



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání

jako jedna z možností volby pro dítě

Vypracovala: Lucie Malá

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2017

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích, 30. června 2017

Lucie Malá

## **Poděkování**

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za její čas, cenné rady, připomínky a vstřícnost při celkové komunikaci. Mé rodině, především mámě a bratrovi za jejich podporu a technické rady. Všem respondentům děkuji za jejich čas, trpělivost a interní informace.

## **Abstrakt**

Práce se zabývá Montessori pedagogikou, jako možností volby pro dítě v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem je zjištění důvodu rodičů, pro umístění dítěte do Montessori mateřské školy a zda jsou naplněna jejich očekávání. Teoretickou část tvoří kapitoly o alternativním vzdělávání, Montessori a Waldorfské pedagogice, Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a o lidech, kteří se u nás snažili o první změny školství. V metodologii jsou popsány metody využité pro výzkumné šetření. Praktická část obsahuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které proběhlo pomocí dotazníků, případové studie a rozhovorů.

## **Klíčová slova**

Alternativní vzdělávání, předškolní vzdělávání, Montessori pedagogika

**Abstract**

The thesis deals with Montessori approach to education as a choice for a child in pre-school education. The main objective is to find a reason why should the parents place a child in the Montessori Kindergarten. And whether their expectations are fulfilled.

The theoretical part consists of the chapters on alternative education, Montessori and Waldorf approach to education, the curriculum for preschool education (RVP PV) and the people who first attempted to change systém of the education in the Czech Republic. Chapter named methodology describes the different methods used for research. The practical part contains the results of a qualitative research, which was conducted via questionnaires, case studies and interviews.

**Key words**

Alternative education, Montessori approach, pre-school education

## OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. Alternativní vzdělávání .....	9
1.1. Alternativní vzdělávání u nás.....	10
1.2. Typy alternativních škol .....	11
1.3. Společné znaky alternativních škol .....	14
1.4. Proč Montessori a Waldorfská pedagogika?.....	15
1.5. Shrnutí první kapitoly.....	16
2. Waldorfská škola .....	17
2.1. Rudolf Steiner .....	17
2.2. Antroposofie.....	17
2.3. Waldorfská škola .....	17
2.4. Cíle a úkoly Waldorfské školy .....	18
2.5. Architektura a vybavení waldorfských škol.....	18
2.6. Organizace školy .....	18
2.7. Správa a řízení školy.....	19
2.8. Učitel waldorfské školy .....	19
2.9. Waldorfská pedagogika současnosti.....	20
3. Montessori pedagogika .....	22
3.1. Maria Montessori .....	22
3.2. Dům dětí – „Casa dei Bambini“ .....	23
3.3. Základní principy montessori pedagogiky.....	23
3.3.1. Pomoz mi, abych to dokázal sám .....	24
3.3.2. Senzitivní fáze vývoje .....	25
3.3.3. Připravené prostředí .....	26
3.4. Didaktický materiál .....	27
3.5. Učitel Montessori školy.....	29
3.6. Vedení spontánní práce .....	29
3.7. Montessori pedagogika současnosti.....	30
3.7.1. Česká republika.....	30
3.7.2. Svět.....	30
4. Rámcový vzdělávací program.....	31
4.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) .....	31
4.2. Vzdělávací oblasti .....	32

4.3.	Shrnutí kapitoly .....	34
5.	České školství .....	35
5.1.	Pokusy o změny školství u nás.....	35
5.2.	Pokusy o změny v předškolním vzdělávání u nás .....	38
5.3.	Shrnutí kapitoly .....	40
METODOLOGIE .....		42
6.	Použité metody .....	42
6.1.	Dotazník .....	42
6.2.	Rozhovor .....	43
6.2.1.	Strukturovaný rozhovor .....	44
6.3.	Případová studie.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST .....		46
7.	Výzkum .....	46
7.1.	Cíl výzkumu.....	46
7.2.	Výzkumné otázky.....	46
7.3.	Výzkumný vzorek.....	46
8.	Výsledky výzkumného šetření.....	47
8.1.	Výsledky dotazníkového šetření.....	47
8.2.	Výsledky rozhovorů.....	50
8.2.1.	Proč umístili děti do MŠ s Montessori pedagogikou? .....	55
DISKUSE A ZÁVĚR.....		56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....		58
SEZNAM PŘÍLOH .....		60

## ÚVOD

Hlavním tématem, které jsem si pro svou bakalářskou práci vybrala, se stala Montessori pedagogika. A to z jednoho prostého důvodu. Ve čtvrtém ročníku na střední škole jsem měla možnost absolvovat svou praxi v mateřské škole využívající k výchově a vzdělávání právě výše zmíněný typ pedagogiky. Tento alternativní směr mne zaujal natolik, že se od té doby snažím zjistit o této problematice co nejvíce a ráda bych se jí věnovala i v budoucnu.

Zajímalo mne, proč rodiče volí pro svoje děti Montessori MŠ a z toho se zrodila myšlenka, oslovit rodiče dětí, které tyto školky navštěvují a zjistit, zdali existuje nějaký důvod, proč si tento alternativní směr pro své ratolesti vybírají.

V této práci se budu věnovat myšlenkám Marie Montessori, ale i k jiných zakladatelů alternativních vzdělávacích směrů a nastíním vzdělávací oblasti, které obsahuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Praktickou část věnuji interpretaci výsledků kvalitativního výzkumu, k němuž jsem využila v předvýzkumu dotazník, následně případovou studii a strukturovaný rozhovor se sedmi respondentkami. Vybrané respondentky byly matky dětí z Montessori MŠ, které chodili nebo ještě chodí do stejné třídy. Díky tomu se při výzkumném šetření mohly naskytnout shodné, ale i naprosto odlišné výpovědi.

Cílem této práce je tedy zjištění důvodu či důvodů k umístění dětí do alternativního vzdělávacího směru, který pracuje podle myšlenek Marie Montessori a následně, zda konkrétní školka naplnila očekávání rodičů.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Alternativní vzdělávání

Alternativní vzdělávání je pojem používaný nejčastěji jako synonymum k pojmům, svobodná škola, netradiční škola, otevřená škola aj. Odlišné chápání tohoto pojmu v jednotlivých zemích a pedagogických teoriích vyvolává terminologický chaos.<sup>1</sup>

Za hlavní příčinu vzniku alternativních vzdělávacích programů je považováno zdokonalování a změna toho, co už je vytvořeno a stává se tak tradičním.<sup>2</sup>

Alternivní školy se mohou rozlišovat podle několika aspektů. Dle Průchy<sup>3</sup> jsou to například školskopolitický, ekonomický, pedagogický a didaktický aspekt. Zastavím se u třetího jmenovaného hlediska, tedy u pedagogického a didaktického. V tomto aspektu bude pojem alternativní brán pro všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, které mají jeden společný rys a to, že se něčím odlišují od škol tradičních. Odlišnost můžeme sledovat ve vztahu učitele a žáka, způsobu hodnocení žáka, v organizaci výuky apod. Průcha<sup>4</sup> říká: „Neztotožňujme pojem „alternivní škola“ pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme je široce, jako všechny školy, vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol“.

Za zmínku stojí dělení škol, které používají alternativní pedagogické postupy. Všechny tyto vzdělávací instituce mají společnou snahu o narušení, rozšíření či změnu něčeho, co je typické, klasické nebo tradiční v systému vzdělávání v určité zemi.

Podle zaměření se dělí do skupin. Waldorfské, Montessoriovské, Freinetovské, Jenské a Daltonské školy mohou být instituce nestátní nebo jsou začleněny do státních vzdělávacích zařízení. Někdy jako samostatné jednotky, jindy jako školy s prvky uvedených vzdělávacích principů.

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternivní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012, 21. ISBN 978-80-7178-999-4.

<sup>2</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternivní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996, 5. ISBN 80-85931-19-2.

<sup>3</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternivní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012, 23-25. ISBN 978-80-7178-999-4.

<sup>4</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternivní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012, 26. ISBN 978-80-7178-999-4.

Druhou skupinu tvoří školy církevní – katolické, židovské, protestantské a další zřizované jednotlivými církvemi. Kromě základního vzdělání poskytují i výuku náboženství.

Do poslední skupiny lze zařadit všechny druhy volných škol např.: Zdravá škola, Škola s otevřeným vyučováním, Začít spolu, Lesní školky, Školy s integrovanou tematickou výukou a podobně.<sup>5</sup>

### **1.1. Alternativní vzdělávání u nás**

Největší rozšíření alternativního školství ve světě i u nás, proběhlo ve 20.-30. letech 20. století.

V roce 1907 zakládá v italském Římě Maria Montessori první školu, kde uplatnila svoje pedagogické názory a vytvořila ucelený systém vzdělávání. Po 1. světové válce vznikají dva nové vzdělávací směry. Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, uplatněná v tovární škole ve Stuttgartu a Daltonská škola Helen Parkhurstové v New Yorku. Ve 20. letech 20. století, začíná Celestine Freinet ve Francii tvořit nový pedagogický směr Freinetovu pedagogiku. První školu zakládá v roce 1935 ve Vence. Roku 1923 vzniká univerzitní škola se vzdělávacím programem Jenský plán Petra Petersena v německé Jeně. Nejmladším alternativním vzdělávacím směrem ve světě se stal program Začít spolu (Step by step), který v Americe vzniká v devadesátých letech a je inspirován pedagogikou C. Freineta.

V ČR byl tento vývoj od roku 1948 do roku 1989 pozastaven či zastaven nástupem komunistického režimu.<sup>6</sup>

Po výše uvedené politické pauze rozvoje alternativního vzdělávání u nás, se i zde začínají uplatňovat alternativní pedagogické směry. V roce 1990 vznikají první školy vedené učebními plány podle Marie Montessori. Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera se v ČR začíná zavádět od roku 1991. V roce 1994 se u nás začíná uplatňovat i Daltonská škola a program Začít spolu. Nejpozději, až v září 2016 se v České republice začíná

---

<sup>5</sup> STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011, 198-199. ISBN 978-80-87517-22-2.

<sup>6</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996, 10. ISBN 80-85931-19-2.

vyučovat podle Celestina Freineta. Zatím jen na základních školách. V Praze – Dobřichovicích a v Hradci Králové.

První zprávy o existenci a fungování alternativního vzdělávání byly z Ameriky, kde náš tehdejší pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889-1979), čerpal poznatky a zkušenosti, které pak přivezl k nám. Již v této době vznikly poměrně kvalitní publikace. Z nich stojí za zmínku například speciální časopis *Nové školy*, jehož stránky patřily právě školským alternativám. Dnes ovšem máme k dispozici velké množství literatury, která dává informace o reformních pedagogických teoriích. Dále jsou dnes dostupné i přeložené publikace zahraničních reformních pedagogů.<sup>7</sup> I Svobodová a Jůva uvádí, že pod vedením Václava Příhody vznikl v roce 1929 spis „Organizační a učební plán reformních škol“, podle kterého byly zřízeny pokusné školy v Praze-Nuslích, Michli, a Hostivaři, v Humpolci, Zlíně i dalších městech.<sup>8</sup>

V předválečném Československu se alternativní školy vyvíjely na základě tvořivosti a nadšení učitelů, ale i za podpory pedagogického výzkumu. Tento poznatek je velmi nedoceněný.

Zájem o alternativní školy u nás narůstá až ke konci 20. století. V tomto období vytváří nová politická situace i liberalizace školství přívětivé podmínky pro jejich fungování. Přispívá tomu i nová ekonomická situace, díky které mohly růst náklady na výchovu a vzdělávání.<sup>9</sup>

## **1.2. Typy alternativních škol**

V této části se budu věnovat několika typům alternativních vzdělávacích programů. Nejčastějšími reformními typy škol jsou:

### **A. Waldorfská škola**

Zakladatelem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner (1861-1925), rakouský filozof a pedagog. Waldorfská pedagogika je jednou z nejznámějších z oblasti

---

<sup>7</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012, 34. ISBN 978-80-7178-999-4.

<sup>8</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996, 13. ISBN 80-85931-19-2.

<sup>9</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996, 14. ISBN 80-85931-19-2.

alternativního vzdělávání. Základními pojmy, které jsou typické pro tento typ pedagogiky jsou: antroposofie, eurytmie a slavnosti. Waldorfská škola je organizována jako svobodná škola podporující nadání a kreativitu dětí. Její snaha je zajistit všestranný rozvoj dětí. Velký důraz je zde kladen na chápání vývojových fází dítěte. Dalším z podstatných prvků této pedagogiky je společenství. Waldorfské školy si velmi zakládají na zapojení školy, žáků a rodičů do jejich dění. Vše je uskutečňováno v rámci plnění společného cíle a tím je vzdělávání. Zapojení do dění školy je v této alternativě mnohem intenzivnější a náročnější než u všech ostatních.

#### Učitel waldorfské školy

Podrobnější popis osobnosti učitele ve waldorfské škole je ve druhé kapitole této práce.

#### B. Montessoriovská škola

Název této alternativy je podle její zakladatelky, italské lékařky a pedagožky, Marie Montessori (1879-1952). Její jméno je jedno z nejvýznamnějších v oblasti reformě-pedagogického hnutí. Původně pracovala M. M. s mentálně postiženými dětmi. Následně však uplatňuje své vzdělávací principy na všechny děti. Nejdůležitějšími prvky tohoto vzdělávání je předem připravené prostředí, díky kterému může probíhat individualizace vzdělávání. Další velkou roli hrají speciální pomůcky sloužící k poznání světa. Tyto speciální pomůcky se jmenují didaktické pomůcky. Tento didaktický materiál lze rozdělit do 5 oblastí – praktický život (lze se setkat s termínem přirozený), smyslová výchova, matematika, jazyk a řeč a kosmická výchova. Marie Montessori dále hovořila o důležitosti polarizace osobnosti. Tento termín vystihuje silné a dlouhé soustředění na jednu činnost, kterého je schopné i malé dítě. Posledním důležitým prvkem je projektové učení, které se uskutečňuje především v rámci kosmické výchovy.

#### Učitel montessori školy

Učitel montessori školy je podrobněji popsán ve třetí kapitole.

#### C. Daltonská škola

Zakladatelkou tohoto alternativního směru byla psychologka a učitelka Helen Parkhurstová (1887-1973). Spolupracovala s Marií Montessori. První škola

s tímto vzdělávacím programem byla založena roku 1919 v Daltonu, USA. Podstatou její myšlenky byla svoboda a vlastní odpovědnost dítěte za jeho rozvoj. Další dva podstatné znaky jsou spolupráce, v rámci které se dbá na vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí a vyvážené střídání vyučování celé třídy, skupinově a individuálně.

#### Učitel daltonské školy

Učitel uzavírá s žákem úmluvu o harmonogramu práce na určité období. Dále je důležitá spolupráce mezi učitelem a žákem při práci na společných cílech.

Z USA byl tento typ vyučování rozšířen do Anglie a poté do Nizozemska. V Nizozemsku je dnes nejvíce škol, kde je uplatňován Daltonský plán.

#### D. Freinetovská škola

Vznikla v rukou francouzského učitele Celestina Freineta (1896-1956). Jeho hlavní ideou byl výrok: „Z života pro život prací“. Důležitým vzdělávacím principem byla tzv. pracovní škola. Nejdůležitějšími zásadami je učení se především z vlastní zkušenosti, rozvoj pracovní aktivity, pomocí práce uspokojení přirozené potřeby dítěte, dát dítěti možnost volby práce. Velkým poznávacím a důležitým prvkem je u Freinetovské školy školní tiskárna. Slouží k tisku svobodného textu, ve kterém každé dítě vyjadřuje, co má na srdci. Nejlepší z textů se po napsání nechávají otisknout v novinách či jsou posílány do škol, s nimiž je vedena korespondence.

#### Učitel Freinetovské školy

Učitel je takzvaně v roli režiséra. Jeho úkolem jsou hlavně organizační a pomocné činnosti. Ve freinetovské pedagogice je typická pravidelná spolupráce učitele s jeho kolegy a jejich vzájemná výměna zkušeností.

Tento typ alternativního vzdělávání je nejvíce rozšířen ve Francii, Belgii a Nizozemsku.

#### E. Jenská škola

Jenský plán založil Peter Petersen (1884-1952) v Jeně. Nejdůležitějšími rysy jsou učební skupiny, kam jsou děti řazeny podle věkových skupin (např.: 3-6 let, 6-9 let atd.). Děti mají rytmický a vyvážený týdenní plán ve kterém se střídá rozhovor, hra, práce a slavnost. Vysvědčení v tradiční formě zde není uplatňováno. Třída vypadá jako obytný pokoj a rodiče dočasně po dobu výuky nahrazuje učitel –

model rodinné výchovy. Uplatňováno z důvodu preference sociální dimenze. U dětí je rozvíjena důvěra v dobro, kamarádství a pomoc druhým.

#### Učitel jenské školy

Učitel podněcuje žáka a jeho činnosti, pro které vytváří vhodné prostředí. Učitel má pomáhat, ale bez toho, aby utlumil žákovu vlastní aktivitu. Důležitou součástí výbavy učitele, je optimismus.

Školy uplatňující Jenský plán jsou nejrozšířenější v Nizozemsku.<sup>10 11</sup>

### **1.3. Společné znaky alternativních škol**

Společné základní rysy všech alternativních škol jsou:

- a) pedocentrické zaměření  
výchova ve škole je zaměřena na dítě a všechny výchovné činnosti jsou vykonávány v souladu s individualitami dítěte
- b) aktivita  
škola podporuje u žáka rozvoj aktivity a odpovědnosti za jeho vzdělání
- c) usilování o komplexní výchovu  
škola přikládá velkou důležitost nejen intelektuálnímu rozvoji, ale i emočnímu a sociálnímu rozvoji
- d) chápání školy jako živého společenství  
živé společenství se dá vyložit tak, že formy a postupy vzdělávání jsou tvořeny společnou prací učitelů, žáků a rodičů
- e) princip „z života pro život“  
jde o zapojení žáků do světa práce a rozšíření vyučování nad rámec třídy.

---

<sup>10</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012, 46-56. ISBN 978-80-7178-999-4.

<sup>11</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

Dalšími společnými znaky jsou funkce, které alternativní školy plní. Zmíním zde tři tyto funkce:

a) Funkce kompenzační

Tuto funkci lze vysvětlit tak, že alternativní školy kompenzují neboli nahrazují nedostatky, které se objevují ve standardním školství. Dalo by se tedy předpokládat, že pokud by standardní školy naplňovaly všechny potřeby společnosti, alternativní školy by neměly prostor pro svůj vznik. Ovšem tento předpoklad v praxi fungovat zřejmě nikdy nebude.

b) Funkce diverzifikační

Alternativní školy touto funkcí doplňují různorodost vzdělávání, a tím dávají společnosti větší možnost výběru. Svými formami a myšlenkami narušují jednotnost.

c) Funkce inovační

Pokud na tuto funkci koukáme z pedagogického hlediska, je ze všech funkcí alternativních škol tou nejdůležitější. Tato funkce říká, že v alternativních školách je mnohem větší prostor pro experimentování a různé druhy inovace. Ta se může objevit například v organizaci vzdělávání či obsahu vzdělávání.<sup>12</sup>

Z uvedených alternativních škol, se budu podrobněji věnovat Waldorfské a Montessori škole. Konkrétně ve 2. a 3. kapitole této práce.

