogika předškolního věku

Pedagogika předškolního věku se zabývá vzděláváním a výchovou dětí, které jsou v období před nástupem povinné školní docházky. Ve většině případů tyto děti přes den navštěvují mateřskou školu, která je v jejich vývoji velmi výrazně ovlivňuje. Naproti velkému vlivu mateřských škol při vývoji je důležité zmínit nepostradatelnost rodiny a rodinného prostředí v podobě nejvýraznějšího formativního činitele. (J. Průcha a kol. 1995).

Nejdůležitější cíl v předškolní pedagogice vymezuje Smolíková (2004) jako orientaci dítěte tak, aby bylo od útlého věku schopno osvojit si klíčové kompetence, které jsou velmi důležité jako předpoklady pro budoucí 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)

Období předškolního věku je doba, ve které se dítě nachází přibližně ve věku od 3 do 6 let. L. Kolaříková (1942) tuto část dětského věku nazývá jako období dětské hry. Rozděluje první dětství, které trvá do 4 let, druhé dětství do 7 let. Podle V. Kouby (1995) v tomto období dochází k výrazným somatickým přeměnám, tělesné proporce se pozměňují. J. Klenková (2010) k této fázi dodává, že změny probíhají také ve vývoji poznávacích procesů, nebo také ve vývoji citovém a společenském.

Konec této fáze je podle M. Vágnerové (2012) představován nejen fyzickým věkem, ale hlavně také sociálně, přesněji tedy nástupem dítěte do školy. Tento věk je pro dítě zvláštní hlavně tím, že se naprosto mění vztah dítěte ke světu. V poznání světa pomáhá dítěti především jeho představivost. Doposud přetrvává egocentrismus, což ovlivňuje způsob myšlení i komunikaci. Období před nástupem do školy je fáze, kdy se projevuje ve vysoké míře iniciativa, dítě má velké nutkání vše zvládnout samo, čímž si vytváří a upevňuje svoje vlastní kvality. Mimo jiné také dochází k rozvoji vztahů s vrstevníky. Osvojuje si sebeprosazení, spolupráci i přizpůsobování se různým situacím.

Fáze předškolního věku postupně přechází do fáze školního věku. Z psychologického hlediska mezi kritéria pro určení školní zralosti a následný nástup do školy, tedy uzavření předškolního věku, by se dal podle H. Kerna a kol. (2012) považovat například realističtější pohled a vztah ke světu, vyvíjející se míra úsilí, která s sebou nese také schopnost plánované sebekontroly a větší výdrže. Dalším a velmi důležitým kritériem jsou schopnosti verbální, které jsou samozřejmě přiměřené danému věku. Jedná se především o slovní vybavenost dítěte, gramatiku nebo spisovný jazyk. Posledním znakem je mimo jiné schopnost dítěte vydržet bez svých rodičů, tedy nezávislost dítěte a ochota zařazení do skupin při kolektivních pracích.

Další pohled na školní zralost nabízí J. Průcha a kol. (2013): *„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená takový stav ve vývoji dítěte, který mu umožňuje adaptovat se na podmínky a požadavky školního prostředí. K objektivnímu určení školní zralosti dítěte se používají různé diagnostické testy, s nimiž pracují dětské psychologové, např. Jiráskův Orientační test školní zralosti, zjišťující verbální rozvinutost dítěte apod.“*

1.3 Historie předškolní pedagogiky

Pedagogika předškolního věku se u nás významně rozvíjela počátkem Československé republiky zhruba kolem roku 1918. Ve dvacátých letech minulého století se poprvé začalo v odborném tisku psát o mateřských školách. Začala se zdůrazňovat především funkce pedagogická a sociální, doposud ovšem mateřská škola jako taková nebyla zaštitěna zákonem, nebyla ještě ani považována za nedílnou součást školského systému. Dále také zhruba od roku 1925 začaly vznikat mateřské školy, státní, ovšem v té době byly pod patronátem obce a jiných institucí. Doposud byla absence jakýchkoli jednotných osnov. Osnova se zaměřovala na různorodost aktivity dítěte, klasická hra ovšem nebyla do osnov vůbec zahrnuta, důraz se kladl pouze na hry pohybové v rámci tělesné výchovy. Pomalu se v těchto dobách objevu důraz, který byl kladen především na zájmy samotných dětí. Těmto zájmům se začala podřizovat činnost v rámci výchovy. (Mišurcová a kol., 1989a)

Mimo jiné historické mezníky a významné osobnosti jsou v období první republiky uváděny především dvě představitelky, které se velmi podepsaly na rozvoji předškolní pedagogiky. Byly to Ludmila Tesařová a Ida Jarníková. Bojovaly především za bezplatnost školní výchovy a za vzdělání učitelek mateřských škol na vysokoškolské úrovni. (Monatová, 1980)

Zlom v rozvoji mateřských škol a předškolní pedagogiky jako takové ovšem nastal při mnichovském diktátu v roce 1938, kdy byl veškerý vývoj zastaven německou okupací a druhou světovou válkou. V českých zemích v tuto dobu zbyla třetina mateřských škol. Slovenští sousedé na tom nebyli o mnoho lépe, polovina mateřských škol byla poněmčena.

Roku 1945 vzniklo lidové demokratické Československo, rozvoj školství tím byl zase částečně obnoven. Zákon o pedagogických fakultách byl vydán roku 1946, čímž byl splněn požadavek na vzdělání učitelstva na vysokoškolské úrovni.

Počet zaměstnaných matek stoupal, což bylo důsledkem rozkvětu hospodářství. Tyto matky potřebovaly pomoc na poli péče o své děti. Tato situace vedla k tomu, že se začaly ve velkém množství budovat mateřské školy. *„Během tří let se jejich počet v českých zemích zčtyřnásobil a na Slovensku více než zpětinásobil.“* Také kvalita poskytované péče se dostala na poměrně vyšší úroveň, než tomu bylo doposud, a proto došlo k vydání Prozatímního pracovního programu pro mateřské školy. V tomto programu byl vymezen obsah smyslové, mravní, tělesné a společenské výchovy. (Mišurcová a kol., 1989a)

Roku 1948 byl vydán Školský zákon. Tento zákon zajistil mateřským školám místo ve školské soustavě a jednotný název mateřská škola. (Monatová, 1980). Přibližně kolem roku 1960 dochází k budování institucí, které propojují mateřské školy s jeslemi, dále také dochází k přípravě nových dokumentů, které určují obsahy a metody takovým způsobem, aby nejlépe vyhovovaly aktuálním požadavkům společnosti.

Když po roce 1989 došlo ke změně politického a ekonomického systému, klesl také počet mateřských škol i celkový počet dětí. Také se začaly objevovat názory, které poukazovaly na nedůležitost předškolní pedagogiky, jelikož v důsledku snižování porodnosti se několik mateřských škol zavíralo, mnohé z existujících se slučovaly. V dnešní době ovšem dochází k naprostému opaku. Počet dětí velmi výrazně stoupá a dosavadní mateřské školy kapacitně nevyhovují potřebám rodičů na volná místa pro jejich děti. Dochází tedy k zakládání nových soukromých škol, ať už alternativního či klasického druhu. Nespornou výhodou těchto zařízení je velmi přátelské a rodinné prostředí. Ovšem většina výhod s sebou nese i nevýhody. V tomto

případě by se za nevýhodu dala bezesporu považovat velmi vysoká finanční nákladnost. (Průcha a kol., 2013)

1.4 Mateřské školy

Obecně platí, že období předškolního věku je doba, kdy dítě chodí do mateřské školy, proto je na místě, vymezit i tento pojem. „*Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. Má svůj socializační význam.*“ (Vágnerová, 2012). Dětskou socializaci dále autorka charakterizuje jako interakci dítěte s jinými lidmi, nejen s vlastními rodiči a rodinou. Socializace pomáhá mimo jiné také v tom, aby si dítě získalo nové zkušenosti, které jsou nutné pro další vývoj a rozvoj, a to nejen rozvoj chování, ale prožívání, sebehodnocení, sebepojetí a hodnocení, což jsou nedílné součásti individualizace. Vágnerová (2012) také uvádí, že pro dětskou socializaci je velmi významná role právě mateřské školy, kdy dítě přejímá nové role, zejména tedy roli vrstevníka, kamaráda a v neposlední řadě roli žáka v mateřské škole. Pro správné přizpůsobení a začlenění do těchto rolí a do samotného procesu vzdělávání v mateřské škole je velmi důležité, aby dítě disponovalo jistou mírou zralosti a připravenosti. Dítě by mělo být mimo jiné schopno přijímat autoritu a podřizovat se danému školnímu řádu.

V Pedagogické encyklopedii je také tato charakteristika mateřské školy: „*Institucemi pro předškolní (preprimární) vzdělávání v ČR jsou MŠ, podle zákona č. 561/2004 Sb. považované za školy v pravém slova smyslu, zatímco dříve byly chápány jako výchovná zařízení. Předškolní vzdělávání je organizované pro děti od 3 do 6 let věku. Není povinné, avšak MŠ navštěvuje kolem 80 % dětí, zejména v posledním roce před zahájením školní docházky. Jeho cíle, obsah a předpokládané výsledky jsou v ČR stanoveny v RVP PV (2004) a dalšími dokumenty.*“ (Průcha, 2009)

„*Mateřská škola je po rodině dalším (sekundárním) socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti, potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji.*“ (Jeřábková, 1993). Jeřábková (1993) se tedy domnívá, že mateřské školy jako takové, mají vlastní výchovně-vzdělávací poslání, které probíhá nezávisle na rodině.

