

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Diplomová práce**

Bc. Marie Grundová

**RODINA A MONTESSORI PEDAGOGIKA**

POHLED RODIČŮ NA MONTESSORI ŠKOLU  
MOŽNOSTI PRO DOBROVOLNICKOU PRÁCI

OLOMOUC 2014

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 16. 4. 2014

.....

Marie Grundová

Děkuji paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při vypracování diplomové práce.

Děkuji vedení Montessori školy za vstřícnost při realizaci výzkumu.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Marie Grundová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Rodina a Montessori pedagogika – možnosti pro dobrovolnickou práci
<b>Název v angličtině:</b>	Family and Montessori Education - Opportunities for volunteers work
<b>Anotace práce:</b>	Tato diplomová práce se zabývá rodinou a Montessori pedagogikou, a možnostmi dobrovolnické práce v Montessori škole. Popisuje teorii alternativního školství a pedagogiku Marie Montessori, definuje rodinu a dobrovolnictví. Kvalitativní výzkum analyzuje metodou zakotvené teorie řadu výzkumných otázek, například důvody volby Montessori školy, změnu rodinného života vlivem Montessori pedagogiky, zájem o dobrovolnou spolupráci ze strany školy a rodičů. Hlavním výstupem práce je návrh Profilu dobrovolníka v Montessori škole.
<b>Klíčová slova:</b>	Alternativní školství, pedagogika Marie Montessori, rodina, dobrovolnictví
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis deals family and Montessori Education, and the possibilities of voluntary work in the Montessori school. It describes the theory of Alternative Education and Education of Marie Montessori. It defines the meaning of family and volunteering. As qualitative research using grounded theory, this thesis analyses a number research questions, such as the reasons for choosing a Montessori school and how family life changes due Montessori Education. It is also interested in voluntary cooperation between school and parents. The main output of this work is a better understanding of the profile of a volunteer in a Montessori school.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Alternative Education, Education of Maria Montessori, family, volunteering
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	–
<b>Rozsah práce:</b>	82 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA A ALTERNATIVNÍ ŠKOLY</b> .....	<b>13</b>
1.1 TRADIČNÍ ŠKOLSTVÍ.....	13
1.2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ .....	15
1.3 Z HISTORIE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	17
1.4 FUNKCE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	18
1.5 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL .....	19
<b>2 MONTESSORI PEDAGOGIKA</b> .....	<b>20</b>
2.1 MARIA MONTESSORI .....	20
2.2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI .....	21
2.3 KOSMICKÁ VÝCHOVA .....	23
2.4 PRÁCE S CHYBOU A POCHVALA.....	23
2.5 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY .....	24
2.6 POSTAVENÍ DOSPĚLÉHO V MONTESSORI PEDAGOGICE.....	25
2.6.1 Učitel v Montessori škole.....	26
2.6.2 Rodič a pedagogika Marie Montessori .....	27
<b>3 RODINA</b> .....	<b>29</b>
3.1 VYMEZENÍ POJMU RODINA .....	29
3.2 TYPOLOGIE RODIN .....	30
3.3 FUNKCERODINY .....	32
3.4 PROMĚNY RODINY .....	33
3.5 SPOLUPRÁCE RODINY SE ŠKOLOU .....	34
3.6 VLIV RODINY NA VZDĚLÁNÍ .....	36
<b>4 SPECIFIKA DOBROVOLNICTVÍ A JEHO MOŽNOSTI V MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>37</b>
4.1 DEFINICE POJMU DOBROVOLNICTVÍ .....	37
4.2 POZICE DOBROVOLNÍKA .....	39
4.3 TYPY DOBROVOLNÉ POMOCI.....	40
4.4 OBLASTI DOBROVOLNICTVÍ .....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM</b> .....	<b>43</b>
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	43
5.2 METODA VÝZKUMU .....	44
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	44
5.4 PRŮBĚH VÝZKUMU .....	45
5.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	46
5.5.1 Otevřené kódování .....	46

5.5.2	Axiální kódování.....	63
5.5.3	Selektivní kódování.....	64
5.6	INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ .....	70
5.7	PROFIL DOBROVOLNÍKA V MONTESSORI ŠKOLE .....	74
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>76</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>78</b>

## ÚVOD

Dnešní doba nabízí rodičům širokou nabídku předškolních a školních zařízení nejrůznějších typů. I přesto, že řada rodičů svěřuje výchovu a vzdělávání svých dětí raději do rukou pedagogů či jiných odborných pracovníků, rodina má pro dítě v útlém věku nezastupitelnou roli. Volný čas dětí je často rozvržen do zájmových kroužků již v mateřské škole, což rodičům dává určitou volnost v náplni jejich volného času. Je to ale dobře, aby volný čas dětí byl z převážné většiny organizovaný a rodiče tak přenechali veškeré aktivity na institucích?