#### **1.4. Proč Montessori a Waldorfská pedagogika?**

Výběr právě těchto dvou alternativních směrů se zrodil prakticky okamžitě a zároveň postupně při detailnějším přemýšlení nad stavbou teoretické části práce.

Montessori pedagogika mě zaujala natolik, že jsem se jí rozhodla věnovat ve své budoucí praxi při práci s předškolními dětmi. Pro porovnání jsem si vybrala Waldorfský vzdělávací systém, který je jedním z nejrozšířenějších alternativních vzdělávacích směrů u nás, společně s Montessori vzděláváním a zajímalo mne, čím se od sebe liší nebo v čem se shodují.

---

<sup>12</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012, 41-42. ISBN 978-80-7178-999-4.

### **1.5. Shrnutí první kapitoly**

V dnešní době je alternativní pedagogika důležitou součástí systému vzdělávání. Poskytuje možnost volby rodičům a dětem, pro něž je tradiční vzdělávání z jakéhokoli důvodu nepřijatelné.

Alternativní pedagogika je v dnešní době rozvinuta celosvětově ve všech stupních vzdělávání. To pomáhá k tomu, že děti mohou ve většině případů projít jim vyhovujícím typem vzdělávání od předškolního věku až po maturitu a tím vzdělávání přijmout jako důležitou, prospěšnou, pozitivní a zábavnou součást života.



## **2. Waldorfská škola**

### **2.1. Rudolf Steiner**

Zakladatel tohoto alternativního směru žil v letech 1861–1925. Byl synem železničního úředníka rakouské dráhy, a tak se jeho rodina velmi často stěhovala. Po maturitě, kterou složil v roce 1879, prohloubil svůj zájem o přírodní vědy a matematiku nástupem na polytechniku ve Vídni.

Po studiích začíná ve Výmaru pracovat v Goethově a Schillerově archivu a zpracovává zde Goethův odkaz. Po sedmi letech, v roce 1897, se stěhuje do Berlína a pracuje v literárně vědeckých redakcích a také jako učitel v Dělnické vzdělávací škole. Pět let poté začíná jako člen Teosofické společnosti přednášet, přednáší i na Berlínské univerzitě.

Roku 1913 zakládá Antroposofickou společnost s hlavním sídlem v Goetheanu. Chvíli poté zakládá ve Waldorfu u Stuttgartu v roce 1919 první alternativní školu s praktickým využitím jeho antroposofie. Třemi nejznámějšími díly Rudolfa Steinera jsou Theosofie, Filosofie svobody a Výchova dítěte z hlediska duchovnědy.

### **2.2. Antroposofie**

Antroposofie je samostatná duchovní věda tvořená soustavou filozoficko-pedagogických názorů. Odvozena je z řeckých slov anthropos (člověk) a sofia (moudrost). Souvisí s křesťanskou orientací a obsahuje také přírodní mystiku a prvky východní filozofie.

Možnou variantu, jak prezentovat Antroposofii před světem, sepsal Rudolf Steiner ve své knize *Anthroposofie*.<sup>13</sup>

### **2.3. Waldorfská škola**

Název byl odvozen od obce Waldorf, kde vznikla první svobodná škola. Při jejím vzniku byl zakladatelem a poradcem Rudolf Steiner, který zde začal uplatňovat své pedagogické

---

<sup>13</sup> STEINER, Rudolf. *Anthroposofie*. Olomouc – Samotičky: Michael, 1999. ISBN 80-86340-02-3.

principy. Tuto školu nejprve navštěvovali děti dělníků tabákové společnosti Waldorf-Astoria. V dnešní době je Waldorfská škola zařazována mezi moderní alternativní školy.

#### **2.4. Cíle a úkoly Waldorfské školy**

Hlavním cílem tohoto vzdělávacího systému je být školou přítomnosti pro budoucnost. Své žáky vychovává ke svobodě a rovnosti a utváří osobnost rozvojem v intelektuální, emocionální i volní oblasti. Probouzí u dětí zájem, zvědavost a vůli k samostatnému učení. Podporuje přirozenou tvořivost a schopnosti vcítění se, být tolerantní, spoluvytvářet společenství.

K cílenému a úspěšnému rozvoji všech těchto schopností a dovedností žáků této alternativy ve vzdělání jsou během vyučování vyvážené praktické, intelektuální a umělecké úkoly.

#### **2.5. Architektura a vybavení waldorfských škol**

Školy bývají postavené v přírodním prostředí jako soustava budov do tvaru mnohoúhelníku. Tato soustava budov bývá propojena spojovacími chodbami. Centrem soustavy bývá velký sál s mnohostranným využitím. V interiérech se při stavbě ruší klasické pravoúhlé linie. Každá chodba i třída je jinak barevně laděna. K výbavě tříd jsou používány výhradně přírodní materiály. Třídy jsou doplňovány květinami, díly umělců i žáků.

Ne všechny školy, uplatňující tento vzdělávací systém, si mohou dovolit netradiční a waldorfsky typické uspořádání. Mnoho škol pracuje v budovách stavěných pro jiné účely a pracovníci školy si postupně a dle svých možností prostory upravují tak, aby odpovídali představě a nápadu Rudolfa Steinera.

#### **2.6. Organizace školy**

V dnešní době mají Waldorfské školy toto dělení: předškolní stupeň, základní a střední stupeň.

V některých školách jsou zřizovány třídy pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Dále školy budují například internáty.

Děti jsou přijímány bez ohledu na sociální a majetkové poměry rodiny. Děti jsou rozděleny do tříd tak, aby byla zajištěna pospolitost a spolupráce.

Školy tohoto typu jsou z části financovány státními dotacemi. Zbylou, větší část příjmu získávají školy z příspěvků členů, výtěžků z kulturních akcí a školného, které platí rodiče žáků.

## **2.7. Správa a řízení školy**

Řízení zajišťuje kolegium učitelů, které své postupy sjednocuje na týdenních konferencích. Konference jsou stěžejním bodem kolegia, je to prostor pro výměnu názorů, pro diskuzi a získávání nových informací a zkušeností.

Typickým prvkem je podíl rodičů na životě školy a úzké spojení mezi školou a rodiči. Za účasti rodičů probíhá během školního roku většina společenských akcí školy. Jsou to například slavnosti, sbírky, koncerty, výstavy aj. Nejvíce činní rodiče jsou voleni do rodičovské rady. Rodiče tak mohou informovaně zasahovat do pedagogických problémů a mít vliv na tvorbu výchovně vzdělávacího procesu a jeho skloubení s působením rodiny.

Třetím významným prvkem řízení a správy je žákovské fórum. To slouží k pomoci při řešení problémů vztahů ve třídách, spolupráci mezi žáky a učiteli či vnitřní úpravy školy. Žákovské fórum je svoláváno buďto učiteli nebo rodičovskou radou, a to dle potřeby.

Výše zmíněný způsob dělení užívá Jarmila Svobodová a Vladimír Jůva<sup>14</sup>, zatímco Helena Grecmanová a Eva Urbanovská dělí správu na 5 částí.<sup>15</sup>

## **2.8. Učitel waldorfské školy**

Jakékoli vysokoškolské či univerzitní vzdělání je bez dalšího doplnění pro budoucího učitele školy waldorfského typu nepoužitelné. Budoucí učitel musí ke svému dosaženému vzdělání absolvovat další speciální školení. Především studium antroposofické antropologie. Ta je podstatou antroposofické pedagogiky. Její součástí je didaktika a metodika jednotlivých předmětů. V odborně-vědecky zaměřených kurzech

---

<sup>14</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

<sup>15</sup> GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996, 10-12. ISBN 80-85783-09-6

získává učitel orientaci a hlubší vhled do duchovních souvislostí v různých oblastech. Například v jazyce, botanice, dějinách a dalších.

Kvalita vyučování souvisí s kvalitou učitele. Ten není jen předávající vědomostí, ale předává to, co ví, on sám. Měl by umět skloubit tělesné, duševní a duchovní vzdělání. Dále je jeho úkol vytvářet pracovní atmosféru, souznění, spolupráci a zájem o rozvoj harmonie člověka a vzájemného obohacení. Důležité je i učitelovo zaměření na každé dítě jednotlivě a rozvíjení jeho individuálních schopností.

S tímto tvrzením je v souladu i popis učitele Waldorfské školy – „Waldorfské školy si představují učitele jako umělce v oblasti výchovy, který je schopen na správném místě, ve správném čase adekvátně reagovat, který hledá cestu k osobnosti dítěte a který svým jednáním a postojem odpovídá dětské individualitě“ – který uvádějí autorky Helena Grecmanová a Eva Urbanovská v knize *Waldorfská škola*.<sup>16</sup>

## **2.9. Waldorfská pedagogika současnosti**

Principy tohoto typu vzdělávání, se po jejím vzniku v roce 1919, rozšířily po celém světě. V současnosti se uvádí, že waldorfská pedagogika je rozšířena po všech kontinentech. Tento typ je zřejmě nejrozšířenějším alternativním typem školy.

Ve Stuttgartu v Německu, je v dnešní době centrum waldorfského hnutí – Spolek volných waldorfských škol. Jeho úkolem je poskytování metodické pomoci národním svazům waldorfské pedagogiky v jednotlivých zemích.

U nás v České republice, je ze všech alternativních typů vzdělávání nejznámější, právě škola waldorfského typu. V začátcích, po roce 1989 docházelo k tomu, že waldorfské školy byly považovány za jedinou možnou alternativu. S příchodem informací o dalších alternativních typech, objevila společnost, že učit jinak, neznamena učít jen podle myšlenek Rudolfa Steinera.

V Praze vznikl Kruh přátel svobodných waldorfských škol, který je centrem důležitých informací. V dnešní době však existuje České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (ČSWP) a Asociace waldorfských škol (AWSŠ). Oba spolky jsou členy mezinárodních

---

<sup>16</sup> GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996, 13. ISBN 80-85783-09-6

organizací – Mezinárodní organizace pro waldorfskou pedagogiku ve středoevropských zemích (IAO).

První školy waldorfského typu v ČR byly zapsány takto. V roce 1990 vzniká škola v Písku, rok poté v Ostravě a Příbrami a v roce 1992 v Praze, Semilech a Pardubicích. Souběžně s těmito školami vznikalo přibližně 17 mateřských škol. V roce 1990 začala speciální škola Jana Amose Komenského v Praze uplatňovat principy waldorfské pedagogiky pro výuku postižených dětí. Léčebná pedagogika je důležitou součástí celosvětového waldorfského hnutí. U nás je ale zastoupena pouze touto jedinou školou.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996, 19-33. ISBN 80-85931-19-2.

### 3. Montessori pedagogika

#### 3.1. Maria Montessori

Maria Montessori, osobnost stojící za vznikem Montessori pedagogiky, žila v letech 1870–1952. Narodila se v Itálii do důstojnické rodiny, jako jediný potomek svých rodičů. Prostředí, ve kterém Maria Montessori vyrůstala, bylo katolické. Její matka přispěla k rozvinutí dceřina hlubokého sociálního citění, které ovlivnilo celý její život, a podporovala Mariiny odvážné plány. Při realizaci svých plánů projevila Maria Montessori mnoho odvahy a dalších vlastností, které bývaly připisovány spíše mužům. Významným, pro její život bylo studium techniky, kam ji zavedl zájem o matematiku. Jako první žena v Itálii získala v roce 1896 doktorát na medicíně. Impulzem ke studiu byl její zájem o biologii a lékařství.

Sociální citění a zájem o děti prohloubilo mateřství. Se synem Marie zůstala sama. Zájem o děti umocnila práce asistentky na římské psychiatrické klinice, kde se setkala s dětmi, které trpěly duševními poruchami. S péčí o takové děti se seznamovala i v zahraničí. Vědomosti si rozšiřovala studiem odborných prací psychiatrů a speciálních pedagogů. Došla ke zjištění, že i děti s těmito potížemi jsou vzdělavatelné. Na základě toho vytvořila modelovou školu pro 22 dětí. Sama ji řídila a pomocí experimentu si ověřovala vlastní didaktický materiál, který podle potřeb dětí upravovala.

Následně si Maria Montessori položila otázku, co by práce odzkoušená na dětech s postižením, udělala s dětmi zdravými, když ty postižené dosáhly viditelných pokroků. V roce 1907 vzniká první dům dětí neboli „Casa dei Bambini“. Zde pobývaly děti od 2,5 do 7 let. V místnosti pracovaly s různými předměty. O takovou činnost jevily velký zájem a byly při ní velmi klidné a soustředěné. Pozorováním zjistila, že děti díky těmto činnostem vstřebávají znalosti a dovednosti ze svého okolí přirozeně a nenuceně. To pro ni byla velká motivace k celoživotnímu úsilí o reformu vzdělávání.

Její práci narušila fašistická diktatura, která zakázala činnost zařízení, využívajících metod Marie Montessori. Maria společně se svým synem v tomto období odjela do Indie. Zde navázala přátelské vztahy například s p. Ghándím a seznámila se s p. Thákurem a jeho Domovem míru. Po návratu do Evropy začala od roku 1946, za podpory

svého syna, znovu obnovovat vznik a funkci mateřských a základních škol, které vyučovaly podle jejích metod.

Své poznatky sepsala do několika děl, dále se zúčastňovala kongresů a přednášela. Dočkala se ocenění za svou práci a v roce 1950 získala Nobelovu cenu míru. Dva roky na to zemřela.

### **3.2. Dům dětí – „Casa dei Bambini“**

Vznikl jako útulek pro několik desítek dětí chudých rodičů. V jeho vzniku viděla Maria Montessori možnost zmírnit bídu a poskytnout dětem naději na lepší život. Dětem se dostalo návštěvou tohoto zařízení důležité pravidelnosti a řádu v životě. V tomto domě dětem poskytovali lepší stravu, tělesnou hygienu a případnou lékařskou péči. Pozoruhodné výsledky práce byly viditelné již po dvou letech fungování tohoto zařízení a okamžitě byly známy po celém světě.

V domě pracovala s dětmi učitelka, která děti motivovala pomocí didaktických pomůcek podle pokynů Marie Montessori. Dále byly děti zaměstnávány praktickými činnostmi (zametání, zalévání květin, utírání, aj.). Tyto činnosti a nabídka didaktického materiálu vedla k cvičení smyslů a pěstování tělesné zdatnosti. Toto vše sloužilo k realizaci cíle – zajištění samostatnosti dětí prostřednictvím vlastní aktivity.<sup>18</sup>

### **3.3. Základní principy montessori pedagogiky**

Hlavní zásadou je věta, kterou proneslo před M. M. jedno z dětí, „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“.

Dále je důležité respektování senzitivních období dítěte. Senzitivním obdobím je nazývána ta část dětství, kdy je dítě obzvláště citlivé a připravené k získávání určitých dovedností. Toto období dítěti nabízí přirozené hledání možností, jak dovednosti zdokonalovat. Pokud je toto období využito, dítě se učí přirozeně, z vlastní vůle a dělá mu to radost. V případě nevyužití, senzitiva zaniká a dítě se později učí danou věc hůře, s malou radostí a často jen z donucení.

---

<sup>18</sup>SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996, 38-39. ISBN 80-85931-19-2.

Připravené prostředí je další důležitou součástí výchovy a vzdělání. Příprava prostředí je úkolem vychovatele. V takovém prostředí hraje velkou roli pracovní místo, pomůcky, předměty a jejich uspořádání.

Koncentrace je důležitá v okamžiku, kdy dítě v připraveném prostředí má přístup k tomu, co v daném období potřebuje a tím je zaujato prací natolik, že je schopno se intenzivně soustředit.

Je třeba nechat dětem dostatečný prostor pro samostatné tvoření. V dobře připraveném prostředí je dítě obklopeno vhodnými podněty a ovlivňováno lidmi, ale pouze ono samo si určí, které podněty a jak ovlivní jeho jednání.

Práce rukou je základ pro pochopení jevů, rozvoj myšlení a řeči. Je třeba tedy vycházet z konkrétního poznání a manipulace s věcmi.

Montessori pedagogika staví na celostním učení. Pro proces učení je důležité vzájemné působení tělesné a duševní aktivity.

### **3.3.1. Pomoz mi, abych to dokázal sám**

„Pomoz mi, abych to dokázal sám“. S touto větou přišlo za Marií Montessori jedno z dětí. Tato věta se stala hlavním mottem alternativního vzdělávání podle Marie Montessori.

Je důležité respektovat dítě v jeho projevech přirozenosti pozitivními i negativními vlastnostmi. Vlastnosti jsou dítěti z velké části dány přírodou a lze tento fakt s přírodou srovnat. Využijí k tomu květinu růži. K té neodmyslitelně patří krása, vůně, ale i její trny. Vlastnosti nezměníme. Ale u rostlin i dětí je můžeme alespoň částečně ovlivnit.

Většina dospělých se dětem snaží ukázat nejvhodnější postup bez toho, aby dítě k poznání dovedli. To může vést ke ztrátě zájmu a přerušení činnosti u dětí. Nechuť dítěte k učení může podporovat dlouhodobé a soustavné poučování, předvádění, ale také kritika a výsměch vůči dítěti.



Nic z výše zmíněného ovšem neznamená, že dítě necháme tápat a chybovat. Jde jen o to, abychom vysledovali, kdy dítě pomoc dospělého potřebuje či vyžaduje a kdy je lepší ho nechat pracovat a dělat chyby, ze kterých se může následně poučit.<sup>19</sup>

### **3.3.2. Senzitivní fáze vývoje**

Marie Montessori během vývoje každého jedince rozlišuje tři fáze:

a) 0-6 let

Celé období označuje za tvořivé a konstruktivní. Tuto fázi dělí ještě na dvě části. První od narození do 3 let a druhou od 3 do 6 let. V první, do 3 let, má největší podíl fyzické přizpůsobování. Senzitivními oblastmi jsou pohyb, řád a řeč. V této části dítě takzvaně vstřebává svět. V druhé části, od 3 do 6 let, svět analyzuje. Dochází k postupnému zdokonalování fyzické a psychické stránky člověka.

b) 7-12 let

Etapa v tomto věkovém rozmezí je uváděna jako poměrně stabilní. Vytváří se morální vědomí, v oblasti myšlení jedinec přechází k abstrakci, zlepšuje se představivost a vnímání pomocí detailů. K dospělému se s prosbou o pomoc obrací pouze, když si neví rady. Tím se vytváří prostor pro vyniknutí kréda pedagogiky Marie Montessori: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“.

c) 12–18 let

V této etapě se projevuje velmi silná sociální citlivost, jež je spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti. Jedinec se v tomto období snaží o vytvoření nového vztahu k sobě samému. V oblasti fyzické a psychické stránky jsou znatelné výrazné změny.<sup>20</sup>

O senzitivních fázích vývoje se ve své knize píše i Soňa Kořátková.<sup>21</sup> Zmiňuje, že tyto fáze mají doplňovat příslušné rozvíjející činnosti, které zabezpečí připravené prostředí a didaktický materiál.

---

<sup>19</sup>ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, 78-79. ISBN 80-7178-071-5.

<sup>20</sup>ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, 31-34. ISBN 80-7178-071-5.

<sup>21</sup>KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2.*, rozšířené a aktualizované. Praha: Grada, 2014, 221. ISBN 978-80-247-4435-3.

### **3.3.3. Připravené prostředí**

Marie Montessori považuje za základní prvky výchovného působení, připravené prostředí a připraveného učitele.