Původní význam mateřských škol ovšem nebyl stejný, jako je tomu dnes, myšlenka je stará přibližně 200 let, s tím rozdílem, že v dřívějších dobách se na tento druh škol nahlíželo spíše jako na místo, které sloužilo pouze jako „hlídárna“. Hlavním cílem byl dozor nad dětmi a ochrana jejich zdraví. Na kvalitu tráveného času se nahlíželo až v druhé řadě. (Kern, 2006)

Jako první ovšem tuto ideu překročil Friedrich Fröbel, který je považován za prvního zakladatele mateřských škol v Německu, tzv. Kindergarten. Tyto školy by se již daly považovat za vzdělávací instituce. Velký důraz klad Fröbel především na dětskou hru a zabýval se také tím, jaký význam má při přípravě na práci ve škole. Pro děti vytvořil celou škálu zaměstnání a vymyslel pro ně také speciální pomůcky, které jsou nazývány jako Fröbelovy dárky. Sloužily k rozvoji dětí a jejich vzdělávání. Po jeho vzoru začaly vznikat mateřské školy po celé Evropě a USA. (Kujal, 1965)

Bezesporu velký přínos je také připisován Marii Montessori, která má velký přínos na rozvoji předškolní výchovy. Tato významná žena se původně věnovala práci s dětmi, které trpěly duševně opožděným vývojem, postupem času se ale zaměřila i na výchovu zdravých dětí předškolního věku. Hlavní cíl spatřovala především v sebevzdělávání dítěte metodou pokusu a omylu. Učitel byl postaven do naprosto nové role, a to role přihlížitele. Maria Montessori byla známá svými koncepcemi nejen v Itálii, ale také po celé Evropě. (Kujal, 1965)

Průkopníkem své doby v předškolním vzdělávání u nás byl Jan Svoboda. Ten založil první opatrovnu Na Hrádku, což byla taktéž instituce vzdělávací. Mimo jiné zde ovšem Svoboda vyučoval trivium, jelikož se domníval, že by bylo dobré, aby se dětem dostalo základu vzdělání v mateřském jazyce ještě před tím, než nastoupí do školy, která ještě v tuto dobu byla německá. (Kujal, 1967)

2 Alternativní vzdělávání

Změny, které nastaly po roce 1989 vedly k tomu, že situace na poli školství si žádala změny, něco nového, neotřelého, a proto se postupem času začal rozvíjet proud alternativního vzdělávání. Samotný pojem poukazuje na to, že se jedná o něco naprosto odlišného od standardního vzdělávání. Aplikováno přímo na školní oblast, jedná se o naprosto nové modely výchovy, programy a metody. (Hrdličková, 1994)

J. Průcha (2012) alternativní vzdělávání vymezuje následovně: *„Pojem alternativní škola, nebo alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volní škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj. V této oblasti vládne – nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích – terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích aj.“*

V Pedagogickém slovníku Průchy, Walterové, Mareše (2009) je uvedeno: *„Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, resp. veřejné). Které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“*

Mezi nejzásadnější rys alternativního vzdělávání se jednoznačně dá zařadit především zaměření na potřeby žáka. Zejména v 19. století byl totiž jedinou autoritou ve výchovně-vzdělávacím procesu učitel, který v mnoha případech kázeň a pořádek získával a upevňoval pomocí fyzických trestů, mnohdy také ponižováním žáků. Vše mělo velmi striktní pravidla, která se musela dodržovat a individuální přístup k dětem byl naprosto minimální, téměř nulový.

Průcha (2001) zmiňuje pět základních rysů, které přibližují pohled na alternativní školy: *„Za prvé Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. Za druhé Alternativní škola je aktivní. Za třetí Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Za čtvrté Alternativní škola je chápána jako společenství. Za páté Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie – pour la vie“¹.“*

¹ „Z života pro život.“

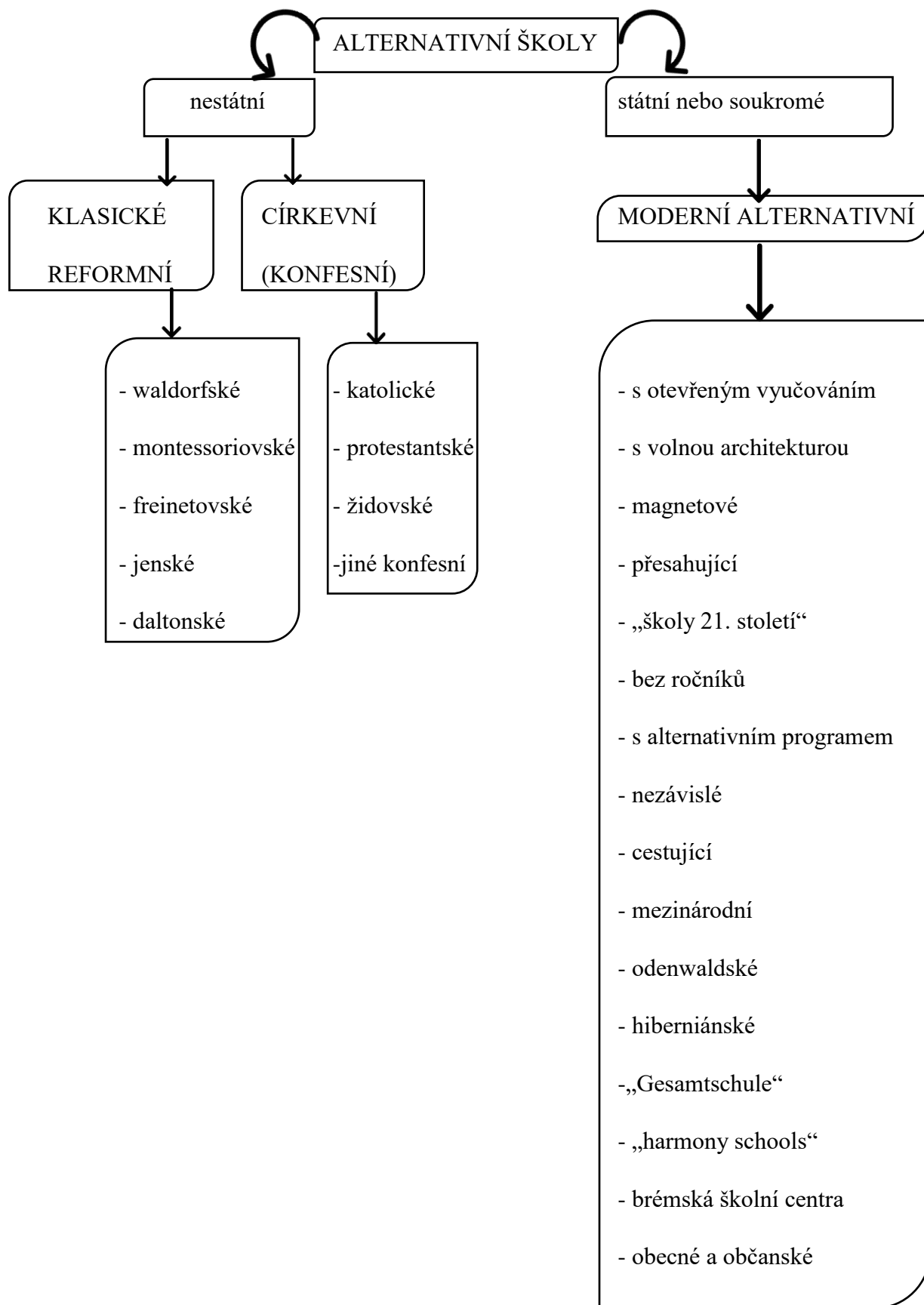
Všechny tyto okolnosti a nespokojenost s dosavadní úrovní tradičního vzdělávání vedly k tomu, že se alternativní pedagogiky začala pomalu, ale jistě vyvíjet směrem kupředu. Hlavními cíli bylo a je především změna stávajícího systému, výchova a vzdělávání dětí pomocí inovativních, netradičních forem, didaktických koncepcí a přístupů. Dochází k odmítání znaků tradičních škol, především tedy autoritativnosti učitelů, jejich přístup založený zejména na poslušnosti, dále také způsob hodnocení dětí za jejich odvedenou práci a jejich výsledky. Velmi je také odmítána jednostrannost směřující k učení, nedoceňování tvůrčích schopností a izolace školy od reálného prostředí a života. (Jůva, 1996) Na toto téma dále uvádí Hrdličková (1994) následující: *„Příčiny vzniku reformních snah spočívají ve všeobecné nespokojenosti s oficiálním školstvím, jež selhává, dochází k jeho určitému ustrnutí v dané fázi vývoje.“*

2.1 Historie

Samotná historie alternativních škol sahá až do 14. století, kdy došlo k otevření Domu radosti v přírodě, kde výuka probíhala bez fyzických trestů. Postupem času, v 16. století docházelo ke kritice školství, které bylo do té doby známo a apelovalo se na větší rozvoj samostudia. V 18. století začal J. J. Rousseau rozvíjet alternativní školství tím, že zastával volnou výchovu a přirozenost. Velký přínos a význam ve školství se nedá upřít ani J. A. Komenskému. Nejzásadnější období pro rozvoj byla ovšem 20. léta 19. století, kdy se do popředí dostávala svobodná výchova a nezávislost školy na státním zřízení. Konkrétně na našem území docházelo k rozvoji převážně v období mezi dvěma světovými válkami. *„Československo 20. a 30. let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.“* (Průcha, 2001)

Po dlouhou dobu vývoje alternativního vzdělávání se ve světě vytvořila velká spousta druhů tohoto vzdělávání. Česká a zahraniční literatura současné doby nabízí různorodá členění. Například Průcha (2012) utvořil následující typologii alternativních škol (viz. schéma). Tato typologie rozděluje alternativní vzdělávání na hlavní tři skupiny. První skupinou jsou klasické reformní školy, dále církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy.

Obr. č. 1: Typologie alternativních škol (Průcha, 2012)



3 Maria Montessori

Tato, pro alternativní vzdělávání, velmi významná žena, se narodila v roce 1870 v Itálii. V mládí ji velmi zajímala matematika a v pozdějším věku také technika, uchýlila se ovšem ke studiu lékařství. Byla první ženou, která získala titul doktor medicíny. V rámci lékařství pracovala na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě. Věnovala se práci s dětmi s postižením a začala se podrobněji věnovat jejich vzdělání. Mentální postižení neviděla jako problém lékařský, ale jako problém pedagogický a podle tohoto svého názoru také k této problematice přistupovala. Postupem času se také začala věnovat výzkumu toho, jak velký vliv na dítě má sociální prostředí a jak ovlivňuje úroveň dětského vzdělání. (Zelinková, 1997)

V období roku 1898–1900 byla vedoucí ve škole, která měla za cíl především vzdělávání léčebných pedagogů. Zároveň s touto aktivitou byla také lékařkou v Římě. Ovšem kvůli jejímu zájmu o děti s postižením, dala přednost této problematice před praxí dětské lékařky a započala studium pedagogiky a psychologie. Své výstupy zaměřené na téma postavení mentálně postižených dětí v rámci společnosti přednesla v Turíně v roce 1899. V období roku 1904–1908 byla vedoucí na katedře antropologie na univerzitě v Římě. (Rýdl, 2006). V rámci své habilitační práce, kterou vypracovala roku 1904, mimo jiné také Maria upozorňovala na to, jak špatný je systém škol, včetně postupů, které se ve školách praktikují. (Zelinková, 1997)

Velmi významný v její kariéře byl leden 1907, kdy otevřela v Římě Dům dětí². Toto zařízení sloužilo především dětem předškolního věku, které byly opuštěné a těm, které pocházely z chudších a nevzdělaných rodin. Jelikož se jí nedostávalo žádných finančních prostředků, veškeré náklady spojené se založením a provozem musela Maria opatřovat sama. (Rýdl, 2006) Aplikovala zde principy a výukové metody, které využívala při práci s dětmi, které trpěly mentálním postižením. Dle těchto systému se děti učily číst, psát a počítat. Výraznou změnou, zavedenou v Domě dětí, byl především nácvik pracovních činností, kdy se děti účastnily například takových činností, jako bylo zametání nebo utírání prachu. (Zelinková, 1997)