Ve společnosti se dnes více než kdy dříve objevuje otázka alternativního vzdělávání. Jakou školu zvolit? Klasickou nebo alternativní? Stále se však najde mnoho jedinců, jimž alternativní edukace nic neříká. Školy, které pracují podle základních principů Marie Montessori, patří mezi jedny z nejčastěji volených alternativ ve výchově a vzdělávání. Z velké části jsou Montessori školy založeny na spolupráci s rodiči. Ne všichni rodiče se ale chtějí podílet na pomoci škole. Někteří nechtějí, někteří nemohou. Školy s Montessori prvky vyžadují ve svém kolektivu i několik asistentů s příslušným vzděláním, aby byla možná kvalitní individuální práce s dětmi. Mohli bychom se ale ptát, jestli dnešní Montessori školy pracují opravdu tak, jako si kdysi jejich zakladatelka představovala. Bylo by možné do systému Montessori školy zapojit dobrovolníky? Co by to pro takovou školu znamenalo? Je třeba mít na paměti, že dobrovolnická práce nemůže být nikomu nucena, musí vycházet z člověka samotného. O schopného a dobrého dobrovolníka je potřeba se starat, neboť takový člověk se velmi těžko hledá, ale snadno lze o něj přijít.

S Montessori pedagogikou mám již delší dobu zkušenost, podobně jako s dobrovolnictvím. A jelikož k Montessori výchově a vzdělávání neodmyslitelně patří i rodina, rozhodla jsem se tyto tři oblasti spojit a zjistit možnosti pro dobrovolnickou práci v Montessori škole. Zda by bylo možné zapojit rodiče jako dobrovolníka do aktivit Montessori školy a jestli by zájem o dobrovolnictví měl i rodič a škola. Takové téma jsem si zvolila také z toho důvodu, že spojení Montessori pedagogiky a dobrovolnictví je tématem zatím nepříliš probádaným a zdálo se mi zajímavé, prostudovat toto téma blíže.

Práci jsem rozdělila na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části práce si kladu za cíl systematicky zpracovat teorii alternativního školství a pedagogiku Marie Montessori,

definovat rodinu a její vliv na vzdělávání, a vymežit dobrovolnictví a jeho možnosti v Montessori vzdělávání.

Hlavním cílem práce je na základě získaných informací navrhnout profil dobrovolníka v Montessori škole. Dílčím cílem je pak v praktické části zjistit odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Budu se ptát rodičů na důvody, které je vedly k volbě Montessori mateřské školy či zda se pod vlivem Montessori pedagogiky změnil jejich rodinný život nebo rodič samotný. Zaměřím se rovněž na to, jestli je zájem o dobrovolnou spolupráci jak ze strany školy, tak ze strany rodičů. Provedu kvalitativní šetření ve vybrané Montessori mateřské škole v Olomouci a použiji metodu interview s šesti respondenty, učitelkou, zakladatelkou této mateřské školy, a pěti matkami, jejichž děti tuto školu navštěvují. Rozhovory budu analyzovat podle principů zakotvené teorie.



## ZHODNOCENÍ AKTUÁLNÍHO STAVU ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Předtím, než přikročíme k teoretické části práce, pokládáme za podstatné přiblížit oblast alternativní pedagogiky a rodiny, kterou budeme v naší práci dále spojovat s dobrovolnictvím. Podkladem k vypracování této práce nám byla řada odborných publikací, elektronických dokumentů, kvalifikačních prací a další související odborné literatury, týkající se zkoumané problematiky. V této kapitole uvedeme, jaké vědecké práce jsou vzhledem ke zvolenému tématu klíčové či k jakým poznatkům někteří autoři dospěli. Rovněž bychom měli zmínit, že téma, které spojuje Montessori pedagogiku s dobrovolnictvím a rodinou, je tématem nepřiliš probádaným. Ano, autoři se zaměřují na studium samotného dobrovolnictví, na dobrovolnictví studentů, v kultuře či ve firmách, ale v dostupné literatuře nenajdeme publikaci o dobrovolnictví v tomto odvětví alternativní pedagogiky. Stejně tak najdeme mnoho publikací o Montessori pedagogice, ať už samotné, nebo v rámci alternativních metod vyučování a vzdělávání, ale beze zmínky o dobrovolnické práci.