Dítě potřebuje samo pronikat do kultury a společnosti, která je rozmanitá a složitá. V tom mu pomáhá bohatá nabídka pomůcek a pracovního materiálu v jeho blízkosti - připravené prostředí. Průvodcem dítěte je dospělý, připravený pedagog, ochotný podat dítěti pomocnou ruku. V Montessoriovských školách tyto dvě věci vedou dítě k dobrovolnému učení toho, co se jiné děti učit musí.

Při přípravě prostředí musí dospělý brát ohled na senzitivní období vývoje dětí. A to proto, aby prostředí bylo připraveno tak, že bude respektovat nástup jednotlivých období.

Připravenost prostředí v podstatě má vývoj předbíhat. Předměty, obklopující dítě, mají podněcovat postupně stále vyšší a vyšší úroveň zájmů, vést dítě stále vpřed a podporovat proces učení.

Vnější prostředí nesmí působit na dítě chaoticky. Veškeré úkoly musí být připravovány tak, aby je dítě zvládalo samo. Návaznost jednotlivých úkolů, cvičení, činností a uspořádání předmětů, pomáhá dítěti hledat správná řešení.

Velkou roli hraje bohatost a různorodost nabídky. S ní úzce souvisí věková přiměřenost. Ta se týká množství, váhy, velikosti, materiálu a dalších aspektů. Všechny musí být v souladu s věkem dětí. Je třeba zachovat princip volnosti pohybu hračkami. To znamená, že dítě může s vybranými hračkami libovolně manipulovat a přenášet je z místa na místo.

Při dodržení všech dílčích úkolů, které Marie Montessori ctila a praktikovala, je pedagog kvalifikovaným průvodcem, který nechá takto připraveným prostředím děti samotné dojít k cíli.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup>ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997,41-44. ISBN 80-7178-071-5.

### 3.4. Didaktický materiál

Veškeré materiály Marie Montessori, jsou zaměřeny hlavně na smyslovou a pohybovou výchovu. Tyto dvě výchovy jsou základem pro rozvoj inteligence. Za hlavní vyučovací pomůcku označují didaktický materiál Eva Stodůlková a Eliška Zapletalová.<sup>23</sup>

Pro dělení materiálu pro činnosti je těžké najít jednotné a nejvhodnější kritérium. Jedno z používaných vytvořila H. Holstiegeová. A to na:

#### a) Praktická cvičení

Tato cvičení vycházela v běžného denního života. Maria Montessori je ještě dělila na cvičení sebeobsluhy (hygiena, strava, oblékání), cvičení na jednání s lidmi (pozdravy, poděkování, komunikace) a cvičení zaměřená na péči o prostředí (údržba květin, jednoduché úklidové práce).

Většinu činností jsou děti schopny zvládat už ve třech letech. Po úspěšném zvládnutí činnosti je prostředí upraveno a děti dostávají nové úkoly. Zvládnutí těchto dovedností velmi kladně ovlivňuje vývoj dětí.

Pomůckami pro tato cvičení jsou například rámy s různými druhy zapínání (tkaničky, knoflíky, patentky aj.)

#### b) Pohybová cvičení

Význam těchto cvičení spočívá v jejich vlivu na utváření smyslu pro vnímání vlastního pohybu. Ten je dále důležitý pro rozvoj sebevědomí a uchování si pohybových zkušeností.

Fyzickou činnost z běžného života zařazovala Marie Montessori ke gymnastickým cvičením. Jde v nich nejen o činnost svalů, ale i o skutečnou práci.

Spadá sem čištění bot, zavírání a otevírání dveří, zametání, rolování koberce a podobné drobné domácí práce.

Cvičení nehybnosti a ticha jsou přiřazována k pohybovým a smyslovým cvičením. Cílem cvičení je kontrola vlastního jednání a schopnost sebeovládání.

---

<sup>23</sup> STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011, 195. ISBN 978-80-87517-22-2.

Děti se učí ticho prožívat a těšit se z něj. Takové chvílky jsou základem pro utváření duševního života.

Gymnastická a rytmická cvičení jsou prostředkem k posilování vůle a sebeovládání. Děti díky nim získávají kontrolu sami nad sebou.

Chůze po linii, nejčastěji po elipse, zdokonaluje koncentraci pozornosti, koordinaci pohybů a rovnováhu.

c) Cvičení smyslů prostřednictvím pomůcek

Materiál pro cvičení smyslů jsou předměty uspořádané podle určitého kritéria. Podle barvy, tvaru, hmotnosti a vlastností vnějších ploch – je materializovanou abstrakcí.

Smyslový materiál ctí citlivost dětí na řeč, pohyb a řád. Podle vnějších vlastností materiálů děti začínají rozlišovat protikladné vlastnosti a uvědomují si jejich vzájemné souvislosti.

Cvičením smyslového vnímání se rozvíjí hrubá i jemná motorika, koordinace pohybu a vede děti ke strukturovanému zpracování zkušeností.

Řadí se sem například věže, schody, prkénka. Pomocí sad různě velkých krychlí či kvádrů se utváří povědomí o dvojici velký – malý, seznamuje se s pojmy velikostí. Různé povrchy pomáhají s cvičením hmatu a poznáváním rozdílných vlastností ploch.

Vše, s čím se dítě setkává, dostává jméno, vše má smysl a konkrétní obsah. Některá cvičení slouží k přípravě na čtení, psaní a počítání. Dále pomáhá při přechodu od konkrétního k abstraktnímu.

U smyslového materiálu se využívá pojmu spirálové uspořádání učiva, což znamená, že dítě se s jedním pojmem setká víckrát a při tom, při každém dalším cvičení je tentýž pojem ukázán v jiných souvislostech a odkrývá dětem další své znaky.

Původním materiálem pro výrobu pomůcek bylo dřevo. V dnešní době se vše zdokonaluje a testují se nové technologie i materiály. Ale hlavní požadavek zůstává stále stejný: „Ve středu pozornosti nestojí metoda nebo pomůcka, ale dítě.“<sup>24</sup>

### **3.5. Učitel Montessori školy**

V Montessori pedagogice se setkáváme spíše s označením „vedoucí“ než „učitel“. V tomto vzdělávacím systému dospělý dítě neučí, dítě se učí samo. Dospělý vede dítě na cestě životem, usměrňuje psychické a fyzické aktivity dítěte a zprostředkovává nové poznatky.

Interpreti děl Marie Montessori nejsou za jedno ve vysvětlení postavení dospělého při výchově podle jejích principů.

Jedním z interpretů, který o osobnosti vychovatele píše, je docent Karel Rýdl<sup>25</sup>. Ten ve své publikaci například zmiňuje pro vychovatele označení jako: služebník, pomocník nebo vedoucí a organizátor.

Jedním z těch, kteří se tímto tématem zabýval víc, byl rakouský pedagog a profesor na pedagogické akademii ve Vídni, L. Kratochwil. Ten dospěl k tomuto závěru:

Ačkoli Marie Montessori příliš aktivity učitele nezdůrazňuje, jsou velmi široké a pro správný a plynulý průběh vývoje dítěte velmi důležité. Vychovatel by měl plnit následující funkce: diagnostickou, terapeutickou, organizační, motivační a aktivizující, zprostředkující, upevňování disciplíny.

Všechny výše zmíněné funkce vyžadují hlubokou znalost dítěte ze strany dospělého, vnímavost pro senzitivní fáze vývoje, metodické a didaktické znalosti a další kvality, které by měl dospělý mít, ovládat a vhodně využívat.

### **3.6. Vedení spontánní práce**

Marie Montessori uznává svobodnou a volnou práci dítěte v hranicích vytyčených vychovatelem. Tím se rozumí, že práce dětí se má organizovat, ale jen v takové míře, aby

---

<sup>24</sup>ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, 47-63. ISBN 80-7178-071-5.

<sup>25</sup>RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, 28-30. ISBN 80-902193-7-3.

mu byla zajištěna svoboda, volnost pohybu a udrženo nadšení v životě. Předpoklady pro zdárné vedení jsou: schopnost organizace volné práce, tedy utváření podnětného prostředí společně s respektováním a pozorováním práce dětí.<sup>26</sup>

### **3.7. Montessori pedagogika současnosti**

#### **3.7.1. Česká republika**

V meziválečné době u nás probíhalo mnoho aktivit směřujících k reformě vzdělávání, ale byly zastaveny okupací (na některých místech byly knihy o Montessori pedagogice i páleny). Komunisté v nich také neměli zájem pokračovat, neboť rakousko-uherský systém, který vidáme v mnoha školách ještě dnes, napomáhal výchově poslušných občanů, navíc byl (je) jednoduše ideologicky kontrolovatelný. Proto se u nás různé alternativy začaly uplatňovat nebo systematicky rozvíjet až po tzv. sametové revoluci na konci 20. století (po listopadu 1989), čili takřka sto let poté, co Maria Montessori prezentovala své myšlenky světu.

V současnosti je v České republice okolo sta Montessori mateřských a základních škol.

#### **3.7.2. Svět**

Montessori pedagogika se začala šířit na začátku 20. století v Itálii – rodné zemi Marie Montessori. Fašistický vůdce Mussolini byl nejdříve nadšen výsledky žáků, ale následně když zjistil, že lidé v tomto systému vychovávaní se nedají lehce nebo nikterak zmanipulovat fašistickou propagandou, nechal ukončit veškeré aktivity související s Montessori pedagogikou.

Školami s Montessori pedagogikou prošli kupř. princové William a Harry z anglické královské rodiny, Larry Page a Sergey Brin – zakladatelé Googlu, kteří mnohé z Montessori pedagogiky zavedli i ve své firmě (např. nesoutěžní atmosféra či důraz na prostředí, v němž lidé pracují), Andrew Lloyd Webber – hudební skladatel, ... a nespočetné množství zdánlivě „obyčejných“ lidí působících nyní v nejrůznějších odvětvích.

---

<sup>26</sup>ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997, 75-76. ISBN 80-7178-071-5.

## 4. Rámcový vzdělávací program

Následující část bude věnována tomu, co je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a v něm obsažené vzdělávací oblasti. U každé oblasti zmíním její náplň a poté ke každé z nich doplním, jakým způsobem či za pomoci jakého materiálu se daná oblast naplňuje v předškolních zařízeních využívajících Montessori pedagogiku pro výchovu a vzdělávání.

### 4.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Je to dokument, který je součástí systému kurikulárních dokumentů ČR. V tomto systému jej najdeme v úrovni, která je nazývána státní úroveň. Státní úroveň kromě uvedeného RVP PV tvoří rámcové vzdělávací programy ostatních stupňů vzdělávání a také jim nadřazený Národní program vzdělávání tzv. Bílá kniha. Pod touto úrovní je úroveň školní, která zahrnuje všechny školní vzdělávací programy (ŠVP), které se zpracovávají podle RVP.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání udává hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Představuje rámec pro tvorbu ŠVP a jejich realizaci. Rámec, který RVP PV určuje, je třeba zachovávat.

Je otevřeným dokumentem, který bude v určitých časových intervalech do budoucna inovován podle vyvíjejících se potřeb společnosti i potřeb a zájmů dětí. Všechna pravidla, podmínky aj. jsou závazná pro předškolní vzdělávání v MŠ, v mateřských školách zřízených podle školského zákona, v lesních MŠ a v přípravných třídách ZŠ.

V RVP PV se uvádí: „Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“.<sup>27</sup>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve své publikaci popisuje Soňa Kořátková.<sup>28</sup> Popisuje jej tak, aby byl co nejsrozumitelnější a přístupný i laické veřejnosti.

---

<sup>27</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Upravené. Praha: MŠMT, 2016, 6. ISBN neuvedeno.

<sup>28</sup> KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

## 4.2. Vzdělávací oblasti

První oblast je Dítě a jeho tělo. Jde zde o podporu růstu, neurosvalového vývoje, fyzické pohody a rozvoj pohybových a manipulačních dovedností. Zlepšování tělesné zdatnosti, pohybové a zdravotní kultury. Učit děti sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům.

Montessori mateřské školy pro naplnění cílů z této oblasti využívají: chůze po elipse, činností praktického života (přelévání, hnětení, zametání, krájení, ...), biologie – člověk (pomůcka – puzzle – životní vývoj ženy) a smyslovou výchovou – činnosti na cvičení smyslů pomůckami (čichové dózy, dotykové a teplotní destičky, tlakové válce, barevné destičky, ...). Jemná motorika je podporována činnostmi praktického života (zapínací rámy) a například prací s kinetickým pískem. Hrubá motorika je podpořena častým pobytem venku (lezení přes překážky, běh). Pomocí pečlivě promyšleného a bohatého jídelníčku vede děti ke zdravému stravování.

Druhou oblastí je Dítě a jeho psychika. Zde učitel podporuje duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte. Rozvíjí jeho intelekt, jazyk a řeč. Také poznávací procesy, city a vůli. Povzbuzování v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast obsahuje tři podoblasti: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle. U některých částí se i přímo shoduje naplnění v tradiční a Montessori MŠ.

První podoblastí je jazyk a řeč. Rozvíjí u dětí řečové schopnosti, jazykové a komunikativní dovednosti. Učitel s dětmi osvojuje poznatky a dovednosti předcházející čtení a psaní. Cíle v této podoblasti jsou v Montessori školkách naplňovány za pomoci: denního setkávání na elipse, slovního popisu čehokoli, co dítě v okolí zaujme, hmatových písmen, kovových útvarů, čtení pohádek a příběhů před spaním.

V podoblasti poznávacích schopností a funkcí nacházíme zpřesňování smyslového vnímání. V Montessori předškolních zařízeních naplňují cíle především za pomoci činností se smyslovým materiálem (čichací válce, dřevěné barevné stavebnice geometrických tvarů), hledání v encyklopediích k danému tématu.

Poslední podoblast obsahuje sebepojetí, city a vůli. Zahrnuje poznání sebe sama, sebeovládání, mravní a estetické vnímání, cítění a prožívání. V Montessori MŠ lze



vycházet z osnov – co má dítě rádo, využít dobrých způsobů při společenském styku = úspěch při vlastní aktivitě vede k vytváření vlastní sebejistoty a úctě k sobě, pak dítě prožívá úctu i k druhým. Je možné využít i společenských akcí, kam se počítají výlety. Ty jsou věci, ve které se tradiční i Montessori MŠ setkává a shoduje.

Třetí vzdělávací oblastí je Dítě a ten druhý. Zde se nacházíme v interpersonální oblasti. Mluvíme zde o podpoře utváření vztahů dítěte k druhým. Posilování a obohacování jejich vzájemné komunikace a zajištění pohody ve vytvořených vztazích. Ve školkách založených na Montessori systému lze k této oblasti využít kosmické výchovy (botanika – pěstování rostlin, zoologie – péče o zvířata), umění (hudba – zpěv, hra na rytmické nástroje, tanec, dramatické a literární činnosti – nácvik na Vánoční besídku a pasování předškoláků) a z pohybových aktivit, společenské akce. S tradiční MŠ se shodnou ve hrách/práci ve skupinkách, aktivitách podporujících sblížení dětí a v četbě, vyprávění pohádek a příběhů s etickým obsahem.

Následuje čtvrtá oblast Dítě a společnost. Přes uvedení dítěte učitelem do společnosti ostatních lidí, pravidel společenského soužití, do světa materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury a umění, naplňujeme sociálně – kulturní oblast. V této vzdělávací oblasti se tradiční MŠ a Montessori MŠ velmi shodují. Pro obě platí, že chtějí, aby se děti setkávali s pozitivními vzory vztahů a chování, volí aktivity pro přirozenou adaptaci na prostředí MŠ. Společnými činnostmi, které tvoří náplň této oblasti jsou návštěvy kulturních programů mimo mateřskou školu a přípravy a realizace výročních oslav, slavností a svátků. Slavnosti jsou v Montessori MŠ pravidelnou každoroční akcí.

Oba typy MŠ stanovují pravidla a dbají na jejich dodržování. Tvoření pravidel se v tradičních mateřských školách velmi rozrůstá, ale v Montessori školách má delší působnost a více se dbá na to, aby platila kolektivně, tedy i pro vyučující.

Poslední vzdělávací oblastí je Dítě a svět. Veškerá náplň spadá do environmentální oblasti, v rámci které se zakládá povědomí o okolním světě, jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí a vytvoření základů pro odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí. I zde budou veškeré aktivity velmi podobné, troufnu si říci, až shodné. Když vyjmu z RVP PV dílčí cíl seznámení s místem a prostředím, ve kterém dítě žije; poznávání jiných kultur; rozvoj úcty k životu a životnímu prostředí. V MŠ využívajících Montessori systém budou tyto věci naplňovány na sto procent také a jsou zařazeny do kosmické výchovy

(pomůcky – zvířata světadílů, planety sluneční soustavy, navinovací kalendář), biologie (karty s tvary listů, puzzle – strom, květ, list), zeměpisu (globus – barevné kontinenty, puzzle – mapa Evropy, světa).<sup>29</sup>

#### **4.3. Shrnutí kapitoly**

Všechny mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona musí naplňovat RVP PV. Tedy i výše popsané vzdělávací oblasti. Pokud k tomu zvolí nějaký jiný postup, než jakého je užíváno v naší tradiční mateřské škole, to už je na vedení a celkové koncepci MŠ. Toho využívají Montessori MŠ.

Po nahlédnutí do školního vzdělávacího plánu mateřské školy, ve které jsem si vybrala 7 respondentek do výzkumu v praktické části své práce, jsem zjistila, že k daným měsíčním tématům sepisují cíle právě z RVP PV a nabídka činností už je velmi konkrétní a zahrnuje některé konkrétní didaktické pomůcky, které jsou v souladu s ideologií Marie Montessori.

Je tedy jasné, že žádné dítě nebude v Montessori mateřské škole ochuzeno o nic z toho, co absolvují děti v mateřské škole tradiční. Naopak má k dispozici širší možnosti výběru aktivit a pomůcek.

---

<sup>29</sup> *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Upravené. Praha: MŠMT, 2016. ISBN neuvedeno.

## 5. České školství

### 5.1. Pokusy o změny školství u nás

Důležitým a velkým mezníkem pro vývoj nových výchovných metod je vznik Československé republiky. Říká se, že se naplnilo Komenského proroctví. Poválečná doba byla totiž podobná době, ve které Komenský žil. Lidé měli v tomto období snahu hledat cesty, které vedou ven z rozvratů a zmatků.

Zakladatelé českých pokusných škol šli po stopách Jana Amose Komenského, Lva Nikolajeviče Tolstého (1828-1910) a později Ellen Keyové (1849-1926), kteří chtěli, aby škola byla místem radostné práce. Všichni pokusníci odmítali pasivní, statickou a mechanickou školu. Hledali cestu k osvobození dítěte a uchování jeho individualit. Hledání těchto cest, se u každého pokusníka nějakým způsobem lišilo od ostatních.

Po vzniku Československa na pedagogickém poli působili mimo jiných Josef Úlehla, František Bakule, Rudolf Jedlička a Václav Příhoda.

#### Josef Úlehla (1852–1933)

Jako první u nás zaznamenal nedostatky herbartismu (rozvoj rozumu a řeči, studium klasických jazyků a antické kultury, nedocení přírodovědecko-technického vzdělání). Přál si, aby vztah učitele a žáka byl založen na vzájemné důvěře a pochopení. Inspirací mu byly Rousseovy myšlenky. Stejně jako Komenský a Amerling učil vychovatele trpělivosti, učil je čekat a nepředhánět přirozený vývoj dítěte.