Aby i nadále mohla šířit své poznatky, byla nucena roku 1908 ukončit svou lékařskou kariéru a naplno se začala věnovat přednáškové a spisovatelské činnosti. (Zelinková, 1997) Vyučovala zejména v Anglii, USA, Austrálii a také Indii. (Rýdl, 2006) Ne vždy se ovšem její

² Casa dei bambini.

výchovné a vzdělávací metody setkávaly s úspěchem a uznáním. V období fašismu se zejména v Itálii zavíraly její školy, v Německu a Rakousku se páliły její knihy. (Zelinková, 1997)

Roku 1913 došlo k otevření domu dětí v Barceloně, kde Maria pracovala zhruba do roku 1936. Do českého jazyka byla za života Marie Montessori přeložena pouze jedna kniha³, ve které se zabývala zejména didaktickým materiálem. Její práce byla v roce 1926 oceněna i Sigmundem Freudem a ve Vídni došlo k založení Montessori-Institutu. (Zelinková, 1997)

Zelinková (1997) dále na toto téma uvádí: *„Práce Marie Montessori není založena jen na teorii. Nevytvářela systematický pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů.“*

Maria Montessori byla za své přínosy a zásluhy navržena na Nobelovu cenu míru, a to dokonce třikrát. Roku 1949 se vrátila zpět do Evropy, přesněji do Holandska, kde také roku 1952 zemřela. Po této významné ženě zůstala velká spousta knih, přednášek a programů pro vzdělávání učitelů. (Rýdl, 2006)

³ Příručka vědecké pedagogiky.

4 Principy Marie Montessori

4.1 Teoretické základy

Společně s dalšími pedagogy na konci 19. století a počátku 20. století, patřila Maria Montessori k hlavním představitelům a zastáncům reformního pedagogického hnutí. Jako hlavní cíl si tyto pedagogové kladli především to, aby došlo ke změně dosavadního edukačního postupu a praxe, kde v předních pozicích stálo mentorování, žáci jsou pasivní a do jisté míry se užívá i tělesných trestů. Maria dokonce k tomuto pedagogickému modelu vytvořila přirovnání, kde ona sama vidí děti jako expozici motýlů, kteří jsou připevnění špendlíky ke svým místům. Pro dítě by v tomto období měla škola být především příjemným místem, kde probíhá rozvoj podle tempa dítěte a je umožněn volný pohyb. (Cipro, 1984)

4.2 Připravené prostředí

Tento pojem je stěžejním v pedagogice Marie Montessori, jelikož boří dosavadní standardy na podobu běžné třídy a odděluje překážky mezi dítětem a učitelem, takže nic nebrání v jejich přímém kontaktu. Dle této pedagogiky běžné překážky brání v tom, aby u dítěte docházelo ke svobodnému rozvíjení. Odstraněna je jak katedra, tak i lavice, pedagogika tohoto směru totiž není založena na tom, že dítě sedí v lavici a poslouchá učitele, nýbrž na zcela inovativním přístupu a postoji k dítěti, které má možnost svobodného pohybu v prostoru, aktivní práce, přesně těmto novým nárokům je přizpůsobeno i prostředí. (Rýdl, 1999)

Sama představitelka tohoto směru byla přesvědčena o tom, že pokud je prostředí pro dítě připraveno na maximum, pro dítě je cesta k poznání okolního světa mnohem jednodušší. Zelinková (1997) k problematice připraveného prostředí uvádí následující: „*Jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě, lze považovat za připravené.*“ Dále také autorka uvádí, že velký význam má progresivita zájmů, takže mimo jiné je jedním z úkolů právě zmiňovaného připraveného prostředí podněcovat v dětech stále větší stupeň různorodých zájmů. Prostředí by v žádném případě nemělo působit chaoticky, pakliže dojde k tomu, že na dítě působí příliš mnoho podnětů záraz, schopnost dítěte orientovat se klesá a tím se také zpomaluje a pozdržuje proces, v němž by dítě došlo k požadovanému cíli. Každé dítě má rádo pocit toho, že ke všemu dokáže dojít svépomocí. S takovým pocitem soběstačnosti je dítě schopno do aktivity a následnému učení se nové činnosti vložit větší množství energie a tím pádem se stává mnohem více samostatnějším. (Zelinková, 1997)

Pokud by došlo k tomu, že dítě by bylo v prostředí mateřské školy příliš omezováno v pohybu, volnosti a aktivitě, mělo by to neblahý dopad na lidské důstojnosti, mohlo by také dojít k tomu, že by z dítěte postupným vývojem vznikl jedinec, který by nebyl příliš

sebevědomý. Zde můžeme spatřovat zásadní vliv připraveného prostředí v procesu formování lidské osobnosti. (Rýdl, 1999)

K této problematice se také Helmingová (1996) vyjadřuje následovně: „*Bez vhodného prostředí není možná konstruktivní činnost dítěte ani realizace požadavků a možnosti svobodného výběru práce.*“ Z názorů všech výše uvedených autorů je jasně zřetelné, že prostředí je považováno za poměrně důležitý bod při rozvoji dětí.

4.2.1 Znaky připraveného prostředí

Autoři také uvádění určité znaky připraveného prostředí. Prvním znakem, velmi důležitým, je řád a jeho udržování. Například Rýdl (1999) se domnívá, že je nutné respektovat jistý stanovený řád, jen za takovýchto podmínek je možné docílit toho, že dítě se může maximálně koncentrovat a provádět činnosti, které si vybralo. V předem určeném řádu je mimo jiné spatřována jistota pro dítě, čímž si také uvědomí danou možnost prostoru, jenž jej obklopuje. Uplatňuje se tedy následující zásada: „*Pro každou věc nějaké místo a každou věc na její místo.*“ Konkrétně dodržování tohoto pravidla s sebou nese jistý pořádek, který může vést ke svobodě a bezpečnosti, která může přispět k tomu, že dětská psychika prochází kvalitním vývojem.

Dalším znakem, který popisuje Zelinková (1997) je respektování didaktických principů. Ve škole musí panovat taková atmosféra, která překypuje přátelstvím a podporuje spolupráci dětí. Jako didaktický princip bychom mohli označit například zásadu respektování vývojových period, zejména jako období, kdy samo dítě je poměrně citlivé na dané podněty. Vychovatel má tedy za úkol prostředí uzpůsobit tak, aby docházelo k podněcování těchto období.

Jako další do připraveného prostředí patří správně zvolené hračky, materiály a pomůcky. V hračkách jako takových, které jsou vyráběny jako věrné napodobeniny klasických věcí, je spatřován problém. Děti si ve většině případů raději hrají s věcmi, které jsou jednodušší, a nemají příliš složitou konstrukci, mnohdy dají takovéto hračky přednost například před autentickým modelem autíčka, nebo panenky. Největší uspokojení ovšem děti nacházejí ve hře s takovým předmětem, který lze rozebrat na menší části (Rýdl, 1999). Při volbě těchto předmětů ke hře, výchově a vzdělávání je také poměrně nutné zmínit přiměřenost věku dítěte. Jak uvádí Zelinková (1997): „*Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte.*“ Tato zásada je důležitá především proto, že děti se učí pomůcky přenášet, manipulují s nimi a je tedy nevyhnutelně nutné, aby byly přizpůsobeny věku. (Zelinková, 1997)

V neposlední řadě je důležité uvést znak specifického nábytku a nádobí umístěného ve třídě, který blíže popisuje Sajdová (1935): „*Musíme dát dítěti možnost jednat a vyjadřovat se. A k tomu musíme vytvořit pro ně vhodné okolí, pročež mu dáme malé židličky, malé pracovní stolečky, nízko upevněné věšáky na šaty, malé mycí stolky, malé koberečky, jež může samo sbalovat a rozbalovat, malé jídelní stolky, nízké postýlky, jednoduché šatečky, jež se snadno zapínají, talířky, jež děti smějí samy umývat, vázy, do nichž samy mohou dávat květiny, a mnoho jiných věcí, mezi nimiž se dítě cítí jako doma.*“

Připravené prostředí jako takové by se dalo shrnout jako prostor, kde je dítěti umožněno vycházet s jinými lidmi, se sebou i s okolními předměty. Ovšem každý prostor má své hranice a svá pravidla a je tedy nutné je dodržovat, a to právě proto, protože lidé a ostatní děti, které sdílí tento prostor mají své specifické potřeby. (Rýdl, 1999)

4.3 Polarizace pozornosti

S dalším, velmi zajímavým principem své pedagogiky, přišla Maria Montessori, když vypožorovala, že dítě je schopné polarizace, tedy výrazné soustředěnosti na prováděnou činnost (Sajdová, 1935). Tento naprosto nový a do té doby neobvyklý přístup k dítěti, vypožorovala Maria v Římě, roku 1906, v Domě dětí na malé holčičce, kterou soustavně pozorovala a snažila se tedy vyvrátit dosavadní myšlenky toho, že dítě není schopno soustředěnosti (Zelinková, 1997). Holčičku pozorovala při hře s dřevěnými válci a snažila se zjistit hloubku koncentrace. „*Řekla jsem tedy učitelce, aby nechala ostatní děti zpívat a pohybovat se po místnosti. To holčičku nikterak nevyrušilo v její práci. Vzala jsem tedy opatrně židličku, na které seděla, a zdvihla ji i s ní na malý stolek. Když jsem ji zdvihla, přitiskla k sobě předměty, s nimiž pracovala, položila si je na kolena a pokračovala dál ve své činnosti. Od chvíle, kdy jsem začala počítat, zopakovala celé cvičení dvaadvacetikrát. Pak přestala, jako by se vracela z nějakého snu, a usmála se. Oči jí jasně zářily, když se rozhlédla kolem sebe. Vůbec si nevšimla, co jsme dělali, když jsme ji chtěli vyrušit.*“ (Montessori, 1998). Polarizace pozornosti má ale také význam v posilování osobnosti. Jelikož pokud dojde k tomu, že se dítě soustředí na činnost, kterou provádí, vyvolává to pocity spojené se štěstím a celý tento proces má velmi dobrý vliv na další učení (Rýdl, 1999).