Začněme publikacemi z oblasti dobrovolnictví, ke studiu se nám jich nabízí spousta. Pro příklad můžeme uvést *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích* od Tošnera a Sozanské z roku 2006 či *Dobrovolnictví z téhož roku* od autorek Lucie Šormové a Alžběty Klégrové. Velmi hezky zachycuje problematiku dobrovolnictví publikace *Dobrovolníci pro kulturu* (Müllerová, Doležalová, 2011). Nabízí nám přehledné a srozumitelné vymezení dobrovolnictví, pro příklad definici, druhy, zásady, bariéry, sociální aspekty či zakotvení v právním řádu, rovněž ve své druhé části uvádí příklady spolupráce s dobrovolníky z jednotlivých kulturních odvětví (hudba, tanec, festivaly, knihovny, muzea, galerie, památky), včetně zahraničí. Publikace byla vydána při příležitosti Evropského roku dobrovolnictví 2011 jako první svého druhu v oblasti kultury. Pro nás byla přínosná zejména první část knihy. Dále můžeme uvést například autora Pavola Friče, který se věnuje výzkumu sociálních problémů. Z pohledu studovaného oboru pro nás byla zajímavá bakalářská práce *Dobrovolnictví u studentů pomáhajících profesí* (Borýsková, 2013) nebo práce diplomová – *Dobrovolnictví jako nástroj pedagogiky volného času* (Morávková, 2012).

Zaměříme-li se na Montessori pedagogiku, nelze opomenout publikace, jako *Pomoz mi*, abych to dokázal od Olgy Zelinkové (1997), knihy *Absorbující mysl*, *Objevování dítěte* nebo *Tajuplné dětství* od autorky Marie Montessori. Tato kniha představuje, co tvoří základ vzdělávacího programu Montessori a podává základní informace o více než 100leté historii

vzdělávacích zařízení pro malé děti. S tématem Montessori pedagogiky máme dnes možnost setkat se o mnoho více než v předchozích letech, neboť tento typ alternativního vzdělávání se stává pro řadu rodičů stále více lákavým.

Jaký je ale pravý důvod toho, proč rodiče volí Montessori školy a školky? Téma Montessori je atraktivní i pro řadu studentů, pro příklad z celé řady prací uvádíme například Montessori pedagogika v předškolním zařízení (Poláchová, 2013), Alternativní pedagogika Marie Montessori v mateřské škole (Klazarová, 2013), Montessori pedagogika jako jedna z možností vzdělávání dětí předškolního věku (Marečková, 2013) a mnoho dalších. Prostudovali jsme především práce s podtextem předškolního věku, neboť i naše práce bude směřována do předškolního zařízení. Autorka Marečková (2013) ve svém kvantitativním výzkumu zkoumá, proč rodiče volili Montessori MŠ, zjišťovala názor a spokojenost rodičů při spolupráci s MŠ, zda i rodiče mají zájem podílet se více na činnostech Montessori školy, nebo jak vnímají Montessori přístup v komparaci s přístupem tradičního školství a zda uvažují o návratu k tradičnímu školství. Autorka Klazarová (2013) se ve své práci zabývala existujícími bariérami při realizaci pedagogického působení v Montessori mateřské škole. Bariér, které mohou ovlivňovat práci v takové mateřské škole, je spousta. Autorka je dělí na překážky, vyplývající z osobnosti pedagoga, z osobnosti dětí a překážky, vznikající na straně rodičů. Pro příklad, pedagogovi se nedaří změnit chování k dítěti, odpovídající Montessori přístupu, děti nejsou schopny se přizpůsobit Montessori programu, rodiče nejsou ochotni spolupracovat s mateřskou školou, dalším problémem mohou být chybějící prostory či nedostatek finančních prostředků na nákup Montessori pomůcek. Pro nás z toho může vyplývat otázka, zda rodiče mají o existenci bariér povědomí, případně je berou v potaz, když volí pro své dítě Montessori mateřskou školu.