Propaguje svou myšlenku pracovní školy a má snahu pokračovat v díle Jana Amose Komenského. Především v možnosti dát dítěti prostor pro vlastní projevení, napodobování, jednání, tvoření a tázání se.

#### Dr. Rudolf Jedlička (20.2.1869 – 26.10.1926)

Velice si vážil výchovných metod Karla Amerlinga, o kterého se zajímal jako o lékaře a pedagoga. Jeho zájem o tuto osobnost vyvolal v roce 1908 u Rudolfa Jedličky zájem o pedagogiku. O 5 let později otevírá Dr. Jedlička ústav pro tělesně postižené děti a mládež. Při své lékařské a pedagogické práci pomáhal radou, srdcem a penězi. Jeho cílem v této oblasti byl důstojný, plnohodnotný a samostatný život tělesně postiženého člověka.

Je považován za zakladatele léčby tělesně postižených lidí prací. Věřil v sílu a moc výchovy. Věděl, že velmi důležitým prvkem výchovy mládeže je výběr výrazných osobností vychovatelů, aby se děti učily rády. Takový typ vychovatele našel u Františka Bakuleho.

#### František Bakule (18.5.1877 – 15.1.1957)

Byl přesvědčen o původní dobrotě člověka. V tomto tvrzení se shodoval s J. J. Rousseauem (1712–1778) a L. N. Tolstým. Věřil, že u každého dítěte lze rozvinout všechny jeho tvůrčí síly.

Své pedagogické působení začal na Malé Skále. Vedlo ho nadšení a sebedůvěra. Sám věděl, že neovládá všechny obory, a tak se začal při práci s dětmi věnovat estetické výchově. S její pomocí vedl děti k tomu, aby zapoměli na životní bídu. Z toho vyšla metoda, které se cíleně věnoval, výchova uměním. Dle ostatních učitelů byla motivace chybná, ale oproti tomu u nich vzbuzovaly pozornost prostředky a metody, jež František Bakule využíval.

Při své praxi vynechal rozvrh hodin, učivo dávané do osnov a mechanické učení. Mravní zásady předával svým žákům pomocí vlastního příkladu. Dalším cílem byla volná kázeň, o kterou usiloval. I tento cíl odpovídal zásadám L. N. Tolstého. Přes tyto prvky došel k „volné třídě“. S tou ovšem nesouhlasil a ani nemohl souhlasit školní inspektor ani představitelé církevních úřadů. Pro tyto neshody Bakule z Malé Skály odchází a v roce 1913 přijímá nabídku Dr. Jedličky na práci s postiženými dětmi.

V tomto nabídnutém místě viděl Bakule příležitost k velkému úspěchu ve své pedagogické kariéře. Profesor Jedlička věděl o Bakulových pokusech na Malé Skále a vycházel z faktu, že je dětem třeba poskytnout péči lékařskou i pedagogickou. Proto Františka Bakuleho poslal do zahraničí na studijní cestu. Tato cesta vedla do Německa, kde Bakule poznal lékařský i výchovný přístup k postiženým dětem v několika již zavedených ústavech.

Práci s těmito dětmi založil na tom, že nejdůležitější je přihlédnout k jejich zvláštnostem v oblasti psychiky. Všiml si, že dětem nechybí smysl pro humor a vůle pracovat. Vnesl mezi ně svůj přátelský vztah a srdečnost. Učil je přemáhat fyzické nedostatky, které děti

trápily, učil je samostatnosti v oblékání a uklízení. Některé z těchto činností vyžadovaly dlouhodobý nácvik a tím došel k potřebě učení trpělivosti u dětí i vychovatelů.

Zajímavá byla úprava školního prostředí podle Bakuleho. Podle jeho nápadu byly ve třídách ústavu pracovní stoly, hoblice a bedny. Donášel do hodin různý pracovní materiál. Nevedl hodiny čtení, psaní a počtů. Učení se odvíjelo od situací, které přicházely během každodenního života. Například přišlo-li dítě za ním s tím, že by chtělo napsat dopis, začal se s ním František Bakule věnovat písmenům – jejich čtení a psaní. Někdy už za dva týdny psalo dítě samo svůj dopis. Kdo chtěl, mohl se přidat k práci na psaní a čtení. Došlo k tomu, že nejen jedno, ale třeba deset dětí v poměrně krátkém čase zvládlo číst a psát.

Z ústavu odchází František Bakule v roce 1919. S ním odešlo i několik dětí, kterým věnoval svůj čas. Sídlo našli v jednom pražské bytě, na jehož nájem si vydělávali výrobou a prodejem drobných předmětů. Po létě 1920, kdy odjeli na prázdninový tábor o byt přišli. Děti začaly od září docházet do obecné školy a po vyučování za Bakulem. Ten se je snažil zaujmout četbou, vypravováním či zpěvem. Právě díky zpěvu se o něm a jeho svěřencích začalo znovu mluvit. Jejich vícehlasý zpěv pomohl ke vzniku „Bakulových zpěváčků“, kteří se proslavili po celém světě.

Od roku 1918 již nevyučoval na obecných školách, ale osud školství v Československu mu nebyl lhostejný. Chtěl novou školu po všech stránkách. Vnějších i vnitřních, formách a metodách vyučování i organizace. Podle něj měly být školy 1.-3. stupně budované jako internátní školy s vybavenými dílnami a hospodářstvím. Veškeré výtěžky získané prací žáků měly sloužit k úhradě nákladů, které se ke škole vztahovaly.

#### Václav Příhoda (7.9.1889 – 18.11.1979)

Byl českým pedagogem a psychologem. V roce 1945 byl jmenován profesorem Univerzity Karlovy v Praze.

Svou pedagogickou kariéru začal výukou na středních školách, například na Kladně a v Praze.

Z počátku se věnoval výuce filozofie, až po vzniku Československé republiky se středem jeho zájmu stala myšlenka reformovat československé školství. Zde, v pedagogice jako vědě a psychologii uplatňoval behavioristické koncepce (znalosti získávají jedinci

poznáním a řešením problémů, látce se učí opakováním a pozitivním zesílením) z nichž vycházel, a které vyznívaly u amerických psychologů a pedagogů. Prosazoval také „Jednotnou vnitřně diferencovanou školu“. Plán „Jednotné diferencované školy“ uplatňoval po roce 1945, jako poradce na Ministerstvu školství.

Spolu s uplatňováním výše zmíněných koncepcí se snažil Václav Příhoda do našeho prostředí přenést takzvaný „globální model“, taktéž pocházející z Ameriky. Tento model si lze přiblížit například na učení čtení. To se při této metodě neučilo pomocí hláskování, ale žáci se slova učila tím způsobem, že si je zapamatovali jako jednotlivé obrazy. Z velké části „globální model“ ve vyučování nefungoval a Václav Příhoda u některých ostatních pedagogů a vychovatelů neuspěl.

Mezi nejvýznamnější z jeho děl patří Racionalizace školství a Ontogeneze lidské psychiky, který nemá ve světě pedagogické a psychologické literatury obdobu.

Za celoživotní práci a zásluhy v rozvoji pedagogiky a psychologie dostal v roce 1966 medaili Jana Amose Komenského.

## **5.2. Pokusy o změny v předškolním vzdělávání u nás**

V průběhu let docházelo ke snaze o reformu výchovy i u dětí předškolního věku.

K významným reformátorům předškolního výchovného systému 19. a 20. století patří Jan Svoboda a Anna Süssová.

### Jan Svoboda (9.5.1800 – 27.9.1844)

Byl českým pedagogem a učitelem v první opatrovně (předchůdce MŠ) u nás.

Jeho učitelského talentu si povšiml pražský purkrabí, který mu uhradil cestu po Německu. V této zemi čerpal zkušenosti a poznal fungování tamního školského systému.

Po návratu je požádán o založení první opatrovny v Čechách. Stalo se tak roce 1832 v Praze, v ulici Na Hrádku na Novém Městě. A tak se stává prvním učitelem vzorové opatrovny u nás.

Denní program práce s dětmi přesunul z budovy ven. Využil k tomu zahradu. Janu Svobodovi šlo o to, aby děti byly na čerstvém vzduchu a udržovaly si tak zdravé tělo. To podle něj bylo základem pro správný duševní rozvoj, což v té době vůbec nebylo běžné.

Pomocí her, říkanek a zpěvu vštěpoval 2 - 6letým dětem morální zásady. Učil je základům čtení, psaní a německého jazyka. Také pořídil nářadí, velikostně přizpůsobené dětským rukám a vysvětloval na něm dětem práci jednotlivých řemesel.

Veškeré své zkušenosti, které prací s dětmi získal, sepsal do několika spisů. Nejznámější je Školka, která se stala i nejdůležitějším spisem pro budoucí opatrovníky, dále je to Malý čtenář, Malý písař, Malý Čech a Malý Němec.

Položil základ vývoji předškolního vzdělávání. Po jeho smrti převzal vedení pražské opatrovny řád milosrdných sester. V polovině 19. století byla na budově odhalena jeho pamětní deska.

### Anna Süssová (1851-1941)

Její práce na rozvoji výchovného působení na předškolní děti začíná v roce 1907, na sjezdu moravských pěstounek v Brně, kde přednáší a hovoří o dosavadní práci mateřských škol a zároveň i o nové mateřské škole. Ve stejném roce, v italském Římě, otevírá Maria Montessori Dům dětí (Casa dei Bambini). O ní a jejím působení v oblasti předškolní výchovy, se ale Süssová ještě nezmínila. Zřejmě proto, že do Čech v té době zmínka o této události ještě nedorazila.

Anna Süssová se staví proti mechanickému učení v mateřských školách, které prosazoval Friedrich Fröbel (1782-1852).

Vychází z myšlenek Jana Amose Komenského a jeho dílo, Informatorium školy mateřské, považuje za hlavní učební text všech pěstounek a opatrovnic.

Rok 1910 je v její pedagogické kariéře významný. Brněnská matice školská totiž otevírá mateřskou školu Anny Süssové, jako pokusnou.

Kladla důraz na tělesný pohyb, tvořivou činnost a až rodinný vztah mezi učiteli a dětmi. Dva roky po otevření školy sepisuje poznatky a zkušenosti z otevřených fungujících MŠ podle jejího návrhu, v knize „Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí“.

Nová mateřská škola měla podle Anny Süssové být útulným domovem a čistá po všech stránkách.

Chtěla, aby učitelky v mateřské škole byly pouze pěstounkami nebo nejlépe pro děti starší sestrou. Takovou, která by jim rozuměla a kdykoli si s nimi pohrála. Tuto touhu

měla spolu se švédkou Ellen Keyovou. Stejně jako tato žena, Marie Montessori a Jan Svoboda, se snažila dětem zajistit výchovu těla pomocí smyslů.

Kromě výše zmíněných prvků, které prakticovala v nové mateřské škole má velkou zásluhu na rozdělení prostorů mateřské školy. Vnitřní část školy, tedy třídy, rozdělila na dvě části. Hernu a učebnu se stolečky. Stolečky i ostatní nábytek, který ve třídě byl, byl velikostí přizpůsoben dětem tak, aby byly schopné zvládat sebeobsahu. Nejen velikost, ale i variabilita vybavení hrála svou roli. Z důvodu případné změny uspořádání či rozdělení prostoru.

Vnější částí byla školní zahrada. Její součástí byla uzavřená veranda, kde se děti staraly o záhony, květiny, ale i zvířátka, kde jim pomáhala pěstounka.

Toto rozdělení, uspořádání zůstalo v mateřských školách dodnes.

Anna Süsová velmi často přemýšlela nad tím, jak svou pokusnou práci ještě zlepšit. Proto se učila z děl psaných Komenským a také se zajímala o spisy významných žen pedagogiky Montessoriové a Keyové. Říkala, že se díky těmto dámám naučila porozumět dětem.

Její názory byl pozoruhodné tím, že se dětem do 6 let snažila zajistit dostatek tělesné péče. Málo známá je pro mladší generaci pedagogů její praktická a tvořivá činnost.

Její velkým cílem v pedagogické praxi bylo uchovat dětskou radost co nejdéle. Neměla totiž nikdy vyhasnout a podpořit tak dětskou individualitu.<sup>30</sup>

### **5.3. Shrnutí kapitoly**

V této kapitole jsem se věnovala osobám, kterým v jejich životě, práci a úsilí nebyl lhostejný osud mládeže při navštěvování výchovných institucí. Chtěly pro děti něco lepšího, usnadnit jim přístup k získávání nových informací, zkušeností a rad potřebných pro jejich budoucí život. Šli na to podle svého nejlepšího vědomí a svědomí, citu a srdce. Často s odklonem od toho, co pro danou dobu bylo v Čechách tím „běžným“. Pro mnohé z nich bylo pobouření okolí zanedbatelnou překážkou. I přesto si šli za svým cílem.

---

<sup>30</sup> SPĚVÁČEK, Václav. *Průkopníci českých pokusných škol*. č. 4-01-17/1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN 14-772-78.



Takových osobností v oblasti pedagogiky bylo podstatně více, než kolik jsem jich v kapitole popsala. Vybrala jsem jen ta jména, která na mne zapůsobila nejvíce. Tito lidé dle mého názoru po sobě zanechali tak výraznou stopu, že se o nich ve velkém mluví ještě dnes.

I z těchto několika bych zde v závěru zmínila především Františka Bakuleho, Rudolfa Jedličku a Annu Süssovou. Tato tři jména jsou v dějinách naší pedagogiky slyšitelná od jejich působení dodnes. František Bakule asi nejméně, ale záleží na tom, v jaké oblasti pedagogiky se každý z nás pohybuje či nachází.

## METODOLOGIE

### 6. Použité metody

V této části práce se budu věnovat metodám, které jsem použila při výzkumu pro svou bakalářskou práci.

Ke svému průzkumu jsem použila případovou studii. Výzkumnou metodou pro předvýzkumné šetření byly dotazníky. V přílohách mé práce je k nahlédnutí vzor dotazníku (viz. příloha č. 1).

Po jejich zpracování vyplynulo několik zajímavých výsledků (vysokoškolské vzdělání rodičů, záměrné hledání alternativy, naplnění očekávání), které mě začaly více zajímat a pro jejich bližší prostudování jsem zvolila strukturovaný rozhovor. Přepisy nahrávaných rozhovorů jsou k nalezení v přílohách této práce (viz. příloha č. 2-8).

Pro svou práci jsem použila metodu kvalitativního výzkumu.

Kvalitativním výzkumem rozumíme výzkum, který se zaměřuje na jedince a na to, jak chápou svět a jak na něj nahlíží. Kvalitativní výzkum nevyužívá k vyhodnocení zkoumaných jevů žádné ze statistických metod.

#### 6.1. Dotazník

Dotazníkem se rozumí písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je nejpoužívanější metodou pro zjišťování údajů. Peter Gavora<sup>31</sup> uvádí: „Dotazník je nejfrekventovanější metoda pro zjišťování údajů.“

Dotazník obsahuje otázky a položky. Otázkou se označuje dotaz položený tázací větou většinou s možností volné odpovědi. Položkami jsou označovány dotazy položené větou oznamovací s výběrem odpovědí daných tazatelem. U dotazníku zapisuje odpovědi tázaný.

---

<sup>31</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Otázky v dotazníku mohou být:

- Uzavřené  
respondenti mají předložený určitý počet připravených odpovědí. Otázky jsou jednodušší pro vyhodnocení a respondenti dotazníky s tímto typem otázek ochotněji vyplňují
- Otevřené  
u tohoto typu otázek nemají respondenti možnost hotové odpovědi. Volnost odpovědí ztěžuje tazateli vyhodnocení. Výhodné jsou u předvýzkumu.
- Polouzavřené  
mohou být s nabídnutými odpověďmi s možností volby doplnění respondentovy odpovědi. Nebo se setkáme s možností zvolení více odpovědí a vepsání respondentovy odpovědi.

Kritérium zajišťující úspěch dotazníku je jeho důkladně promyšlená konstrukce. Důležitý je přiměřený rozsah, srozumitelnost a jasnost otázky.

Výhodou tohoto druhu výzkumu je rychlé a ekonomické shromáždění dat od většího počtu respondentů. Zadávání je usnadněno více možnostmi rozeslání.

## **6.2. Rozhovor**

Je metoda dotazování. Touto definicí vysvětluje rozhovor i Jan Průcha.<sup>32</sup> Dotazovaný je otázkami veden ke sdělení informací potřebných pro výzkum. Rozhovor je volná forma komunikace.

Původ rozhovoru je v anglickém termínu Interview, to je předem připravený strukturovaný postup opírající se o promyšlené otázky.

Někteří autoři rozdělují význam pojmu „rozhovor“ a „Interview“. Ti, kteří „Interview“ používají pro všechny druhy, přidávají pro odlišení strukturované a nestrukturované „Interview“.

---

<sup>32</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů pedagogické fakulty Univerzity Karlovi, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

Pro úspěšné provedení rozhovoru je třeba důkladné přípravy a využití raportu. Raportem se rozumí navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry mezi výzkumníkem a respondentem. Odpovědi tazatel nahrává nebo přímo zapisuje.

### **6.2.1. Strukturovaný rozhovor**

Bývá popisován také jako řízený. Je výzkumným druhem rozhovoru a má stejné otázky pro všechny respondenty. Otázky má tazatel předem připravené a zapisuje si k nim odpovědi respondentů. Otázky musí být srozumitelné a máloslovné.

Výhodou je bezprostřední kontakt tazatele a respondenta, který tazateli umožňuje sledování reakcí tázaného a případnou úpravu postupu. Nevýhodou je časová náročnost tohoto typu výzkumné metody. O tomto druhu rozhovoru se zmiňuje Jiří Pelikán.<sup>33</sup>

### **6.3. Případová studie**

Využívá se k ní několik málo osob nebo jen jeden subjekt. Na příklad by to mohl být žák nebo malá skupina určitého typu lidí. To byl i můj případ. Vybrala jsem si pro rozhovor 7 rodičů.

Při využití případové studie je zvolený zkoumaný jev podstatně detailněji popsán než při využití metod, pro které si musí výzkumník vybrat mnohonásobně početnější skupinu respondentů.

Jan Průcha<sup>34</sup> píše, že případová studie dnes není jen výzkumnou metodou, ale využívá se i při výuce manažerských, finančních a bankovních dovedností. Jako příklad uvádí: „např. se podrobně popisují případy interpersonálních konfliktů v podnicích a budoucí manažeři se je učí řešit.“

Do pedagogického výzkumu byla případová studie převzata z jiných oborů. Její výhodou je využití i pro zkoumání neživých objektů například učebnic. Další výhodou je hlubší poznání zkoumaného jevu. Je vhodná pro začínající výzkumníky. Nevýhodou je omezenost v oblasti zobecnění výsledků.

---

<sup>33</sup> PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

<sup>34</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů pedagogické fakulty Univerzity Karlovi, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

Pomocí případové studie jsem mezi svými sedmi respondentkami sledovala vývoj jejich dítěte od narození po vstup do mateřské školy, pocity žen během vývoje dítěte a vzdělání, kterého dosáhly ony a jejich partneři.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **7. Výzkum**

#### **7.1. Cíl výzkumu**

Cílem mého výzkumu je zjištění názoru rodičů na Montessori pedagogiku v předškolním vzdělávání dětí, jejich motivace k umístění dětí do zařízení využívajících Montessori pedagogiku a jejich očekávání.