Marií Montessori jsou uváděny především tři fáze, kdy dochází k postupnému rozvoji koncentrace. Prvotní fáze, kterou dítě prochází, je fáze, kdy je dítě poměrně neklidné a je v očekávání nějaké činnosti. Snaží se nalézt podnět, který by vyhovoval a uspokojil jeho potřeby. V této fázi má své místo i učitel. Ten je ovšem spíše nepřímý činitel, vystupuje jako osoba, která dítě pouze jakýmsi způsobem upozorní na aktivitu a připravuje prostředí. Druhá

fáze, je fáze, kdy dojde k hlubokému zahloubání dítěte do činnosti. Dítě se nenechá ničím ani nikým rušit. To, že dítě aktivitu opakuje stále dokola několikrát po sobě svědčí o snaze překonat veškeré překážky a snaží se dojít k naprostému nasycení. Třetí a závěrečná fáze je fáze klidu. Dítě se ve skutečnosti opravdu zklidní, tím dojde k uložení získaných poznatků. Velmi důležitým bodem této fáze je to, že dítě uklidí používané předměty na původní místo. Dle Marie Montessori je poměrně důležité, pro polarizaci pozornosti to, aby byla respektována senzitivní období. (Zelinková, 1997)

Dalším vyzorovaným faktorem souvisejícím s polarizací je také věk dítěte. Čím je dítě starší, tím je jeho soustředěnost delší než u dítěte mladšího věku. Tato skutečnost je dána především tím, že dítě má o činnost vlastní zájem. (Helsingová, 1996)

4.4 Respekt k senzitivním fázím

Jako senzitivní fáze v životě každého dítěte se dá označit období, ve kterém je dítě schopné přijmout konkrétní činnost. Trvání těchto fází má v životě člověka přesně danou dobu, stejně tak i jasně daný konec, ne vždy jsou ovšem tato citlivá období využita. Jsou schopnosti, které jsou pro dítě snadno naučitelné právě v těchto fázích, nikdy jindy se nemusí danou dovednost nebo schopnost dítě naučit tak snadno. Pro dospělého člověka je v podstatě nemožné tyto fáze ovlivnit, ale do jisté míry je možno na ně zapůsobit. Působení je možné zejména tím způsobem, že dospělý člověk bude dítě pozorovat a ve vhodnou chvíli mu poskytne pomůcku, kterou v dané fázi potřebuje. Senzitivní fáze jsou poměrně univerzální, a tak se objevují téměř u všech národů a ras. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Ludwig (2000) k těmto fázím uvádí: *„Toto jsou fáze zvláštní připravenosti pro osvojení zcela určitých schopností, činností, postojů a stanovisek, a to nezávisle na věku dítěte.“* Každá senzitivní fáze nastupuje poměrně pomalu, ovšem vrchol, který se projeví citem pro rozvoj daných zručností, je vcelku jasný, přestože potom nastupuje jistý útlum (Matulčíková, 2007)

Citlivá období v životě dítěte popisuje také Zelinková (1997) a to následovně: *„Při výchově je třeba respektovat období, která se vyznačují zvláštní citlivostí, vnímavostí pro podněty různého charakteru, a využít je pro podněcování činnosti dítěte. Umožňují zvládnout velmi rychle určité dovednosti a jsou dočasné. Po zvládnutí citlivost odezní.“*

„Citlivé období pracuje současně s absorbující myslí. Citlivé období umožňuje získávání a uložení informací absorbující myslí.“ (Rýdl, 2006) Absorbující duch, nebo mysl, je další pojem, který je uváděn v souvislostech se senzitivní fází. Pojem by se dal vysvětlit jako vědomá činnost inteligence. V inteligenci jsou mimo jiné obsaženy lidské potřeby a zájmy,

kteřé jsou vyvíjeny v různých strukturách. Struktury jsou měněny podle toho, jak dítě roste a vyvíjí se a také podle toho, jak vstupuje do určitých senzitivních fází. (Zelinková, 1997)

V dnešní době bychom ovšem tento pojem podle Zelinkové (1997) mohli chápat následovně: „*V dnešní terminologii bychom mohli použít pojem zralost jako stupeň připravenosti pro nácvik určitých dovedností. Zralost je podle M. M. individuální, proto i výchovná činnost a vzdělávání nejsou určovány věkem, ale tím, že se projeví senzitivita v dané oblasti.*“

4.4.1 Dělení senzitivních fází dle věku

Maria Montessori došla k následujícímu dělení senzitivních fází dle věku (Zelinková, 1997):

1. fáze: 0–6 let
2. fáze: 7-12 let
3. fáze 12-18 let

První věková fáze je založena na tom, že dochází k tvorbě osobnosti a rozvíjí se inteligence. Tato fáze by mohla být také označována jako tvořivá a konstruktivní. Přibližně do tří let věku dítěte se senzitivními fázemi stává pohyb, řád a řeč. Tím, že dítě postupem věku a vývoje přechází mezi prací nevědomou k práci vědomé, dochází ke zdokonalování po stránce psychické a fyzické. Také dochází k osvojování schopností právě z oblasti řeči, pohybu a smyslů. Dítě se také začíná socializovat.

Druhá fáze, do které spadají děti od sedmi do dvanácti let, je o něco více stabilní a jde o senzitivitu morální. Dochází k tomu, že člověk, potažmo dítě se učí rozlišit dobro od zla, a tak postupně dochází k sociálnímu vědomí. V této fázi má jedinec tendenci vyhledávat větší sociální skupiny a tím také získává více zkušeností v různorodých sociálních vztazích. Dítěti bychom neměli omezovat sociální prostor, abychom nebrzdili sociální vývoj. Tato fáze je také specifická tím, že dítě si začíná všímat detailů a zlepšuje se představivost.

Ve třetí fázi se z dospívajícího jedince stává mnohem více citlivý člověk, především je to způsobeno tím, jak dochází k osamostatnění a budování vlastní nezávislosti.

Kromě tohoto, věkového dělení, vytvořila Maria Montessori také senzitivní fáze podle druhu. Bylo jich celkem šest, a to fáze řeči, řádu, tříbení smyslů, fascinace malými věcmi, sociálních vztahů, pohybu. (Šebestová, Švarcová, 1996)

4.5 Princip klidu a ticha

V Montessori pedagogice je ticho velmi důležité. Což ovšem neznamená, že z místnosti je nutno odstranit veškeré zvuky. Ticho pouze v tomto případě podporuje vnitřní disciplinovanost (Hillebrandová, 2011 b). Nejde tedy o to, vytvořit ve třídě ticho pod autoritativním nátlakem kterého bychom docílili minimálním pohybem dětí, jde spíše o to, že se snažíme koordinovat pohyb dětí na maximum. Této koordinace je možno dosáhnout nácvikem (Montessori, 2001). Tohoto ticha také docílíme tím, že dítě je na maximum zahloubáno do provádění činnosti. Ve školách tohoto typu si totiž dítě volí aktivitu podle svého zájmu, koncentruje se a tím v podstatě vzniká žádané ticho (Helmingová, 1996).

Ticho v žádném případě neznačí to, že děti jsou smutné, neprovádí žádnou činnost s mlčí. Je to pouze jev, který poukazuje na pozitivní atmosféru, která nenarušuje práci ostatních dětí ve skupině. Děti si hrají a práci provádí v malých skupinkách, nebo jako jednotlivci. S ostatními si tiše povídají o tom, co objevily nového a co by mohly zkusit. Málokdy je viděna kolektivní aktivita, která by vyžadovala průběh řízený disciplínou, což ve většině případů vede právě k hluku anebo naopak k vyžadovanému tichu. Když dítě dokončí svou aktivitu a uklidí pomůcky, se kterými pracovalo, může nastat fáze odpočinku. Tuto pro dítě velmi klidnou část procesu bychom neměli narušovat prudkým vstupem, jelikož dítě může zrovna samo v sobě zkoumat činnost, kterou vykonalo anebo se může motivovat pozorováním práce ostatních. Jelikož v Montessori pedagogice dojde k jasnému vysvětlení činnosti předem, ve většině případů ani nenastane fáze dítěte, kdy se musí tázat a nechávat si dovysvětlit aktivitu. Dítě nemá potřebu se vyptávat, a proto vzniká vyžadované ticho, které je naprosto přirozené. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Na téma ticha a klidu také uvádí Rýdl (1999), že tichu a mlčení se děti musí naučit. V nejlepším případě nápodobou. Je to právě učitelka, nebo učitel, kteří by měli dítěti ukázat, jak ticho vytvořit a udržet.

4.6 Věkově smíšené skupiny

Ve většině alternativních pedagogických směrů je zastáván názor o to, že je velmi prospěšné, pokud je v jedné třídě více dětí rozdílného věku. Tento jev má velmi dobrý vliv na kooperaci ve skupině. Jako nejlepší se jeví smíšení tří ročníků, které vyhovují třem stupňům vývoje, které jdou po sobě. Ve většině mateřských škol k tomuto míšení skutečně dochází (Rýdl, 2006). Na základě takto věkově smíšených skupin by mělo docházet k harmonickému soužití, ke vzájemné spolupráci a pomoci mezi jednotlivými dětmi. Mezi dětmi vzniká harmonický vztah, dítě se cítí respektováno ostatními a necítí tak žádné překážky v tom, aby se

uplatňovalo. Smíšené skupiny mají také velkou výhodu v tom, že mladší dítě se může učit od staršího a starší děti se zase rády starají o ty mladší a učí je. (Hillebrandová, 2011 b)

Tím, že dítě pozoruje staršího kamaráda, dochází k tomu, že se postupně a velmi přirozenou cestou připravuje na složitější činnost, která bude následovat. Tímto sledováním také dochází mnohdy k tomu, že dítě o budoucí činnost projeví zájem dříve, jelikož si ji chce také vyzkoušet. Pro dítě starší je to naopak zkouška trpělivosti a schopnosti vyjadřování, protože se snaží vykonávanou činnost mladšímu popsat a vysvětlit. *„Nikdy jindy se nenaučíte více než při vyučování druhých, zvláště, když žáci nezvládají problém příliš dobře. Jejich potíže pro vás působí jako kontrola chyb a podněcují vás k získávání nových poznatků a argumentů.“* (Rýdl, 1999)

4.7 Samostatnost a svoboda

Každý člověk si s příchodem na svět přináší i geneticky danou potřebu něčemu se naučit. Dítě se učí chodit a mluvit na základě vnitřní potřeby, nejen z donucení. Pokud dítě vykonává smysluplnou činnost, na základě toho pochopí smysl, dostaví se jakýsi pocit přijemnosti. Právě to je pocit, který dítěti dodává vnitřní motivaci k dalšímu učení. Není ani tak nutné dítě žádným způsobem do učení přinucovat, ale je třeba umožnit a usnadnit dítěti poznání ve vhodném prostředí, poté dítěti můžeme poskytnout svobodu v tom, aby si samo vybralo činnost, která by vedla k uspokojení jeho potřeb. (Nováčková, 2008)

„Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození. Projevuje se v činnosti, spontánní lidské aktivitě. Pramení z lidské potřeby svobodně jednat. Jako antropologický pojem má charakter určité nutnosti, kterou Montessoriová vyjadřuje alternativou být svobodný, nebo zemřít.“ Je to tedy spontánnost v aktivitách, jakož základní znak svobody člověka (Zelinková, 1997)