#### **7.2. Výzkumné otázky**

Co vede rodiče k volbě Montessori pedagogiky pro předškolní vzdělávání dětí?

Naplnila MŠ očekávání rodičů?

#### **7.3. Výzkumný vzorek**

Dotazníky vytvořené pro předvýzkumné šetření byly rozdány mezi rodiče dětí dvou MŠ využívajících Montessori pedagogiku. Některé z odpovědí byly velmi obsírné.

K rozhovorům jsem si vybrala 7 respondentů, kterými byly ženy, matky dětí, které navštěvovali či navštěvují MŠ využívající k výchově a vzdělávání prvky z pedagogiky Marie Montessori. Mé respondentky byly z velké části vysokoškolsky vzdělané a mají více dětí.

## 8. Výsledky výzkumného šetření

### 8.1. Výsledky dotazníkového šetření

#### Nejvyšší dosažené vzdělání

V osmnácti případech byli oba rodiče vysokoškoláci, v devatenácti byl jeden vysokoškolák a jeden středoškolák, ve třech případech oba středoškoláci. Alternativu pro své děti hledali rodiče, kteří považují vzdělání za důležité. Zaměření vzdělání rodičů pravděpodobně nehraje při rozhodování roli. Mezi zúčastněnými bylo zastoupeno prakticky celé spektrum – technici, humanitně vzdělaní rodiče, umělecky založení rodiče, pedagogové, zdravotníci.

Z průzkumu tedy vyplynulo, že ve většině rodin zastoupených v Montessori MŠ je alespoň jeden vysokoškolsky vzdělaný rodič. Vzdělaní rodiče pravděpodobně mají větší potřebu i možnosti hledat co by bylo pro jejich dítě nejlepší.

#### Počet dětí v rodině

V zúčastněných rodinách bylo celkem 95 dětí. Jedináčci i děti z početnějších rodin (až 4 děti). Z nich 21 navštěvovalo tradiční MŠ, 58 Montessori MŠ nebo MŠ s prvky Montessori pedagogiky, 14 MŠ s uplatněním jiné alternativní pedagogiky, 2 děti během své předškolní docházky navštěvovaly nejprve tradiční a poté Montessori mateřskou školu. Nejčastější jinou alternativou byla Lesní školka, MŠ se zaměřením na estetickou výchovu. Část dětí navštěvovala souběžně Montessori MŠ a Lesní školku. (Lesní školka i MŠ se zaměřením na estetickou výchovu jsou v oblasti výše uvedených MŠ).

#### Proč jste volili Montessori MŠ?

Většina rodičů aktivně vyhledávala informace o alternativách pro své děti a volba alternativní MŠ byla cílená. Čtyři z nich již navíc měli zkušenost s alternativním vzděláváním u starších dětí nebo v blízké rodině. Více než čtvrtina rodičů zohlednila i další aspekty (sympatický přístup učitelek, vhodné prostředí, spokojenost dítěte při prohlídce školky, dostupnost).

Jen čtvrtina rodičů se k umístění dětí do MŠ s Montessori pedagogikou dostala v podstatě náhodou. Buď proto, že jde o spádovou MŠ, která uplatňuje prvky Montessori

pedagogiky nebo proto, že jinde nebyla volná kapacita. Pouze čtyřem z těchto rodičů na výběru nezáleželo, ostatní si velmi rychle doplnili informace o dané problematice a náhodu považovali za velmi šťastnou. Troje rodiče dali na radu jiných a dál se o principy vzdělávání nezajímali.

#### Co víte o Marii Montessori?

Jen tři rodiče uvedli, že o Marii Montessori nevědí vůbec nic. Stejný počet rodičů uvedl jako zdroj informací schůzky v mateřské škole, čtyři čerpali znalosti od známých. Naprostá většina rodičů měla informace o principech Montessori pedagogiky. Velká část z nich si přečetla alespoň životopis Marie Montessori. Pět matek absolvovalo kurs a dva rodiče měli pedagogické vzdělání, kde získali základní informace. Nejčastějším zdrojem informací byl internet, články v novinách a dostupná literatura.

#### Znáte jiné alternativní směry?

Sedm rodičů o jiných alternativách nevědělo. Většina rodičů uvedla alespoň teoretickou znalost dalších možností. Všichni znali základní principy Waldorfské pedagogiky, někteří navíc i Lesní školky. Dále zmínili Začít spolu, Daltonský směr, Škola hrou, Domácí vzdělávání, Svobodná škola, Intuitivní pedagogika, Jenský plán, Finská školka, Zdravá školka, Metody dr. Feuersteina.

Praktickou zkušenost rodiče mělo s Lesní školkou pět rodin, čtyři s Waldorfskou pedagogikou, po jednom se Svobodnou školou a Školou hrou.

Mezi rodiči byli učitelé se zkušeností z Waldorfské školky, Školy hrou a Svobodné školy.

#### Máte zkušenosti s tradiční MŠ?

Žádnou zkušenost uvedlo šest rodičů, o něco více jich mělo jen vzpomínky z vlastního dětství. Tři učili v tradiční MŠ.

Polovina rodičů se zkušeností s umístěním dítěte v tradiční MŠ považovala svoji zkušenost za dobrou. Vyzdvihovali přístup učitelek. Rodiče se špatnou zkušeností si stěžovali na necitlivý přístup, přílišné lpění na dodržování příkazů a zákazů, potlačení iniciativy, výchovu strachem, stádnost a špatnou komunikaci s rodiči.

Většina rodičů se shodla na tom, že velmi záleželo na přístupu učitelek a vedení a na prostředí, ve kterém byla školka umístěna.



### Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl mezi alternativním a tradičním vzděláváním?

Sedm z dotázaných žádný rozdíl nevidělo a uvedli, že rozdíl je v učiteli nikoliv v pedagogickém směru. Soudí, že pro většinu dětí je uplatňování Montessori pedagogiky nadstandardem a dobrý učitel v tradiční MŠ by jim vyhovoval stejně.

Na pozitivěch alternativního vzdělávání se rodiče vesměs shodli. Jsou to:

- vstřícnější přístup, lepší komunikace, přátelská atmosféra, nadšení pedagogové, nelpí na dogmatech, lepší vybavení, atraktivní program
- lepší startovní pozice učitele, propracovaná metodika, názorná výuka, učení prožitkem, nedusit, vést ke zvědavosti, přemýšlet s dětmi proč a jak
- respektující jednání, citlivější přístup k dětem, přijetí dítěte jako individuality,
- volnost v rámci pravidel, volba zaměstnání, možnost vymezit se, samostatnost, sebeobsluha,
- ocenění snahy ne výkonu, nesoutěživost, sám zkus, sám pokaž, sám naprav,
- harmonický rozvoj osobnosti, děti jsou otevřenější, lépe respektují pravidla, méně stresu,
- sociální učení, smíšené třídy,

### Volíte alternativy i v jiných směrech života?

Žádné jiné alternativní směry v životě nevolí dvanáct rodin.

Více než třetina rodičů se snaží dodržovat zdravou výživu, případně jsou vegetariány.

Čtvrtina rodičů se snaží dodržovat principy Montessori pedagogiky i ve vlastní výchově.

Ve třech rodinách proběhl domácí porod, dvě rodiny vyznávají přírodní léčbu.

Většina rodičů uvedla, že v kultuře se snaží vyhledávat "ne-maistreemovou" hudbu, filmy, literaturu a uplatňují zdravý rozum.

### Splnila MŠ vaše očekávání?

Všichni rodiče odpověděli ano. Polovina rodičů uvedla "nad očekávání". Vesměs opakovali důvody uvedené v rozdílech mezi tradiční a alternativní školou.

### Doporučíte tento typ vzdělávání ostatním rodičům?

Naprostá většina respondentů doporučí tento typ vzdělávání dalším rodičům. Ostatní uvedli, že tento způsob není samospasitelný a je třeba zhodnotit, zda je pro konkrétní dítě vhodný. Část rodičů zmínila vliv osobnosti pedagoga.

### Máte v plánu pokračovat v alternativě na ZŠ?

Většina rozhodně ano. Šest rodičů nebylo rozhodnuto. Důvodem je dostupnost a vliv komplikované dopravy na další aktivity dětí. Jinou alternativu zvolili dvě rodiny. Jedna Komunitní školu, druhá Začít spolu. V obou případech do zvolené školy docházel starší sourozenec.

V případech, kde se o alternativním vzdělávání neuvažuje, jeden z respondentů uvedl nedostatek prostředků, tři nedostupnost a jeden potřebu pevnějšího vedení dětí.

## **8.2. Výsledky rozhovorů**

Nejprve jsem se ve svém výzkumu zaměřila na postoj matek k mateřství a počátečnímu vývoji dítěte.

Z popsaných vývojů vyplynulo, že všechny respondenty kromě respondenty 7 (viz. příloha č.8) rodily po překročení 30. let. Děti respondentek 1–5 a 7 po porodu dosáhly 3 kg, jen syn respondenty 6 měl pouze 2 kg, což se zdá být zapříčiněno těžkým, předčasným porodem (viz. příloha č. 7).

Respondentky 2, 6 a 7 byly s popisovaným dítětem prvorodičkami. Respondentky 1, 4 a 5 rodily s popisovaným dítětem po třetí, respondentka 3 po čtvrté.

O průběhu kojení bez problému mluvily respondenty 3-5 a 7. Z nich rodičky 3 a 7 kojily své dítě do jednoho roku. Respondentka 4 pak do 18. měsíců a respondentka 5 do měsíců 20.

Respondentka 1 uvedla, že u všech třech dětí měla problémy s přebytkem mléka a záněty. Ale že všechny 3 své děti odkojila s láskou, popisovanou dceru kojila do 1 roku.

Respondentka 6 musela být rozkojena v nemocnici, pomocí odsávačky. Dítěti ze začátku mléko pomocí kapátka podávala sestra v inkubátoru. Po přesunu na klasický pokoj musela syna kojit pomocí kloboučku, z důvodu malé pusinky dítěte.

Od 3. měsíce dokrmování Bebou. Takto krmen byl až do 8. měsíce, poté do roka už jen ráno, zbytek dne tvořily příkrmy (viz. příloha č. 7)

Respondentka 2 je oproti ostatním s kojením lehce odlišná. Kojila dva roky, poměrně často a nechávala k mléku samostatný přístup – když dítě chtělo, pilo (viz. příloha č. 3).

Respondentky 3 a 4 uvedly, že tabulky při vývoji svých dětí nesledovaly a se svým přístupem k výchově a vedení si byly jisté.

Respondentky 2 a 7 si myslí, že úzkostné nebyly. Tabulky nesledovaly. Často se ale řídily svým vlastním rozumem a intuicí. Ani jedna ale ničeho nelituje.

Respondentka 5 uvedla, že si vše užívala. Byla spíše ženou, co moc věci neřeší, neprožívá. Uvedla, že nějaké nervózní momenty proběhly ohledně problémů s čůráním u dcery.

Další respondentka, respondentka 1, viděla odlišnost oproti vývoji u starších dětí. U dcery překvapila sama sebe velkým strachem. Myslí si, že je to tím, kolik najednou viděla problémů, které před narozením dcery neznala nebo si nepřipouštěla (viz. příloha č. 2).

Poslední, respondentka 6 si myslí, že vzhledem ke svému vymodlenému dítěti, úzkostná nebyla. Jen pocítila nervozitu z průběhu vývoje (viz. příloha č. 7).

Respondentky 3 a 4 uvedly, že jejich děti zvládaly tzv. velké momenty (lezení, sezení, chůze, řeč, ...) velmi brzy. Respondentka 3 uvedla, že vše, co je v tabulkách sledováno, syn zvládal až 3 měsíce předem. Respondentka 4 zmínila především brzké ovládnutí močení. Proti těmto dvěma respondentkám je výpověď respondentky 6, jejíž syn dělal vše s 2-3 měsíčním zpožděním. U všeho jako rodiče čekali, až to přijde. Když s něčím začal, dělal vše správně.

Respondentka 1 říkala, že podle pediatra bylo vše v pořádku. Ale podle jejího a manželova subjektivního pohledu byl pohybový vývoj pomalý. Myslí si, že je to z důvodu staršího, pohybově akčního syna. A uvedla, že proti tomu začátek mluvení byl brzký. Ohledně rychlejšího nástupu mluvení a vývoje řeči, uvedla to samé respondentka 5. Ta navíc uvedla, že mluvení její dcery nevyžadovalo žádnou logopedickou nápravu. Respondentka 2 uvedla, že její syn brzy chodil a seděl. Oproti tvrzení respondentek 1 a 5, měl pomalý rozvoj řeči. Mluvit začal až po 2. roce a plynule před 4. rokem. Respondentka 7 oproti respondentce 2 uvedla, že syn začal pozdě sedět a musel tak ve sportovním kočáře sedět se zvednutou boudou a být v kširách.

Překvapení během vývoje uvedlo jen 5 respondentek.

Respondentku 3 překvapilo, že synovi šlo oproti jeho starším sourozencům vše velmi rychle. Vyvozuje z toho jeho nadanost.

Překvapením pro respondentku 4 byl úbytek starostí s neprobíhajícími nočními nehodami. Bylo tomu tak, díky rychlému ovládnutí močení, které její syn zvládl.

Nemilé překvapení uvedla respondentka 1. U její dcery nastalo první období vzdoru už ve dvou letech. Její záchvaty vzteku ji trápily hlavně venku, kde budily negativní zájem u kolemjdoucích. Trochu nemilé překvapení měla i respondentka 7. To se týkalo dlouhodobosti cvičení pro úpravu držení hlavy (viz. přílohy 2 a 8)

Velmi milé překvapení měla respondentka 6. Syn brzy a dobře mluvil a motoricky byl také velmi zdatný. Navzdory nepříjemnému příchodu na svět, to bylo až neuvěřitelné (viz. příloha č. 7)

Větší odchylky od normy vyšly jen u dvou respondentek. První, respondentka 5, mluvila o palci, kterým si dcera nahradila dudlík. Palec se jí drží i nyní, v 1. třídě ZŠ. Jako další uvedla potíže s pomočováním. To probíhalo ještě loni, kdy byla předškolákem. Na denním pořádku byly nehody. Ty nyní už nejsou, ale přetrvávají noční nehody. Druhá, respondentka 1, mluvila o velké fixaci dcery na rodinu a o jejím netoužení po dětech. Ve známém prostředí se nestyděla a chovala vyspěle, ale než se prostředí stalo známým, bylo to náročné.

Respondentka 4 hovořila u syna o problémech s velkou potřebou. Ty odezněly, až ve 4 letech. Do té doby nechtěl, a pokud byl nucen, nastávaly komplikace.

Respondentka 3 mluvila jen o mírné hyperaktivnosti.

Syn respondentky 6 zůstával stále během svého vývoje pod křivkami. Ale všechny křivky běžely souběžně, a tak prý nebyl důvod k panice.

U respondentky 2 a 7 je již výše zmíněno, že se jejich děti odlišují od normy v oblasti řeči a sezení.

Následně jsem při svém šetření zjišťovala u respondentek, kdy, kde, a nebo odkud získaly informace o Marii Montessori a její pedagogice.

Všechny respondentky kromě respondentky 6 věděli alespoň základ o Marii Montessori dříve, než dali dítě do MŠ.

Děti respondentek 1, 3, 4, a 5 mají starší sourozence. Všechny své děti měly v Montessori MŠ respondentky 4 a 5. Respondentka 3 měla své starší děti v klasické mateřské škole s alternativními prvky a nejmladšího v Montessori mateřské škole. Dvě starší děti v klasické MŠ a jen nejmladší v Montessori MŠ, měla respondentka 1.

Respondentky 5 a 7 absolvovaly postupem času kurzy týkající se Montessori pedagogiky. Respondentka 5 vyučuje v Montessori MŠ, respondentka 7 dělá asistentku ve třídě Montessori mateřské školy. Respondentka 4 učí na Montessori základní škole.

Díky svému studiu pedagogické fakulty zná tento alternativní směr respondentka 3. Respondentka 1 se o alternativní směry zajímá v zájmu svého všeobecného přehledu v oblasti vzdělávání u nás.

Respondentka 2 se o Montessori pedagogice dozvěděla před nástupem syna do MŠ od přátel, následně po probuzení zájmu v ní, přečetla několik knih.

Dále z rozhovorů vyplynulo, že všechny respondentky jako další alternativní vzdělávací směr znají Waldorfskou pedagogiku. Respondentka 1-3 a 5-7 mají teoretické povědomí bez praktické zkušenosti. Z nich respondentka 2 a 3 mají zprostředkovanou zkušenost přes známé v jejich okolí. Respondentka 1 by se tomuto směru vyhnula. Nezamlouvá se jí především, dle jejího názoru a pocitu, důraz na duchovno a náboženství na úkor racionality. (viz. příloha č. 2)

Respondentka 4 má s Waldorfským systémem přímou zkušenost. Starší syn je na Waldorfské základní škole.

Zkušenost s tradiční mateřskou školou skrze děti mají jen dvě respondentky. Respondentka 1 a 3. Obě uvedly, že velmi záleží na učiteli. Respondentka 1 má díky úžasným a dětem oddaným učitelkám s tradiční MŠ velmi pozitivní zkušenosti.

Respondentky 5-7 mají zkušenost z dětství nebo skrze jejich práci v tradiční MŠ. Respondentka 6 a 7 se shodly, že v Montessori MŠ je viditelně vstřícnější prostředí. Respondentka 5 vidí pozitiva u Montessori MŠ ve vedení dětí k samostatnosti a větší svobody ve volbě činnosti (viz. přílohy č. 6-8).

Respondentky 2 a 4 mají zkušenost s tradiční mateřskou školou z dětství, dodnes negativní. Respondentku 4 traumatizoval společný spánek a situace kolem jídla. Respondentka 2 také vzpomíná hlavně na negativní chvíle při odpoledním spánku. Tyto negativní zkušenosti částečně ovlivnily rozhodování, kam s dětmi (viz. příloha č. 3).

Alternativy v jiných oblastech života nevolí pouze respondentka 1 a 5. Respondentka 1 zastává názor, že všeho s mírou. Takže se novým věcem nebrání, ale klasických se rozhodně nepouští (viz. příloha č. 2).

Respondentka 6 a respondentka 3 si myslí, že alternativu nevolí. Ale respondentka tři například preferuje v jídlu podstatně větší množství zeleniny. Říkala, že s ortodoxními vyznavači alternativ ale zásadně nesouhlasí. Respondentka 6 uvedla návštěvy nového cirkusu, co je podle ní, trochu taková alternativa v oblasti kultury. I respondentka 2 si myslí, že alternativu v životě nevolí, ale uvedla, že se v některých věcech odlišují od normálu – zmíním například jejich snažení o vytváření komunitní domácnosti (více viz. příloha č.3).

Respondentky 4 a 7 mluvily o tom, že alternativy v životě volí. Respondentka 4 v oblasti zdraví a respondentka 7 v oblasti porodů (viz. přílohy č. 5 a 8).

U všech respondentek se objevilo, že školka jejich očekávání rozhodně splnila. A to: v přístupu, ve vzájemné komunikaci (s dětmi i rodiči), díky projektovému a prožitkovému učení, vstřícností, rozšíření vědomostí i u rodičů, respektem individualit jednotlivých dětí, vedením k samostatnosti.

Pokračování v Montessori typu vzdělávání i dále – na základní škole, vyšlo z rozhovorů také. Respondentka 2 a 4-7 už děti v takovém typu ZŠ mají nebo to rozhodně plánují.