Do určité míry vede svoboda dětí k samostatnosti a vlastní nezávislosti. Takže Montessori pedagogika je svobodnou výchovou, která si klade za cíl vychovat osobnost jednotlivce s postupně získanou nezávislostí a samostatností. Svoboda jako taková je ovšem vyrovnávána disciplínou, a tudíž ani nevyřazuje řád a udržování pořádku. Maria Montessori zastávala takový názor, že každý člověk a tím pádem i každé dítě, je jedinec svobodný, dokáže být sám sobě pánem, dokáže se do jisté míry ovládat, vyzná se ve svých přáních, je si vědom svých schopností a slabostí a dokáže s nimi dále pracovat s rozumem. (Ludwig, 2000)

Pedagogové a ani rodiče by dítě při prováděných aktivitách neměli příliš omezovat a ani ho příliš povzbuzovat a podporovat. Dítě by se mohlo stát nesamostatným, nerozhodným

pasivním a příliš závislým na dospělém. „*Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. Spontánní aktivita jako projev jedince je východiskem pedagogické práce. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která je základem vzdělávání.*“ (Zelinková, 1997)

Svoboda se týká i procesu, kdy si dítě vybírá činnost. Ve třídě je sice v počátku výběru poměrně hluk a ruch, vše ale v závěru vede k tomu, že dojde ke klidu, disciplíně a pořádku. Ke svobodné volbě se váže i vzbuzování zájmu o činnost, nastává fáze, kdy je zase důraz kladen na vychovatele. V dítěti je vzbuzována možnost výběru a rozhodování, což dítě v budoucnosti bude velmi potřebovat. Výrazná svoboda a volnost ovšem neznamená, že dochází k tomu, že dítě si prakticky dělá, co samo chce. Aby mohlo dojít ke svobodné volbě je třeba splnit nějaké podmínky. Například správně zvolený pracovní materiál a skutečnost, že děti jsou seznámeny s pomůckami, a tudíž ví, jak s nimi nakládat. U pomůcek je také důležité to, aby u dětí vyvolávaly pocit zvědavosti. Stejně tak množství musí být přiměřené. Také ve svobodném výběru existují jisté hranice. Tyto hranice určí zařízení, protože věci se objevují v jednom vyhotovení, takže není možné, aby jednu věc mělo více dětí. Takže pokud jedno dítě pracuje s danou věcí, druhé již nemá ve výběru takovou svobodu. Svoboda je tedy do jisté míry omezena právě ohledem na ostatní. Děti se musí naučit žít s pocitem, že nežijí samy na světě, a proto je nutné, aby se naučily vycházet s jinými dětmi a lidmi. (Helmingová, 1996)

5. Učitel v Montessori pedagogice

Přestože za svůj život Maria Montessori řešila otázky týkající se především pedagogiky, vzdělávání a výchovy dětí, nikdy se nikterak zvláště nezabývala ani nevydala žádnou knihu o rodičích a pro rodiče. Z čehož by se dalo předpokládat, že měla jisté pochybnosti o všeobecných názorech a návodech určené právě rodičům. Každé dítě považovala za individuální osobnost, která se postupem času učí sebevýchově. Byl to právě přístup plný autorit a všeobecného omezování, za který velmi kritizovala tradičně pojímané školy. Stejně tak se od ní odsouzení dostalo i pedagogům a většině dospělých, kteří tento styl výchovy a vzdělávání považovali za správný. (Zelinková, 1997)

Pozice pedagoga v tomto alternativním směru je velmi specifická a od tradičních škol se v mnohém liší. Pedagog se stává jakýmsi nenápadným průvodcem, který dítěti taktně poskytne pomocnou ruku (Šebestová, Švarcová, 1996). Maria Montessori došla k názoru, že je lepší nazývat dospělého člověka ve vzdělávacím procesu jako vedoucího, nebo vychovatele, nikoli učitel, nebo pedagog. Dospělý totiž dítě neučí, jelikož dítě má tu schopnost, že se může učit samo, zejména prostřednictvím činnosti, kterou samo provádí a na základě zkušeností, které prožilo (Zelinková, 1997). Na vychovatele jsou kladeny poměrně velmi vysoké požadavky. Je nutné, aby se ve skutečnosti stal skoro rodičem, dítěti byl nápomocný při poznávání světa dospělých, což dítěti usnadní cestu k tomu, aby se stalo nezávislým jedincem (Rýdl, 2006). „*Za vychovatele bývá označován dospělý člověk, který stojí proti dospívajícím různého věku, v různých výchovně vzdělávacích zařízeních a pozitivně ovlivňuje sebevýchovu člověka.*“ (Rýdl, 1999)

Činnost vychovatelů by se dala rozdělit na tři fáze. Počáteční fáze je věnována spravování pracovního prostředí, vychovatel se stará o pracovní atmosféru a neměl by se nechat rozrušovat dětmi. Klid, který udržuje vychovatel může mít velmi blahodárné účinky na děti, jelikož je tento jev může držet v jisté pohotovosti. „*Vzhled učitelky je prvním krokem k získání důvěry a úcty dětí.*“ Ve fázi druhé by měla učitelka působit jako aktivní členek výchovně vzdělávacího procesu. Tímto svým postojem by měla docílit toho, že dítě v podstatě přiměje k aktivitě a činnosti. „*Učitelka musí působit jako plamen, který všechny posiluje svým teplem, oživuje prostor a zve ke hře.*“ Měla by být poměrně temperamentní, aby dokázala děti správně zaujmout a strhnout je ke hře. Samozřejmě také může dojít k tomu, že ne vždy všechny děti spolupracují a chovají se tak, jak by měly, nebo jak by bylo při nejmenším vyžadováno a potřebováno. Jedním z nejlepších způsobů, jak dítě uklidnit, je okamžité přerušování veškeré prováděné činnosti. „*Je sice pravda, že jsme si říkali, že když je dítě pohlceno nějakou činností,*

nesmíme ho vyrušovat, abychom nepřetrhli určitý přirozený cyklus a nezabránili jeho svobodnému rozvoji, nicméně tím správným postupem v tuto chvíli je pravý opak: přehradit tok rušivé aktivity.“ Ve třetí fázi se jedná především o to, že samo dítě projevuje o danou činnost zájem, čímž v podstatě nacvičuje praktický život. Pro vychovatele je to poměrně náročná situace, jelikož musí správně klasifikovat, jestli je dítě schopno soustředění po delší dobu a také musí vhodně vybrat a nabídnout dítěti potřebný materiál. Pokud nastane takový okamžik, že dítě projeví skutečný zájem, vychovatel by měl ustoupit do pozadí a dále by již neměl dítě rušit, a to ani pochvalou. I tímto, pro tradiční školu pozitivním aktem, totiž může dojít k tomu, že dítě při vyrušení nebude nějakou dobu pokračovat stejným tempem a stejnou měrou zahloubání. V této fázi ani není příliš vhodné, když vychovatel usoudí, že činnosti je pro dítě náročná a uchýlí se k tomu, že začne vše vysvětlovat a snažit se dítěti poskytnout pomoc. Pro dítě tak tato činnost nemusí působit tak zajímavě a může o ni ztratit zájem. Dítě by ani při svých aktivitách nemělo být příliš pozorováno. (Montessori, 2003)

Vychovatel by měl také dbát na to, aby ve třídě nepodporoval konkurenci, ale aby děti spojoval a při případných konfliktech kladl důraz na fakt, že každé dítě a každý člověk je ve své podstatě jedinečný. V klasických školách můžeme vidět situace, kdy pedagog vyčleňuje nějaké dítě, nebo děti za tím účelem, aby daného žáka kladl za vzor ostatním. Chválí ho například za rychlost nebo za kvalitu odvedené práce, kterou ostatní tak dobře nezvládnou. Takové situace ale mohou vést k tomu, že pro ostatní děti se stane činnost a následné snažení zbytečné a celý tento proces chválení a vytyčování působí spíše demotivačně. V závěru může docházet také k tomu, že chválené dítě se chlubí ostatním a tím pádem to může působit tak, že se chlubí a viditelně ukazuje, že je lepší. Těmto situacím by se vychovatel měl v Montessori pedagogice vyhnout. Děti jsou na takové věci a postupy velmi citlivé a může to ovlivnit jejich budoucí sebevědomí. Nicméně motivace je v této pedagogice vhodná, jen musí být správně formulována a nesmí vyzdvihovat jedno dítě nad druhé. (Rýdl, 2006)

Závěrem by se tedy dalo uvést, že připravený učitel sestává jakýmsi sloužícím lidského ducha. Má tedy připraveny pomůcky, dětem ovšem nechá volnost ve výběru. S dětmi spolupracuje ať už v oblasti přírody, oblasti spolupráce v rámci pedagogiky anebo náboženství. Je pomocníkem, který dítě naučí do jisté míry to, aby bylo schopno jednat samostatně. Dále také musí mít dobré organizační vlastnosti, aby vytvořil vhodné učební situace, které by vedli k té správné koncentraci, schopnost vést, což se může zdát poměrně složité, jelikož je třeba umět správně vycítit dobu, kdy dítě potřebuje pomocnou ruku a kdy je pomoci příliš.

V neposlední řadě je velmi důležité, aby vychovatel uměl správně pracovat a podporovat dětskou svobodu. (Rýdl, 1999)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Metody výzkumu

Pro svůj výzkum jsem se rozhodla použít kvalitativní metodu zakotvené teorie. Strauss a kol. (1999) k této metodě uvádí následující: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů. Některé z údajů mohou být kvantifikovány jako například údaje ze sčítání lidu, ale analýza je kvantitativní.*“

„*Zakotvená teorie je induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorii, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblast a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.*“

Jde tedy především o popis, který je poměrně výstižným, plastickým a podrobným. Zastánci této metody výzkumu se shodují, že pedagogické jevy nelze mechanicky shrnout a získané závěry zevšeobecňovat. Jde spíše o to, že výzkumník projevuje snahu o jisté sblížení s osobami, se kterými je výzkum prováděn, snaží se proniknout do situace, ve kterých zkoumané osoby figurují, jelikož je to ta nejlepší cesta k porozumění a popsání. Jde hlavně o to, abychom člověku dobře porozuměli a pochopili jeho vlastní hlediska. Pozornost je tedy upírána především na konkrétní příklad. Tento výzkum má výhodu například v tom, že poukazuje na nové skutečnosti, dochází k vytvoření nových hypotéz. (Strauss a kol., 1999)

6.1 Řešený problém

Hlavním tématem pro mě bylo již zmiňované používání teoretických poznatků v praxi a to, jakým způsobem se k této pedagogice a následnému umístování vlastních dětí staví rodiče.

6.2 Cíl výzkumu

Mezi cíle praktické části mé bakalářské práce bych zařadila zejména ověření principů a zásad, které pedagogiku Marie Montessori charakterizují v praxi. Pozornost jsem věnovala také tomu, jak se k rozhodnutí rodičů staví zbytek rodiny, popřípadě partner. Dále je také mým cílem zjistit to, jaká je informovanost o Montessori pedagogice a dostupnost. Také to, zjistit co vedlo rodiče právě k tomuto pedagogickému směru a zda jsou jejich očekávání, a do jaké míry, splněna.

6.3 Výzkumný vzorek

Rozhovory jsem vedla především s rodiči, jejichž dítě navštěvuje mateřskou školu zaměřenou na principy Montessori. Dvě respondentky jsem oslovila přímo přes stránky

s Montessori pedagogikou, jedna respondentka je z okruhu mých známých, takže pro mě bylo velmi jednoduché získat všechny důležité informace pro můj výzkum.

6.4 Okruhy výzkumu

Vybraným respondentům jsem na počátku kvalitativního výzkumu předložila několik okruhů, které mají souvislost se zaměřením a cíli mé práce.

- Kdy jste se setkali s Montessori pedagogikou?
- Kde jste se setkali s touto pedagogikou?
- Proč jste tento směr vybrali jako vzdělávací cestu pro své dítě?
- Jak se Vašemu rozhodnutí staví okolí/rodina?
- Které principy se Vám zamlouvají nejvíce, popřípadě které praktikujete doma?
- Jaká je dostupnost informací, komunikace s ostatními Montessori rodiči?

S těmito okruhy tazatelé v rozhovorech dále pracovali a rozvíjeli. Také věnovali větší pozornost tomu, co je v rámci dané oblasti oslovilo anebo mělo osobní význam.

6.5 Kvalitativní výzkum – realizace

Výzkum jsem prováděla v období únor–březen 2017. V tomto rozmezí vznikaly rozhovory, které sloužily jako základní kámen výzkumu. Jednotlivé rozhovory jsem si nahrála na diktafon, následně jsem je přepsala a kódovala. Použila jsem rozhovor nestrukturovaný, který nabízel respondentům i dostatek prostoru pro doplňující informace. V práci jsem se rozhodla použít plné, nezestručněné verze rozhovorů.

6.6 Interpretace rozhovorů

Respondentka č. 1: Kamila

Respondentka je třicetiletá žena, žijící v partnerském vztahu. V dětství neměla dobrý vztah s rodiči, kteří byli velmi pracovně vytížení, a v podstatě byla vychovávána babičkami. Od brzkého věku se aktivně zapojovala do chodu domácnosti. Vystudovala střední školu, obor poštovní manipulát, nyní pracuje v jeslích s dětmi do třech let, které jsou zaměřeny na principy Marie Montessori. S partnerem má jedno dítě – syna Kryštofa.

Slečna Kamila na otázky odpovídala následovně: „S pedagogikou Marie Montessori jsem se vlastně poprvé setkala v době, kdy jsem Kryštofovi hledala nějaké vhodné aktivity, kterými bych ho zabavila doma, a které by ho také něčemu naučily. V tu dobu mu bylo něco málo přes dva roky. Byl poměrně aktivní dítě, má jen problémy s mluvením, proto musíme docházet na logopedii, což byl asi ten hlavní důvod, proč jsem hledala něco nového, co by ho upoutalo a

pomohlo mu při odreagování. První zdroj Montessori pedagogiky pro mě tedy byly stránky na Facebooku a skupina maminek, která si mezi sebou vyměňovala názory, rady a zkušenosti. Velmi mě tato pedagogika zaujala a na základě toho, abych si já sama byla více jistá tím, co chci předat v rámci domácího učení a hraní svému synovi jsem se rozhodla pro Montessori kurz v Praze. Tam jsem se dostala hlouběji do této pedagogiky, více porozuměla jejím principům a tomu, jak vše funguje. Také jsem se zde seznámila s některými ze spousty didaktických pomůcek a hraček. Po absolvování tohoto kurzu jsem byla definitivně rozhodnutá, že tohle je pro Kryštofa to pravé. Naprosto nové, inovativní a podněcující. Co se týče tolerance v rodině, je to spíše mrtvý bod. Partner je stará škola, stejně jako jeho matka. Protože si nenechali nic moc vysvětlit, zejména tedy má potencionální tchýně, v Montessori pedagogice spatřuje spíše samo-výchovu a neustále mi předhazuje, že Kryštof bude nezvladatelné dítě, které si bude dělat, co bude chtít, a že bude mít velký problém s následným začleněním mezi vrstevníky. Což já si ovšem nemyslím, jelikož je velmi samostatný a podnětný, takže mezi ostatními dětmi, i mezi dětmi, které nemají s Montessori pedagogikou nic společného, nemá absolutně žádné problémy se socializací, ba naopak, zdá se mi, že mezi dětmi je oblíbený, stejně tak, jako on sám má velmi rád ostatní děti. Nicméně, abych se vrátila k původní otázce ohledně rodiny. Přítel nějak extra do výchovy a vzdělávání nemluví, tudíž mi nechává volnou ruku. Přesto mám někdy pocit, že by byl raději, kdybych s Montessori pedagogikou nikdy nepřišla. Zdá se mi, že je mu nepříjemné, že jsme jediní z okruhu našich známých, kteří se pro tento směr rozhodli. Na druhou stranu, pro některé matky z našeho okruhu jsme s Kryštofem inspirací a některé principy také používají, stejně jako některé didaktické pomůcky. Principy této pedagogiky se mi zamlouvají všechny, ale nejvíce mě snad zaujalo připravené prostředí a klidný přístup k dětem. To, že nejsou vystavovány žádnému tlaku na to, co musí udělat, nebo naopak dělat nesmějí, že mají do jisté míry svobodu v rozhodování, čemu se budou věnovat. Velmi se mi také líbí to, že do Montessori školky se vlastně můžete jako rodič kdykoli přijít podívat, takže vlastně vidíte, jak Vaše dítě reaguje. Doma jsme praktikovali především připravené prostředí. To se týkalo hlavně Kryštofova pokoje, který jsme upravili dle zásad Montessori připraveného prostředí. Také mu při aktivitách dopřávám klid a snažím se respektovat i jeho senzitivní fáze vývoje. Co se týče dostupností informací, musím říct, že internet je neskutečný zdroj právě Montessori pedagogiky. Já sama jsem se o ní dozvěděla právě z internetu a velmi si pochvaluji to, že existuje spousta stránek, blogů a skupin, kde si maminky vyměňují své postřehy, radí jedna druhé, pořádají společné besedy a akce k různým příležitostem, jako například Vánoce, Velikonoce a podobně. Prostřednictvím internetu jsem se seznámila s ohromným množstvím rodičů, převážně tedy žen a vytvořili jsme si vlastní komunitu v Praze. Takže určitě není možné

řící, že není kde získat informace. Na závěr našeho rozhovoru musím říct, že mě, jako matce, velmi pomohla návštěva kurzů a workshopů s odborníky a dalšími rodiči a sama za sebe mohu říct, že jsem se rozhodla správně. Mám sama ze sebe dobrý pocit, že pro své dítě dělám to nejlepší, co mohu. Jediný můj drobný strašák je budoucí přestup z Montessori školy na běžnou střední školu. To je ovšem daleká budoucnost, a proto si užívám dosavadní úspěchy mého syna.“

Respondentka č. 2: Milada

Respondentce je pětatřicet let, tři roky žije v manželském svazku, do kterého vstoupila po desetiletém partnerství. S manželem jsou oba nejstarší ze tří sourozenců, z rozvedených rodin, oba vyrůstali s matkami s občasným kontaktem s otcem. Respondentka má vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogiky, nyní pracuje jako sociální pracovníce. S manželem mají jedno dítě – dceru Janu.

K mým otázkám respondentka uvedla následující: „Jelikož jsem už v počátku těhotenství měla neustálé nutkání k alternativám, ať už v podobě domácího porodu v doprovodu dudy, až po odmítání preventivních těhotenských vyšetření a zákroků. Prostě mi přišlo, že celý proces těhotenství a následný porod je naprosto přirozená věc, kterou zvládnu i bez předchozího hmbuku. Proto mi přišlo tak nějak logické, v tomto duchu pokračovat i nadále. K Montessori pedagogice jsem se dostala vlastně už na studiu vysoké školy, stejně tak jako k jiným alternativním pedagogickým směrům. Ovšem Montessori mě zaujalo nejvíce a také mi přišlo nejvíce dostupné ať už se jedná o informace, které si předávají rodiče, anebo instituce, které poskytují vzdělávání v tomto duchu. Sama se také snažím vzdělávat v tomto směru, na odbornější úrovni, jelikož některé principy mohu využít i v rámci své práce a poskytnout je klientům. Byla to pro mě automatická cesta, kterou chci nabídnout svému dítěti. I když tomu tak nebylo od prvopočátku. Jana navštěvovala prvním rokem klasickou školku, zde se ovšem naše rodina poprvé setkala s náznaky šikany, jestli se to tedy u takto malých dětí dá takhle nazvat. Učitelky ve školce se k tomu stavěly velmi laxně a v podstatě se mnou, a následně s manželem, jednaly jako s přecitlivělými rodiči. Tento přístup pro mě byl naprosto odstrašující a byla to právě tato doba, kdy jsem se rozhodla, že pro naši dceru chci něco lepšího. Rodina vzala nástup Jany do Montessori školky jako naprosto přirozenou věc. Manžel je poměrně inovativní člověk, a proto se k mému rozhodnutí stavěl velmi pozitivně a je také velkou oporou jak mě, tak naší dceři. Možná to je také proto, že moje matka sama je do Montessori pedagogiky zasvěcena, a tudíž se shodujeme na tom, že pro dítě je to to nejlepší, co

mu jako dospělí jedinci můžeme v rámci vývoje a vzdělávání v tomto věku nabídnout. Navíc má Jana tu výhodu, že je první vnouče a pravnouče, takže nedochází k žádným srovnávacím manévřům napříč rodinou. Jedinou nevýhodou je pro nás, i přesto, že s manželem máme dobré rodinné zázemí, a řekla bych že i nadprůměrný příjem rodiny, poměrně vysoká finanční náročnost. Školné několikanásobně přesahuje náklady na běžnou školku, stejně tak jako jsou dražší pomůcky. Na druhou stranu spoustu pomůcek, potřebných k aktivitám, je možné si vyrobit doma svépomocí, nebo také hodně kolují mezi Montessori maminkami v rámci besed a různých workshopů. I přes tuto finanční náročnost děláme s manželem maximum pro to, aby Janička mohla tento styl vzdělávání absolvovat i do budoucna. Vlastně jsme s manželem velkými nadšenci a podřídili jsme této pedagogice i svůj osobní život. Z principů doma nejvíce využíváme připravené prostředí. Pokoj Jany je v naprostém souladu tohoto principu, od nízké postele, zrcadla, knihovny, policových systémů, pracovního místa a spousty dalšího. Do jisté míry jsme také uzpůsobili byt. Čistá dostupnost a připravenost. Osobní přístup dospělého člověka ve školce, který se místo učitele jeví spíše jako průvodce je mi velmi blízký. Vím ze své profese, jak je těžké získat si důvěru člověka, natož malého dítěte a upoutat tak jeho pozornost. Domluva s personálem je naprosto bezkonkurenční a velmi sympatické mi je také to, že ve fázi dítěte, kdy si zvyká na nové prostředí a režim, a je možné, aby rodič, v našem případě jsem to byla já, zpočátku chodil do školky s dítětem. Jsem velmi ráda, že jsme se pro tento směr rozhodli a budeme se velmi snažit, aby Jana mohla takto pokračovat dále. Co se týče poslední otázky, tak dostupnost informací je na poměrně vysoké úrovni, to zejména v době internetu. Spoustu stránek, skupin a bazárků s Montessori pomůckami, kde se člověk dozví od základních principů až po vlastní zkušenosti rodičů a odborníků.“

Respondentka č. 3: Eva

Respondentce je pětadvacet let. Pochází z rozvedené rodiny, matka je osvojená vlastní babičkou. Žije dva roky s manželem, vzali se po osmi letech partnerství. V současné době je na mateřské dovolené s mladším synem. Vystudovala střední školu s maturitou, zaměřenou na cestovní ruch, v oboru nikdy nepracovala. Výzkumné otázky se týkaly starší dcery – Medy.