Respondentka 3 měla starší děti na klasické základní škole, ale u nejmladšího mají v plánu umístění do Montessori ZŠ.

Respondentka 1 dá dceru na klasickou základní školu, protože v dostupné vzdálenosti ZŠ s Montessori pedagogikou nemají (viz. příloha č. 2).

### **8.2.1. Proč umístili děti do MŠ s Montessori pedagogikou?**

Z výsledků se zdá, že každá z respondentek volila alternativní typ vzdělávání, v našem případě konkrétně Montessori pedagogiku, z nějakého patrného důvodu.

Respondentka 1 uvedla, že především pro dceřinu horší adaptaci v novém prostředí. Montessori pedagogika jí přišla i pro ni, jako rodiče nejpřijatelnější a pro kladení důrazu na individuální přístup ke každému z dětí, vcítění se a vstřícnost to bylo ulehčení (viz. příloha č. 2).

Respondentka 2 cítila, že z důvodu zpožděného nástupu řeči, bude mít syn v Montessori školce podstatně lepší podmínky k rozvoji.

U respondentky 3 se zdá, že využila u Montessori typu vzdělávání individuálního přístupu podobně jako respondentka 1, ale navíc cítila, že v tomto typu vzdělávání bude mít syn větší prostor k pokračování a podpoře jeho nadanosti.

Respondentka 4 také vycítila podporu pro to, aby její syn mohl dále bádát, experimentovat a zůstat u svých specifických zájmů – biologie, minerály, těžké stroje, aj.

U respondentky 5 by již zmíněný citlivější přístup k dětem mohl sehrát také velkou roli. S ohledem na dceřiny nehody spojené s potřebou močení.

Pro větší důraz na komunikaci a vzájemný respekt by mohla být potvrzena volba této alternativy ve vzdělání u respondentky 6. Její syn byl droboučký, ale pohybově nadaný. Roli zde hraje i spádovost školky a vlastně neznalost alternativního vzdělávacího směru.

Syn respondentky 7 je pohybově nadaný. Dá se předpokládat, že i to mohl být důvod, proč po něj zvolili Montessori MŠ.

## DISKUSE A ZÁVĚR

V bakalářské práci byly v teoretické části nejprve popsány různé alternativní směry využívané v předškolním vzdělávání. Podrobněji jsem se zaměřila na Waldorfskou a Montessori pedagogiku. Samotný Montessori program byl následně porovnán s RVP PV. Cíle v teoretické části bylo dosaženo.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit jaká je motivace rodičů pro umístění dětí do Montessori mateřských škol a zda jsou naplněna jejich očekávání. Pro výzkum byly použity kvalitativní metody šetření. Jednalo se o dotazníkové šetření a rozhovory. Dotazníky vyplnilo 40 rodičů, kteří měli děti v Montessori MŠ. Ke strukturovanému rozhovoru svolilo 7 respondentek.

Z dotazníkového šetření lze vyčíst, že rodiče, kteří dávají dítě do Montessori mateřské školy popisují, že mají velký zájem o vzdělávání svých dětí. Jedním z důvodů může být vyšší vzdělání rodičů (v naprosté většině rodin je alespoň jeden z rodičů vysokoškolsky vzdělaný). V provedených rozhovorech se toto zjištění opakovalo.

Z odpovědí v dotazníku se ukázalo, že většina rodičů umístila své děti do Montessori MŠ cíleně, dopředu si vyhledali informace o Montessori výuce a zohledňovali i další aspekty (prostředí, pozitivní přístup učitelek, dostupnost). V rozhovorech rodiče jako důvody uvedli své špatné zkušenosti s tradiční MŠ, doporučení z okolí a pocit rodičů, že Montessori výuka může lépe rozvinout zájmy a nadání jejich dětí.

Všichni respondenti odpověděli, že zvolená mateřská škola jejich očekávání splnila. V rozhovorech uváděli, že dokonce nad očekávání. Ocenili otevřenější přístup v komunikaci, větší vedení k samostatnosti a svobodu při volbě zaměstnání, vstřícnost ze strany školky k rodičům, respektující jednání a důraz na individualitu dítěte, možnost volby v daných hranicích a všestranný rozvoj dítěte.

Ačkoli všichni respondenti byli s Montessori MŠ spokojeni, nelze tvrdit, že neexistují děti, kterým Montessori přístup nevyhovuje. I v tradičních mateřských školách je celá řada spokojených dětí a rodičů. Může to být dáno skutečností, že pro některé děti není tento alternativní směr vhodným řešením. Jejich povaha například vyžaduje pevnější vedení nebo intenzivnější pobídky.



Můj pocit je, že alternativní a tradiční MŠ se ovlivňují a pokud vzájemně přebírají dobré myšlenky a osvědčené zkušenosti, je to ideální cesta pro zkvalitnění předškolního vzdělávání u nás. Dle mého názoru je v Montessori výuce větší prostor pro přebírání nových myšlenek a individuální přístup k dětem. Samozřejmě je to také dáno nižším počtem dětí ve třídě. Montessori třída má ideálně pod 20 dětí, v tradiční MŠ je ve třídě 25-28 dětí.

Odpověď na otázku „Proč rodiče volí Montessori mateřské školy“ tedy zní – Protože jejich zájem o vzdělání dítěte je vysoký a chtějí mu zajistit co nejlepší podmínky pro rozvoj. Montessori pedagogika splňuje kladené požadavky, a navíc jsou tyto školky poměrně dostupné.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
2. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6
3. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
4. MONTESSORI, Maria. *Příručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz učitelů škol mateřských, 1926. ISBN neuvedeno.
5. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: TRITON, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
6. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
7. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
8. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů pedagogické fakulty Univerzity Karlovi, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
9. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Upravené. Praha: MŠMT, 2016. ISBN neuvedeno.
10. RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
11. SPĚVÁČEK, Václav. *Průkopníci českých pokusných škol*. č. 4-01-17/1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN 14-772-78.
12. STEINER, Rudolf. *Anthroposofie*. Olomouc – Samotičky: Michael, 1999. ISBN 80-86340-02-3.
13. STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011, 195. ISBN 978-80-87517-22-2.
14. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Druhé doplněné vydání. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

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

#### **Internetové zdroje**

16. Montessori ČR. *Www.montessoricr.cz* [online]. Praha: nevedeno, nevedeno [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>
17. Waldorfské školy: stránky Asociace waldorfských škol České republiky. *Www.iwaldorf.cz* [online]. Praha: AWŠ, 2008 [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>
18. Montessori St. Nicholas: What is Montessori. *Www.montessori.org.uk* [online]. Anglie: nevedeno, nevedeno [cit. 2017-05-23]. Dostupné z: <https://www.montessori.org.uk/about-us/what-is-montessori>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s respondentkou 1

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentkou 2

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s respondentkou 3

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s respondentkou 4

Příloha č. 6: Přepis rozhovoru s respondentkou 5

Příloha č. 7: Přepis rozhovoru s respondentkou 6

Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s respondentkou 7

## PŘÍLOHA Č.1

### Dotazník

Dobrý den,  
jsem studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, pedagogické fakulty, třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy.

Prosím Vás o vyplnění přiloženého dotazníku, který bude sloužit pro praktickou část mé bakalářské práce s tématem:

*„Montessori pedagogika v předškolním vzdělávání, jako jedna z možností volby pro dítě“*

Mým cílem je zjistit, proč rodiče volí pro své děti předškolní a školní zařízení s Montessori pedagogikou.

V dotazníku u každé otázky volte, prosím, pro Vás nejpříjemnější odpověď. Tam, kde jsou 3 tečky, se prosím rozepište.

Předem děkuji za Váš čas, Lucie Malá

**Vzdělání rodičů** (nejvyšší dosažené vzdělání a obor/zaměření – matka i otec): .....

**Kolik dětí máte (jste měli) v předškolním zařízení?**

- a) v běžné MŠ ...
- b) v Montessori MŠ ...
- c) v jiné alternativní MŠ ...

**1) Proč jste volili MŠ?**

- a) je to nejbližze
- b) po radě jiných rodičů
- c) osvědčila se u staršího dítěte
- d) prostudoval jsem alternativní směry, tento mi přišel nejlepší
- e) jiné .... (prosím vypište)

**2) Víte něco o Marii Montessori?**

- a) ne
- b) jen to, co jsem se dozvěděl(a) z informací od známých
- c) přečetl(a) jsem její životopis
- d) prostudoval(a) jsem veškerou dostupnou literaturu
- e) jiné .... (prosím vypište)

**3) Znáte jiné alternativní vzdělávací směry? (možnost volby více odpovědí)**

- a) ne
- b) ano .... (prosím vypište jaké)
  
- c) praktická zkušenost jako rodič .... (prosím vypište s jakou/jakými)
  
- d) praktická zkušenost jako učitel .... (prosím vypište s jakou/jakými)

**4) Máte zkušenosti s tradiční MŠ? (možnost volby více odpovědí)**

- a) ne
- b) jen to, co si pamatuji z dětství
- c) praktická zkušenost jako rodič .... (prosím vypište jaká)

d) praktická zkušenost jako učitel ... (prosím vypište jaká)

**5) Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl mezi alternativním a tradičním vzděláváním?**

- a) žádný
- b) .... (vypište prosím jaký) např.: intenzivní péče o dítě, větší vedení k samostatnosti

**6) Volíte alternativy i v jiných oblastech života?**

- a) ne
- b) jídlo .... (rozeptejte prosím) např.: veganství, vegetariánství, aj.

c) kultura .... (rozeptejte prosím)

- d) uplatnění výchovných metod Marie Montessori i mimo MŠ
- e) jiné .... (prosím vypište jaké)

**7) Splnila MŠ vaše očekávání?**

a) ne .... (proč)

b) ano .... (proč)

**8) Doporučíte tento typ vzdělávání ostatním rodičům?**

a) ne .... (proč)

b) ano .... (proč)

**9) Máte v plánu pokračovat v alternativě na ZŠ?**

a) ne

b) Montessori

c) jiný směr .... (jaký, prosím vypíšte)



## PŘÍLOHA Č. 2

### Přepis rozhovoru s respondentkou 1

#### Vývoj dítěte:

Dcera se narodila, když mi bylo 36 let. Přišla ke dvěma už odrostlým dětem (dcera 10 a půl roku, syn 9 let). První těhotenství jsem strávila velmi aktivně naprosto bez problémů, při druhém mi péče o dceru nedovolila abych si starosti připouštěla. Třetí těhotenství bylo příjemným překvapením. Vzhledem ke dvěma spontánním potratům jsme s dalším dítětem už nepočítali.

Průběh byl celkem bez problémů, pokud nepočítám nadměrnou únavu a nezvladatelnou úzkostlivost. V předchozích letech jsem se dozvěděla, že tchán měl vrozenou srdeční vadu, u syna se objevily šelesty na srdci (které našťastí zase zmizely) a v našem blízkém okolí se narodily 2 postižené děti (Downův syndrom a srdeční vada) z nichž jedno zemřelo právě v počátku mého těhotenství. Ke klidu nepřispěly ani výsledky krevních testů a potřeba podrobit se zkoušce plodové vody. O další vzrušení se postaral syn, během krátké doby si přivodil otřes mozku a následně rozbitou hlavu. Stres pravděpodobně způsobil, že jsem 6 týdnů před plánovaným porodem začala krvácet a skončila v nemocnici, což mi na klidu taky nepřidalo.

Porod spontánní, 10 dnů před termínem. Všechny děti se narodily o 10 až 14 dnů dříve. Narodilo se zdravé mimino, 3 300 g, jedno ze tří nejkrásnějších na světě. S kojením jsem u všech dětí měla problémy - přebytek mléka, záněty. Nicméně jsem všechny tři s láskou odkojila. Dceru jsem kojila do roka.

Je třetím dítětem se značným odstupem od sourozenců. V širší rodině je celkem 15 dětí, dcera je uprostřed řady. Doma ji bráška rozmazloval, v širší rodině měla vždy partnery ke hrám a učení.

U starších dětí jsem brala všechno, co přicházelo bez problémů. Syn je hodně aktivní, rychle a snadno se učí, má touhu vědět, je velmi soutěživý a má potřebu být na špici. Starší dcera je pravý opak, neakční, do všeho je třeba ji postrčit, bez problémů přijímá předložené vědomosti, učí se dobře, ale sama se do ničeho nehrne, soutěž ji naprosto nezajímá. Na druhou stranu, co je jí předloženo, ochotně přijme.

Předpokládala jsem, že už mě nic nepřekvapí. Překvapila jsem hlavně sama sebe. Strašně se bojím. Aby se něco nestalo, aby neonemocněla, všechno je stres. Asi je to věkem a hlavně tím, že vidím, kolik problémů, které jsem dřív neznala nebo spíš si nepřipouštěla, může nastat.

Podle pana doktora probíhá vývoj podle tabulek. Pro nás, po zkušenostech s akčním bráchou, jde pohybový vývoj poněkud pomalu. Brzy začala mluvit.

Překvapil mě nástup "prvního období vzdoru" kolem druhého roku. U starších dětí buď nenastalo nebo jsem to považovala za tak přirozené, že jsem ho nezaznamenala. Bylo období, kdy jsem se bála jít s ní ven, protože v pro mě nepředvídatelném okamžiku se "šprajcla", spustila povyk, odmítala udělat cokoliv se po ní chtělo. Lidí se zastavovali, radili... Trvalo to asi půl roku a doteď je mi z toho zle.

Velmi hezky zpívá, má cit pro hudbu a rytmus, začíná hrát na flétničku (s chutí a dělá pokroky). Vyrovnává se to tím, že naprosto postrádá výtvarný talent. Postavy kreslí jako kolečko s hráběmi a jakýkoliv jiný výtvarný projev vyžaduje vysvětlení.

Na rozdíl od sourozenců nijak zvlášť netouží po dalších dětech. Možná i proto, že má vrstevníky v rodině. Je hodně fixovaná na rodinu. Ve známém prostředí se nestydí a chová se na svůj věk velmi rozumně. Než se ale prostředí stane známým je to "záhul". To byl jeden z důvodů, proč jsme se snažili najít alternativu, kde by byla jistota, že přístup bude citlivý a tlak na dítě menší. Můj strach o dceru, obavy, jak bude snášet změny vedl k pečlivému výběru místa "kam s ní".

**Vzdělání rodičů** (nejvyšší dosažené vzdělání a obor/zaměření – matka i otec):

Matka: VŠ - ČVUT – Fakulta strojní

Otec: VŠ - ČVUT – Fakulta strojní

**Kolik dětí máte (měli jste) v předškolním zařízení:**

- a) v běžné MŠ 2
- b) v Montessori MŠ 1
- c) v jiné alternativní MŠ 0

**1) Proč jste volili Montessori MŠ? Víte něco o Marii Montessori?**

V době, kdy jsme hledali pro nejmladší dceru možnost umístění do MŠ, byla v poměrně dostupné vzdálenosti otevřena školka, presentovaná jako Montessori. Zjistili jsme si dostupné informace a dospěli k závěru, že názory pedagogů v této školce jsou blízké našim názorům na výchovu.

Přečetla jsem životopis paní Montessori a několik článků o principech, na kterých školky typu Montessori stojí. Velmi se blíží tomu, co propagoval mnou velmi obdivovaný J. A. Komenský.

**2) Víte o jiných alternativních vzdělávacích směrech? Máte s nimi nějakou zkušenost?**

Zajímám se o vzdělávání, takže sleduji rozvoj alternativ.

Vlastní zkušenost s nimi nemám.

Osobně bych se asi vyhnula Waldorfské škole, kde je důraz kladen na duchovno na úkor racionality, náboženství. Potlačuje soutěživost, která je podle mne v určité míře k rozvoji nutná. Chyběly by mi učebnice. Připadá mi také, že příliš násilně vtahují rodinu do života školy a na aktivity mimo kolektiv školy už nezbyvá příliš místa.

U ostatních alternativ by velmi záleželo na konkrétní škole a jejím obsazení. Popis mi připadá velmi povšechný a prakticky všude stejný (rozvoj kreativity, samostatnost, kruhy aktivit, ...). Jak děti k touze po vzdělání nasměrovat se nikde nepíše.

**3) Máte zkušenost s tradiční MŠ? Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl?**

Ano. Zkušenost praví, že vše je o lidech. Měli jsme v tradiční školce paní učitelku, kterou všechny děti milovali a jistě by se bez problémů uplatnila v jakékoliv alternativní MŠ. Na druhou stranu tam byla paní, když měla službu, rodiče tahali děti do školky smykem. Ne snad že by byla zlá, jen měla všechno nalinkované podle pravitka a každá odchylka byla problém. Obecně platí, že v tradiční MŠ je celkem pochopitelně vyšší výskyt pedagogů bez nápadu, kteří si jen odpracují svoje hodiny a cokoliv navíc je pro ně problém než v alternativních MŠ. Učitelé, kteří skutečně chtějí děti vychovávat a vést, si hledají alternativy, pokud k tomu mají příležitost. Totéž platí i pro děti. V tradičních MŠ je větší podíl dětí z problematických rodin než v alternativách a práce je tam mnohem těžší. Rodiče, kteří vzdělávání dětí nevěnují pozornost alternativy nevyhledávají.

**4) Volíte alternativu i v jiných oblastech života? (např.: jídlo, kultura, aj.)**

Spíš ne. Řídíme se doma heslem: "přiměřeně". Neboli všeho moc škodí a všeho s mírou. Nic se nemá přehánět a zacházet do extrémů, ať kladných či záporných také není dobře. Samozřejmě je fajn odlehčit si jídelníček, takže třeba zařadit nově například takzvané super potraviny, ale vynechávat zdroje vlákniny a bílkovin (pečivo, ovesné vločky, těstoviny aj.) je podle mého názoru také špatně obzvláště v rodinách s dětmi. Ty potřebují veškeré nabídky, nejen jídelní, pestré, vyvážené a přiměřené.

**5) Splnila MŠ vaše očekávání? Pokud ano či ne, tak v čem?**

Ano, školka naše očekávání splnila.

Individuální přístup k dětem v rámci řádu a pravidel. Pravidel bylo méně než v tradiční MŠ. Stanovily hranice, ve kterých se dítě může pohybovat, aby neohrozilo sebe nebo ostatní a na jejich dodržování se dbalo. V rámci těchto hranic si děti volily míru své samostatnosti. Snažíme se doma o totéž. To byl hlavní rozdíl proti klasické MŠ, která fungovala hlavně na příkazech a zákazech. V MMŠ bylo také mnohem více tvořivých hraček, ale to může být dáno časovým odstupem. Dnes jsou pravděpodobně i v klasických MŠ jiné hračky než před 10 - ti lety.

**6) Máte v plánu dát (dali jste) dítě do ZŠ se stejným vzdělávacím zaměřením, jiným alternativním vzděláváním nebo do tradiční ZŠ? Proč?**

Dcera od září nastoupí na klasickou ZŠ. V dosahu není Montessori ZŠ. Pokud by byla, pravděpodobně bychom tuto variantu volili. Asi by také záleželo na učiteli, ke kterému by se dítě dostalo.

Pro nejmladší dceru byla Montessori školka požehnáním. Otrkala se ve společnosti dětí, našla svoje místo, je dostatečně připravená na další školní život v jakékoliv škole, kde bude učitelka, která má svou práci ráda. Podle toho, co jsme v budoucí škole viděli, je takových učitelů stále ještě dostatek.