Respondentka na mé otázky odpovídala následovně: „Co se týče mého prvního seznámení s Montessori pedagogikou, bylo to zhruba v mých dvaceti letech. Manželova matka pracuje jako školitelka, přesto její syn, můj manžel absolvoval běžnou formu vzdělávání. V době, kdy jsem tento směr objevila jsem byla bezdětná, nicméně jsem velmi zvažovala, zda se touto cestou vydat, nebo svým dětem nabídnout takovou vzdělávací cestu, jakou jsem měla

možnost podstoupit já, stejně tak jako většina populace. Když jsem poprvé otěhotněla, vše se rázem změnilo a já si byla jistá, že je to to pravé. Než se Meda narodila, měla jsem dostatek času na to, abych se od své tchýně nechala zasvětit do principů. Chtěla jsem totiž vše praktikovat hned, jak to bude možné, neztrácet čas. Vše pro mě bylo snadnější tím, že jsem měla naprostou podporu rodiny, která mi se vším pomohla a stále pomáhá. U Medy vidím, že ji Montessori velmi prospívá a průběh jejího vývoje mi přijde velmi plynulý a poklidný. Líbí se mi dodržování senzitivních fází, přístup průvodců ve školce, to že dítě má určitou svobodu ve volbě, ale stále podléhá určitým pravidlům a řádu, takže nedochází ve třídě a mezi dětmi k anarchii a konkurenci. Děti se učí od sebe a nepěstují v sobě protivníky, ale spíše spoluhráče. Doma praktikuji principy zejména ve volbě aktivit, které Medě naplní volný čas. Také jsme ji přizpůsobili s manželem, za pomoci tchýně, dětský pokoj. Vybavili jsme ho dle principů připraveného prostředí. Pokud se jedná o aktivity, dopřávám Medě, i přes to, že máme doma ještě mladšího syna, co největší možný klid a prostor pro vlastní koncentraci. Při volbě aktivit dám Medě několik možností, ale samozřejmě ji nechám svobodně vybrat, čemu se zrovna v danou chvíli chce věnovat, jelikož v takovém to případě pocítuji, že aktivita, kterou si sama vybrala ji baví déle a je mnohem více soustředěná. Určitě touto metodou výchovy povedu i syna. Vlastně mým snem je se po dobu mateřské dovolené dovézt a po ukončení nastoupit do Montessori školky. Vlastně jsem díky vlastním dětem a tomu, že jsem jim jako matka chtěla nabídnout to nejlepší, našla to nejlepší i pro sebe. Práce s vlastními dětmi pomocí Montessori pedagogiky a principů mě velmi naplňuje, a proto pokud budou do budoucna příznivé podmínky a dostatek finančních prostředků, ráda bych otevřela vlastní školku. V našem kraji⁴ prozatím není taková nabídka těchto služeb a z okolí vím, že je spousta maminek, které by uvítaly Montessori školku v místě bydliště. Prozatím jsem se přes internet seznámila s několika maminkami a vytvořily jsme si alespoň skupinku „BludMontessoráčky“, kde se s dětmi předškolního věku sdružujeme, společně slavíme jejich narozeniny, vymýšlíme aktivity a vyměňujeme si rady a názory. Což vlastně odpovídá i na otázku ohledně dostupnosti informací. V dnešní době je velká škála možností kde sehnat informace a lidé, kteří tvrdí, že ne, se jen vymlouvají na svou nechuť k něčemu novému. Díky Marii Montessori mám pocit, že pro své děti dělám maximum a nabízím jim tu nejlepší cestu pro budoucí život.“

⁴ Olomoucký kraj, město Bludov.

6.7 Interpretace a analýza údajů z rozhovoru

Straus a kol. (1999) uvádí následující: „*Analýza v zakotvené teorii se skládá ze tří hlavních kódování. Jsou to: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování.*“ Já jsem pro svůj výzkum využila kódování otevřené.

6.7.1 Otevřené kódování

Téma otevřeného kódování popisuje Strauss a kol. (1999) následovně: „*Otevřené kódování je v metodě zakotvené teorie analytickým procesem, jímž jsou pojmy identifikovány a rozvíjeny, ve smyslu jejich vlastností a dimenzí. Základní analytické postupy, pomocí nichž se toho dosahuje, jsou to: kladení otázek o údajích a zjišťování podobností a rozdílů porovnáváním jednotlivých případů, událostí a jiných výskytů zkoumaného jevu mezi sebou. Podobné události a případy jsou označeny a seskupeny do kategorií.*“

Za pomoci výše uvedených informací jsem tedy vytvořila kategorie, které vystihují názory na Montessori pedagogiku a odpovídají kladeným otázkám.

1. kategorie – Spokojenost s Montessori pedagogikou

Respondentka č. 1 uvedla, že v Montessori pedagogice spatřuje naprosto správnou cestu pro své dítě, které do této školy umístila hned v počátcích předškolní docházky. Bez dlouhodobějších úvah. Což přisuzuji tomu, že o pedagogice sama respondentka měla dostatek informací i z prostřednictví kurzů.

„Velmi mě tato pedagogika zaujala a na základě toho, abych si já sama byla více jistá tím, co chci předat v rámci domácího učení a hraní svému synovi jsem se rozhodla pro Montessori kurz v Praze“

Respondentka č. 2 sice své dítě nevedla tímto směrem od počátku, ale až po špatné zkušenosti s klasickou předškolní pedagogikou a učitelkami. Respondentka sama má opět s Montessori pedagogikou bližší zkušenosti a je podrobně seznámena s principy. Po špatných zkušenostech tento alternativní směr považuje za nejvhodnější cestu pro své dítě.

„Shodujeme se na tom, že pro dítě je to to nejlepší, co mu jako dospělí jedinci můžeme v rámci vývoje a vzdělávání v tomto věku nabídnout.“

Respondentka č. 3 je do Montessori pedagogiky tak ponořena, že uvažuje o tom, že si otevře vlastní zařízení. Touto pedagogikou prozatím vzdělává svou dceru a hodlá principy aplikovat ve starším věku i na syna.

„Díky Marii Montessori mám pocit, že pro své děti dělám maximum a nabízím jim tu nejlepší cestu pro budoucí život.“

2. kategorie – Principy Montessori pedagogiky

Respondentka č. 1 upřednostňuje především připravené prostředí a klidný přístup k dítěti, ve kterém se projevuje minimum nátlaku a nucení do aktivit. Principy aplikují i doma, kdy se jedná především o princip připraveného prostředí, které spočívá v úpravě dětského pokoje.

„Principy této pedagogiky se mi zamlouvají všechny, ale nejvíce mě snad zaujalo připravené prostředí a klidný přístup k dětem. To, že nejsou vystavovány žádnému tlaku na to, co musí udělat, nebo naopak dělat nesmějí, že mají do jisté míry svobodu v rozhodování, čemu se budou věnovat.“

Respondentka č. 2 považuje za velké plus této pedagogiky zejména princip, který řeší postavení učitele jako průvodce, který je dítěti nápomocný a princip připraveného prostředí. Taktéž jako respondentka č. 1 přizpůsobila principům dětský pokoj, ale nejen to. Principům také přidělili většinu bytu.

„Pokoj Jany je v naprostém souladu tohoto principu, od nízké postele, zrcadla, knihovny, policových systémů pracovního místa a spousty dalšího. Do jisté míry jsme také uzpůsobili byt.“

Respondentka č. 3 z principů upřednostňuje svobodu a klid, který je dítěti poskytován. Stejně jako předchozí respondentky také praktikuje princip připraveného prostředí, také v pokoji dítěte. Při aktivitách dopřává dceři především ticho a klidné prostředí.

„Pokud se jedná o aktivity, dopřávám Medě, i přes to, že máme doma ještě mladšího syna, co největší možný klid a prostor pro vlastní koncentraci. Při volbě aktivit dám Medě několik možností, ale samozřejmě ji nechám svobodně vybrat, čemu se zrovna v danou chvíli chce věnovat, jelikož v takovém to případě pociťuji, že aktivita, kterou si sama vybrala ji baví déle a je mnohem více soustředěná.“

3. kategorie – Přístup rodiny

Respondentka č. 1 je jedinou respondentkou z mého výzkumu, které se ze strany rodiny nedostává stoprocentní podpory ve vzdělávacím směru, který vybrala pro svou dceru. Ze strany

manžela, který sice její rozhodnutí toleruje, nikterak se s ním neztotožňuje a ze strany tchýně, která ani neměla zájem na tom, aby se o Montessori dozvěděla více.

„Co se týče tolerance v rodině, je to spíše mrtvý bod. Partner je stará škola, stejně jako jeho matka. Protože si nenechali nic moc vysvětlit, zejména tedy má potencionální tchýně, v Montessori pedagogice spatřuje spíše samo-výchovu a neustále mi předhazuje, že Kryštof bude nezvladatelné dítě, které si bude dělat, co bude chtít, a že bude mít velký problém s následným začleněním mezi vrstevníky.“

Respondentka č. 2 měla větší štěstí, jelikož se jí dostalo podpory rodiny, především ze strany manžela, který je ochoten pro své dítě udělat maximum. A proto byl ochoten i k tomu, že poupraví byt podle principů.

„Manžel je poměrně inovativní člověk, a proto se k mému rozhodnutí stavěl velmi pozitivně a je také velkou oporou jak mě, tak naší dceři. Možná to je také proto, že moje matka sama je do Montessori pedagogiky zasvěcena, a tudíž se shodujeme na tom, že pro dítě je to to nejlepší, co mu jako dospělí jedinci můžeme v rámci vývoje a vzdělávání v tomto věku nabídnout.“

Stejně štěstí měla i respondentka č. 3, které se také dostalo podpory rodiny, manžela i tchýně, která je Montessori školitelkou. Ta mé respondentce jednak pomohla se zasvěcením do principů, tak i s úpravou dětského pokoje.

„Manželova matka pracuje jako školitelka, přesto její syn, můj manžel absolvoval běžnou formu vzdělávání.“

7. Vyhodnocení výzkumu

Všem respondentkám v mém výzkumu byly položeny stejné otázky, respektive okruhy, ke kterým se vyjadřovaly. Většina z nich hovořila především o tom, že v Montessori pedagogice spatřují nejvhodnější cestu výchovy a vzdělávání pro své děti. Jsou o tom přesvědčeny většinou proto, že kromě zkušeností s vlastními dětmi, získaly dostatek informací od jiných maminek, které praktikují tuto formu výchovy a vzdělávání.

Co se týče principů, všechny respondentky se shodovaly na tom, že je pro ně velmi významný princip připraveného prostředí. Tento princip také všechny mnou oslovené respondentky aplikují ve svých domácnostech, zejména v pokojích dětí. Dále se také snaží o dodržování principu klidu, ticha a svobody, což považují za velmi důležité při dětské soustředěnosti.

Z kvalitativního výzkumu také vyplývá skutečnost, že navzdory tomu, že ne vždy je partner nebo rodina respondentek nakloněna Montessori pedagogice, respondentky své snahy nevzdávají. Snaží se i přes nepřízeň ze strany nejbližších o to, aby pro své dítě vytvořily vhodné podmínky pro dodržování základních zásad a principů. Je tedy zřejmé, že respondentky jsou ochotny podřídit velkou část ze svých životů pro kvalitní výchovu a vzdělávání vlastních dětí.

Co se týče otázky ohledně dostupnosti informací, všechny respondentky se shodují na tom, že informací je dostatek a je poměrně snadné se k těmto informacím dostat a sdělovat si je s ostatními rodiči a nadšenci. V závěru bych tedy uvedla, že všechny respondentky jsou se svým rozhodnutím, dát se touto cestou, spokojeny a ničeho nelitují, stejně tak jak jsou spokojeny s praktikováním teoretických poznatků v praxi.

8. Závěr

Má bakalářská práce je zaměřená především na pedagogiku Marie Montessori, snaží se vysvětlit a přiblížit způsoby a metody, podle kterých svou alternativní výchovu a vzdělávání praktikovala. Pedagogika se orientuje především na naprosto odlišné přístupy k žákům, výchova je pojata více individuálně.

K tomu, aby byl správně vytvořen výzkum, posloužila část teoretická, kde došlo k objasnění a seznámení s touto alternativní pedagogikou. Objasnila jsem také zásadní principy, postavení a roli učitele v Montessori pedagogice. Je to totiž právě učitel, který hraje velmi důležitou roli.

Montessori pedagogika jako taková podporuje celistvý rozvoj dítěte a tím pádem nabízí dítěti kvalitní start do života. Díky senzitivním fázím, které respektují vývoj dítěte, dochází k tomu, že dítě se věnuje takové činnosti, která je mu v danou chvíli nejpřirozenější a je pro něj nejzajímavější. Dále také učitel, který zastává roli průvodce, napomáhá při aktivitách a vrací se zpět, pokud dítě ještě nemá aktivitu nebo informaci osvojenou tak, jak by mělo mít.

Čím hlouběji jsem měla možnost poznat principy v praxi tím více mi je tato forma alternativního vzdělávání bližší. Všechny děti mých respondentek se do školek velmi těší a navštěvují je s poměrně velkým nadšením. Velký přínos pro děti je také svoboda a jistá míra volnosti ve výběru aktivit. Je pravdou, že aktivitu, kterou si dítě po dobu našeho rozhovoru s rodiči, respektive s matkami vybralo, vykonávalo s nadšením, zabavila ho poměrně na dlouhou dobu, aniž by dítě neustále potřebovalo asistenci dospělého člověka. Což odkazuje na polarizaci pozornosti, což je fenomén, o který se Maria Montessori velmi zajímala. Dítě nemá nutkání křičet nebo něco ničit, jelikož se plně soustředí na prováděnou aktivitu.

Praktickou částí jsem chtěla zodpovědět zvolené výzkumné otázky pomocí zakotvené teorie, v rámci níž došlo ke shromáždění údajů o jevu, který jsem zkoumala a následnou analýzou. K tomu mi posloužily nestrukturované rozhovory, a to zejména z toho důvodu, že jsem chtěla respondentkám poskytnout jistou volnost pro informace, které by chtěly sdělit nad rámec otázek. Následně jsem vytvořila kategorie, které jsem shrnula v závěrečném vyhodnocení výzkumu.

Jsem velmi ráda, že jsem se díky své práci mohla blíže seznámit s touto pedagogikou, stejně jako jsem velmi ráda, že mě rodiče dětí pustili tak blízko ke svému soukromí a nechali mě nahlédnout jak do jejich životů, tak do běžného předškolní dne jejich dětí. Domnívám se, že pro dnešní svět je velmi pozitivní, že rodiče mají tak ohromný zájem na tom, jak se jejich

dítě vzdělává již v předškolní době a neberou mateřskou školu jako místo, kde dítě pouze přečkává dobu, než si jej rodič vyzvedne po práci.

Seznam použité literatury

1. CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984. 1. vyd. 579 s. Bez ISBN.
2. HELMINGOVÁ, H. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. 1. vyd. 216 s. ISBN 80-08-00281-6.
3. HILLEBRANDOVÁ, V. (2011 b). *Praktický život*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).
4. HRDLIČKOVÁ, A., *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994, s. 175. ISBN 80-7040-104-4
5. JEŘÁBKOVÁ, B., *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 231 s. ISBN 80-210-0830-X
6. JŮVA, Vladimír, SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 112. ISBN 80-85931-19-2
7. KERN, H., et al, *Přehled psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2
8. KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0105-2.
9. KLENKOVÁ, J. 2000. *Kapitoly z logopedie I*. 2. vyd. Brno: Paido, 94 s. ISBN 80-85931-88-5.
10. KOLÁŘIKOVÁ, L., *Psychologie dítěte: duševní vývoj dítěte předškolního věku*. Brno: Pokorný, 1942, 39+(1) s
11. KOUBA, V., *Motorika dítěte*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995, 100 s. ISBN 80-7040-137-0.
12. KUJAL, B., et al, *Pedagogický slovník 1. díl*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s.352
13. KUJAL, B., et al, *Pedagogický slovník 2. díl*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, s.536
14. LUDWIG, Harald, a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, 132 s. ISBN 80-7194-266-9.
15. MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007, 270 s. ISBN 978-80-969784-0-3.

16. MIŠURCOVÁ, V., ČAPKOVÁ, D., & MÁTEJ, J. (1989a). *Úvod do dějin předškolní pedagogiky: učebnice pro 4. ročník středních pedagogických škol.* (2. vyd., 110 s.) Praha: SPN.
17. MONATOVÁ, L. *Kapitoly z předškolní pedagogiky.* 1. vyd. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1980.
18. MONTESSORI, M. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let.* Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN: 80-86189-02-3.
19. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství.* 1. čes. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN: 80-86189-00-7.
20. MONTESSORI, M., *Objevování dítěte.* Praha: SPS, 2001. 62 s. ISBN 808618905.
21. NOVÁČKOVÁ, J., *Mýty ve vzdělávání.* Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.
22. OPRAVILOVÁ, E. *Pojetí, smysl a základní orientace v předškolní výchově.* In: Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
23. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
24. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
25. PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.*, 3. vyd. Praha: Potál, 2012 ISBN 978-80-7178-999-4
26. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
27. PRŮCHA, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* (Vyd. 1., 139 s.) Praha: Portál.
28. RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: FF Univerzity Pardubice a ČS EFFE, 2006. ISBN 8071948411
29. RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost.* Praha: Public History, 1999. 55 s. ISBN 8090219373.
30. SAJDOVÁ, V. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy.* Praha: Věra Sajdová, 1935.
31. SMOLÍKOVÁ, K. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* (48 s.) Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

32. STRAUSS, A. CORBINOVÁ, J. *Základy kvantitativního výzkumu. Postupy a metody zakotvené teorie.* Boskovice : Sdružení podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
33. ŠEBESTOVÁ, V.; ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně.* Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. ISBN neuvedeno.
34. VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* (Vyd. 2., dopl. a přeprac., 531 s.) Praha: Karolinum.
35. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Fryzelková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Alternativní vzdělávání – Předškolní pedagogika Marie Montessori
Název v angličtině:	Alternative education - Pre-school education Marie Montessori
Anotace práce:	Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku alternativního vzdělávání, přesněji řečeno na předškolní pedagogiku Marie Montessori. Cílem práce bylo zjistit, do jaké míry rodiče praktikují principy této pedagogiky doma, jak jsou spokojeni s Montessori pedagogikou v praxi, jaká je dostupnost informací a jak se k rozhodnutí rodičů jít s dítětem tímto směrem staví ostatní členové rodiny, popřípadě okolí. V teoretické části je nastíněna předškolní pedagogiky, historie alternativního vzdělávání a dále samotný život Marie Montessori a principy její pedagogiky. Část praktická je zaměřena na samotné výzkumné otázky, na které získávám odpovědi pomocí zakotvené teorie, kdy dochází ke shromáždění potřebných informací, které jsou dále analyzovány. Informace potřebné k výzkumu jsem získala za pomoci nestrukturovaných rozhovorů.
Klíčová slova:	alternativní vzdělávání, předškolní pedagogika, mateřské školy, Maria Montessori, principy Marie Montessori, připravené prostředí, polarizace pozornosti, klid, ticho, samostatnost, svoboda, věkové smíšené skupiny, senzitivní fáze

Anotace v angličtině:	This thesis is focused on alternative education, specifically for preschool pedagogy Marie Montessori. The aim of the study was to determine the extent to which parents are practicing the principles of education at home, how satisfied they are with the Montessori pedagogy in practice, what is the availability of information and how the parents' decision to go with the child that builds toward other members of the family or neighborhood. The theoretical part of the pre-school education, alternative education, history, and also life itself and the principles Marie Montessori's pedagogy. The practical part is focused on the research questions that I get answers using grounded theory where there is a gathering necessary information, which are further analyzed. Information needed for research, I received the help of unstructured interviews.
Klíčová slova v angličtině:	alternative education, preschool education, kindergarten, Marie Montessori principles Marie Montessori prepared environment, polarization of attention, peace, peace, independence, freedom, mixed age groups, sensitive phase
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	46 stránek
Jazyk práce:	český jazyk