U starších dětí jsme na prvním stupni měli obrovské štěstí. Celkem jsme se setkali se šesti učitelkami. Každá byla úplně jiná. Od laskavé milující babičky přes typ vhodný pro Montessori vzdělávání, až po přísnou, ale spravedlivou. Všechny měly jedno společné. Milovaly děti, svoji práci a věřily své metodě. Dokázaly děti (alespoň některé) přimět k lásce k vědění a poznávání.

## PŘÍLOHA Č. 3

### Přepis rozhovoru s respondentkou 2

#### Vývoj dítěte:

Syn se narodil, když mi bylo 28 let. Porod byl spontánní, komplikovaný – nepostupující, trval 48 hodin. Prvorozenec, v současné době má dva mladší brášky. Vážil 3500 g, měřil 51 cm. Kojila jsem ho 2 roky.

Myslím si, že jsem nebyla (a nejsem) úzkostná matka. Hodně jsem se řídila svým vlastním rozumem, víc než příručkami. Často jsem nedbala ani na doporučení lékaře např.: kojení x příkrmy, četnost kojení apod. Kojila jsem velmi často, dítě jsem nebudila, spal se mnou v posteli, nosila jsem ho v šátku.

Zda byl vývoj podle mých představ se dá těžko říci, u dalších dětí již vývoj podle mých představ byl, protože představu jsem si udělala podle prvního dítěte. Podle lékařů byl vývoj v normě, dítě bylo velmi živé.

Začal sedět v šesti měsících. Bez opory chodil od deseti a půl měsíce – tedy velmi brzy. Zato rozvoj řeči byl pomalejší, počátek až po druhém roce, plynulá řeč až před čtvrtým rokem.

#### Vzdělání rodičů (nejvyšší dosažené vzdělání a obor/zaměření – matka i otec):

Matka: VŠ – Biomedicína

Otec: VŠ – Kybernetika

#### Kolik dětí máte (měli jste) v předškolním zařízení:

- |                           |   |
|---------------------------|---|
| a) v běžné MŠ             | 0 |
| b) v Montessori MŠ        | 2 |
| c) v jiné alternativní MŠ | 0 |

#### 1) Proč jste volili Montessori MŠ? Víte něco o Marii Montessori?

S tímto typem pedagogiky jsem se setkala asi v jednom roce života nejstaršího dítěte (děti sousedů navštěvovaly ZŠ Dlouhý Lán). Dále jsem se byla ve školce podívat na dni otevřených dveří, líbil se mi vstřícný a milý přístup školky jako celku, otevřené chování paní učitelek, prostředí, jídelníček, možnost volby spánku po obědě, komunitní způsob uvažování, organizace společných akcí, snaha integrovat rodiče do chodu školky.

O Marii Montessori přímo, jen její velké úspěchy z jejího životopisu. Obecně jsem na téma Montessori pedagogiky přečetla několik knih (o alternativním způsobu výchovy – přístupu k dětem).

#### 2) Víte o jiných alternativních vzdělávacích směrech? Máte s nimi nějakou zkušenost?

Teoreticky vím o principech Waldorfské školy a Začít spolu. Také ještě o Škole hrou. Ale přímou zkušenost nemám ani s jedním z právě zmíněných. Znam rodiče, kteří s těmito směry zkušenosti mají a říkali nám o nich.

**3) Máte zkušenost s tradiční MŠ? Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl?**

S tradiční MŠ mám zkušenost ze svého dětství a ze zkušeností příbuzných a přátel. V tradiční školce mi nevyhovuje např. povinný odpolední spánek. Moje dítě, když po obědě usne pak jde spát o půlnoci. Neříkám, že se to pokročilou dobou nemění, ale takovéto malé negativní zkušenosti z mého dětství, moc nepřispívali k tomu, abychom tradiční MŠ volili pro naše děti.

Žádný zásadní rozdíl, když vezmu v úvahu vyprávění našich známých, mezi školkami nevidím. Domnívám se, že vše je o ochotě a komunikaci jak ze strany rodičů, tak ze strany učitelů, domnívám se, že alternativní školka bude v komunikaci otevřenější a pro učitele více motivující pracovat nejlépe, jak mohou, v tomto prostředí. Myslím si, že kdybychom v tradiční školce narazili na takový kolektiv učitelek, jako v naší vybrané MŠ a prostředí na nás dýchlo pohodou, která sálá v Montessori školce, mohlo být vše jinak. Ale kdo ví.

**4) Volíte alternativu i v jiných oblastech života? (např.: jídlo, kultura, aj.)**

Domnívám se, že často se používání svého vlastního rozumu a přístupu k věcem považuje za alternativu, nevím přesně, co bych měla říct. Vyjmenuji pár věcí, v kterých se lišíme jako rodina od průměru, zda to považovat za alternativu si neodvažují říci. Jednou z věcí je mé velmi dlouhé kojení. Ale neviděla jsem důvod, proč přestat. Užívala jsem si to já i děti. Spíme s dětmi v jedné místnosti, posteli. Snažíme se o komunitní domácnost. Sdílená herna, pracovna a ložnice jedna pro všechny.

Eliminujeme komerční hračky, co nejvíce omezujeme TV - pohádky a filmy ano, ale dle vlastního uvážení na DVD. Vyhýbáme se komerčním akcím.

Nepodléhám módním trendům v oblečení u dětí ani dospělých. Prosazuji systém trvale udržitelného zdroje.

Často pobýváme v přírodě, kempujeme, spíme pod stanem, cestujeme.

**5) Splnila MŠ vaše očekávání? Pokud ano či ne, tak v čem?**

Ano, zcela určitě. Se školou jsme velmi spokojeni. Bezproblémový průběh, děti spokojené, přiměřený rozvoj, komunikativní a vstřícný postoj.

**6) Máte v plánu dát (dali jste) dítě do ZŠ se stejným vzdělávacím zaměřením, jiným alternativním vzděláváním nebo do tradiční ZŠ? Proč?**

Plánuji Montessori ZŠ. Domnívám se, že alternativní škola učitele nesvazuje a dobrý učitel má větší pole působnosti, jak rozvíjet svůj pedagogický talent i potenciál dětí.

Menší počet dětí ve třídě, méně problémové děti. Co se týká chování přátelský, vstřícný, rozvíjející kolektiv, individualita každého dítěte a rodiny je zohledněna.

Neznámkuje se, prostředí bývá hezčí, upravenější, příjemnější pro děti. Učitel se bere jako autorita, ale ne jako strašák, může se s ním diskutovat. Vše, co se mi líbí a podporuje naše rozhodnutí pokračovat u dětí v tomto typu vzdělávání.

## PŘÍLOHA Č.4

### Přepis rozhovoru s respondentkou 3

#### Vývoj dítěte:

Můj syn se mi narodil k mým 33. narozeninám jako čtvrté dítě. Vážil 3300 g a měl 50 cm. Na svět přišel v termínu. Kojení probíhalo bez problému. Kojila jsem do jeho 1 roku, od 6. měsíce s příkrmy. Narodil se jako čtvrté dítě.

Úzkostná matka jsem rozhodně nebyla. V tom, jak sem syna vychovávala, jsem si byla jistá a porovnávání s ostatními se mne netýkalo. Měla jsem v sobě zcela srovnané, jak k mateřství a výchově přistupuji. Je možné, že na tom měl zásluhu fakt, že poslední syn byl jako mé čtvrté vychovávané dítě.

Jeho vývoj byl nad má očekávání. Oproti starším sourozencům mu v podstatě vše šlo až překvapivě rychle. Syn se mi jeví jako dítě velmi nadané. Je lehce hyperaktivní. Veškeré sledované aktivity zvládl až tři měsíce před tabulkovými termíny. Velmi brzy lezl, chodil a seděl. Přibližně od roku a půl byl schopen si půl hodiny „číst“ a povídat o knížce (např. při cestě v tramvaji). Velmi brzy zvládl všechny hlásky, rychle se dostal z dětského „patlání“.

#### Vzdělání rodičů (nejvyšší dosažené vzdělání a obor/zaměření – matka i otec):

Matka: VŠ – Pedagogická fakulta

Otec: VŠ – Fakulta tělesné výchovy a sportu

#### Kolik dětí máte (měli jste) v předškolním zařízení:

- |                           |   |                         |
|---------------------------|---|-------------------------|
| a) v běžné MŠ             | 0 |                         |
| b) v Montessori MŠ        | 4 | (tři starší sourozenci) |
| c) v jiné alternativní MŠ | 0 |                         |

#### 1) Proč jste volili Montessori MŠ? Víte něco o Marii Montessori?

Naši Montessori MŠ nám doporučili rodiče, kteří s ní měli opravdu dobré zkušenosti. Mě osobně zaujalo množství pomůcek, díky nimž mohou děti rozvíjet své zájmy a nadání. Syn je velmi zdatný „matematik“. Pomocí počítadla dokáže odvodit řešení malé násobilky a množství pomůcek podporujících duševní rozvoj dětí je ohromující. Ve školce je také kurs hry na zobcovou flétnu. O Montessori pedagogice jsem věděla. Původním povoláním jsem učitelka (nyní profesionální matka), zajímám se o všechny pedagogické směry.

#### 2) Víte o jiných alternativních vzdělávacích směrech? Máte s nimi nějakou zkušenost?

Ostatní alternativní směry v pedagogice znám jen teoreticky. Zprostředkovanou zkušenost mám s Waldorfskými školami od přátel a dětí, které jsem dříve doučovala. Zase, je dobré mít zázemí propracovaného systému, ale vždy záleží na učiteli. Sebelepší teorie a pomůcky nenahradí nadšení a schopnosti dobrého učitele.

#### 3) Máte zkušenost s tradiční MŠ? Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl?

Tři starší děti absolvovaly běžnou MŠ s alternativními prvky. Podle mne dokonalost školky závisí na učitelském sboru. Leccos může ovlivnit i ředitel, ale mám zkušenost, že i pokud je špatné vedení, ale skvělí učitelé, jsou rodiče i děti spokojeni.

**4) Volíte alternativu i v jiných oblastech života? (např.: jídlo, kultura, aj.)**

Jiné alternativy v životním stylu asi neuplatňujeme. Já osobně miluji zeleninu ve všech podobách, ale ortodoxní vyznavače alternativ ať v jídle či v jiném směru ráda nemám. Věřím v přirozenou cestu a nic se nemá přehánět.

**5) Splnila MŠ vaše očekávání? Pokud ano či ne, tak v čem?**

Naše mateřská škola splnila naše očekávání bezvýhradně. Hlavně v tom, že respektuje individualitu dítěte a jeho přirozený zájem a pracuje s nimi. Zároveň vymezuje pravidla a mantinely, které děti potřebují. Pokud je svoboda neomezená, děti jsou zmatené a neumí s ní naložit.

**6) Máte v plánu dát (dali jste) dítě do ZŠ se stejným vzdělávacím zaměřením, jiným alternativním vzděláváním nebo do tradiční ZŠ? Proč?**

Starší děti navštěvují klasickou základní školu. Nejstarší navštěvuje víceleté gymnázium, vzhledem k touze vědět, znát, umět a uspět je spokojený. Další dvě jsou na prvním stupni ZŠ. Starší má štěstí na učitele, mladší má s paní učitelkou dost problém a hledáme řešení.

Chtěli bychom, aby nejmladší syn pokračoval v nedaleké Montessori škole, u skvělých učitelek, které známe z vyprávění spokojených rodičů a dětí. S prostředím jsme se seznámili na dni otevřených dveří.

## PŘÍLOHA Č.5

### Přepis rozhovoru s respondentkou 4

#### Vývoj dítěte:

Syn se narodil jako třetí dítě, bylo mi 34 let. Narodil se přirozenou cestou koncem pánevním. Vážil 3, 35 kg. Kojen byl do 1,5 roku. Do osmi měsíců odmítal jinou stravu a byl výhradně kojen.

Protože to bylo třetí dítě, tabulky jsem nesledovala. Prospíval dobře, byl pohybově zdatný, brzy začal lézt, chodit začal ve 13 měsících. Mluvit začal také brzy. Některé věci dělal po svém. Neuspěla jsem vůbec s mixovanými polévkami, které jsem byla zvyklá vařit starším dětem. Polévky začal jíst až v roce s celou rodinou.

Brzy začal ovládat čůrání – neměl rád mokrou plenu, bylo mu něco přes rok. Nestávalo se, že bych musela převlékat mokrou postel po noční nehodě. Problém byl s chozením na velkou na nočník to dlouho odmítal preferoval plenu, když jsme ho nutili, měl z toho zácpy. Zlomilo se to až kolem 4 let.

Když něco nechtěl nedal se přemluvit. Pamatuji si, jak ve dvou letech na divadle pro děti prohlásil „Já už tu nechci být“ - nedal se přemlouvát...”

Jako malého ho velmi zajímala technika – auta, a hlavně bagry a traktory – bydlíme na venkově a v sousedství byla stavba. Ve svém zájmu byl vytrvalý. Vydrželo mu to dodnes i když témata se měnila... vesmír ... mineralogie – kameny – v současnosti rostliny. Myslím, že to byl dobrý předpoklad pro výběr Montessori školy. Před nástupem do školy se sám naučil číst i počítat – aktivně se ptal na písmena a postupně se samostatně dostal až ke čtení.

#### Vzdělání rodičů (nejvyšší dosažené vzdělání a obor/zaměření – matka i otec):

Matka: vysokoškolské vzdělání

Otec: střední s maturitou

#### Kolik dětí máte (měli jste) v předškolním zařízení:

- a) v běžné MŠ 0
- b) v Montessori MŠ 3
- c) v jiné alternativní MŠ 0

#### 1) Proč jste volili Montessori MŠ? Víte něco o Marii Montessori?

Montessori MŠ jsme volili, protože tam pracuje otec dětí. Díky tomu jsme věděli, jak to v konkrétní MŠ chodí. Jací zde vyučují pedagogové, jak jsou řešené prostory, co děti čeká během školního roku a podobně. I adaptace našich dětí byla díky tomu jednodušší. Znali prostředí.

O Marii Montessori vím. Nejvíce informací jsem získala díky absolvování kurzu. Tím jsem prošla z důvodu mého vyučování na základní škole, kde je vedle klasického 1. stupně první stupeň s montessori pedagogikou.



- 2) Víte o jiných alternativních vzdělávacích směrech? Máte s nimi nějakou zkušenost?**  
Vím mimo vzdělávání podle Marie Montessori i o waldorfské pedagogice. S tou máme i přímou zkušenost. Prostřední syn přešel po pěti letech v montessori škole (absolvovaný první stupeň) do waldorfské školy. Vyhovuje to jeho povaze, jsme spokojeni. Nyní je v 8. třídě.  
Protože jsme oba učitelé, známe teoreticky různé pedagogické směry. Psala jsem v letech 1995-6 diplomovou práci o integrovaném tematickém vyučování, neprováděla jsem ho však v praxi. Dále máme přes své známé informace o mateřské škole, kde je uplatňován osobnostně orientovaný přístup s prvky dramatické výchovy.
- 3) Máte zkušenost s tradiční MŠ? Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl?**  
Tradiční MŠ si pamatuji z dětství, nebyla jsem tam šťastná – traumatizoval mě společný spánek a jídlo. Dnes si pod pojmem tradiční představím školku, kde se jede v zajetých kolejích, je málo komunikace s rodiči, autoritou je učitel. Myslím, že pro mnoho současných rodičů toto může být problém.
- 4) Volíte alternativu i v jiných oblastech života? (např.: jídlo, kultura, aj.)**  
Ano. Snažíme se o alternativní přístup v oblasti zdraví – co možná nejvíce přírodní léčby, případně homeopatie a co nejméně syntetických léčiv.  
Jinak bych řekla, že jsme taková normální rodina. Možná jsme trochu více venku, než je na dnešní dobu zvykem. Žijeme kousek za Prahou v rodinném domě se zahradou. Oba naši kluci jsou velmi bádaví a nejmladší se velmi zajímá o minerály, botaniku apod. Co jde, zkusíme sázet a vypěstovat si sami. Ale neumím říct, zda je to nějaký druh alternativy.
- 5) Splnila MŠ vaše očekávání? Pokud ano či ne, tak v čem?**  
Školka určitě splnila naše očekávání. Děti tam měly pestrý, smysluplný program. Když jsem je vyzvedávala nechtěly domů, chtěly ještě dokončovat rozdělanou činnost, které se věnovaly – to svědčí o vnitřní motivaci, která je důležitá pro učení a rozvoj dítěte.
- 6) Máte v plánu dát (dali jste) dítě do ZŠ se stejným vzdělávacím zaměřením, jiným alternativním vzděláváním nebo do tradiční ZŠ? Proč?**  
Rozhodně ano. Všechny tři děti šly do montessori ZŠ. Po velmi dobrých a kladných zkušenostech s mateřskou školou, jsme chtěli, aby v tomto vzdělávacím směru pokračovali i dál. Tím, že konkrétní ZŠ je nedaleko od MŠ, předškoláci navštěvují s učitelkami ke konci školního roku první třídy a celkově si udržují určitý kontakt, byla to další výhoda. Je dost dětí, které pokračují a tím šance, že si své kamarády udrží i do dalších let a přestup není tak náročný.  
Dále také proto, že jsme znali pedagogy, při dni otevřených dveří i zápisu poznali i prostředí a utvrdili se v tom, že zde naše děti budou v dobrých rukou.

## PŘÍLOHA Č.6

### Přepis rozhovoru s respondentkou 5

#### Vývoj dítěte:

Svou dceru jsem rodila ve 34 letech, jako třetí dítě z třetího těhotenství, které probíhalo zcela fyziologicky, bez problému. Porod byl v termínu, bez obtíží, spontánní, hlavičkou. Porodní váha 3290 g a míra 49 cm. Kojení bylo bez problému a probíhalo do zhruba 20. měsíce věku.

Vývoj byl normální, bez nějakých velkých odchylek. Dudlík naše dcera nechtěla, místo toho má bohužel palec. V současné době je dcera v 1. třídě ZŠ a palec je stále a nedaří se nám toho zbavit. To je tedy naše taková malá odchylka. Dalším fyziologickým problémem je u nás čůrání, to dost vážlo. Ještě v předškolním roce se dost často počůrala přes den, a ještě stále to nyní přetrvává v noci. Přes den už je to většinou v pořádku.

Ve 12 měsících zcela bez problémů chodila, tedy poměrně brzy, ale to u nás všechny děti. Poměrně brzy a pěkně mluvila, zcela bez potřeby logopedické nápravy.

Myslím si, že jsem byla spíše matka, co moc věci neřeší a neprožívá, ale spíš si to užívá. I když občas problémy okolo čůrání mi trochu nervy cuchaly. Toto mateřství jsem si užívala obzvláště proto, že to bylo třetí dítě. To už to matka zná a je zvyklá, že děti brečí a ví co s tím. Asi to užívání přišlo taky proto, že jsem si říkala, že je to nejspíš naposledy, a tak jsem se opravdu docela snažila si užít její růst a vývoj co nejvíc. I tak to hrozně uteklo.

#### Vzdělání rodičů (nejvyšší dosažené vzdělání a obor/zaměření – matka i otec):

Matka: VŠ – Pedagogická fakulta UK

Otec: SŠ – konzervatoř – kytara

#### Kolik dětí máte (měli jste) v předškolním zařízení:

- |                           |   |
|---------------------------|---|
| a) v běžné MŠ             | 0 |
| b) v Montessori MŠ        | 3 |
| c) v jiné alternativní MŠ | 0 |

#### 1) Proč jste volili Montessori MŠ? Víte něco o Marii Montessori?

O Montessori pedagogice jsem se dozvíдалa hlavně až v MŠ. Věděla jsem o ní ze školy, absolvovala jsem studium na pedagogické fakultě, ale jen okrajově. Na škole jsem se spíše věnovala Waldorfské pedagogice a ta mě moc neuchvátila. Škoda, že jsem nestudovala Montessori pedagogiku.

Původně jsme volili tuto MŠ proto, že je blízko. Ale již po dni otevřených dveří se náš názor začal měnit a dostupnost se stávala až druhotným pozitivem.

Školka nám otevřela cestu k tomuto směru a začali jsme se o Montessori pedagogiku více zajímat a poznávat její úžasné pomůcky a výhody této metody. Bylo jasné, že i naše další děti, ne, jen první, nejstarší budou tuto MŠ navštěvovat pro její pestrou nabídku vzdělávacích činností, podporu individuality specifických potřeb dětí.

- 2) Víte o jiných alternativních vzdělávacích směrech? Máte s nimi nějakou zkušenost?**  
Ano. Jen teoreticky, něco málo o Waldorfské pedagogice. Ale osobní zkušenost nemám, ani zprostředkovanou od známých z okolí.  
O dalších nevíme vůbec.
- 3) Máte zkušenost s tradiční MŠ? Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl?**  
S tradiční mateřskou školou mám zkušenost jako učitelka, kde byla křesťanská třída a učila jsem tam před 15 lety.  
Hlavní rozdíl kromě možnosti práce (hraní) s pomůckami vidím ve vedení dětí k samostatnosti. Jak v oblasti sebeobsluhy, tak i ve volbě. V těchto dvou oblastech mají děti v Montessori školce více svobody.
- 4) Volíte alternativu i v jiných oblastech života? (např.: jídlo, kultura, aj.)**  
Rozhodně ne. Jsme klasická česká rodina. Samozřejmě se snažíme dětem nabízet spíše zdravější jídla (více zeleniny a ovoce), ale neznamená to, že si příležitostně nedopřejeme, například, při cestě na dovolenou třeba i fastfood. Z kultury dětem nabízíme různé možnosti, ale více méně necháváme na nich ať se do budoucna rozhodnou, co jim bude nejbližší.
- 5) Splnila MŠ vaše očekávání? Pokud ano či ne, tak v čem?**  
Ano, nad naše očekávání. Dalo by se říci, že nás to mnohému naučilo. Jak v přístupu k dětem, tak v možnostech poznávání věcí okolo nás.
- 6) Máte v plánu dát (dali jste) dítě do ZŠ se stejným vzdělávacím zaměřením, jiným alternativním vzděláváním nebo do tradiční ZŠ? Proč?**  
Dali jsme děti do základní školy do Montessori tříd, neboť tam pokračují v podobném duchu, mají více možností volby na čem zrovna budou pracovat a prostředí je rodinné a přátelské. Obzvláště na prvním stupni je to pro děti důležité. Paní učitelky jsou usměvavé a k dětem i rodičům otevřené. To jsme viděli už při dni otevřených dveří.

## PŘÍLOHA Č.7

### Přepis rozhovoru s respondentkou 6

#### Vývoj dítěte:

Rodila jsem v 38 letech.

Syn měl 2 kg a narodil se v 33. týdnu. Přibližně v 6. měsíci mě doktor poslal do nemocnice, protože jsem byla otevřená. Ležela jsem poctivě. Přesto mi ve 33. týdnu praskla voda. Porod se tím, ale nespustil. Dva dny se čekalo. Pak musel být porod vyvolán. Porod se nechtěl vůbec rozjet, tak mi zintenzivnili vyvolávací látku.

Po krátkých porodních bolestech jsem bez problémů porodila. Bohužel byl problém s vyndáním placenty. Mého syna okamžitě odnesli do inkubátoru. Mě uspali a naštěstí se jim placentu podařilo vyndat bez chirurgického zákroku. Během pobytu v inkubátoru 3x měl náš kluk žloutenku, takže byl pod infra lampou. Matně si vzpomínám, že mi doktor říkal, že pokud se žloutenka opět vrátí může to mít za následek poškození mozku.

Pomocí odsávačky jsem se snažila rozkojit. V nemocnici měli elektrickou odsávačku, takže se mi poměrně rychle podařilo produkovat mléko. Mléko jsem každé 3 hodiny nosila do inkubátoru a sestra pomocí kapátka mého syna krmila, moc jíst nechtěl, ale vždy něco malinko zdolal. Byl strašně slaboučký (vůbec neměl tuk, takže to bylo takové vyzáblé miminko). Okolo 5. dne po porodu mi sestřička navrhla, že můžeme zkusit kojit. Vůbec to nešlo, syn vůbec nesál a další velký problém byly moje velké bradavky. On měl takovou maličkou pusinku, do které bradavku vůbec nemohl vzít. Sestřička přišla s řešením. Dostala jsem na bradavky klobouček. S tím se po velkém úsilí kojení začalo dařit. Po asi 10 dnech jsem přešla na oddělení, kde už jsem byla s Pétou normálně na pokoji. Na oddělení nás sestry kontrolovaly, zda děláme vše dobře, zda kojíme každé 3 hodiny, zda dítě přibírá a pokud jsme se o dítě staraly řádně a dítě mělo dobrou váhu (pro nás to bylo 2,20 kg) mohli jsme jít domů. Po 3 měsících začalo být dítě uplakané, doktorka konstatovala, že nepřibírá a že pláče z hladu. Začala jsem tady přikrmovat Bebou. Tento systém jsem praktikovala do roku dítěte. Přibližně do 8 měsíců jedl jen mléko (mateřské a podle toho kolik vypil, jsem mu hned po kojení dělala Bebu). Kojila jsem cca do roka od 8-12 měsíce už jen ráno. Od 8 měsíce jsem začala dávat příkrmy.

Náš syn je prvorozené dítě, sourozence nemá a mít nebude (pokud se tatínek na stará kolena nezblázní a nepořídí mu nevlastního sourozence).

Myslím, že i přesto, že mám jedno vymodlené, dítě jsem příliš úzkostná nebyla, ale trošku jsem byla nervózní z průběhu vývoje. Syn dělal vše pozdě – se zpožděním 2-3 měsíce. Pozdě začal sahat po věcech, později se začal usmívat, později se začal otáčet, později seděl, později lezl, později začal chodit, později mu začaly růst zuby, později přestal čůrat do plínek... U všeho jsme čekali, až to začne dělat a když začal, tak to dělal ukázkově.

U syna jsem o jeho vývoji moc představy neměla, a byla s ním strašná „piplačka“. Myslím, že nejdůležitější v jeho vývoji bylo cvičení Vojtovy metody, s kterým jsem začali asi ve

2. měsíci a opravdu poctivě jsem 3 - 4x denně cvičili do cca 1 roku a pak dále až do 3 let dítěte 1x denně.

Překvapilo nás, že syn poměrně brzy, a hlavně dobře mluvil. To mě vzhledem k celkovému vývoji docela překvapilo. Byl v MŠ z celé třídy nejmladší a jako jediný uměl Ř. Také se kolem 3. roku ukázalo, že motoricky je na tom velice dobře. Je šikovný na sport. Všechny sporty se učí velice rychle a lehce.

Jako malý (nyní již nesleduji) byl syn stále hmotnostně pod křivkou a výškově lízal spodní hranici. Ale vzhledem k tomu, že obě hodnoty se stále vyvíjely souměrně nebyl důvod k panice. Stále je maličký a droboučký, ale já věřím, že vše ještě dožene.

Ohledně toho, kdy syn začal sedět, stát, mluvit aj. jsem již mluvila, vše bylo později. Mluvení bylo přiměřené věku, ale velice brzy bylo mluvení čisté.

Od malička spí náš syn s námi v jedné místnosti. Nikdy se v noci nebudil a velice dobře spal. Myslím, že dobrý spánek (cítil se bezpečně, nikdy v noci neplakal, nehledal nás, nemusel vstát a dojít za námi do jiné místnosti) pomohl k lepšímu vývoji. Dodnes se náš syn unaví dříve než jiné děti a má větší potřebu spánku.

Také si myslím, že díky nasazení příkrmů až v 8 měsíci (což je pozdě) jsme našemu malému hodně pomohli. Trávicí systém, který nebyl úplně vyvinutý měl možnost trávit jen mléko a krásně se připravil na zpracovávání pevné stravy.

Naprosto zásadní bylo cvičení Vojtovy metody. Myslím si, že pokud bychom necvičili byl by na tom syn mnohem hůře. Důležité bylo také plavání. Mohli jsme začít až v roce, protože jinak by nám vyzáblé miminko bez tuku ve vodě mrzlo. Ale plavání určitě pomohlo ke zlepšení vývoje.

**Vzdělání rodičů** (nejvyšší dosažené vzdělání a obor/zaměření – matka i otec):

Matka: SŠ – Ekonomické lyceum

Otec: VŠ – výtvarník-ilustrátor

**Kolik dětí máte (měli jste) v předškolním zařízení:**

- a) v běžné MŠ 0
- b) v Montessori MŠ 1
- c) v jiné alternativní MŠ 0

**1) Proč jste volili Montessori MŠ? Víte něco o Marii Montessori?**

Měli jsme štěstí, že státní Montessori školka je naše spádová. Náš výběr a rozhodnutí bylo podpořeno dnem otevřených dveří. Velmi nás oslovilo dá se říci až rodinné prostředí, milé, usměvavé a vstřícné paní učitelky.

O Marii Montessori jsme do vstupu dítěte do MŠ nic nevěděli, ale díky školce jsme se dozvěděli základní informace. Díky možnosti každý den navštívit třídu, jsme poznali i pomůcky, které k tomuto vzdělávání určitě patří.

**2) Víte o jiných alternativních vzdělávacích směrech? Máte s nimi nějakou zkušenost?**

Známe jen waldorfskou pedagogiku, ale osobní zkušenosti s ní nemáme. O jiných nevíme a ani jsme v našem blízkém okolí neslyšeli.

**3) Máte zkušenost s tradiční MŠ? Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl?**

Máme jen jedno dítě, takže jinou MŠ, než Montessori neznáme, ale děti moje sestry, s kterými jsme v úzkém kontaktu navštěvují klasickou mateřskou školu. A také naše zkušenosti z dětství.

Jestli vidím přímo rozdíl, nevím. Zmíním svůj pocit a prožitou zkušenost. Naše Montessori školka se nám zdá mnohem vstřícnější. Je možné denně komunikovat s učitelkou i dětmi. Zdá se mi, že děti v Montessori školce jsou více otevřené, bez problémů respektují domluvená pravidla a mnohem lépe dokáží vyjádřit svůj názor.

**4) Volíte alternativu i v jiných oblastech života? (např.: jídlo, kultura, aj.)**

Myslím, že jsme klasická rodina, která není alternativní, ale není ani konzumní. Zastáváme názor, všeho s mírou. Alternativa v jakékoli oblasti je nám určitě blízká. Například v létě navštěvujeme festival nového cirkusu. V podstatě je to něco jiného. Žádná zvířata na provázku a v klecích. Prostě nic, co se každému vybaví, když se řekne cirkus. Aktéři zde využívají váhy vlastního těla, nějakého příběhu, akrobacie a hudby. Takže by se dalo říct, že v kultuře nějakou menší alternativu volíme.

**5) Splnila MŠ vaše očekávání? Pokud ano či ne, tak v čem?**

MŠ moje očekávání hodně předčila. Díky Montessori pedagogice a také vynikajícím učitelkám jsem se dozvěděla spoustu cenných informací o výchově a přístupu k dětem, ale také hodně nových informací a postřehů o sobě samé. Dá se říci, že jsem se díky vyprávění zážitků mého syna dozvěděla i nové informace ze všech možných oblastí. Velmi nás potěšilo a v podstatě překvapilo, kolik se toho děti díky projektům, které s nimi paní učitelky dělaly, dozvěděly a naučily.

**6) Máte v plánu dát (dali jste) dítě do ZŠ se stejným vzdělávacím zaměřením, jiným alternativním vzděláváním nebo do tradiční ZŠ? Proč?**

Ano, dali jsem dítě do státní základní školy s Montessori zaměřením. Chtěli jsme, aby dítě pokračovalo v systému, který mu byl blízký. Líbí se nám neznámkování a slovní hodnocení na vysvědčení. Montessori systém nám přijde vstřícnější a podporující rozvoj dítěte a dobře pracuje s handicapem. Máme úžasnou zkušenost ze spolupráce školy a speciálního pedagoga.

## PŘÍLOHA Č.8

### Přepis rozhovoru s respondentkou 7

#### Vývoj dítěte:

Rodila jsem, když mi bylo 29 let. Byla jsem prvorodička, syn tedy prvorozený. V současné době má dva mladší bráchy.

Průběh těhotenství bez komplikací. Porod po termínu, vyvolávaný. Porod byl dlouhý, ale bez komplikací, záhlavím ve vaně do vody. Porodní váha 3750 g, 51 cm. Jediná menší komplikace byla, že synovo levé chodidlo bylo vtočené dovnitř. Příčinou byla poloha v děloze.

Poporodní adaptace probíhala zcela bez obtíží, byl plně kojen a prospíval od 5.dne.

Se synem jsem od 1. týdne cvičila Vojtovu reflexní lokomoci, kvůli zmíněnému špatnému postavení levé plosky. V 8 týdnech se objevilo nesprávné otočení hlavy vpravo a neschopnost setrvání trupu v ose při rotaci hlavy. Z tohoto důvodu byl náš první cvičen Vojtovou metodou až do 6 měsíců, intenzivně 4 x denně.

Úzkostná matka jsem nebyla, tabulky jsem nesledovala. Jistá jsem si také ale moc nebyla a spíše jsem se řídila intuicí a selským rozumem. Asi jsem byla trochu profesně postižená, jsem vystudovaný fyzioterapeut. Bohužel jsem viděla nedostatky v motorice, a proto si přidělovala práci. Ale rozhodně ničeho z toho nelituji.

Když začnu postupně, co kdy uměl, začal plaváním, to jsme začali už v 8 týdnech. Ve 4,5 měsících se otáčel. Od 8 měsíce lezl a stál s oporou. Dva měsíce na to, začal chodit okolo nábytku a objevily se první zuby. V 11 měsících začal sedět. Okolo 1 roku začal používat první slova a v 15 měsících chodit bez opory.

Malé odchylení je u toho sedu, začal docela pozdě. Takže ve sportovním kočárku jezdil v kširách na břicho, polovinou těla ven z kočárku se zvednutou boudou, aby viděl a byl spokojený.

Jediné, co mě při vývoji mého syna překvapilo, byla úpornost nesprávného držení hlavy a doba, po kterou bylo nutné cvičit, aby se stav upravil.

Myslím, že díky intenzivnímu cvičení téměř od narození (je to v podstatě trénink, či fyzická námaha 4x denně) byl hodně zocelen a dnes intenzivně sportuje. Je pohybově nadaný.

Syn absolvoval prvních pět ročníků v Montessori škole a úspěšně složil přijímací zkoušky na víceleté gymnázium Jana Keplera.

Myslím, že Montessori pedagogika ho naučila zodpovědnost, schopnosti se rozhodnout a chuti učit se nové věci z vnitřního popudu, a ne pro vnější hodnocení. S přechodem do "normálního systému" školství neměl problém, adaptoval se rychle. V porovnání se svými spolužáky, přistupuje k práci (zejména na projektech) velmi precizně, zodpovědně a do velké hloubky. Nespokojí se jen s povrchním získáním a zpracováním informací. Někdy je s tím myslím až otravný. Za to také z velké části vděčí Montessori výchově.

**Vzdělání rodičů** (nejvyšší dosažené vzdělání a obor/zaměření – matka i otec):

Matka: VŠ – fyzioterapie

Otec: VŠ – vodohospodář

**Kolik dětí máte (měli jste) v předškolním zařízení:**

- |                           |   |
|---------------------------|---|
| a) v běžné MŠ             | 0 |
| b) v Montessori MŠ        | 3 |
| c) v jiné alternativní MŠ | 0 |

**1) Proč jste volili Montessori MŠ? Víte něco o Marii Montessori?**

Důvod naší volby byl, že jsem znala principy Montessori pedagogiky ze školy a velice mne zaujaly. Další důvod byl, že Montessori MŠ máme 2 minuty od domu, a tak velmi dostupnou možnost poznat teoretické znalosti v praxi.

Já jsem se setkala s Montessori teorií při studiu na VŠ (FTVS – obor fyzioterapie). Velice mně to zaujalo a když jsem zjistila, že naše nejbližší MŠ je s prvky Montessori, volba byla jasná. Náš syn navštěvoval MŠ 3 roky a pak pokračoval ve studiu na ZŠ, opět v Montessori třídě. V té době jsem se již začala o Montessori systém zajímat aktivně. Absolvovala jsem kursy a přednášky, abych mohla prvky této metody aplikovat v domácím prostředí na Toníkovi sourozence již od raného věku.

**2) Víte o jiných alternativních vzdělávacích směrech? Máte s nimi nějakou zkušenost?**

Znám. Teoreticky mám povědomí o principech Waldorfského vzdělávání a Step by Step. Osobní zkušenost s nimi nemám.

**3) Máte zkušenost s tradiční MŠ? Jaký vidíte nejdůležitější rozdíl?**

Osobní zkušenost mám ze svého dětství. Všechny mé děti navštěvovaly Montessori MŠ. Jako nejdůležitější rozdíl spatřuji respektující jednání, vstřícné prostředí a možnost volby pro dítě beze strachu, že na něj bude pohlíženo „skrže prsty“. Mé děti měly právo vymezit se a nesnažit se slepě naplňovat očekávání druhých.

**4) Volíte alternativu i v jiných oblastech života? (např.: jídlo, kultura, aj.)**

Ano. Ale řekla bych, že spíše jen u sebe. Volila jsem alternativu v porodech svých dětí. Rodila jsem doma. Co se týká rodinného života, alternativy nevolíme. Jdeme takovou zlatou střední cestou.

**5) Splnila MŠ vaše očekávání? Pokud ano či ne, tak v čem?**

Ano splnila. Ve výše uvedeném přístupu k dětem. Personál respektoval osobnost mých dětí, dopřával jim možnost rozvíjet se ve všech oblastech. Zažívaly projektové a prožitkové učení. Byly vedeny k vzájemné komunikaci a schopnosti řešit konflikty mezi sebou. Důraz byl kladen na ohleduplnost a pomoc mladším a slabším spolužákům (heterogenní třídy). Děti byly vedeny k svobodnému rozhodování, ALE na základě stanovených pravidel. To vedlo k vychovávání k zodpovědnosti za to, co činí (úklid hraček a aktivit po sobě, šetrné zacházení s hračkou, dodržování pravidel, ...)



**6) Máte v plánu dát (dali jste) dítě do ZŠ se stejným vzdělávacím zaměřením, jiným alternativním vzděláváním nebo do tradiční ZŠ? Proč?**

Ano. Mé děti pokračovaly/pokračují ve vzdělání v Montessori ZŠ. Jsem ráda, že můžeme navázat na předchozí vzdělávací směr a že je pro ně učení radostí a ne povinností. Že mají chuť se učit novým věcem, a ne naplňovat touhu po sběru dobrých známek.