Tématem rodiny se rovněž zabývá řada autorů, z těch nejvýznamnějších můžeme pro příklad uvést Krause, Matějčka a Langmeiera, Střelce či Dunovského. V současnosti už je poměrně běžné vychovávat děti mimo manželství či stále častější výchova dětí jedinci téhož pohlaví. Tradiční rodina, kterou tvoří rodiče a děti, už v dnešní době postupně ztrácí na významu. Stále více se můžeme setkat s pojmem Patchwork family, o kterém se také zmíníme dále v teoretické části práce.

V teoretické části práce nahlédneme blíže na problematiku reformní pedagogiky a alternativních škol, seznámíme se s pedagogikou Marie Montessori a jejími hlavními principy, vymezíme rodinu a možnou spolupráci se školou, a na závěr teorie objasníme

podstatu dobrovolnictví. V praktické části se pokusíme na základě získaných informací odpovědět na řadu výzkumných otázek a zpracovat návrh Profilu Dobrovolníka v Montessori škole.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA A ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

V první kapitole naší práce nahlédneme do historie reformní pedagogiky a alternativních škol. Ještě předtím, než se začneme zabývat montessoriovskou pedagogikou, pokusíme se objasnit vývoj alternativní pedagogiky v kontextu tradičního vzdělávání a hlavní myšlenky reformních pedagogů, abychom porozuměli vztahu mezi Montessori a klasickou pedagogikou.

## 1.1 Tradiční školství

Úvodem pokládáme za důležité říci pár slov o tradičním školství, o jeho počátcích a základních principech. I když tradiční škola není předmětem naší práce, bylo by vhodné si ji ve stručnosti představit, neboť alternativní školství se začalo formovat na základě kritiky tradiční školy.

Pedagogická věda prošla během svého vývoje řadou podstatných změn, velký rozvoj zaznamenala zejména během 19. století. Johann Friedrich Herbart<sup>1</sup> vstupuje do pedagogické teorie a praxe se svou koncepcí výchovného vyučování. Vychovat plnohodnotného, mravně jednajícího kultivovaného jedince (Kasper, Kasperová, 2008, s. 108).

Cílem výchovy a vzdělávání v tradiční, herbartovské škole bylo žákovi předat množství poznatků a úkolem žáka bylo si tyto poznatky osvojit. Učitel zastával dominantní postavení, žák byl objektem výchovy a vzdělávání. „*Je zde spíše jednosměrná komunikace, hlavními prostředky výchovy jsou tresty, příkazy, zákazy, u Herbarta spatřujeme také autoritu vychovatele, lásku a motivaci. Celkově jde o receptivní, pasivní, verbální charakter vyučování s převahou vnější motivace, chybí aktivní a samostatná myšlenková a praktická činnost žáků*“ (Čalábová, 2011, s. 81).

Z výše uvedeného můžeme usoudit, že žákova osobnost byla výrazně potlačována. Učitel byl nadřazeným žáka, vystupoval s naprostou autoritou, a žák tak plnil jeho nařízení. Učivo přijímal pasivně, nebyl motivován k objevování, aktivnímu hledání, ke spolupráci,

---

<sup>1</sup> Jeden z pedagogů, který ovlivnil vývoj pedagogiky jako vědy. Jeho systém pedagogiky zahrnuje základní principy vycházející z psychologie, etiky, teoretické a praktické pedagogiky (Čalábová, 2011, s. 19).

komunikaci. Žák tak nebyl směřován k tvořivosti a přemýšlení, jež jsou v dnešní společnosti a světě žádány.

V druhé polovině 19. století se Herbartovo vyučování stalo stereotypním. Snažil se o aplikaci, jím stanovených čtyř stupňů vyučování (jasnost, asociace, systém, metoda) do jedné vyučovací hodiny, které se tak stávaly neměnné, nerespektující konkrétní situace. Školní práce se tak v důsledku toho stala značně monotónní. A právě to se stalo terčem kritiky reformně pedagogického hnutí na začátku dvacátého století. Obecně byla kritizována pasivita dětí, mechanický způsob učení, nerespektování individuality dítěte, jeho potřeb a zájmů, monotónní vyučovací metody, kladl se důraz na drezuru, děti byly nuceny ke stresujícímu zkoušení (Kasper, Kasperová, 2008, s. 109).

Klíčovou myšlenkou „nové školy“, co bylo reformním pedagogům společné, byla změna nejen v organizačních formách vyučování – činná pracovní škola, samoučení, individualizované vyučování, skupinová práce; ale i změna výukových metod – problémová a projektová výuka, a hodnocení. *„Žák je vnitřně motivován, tzn., že jsou rozvíjeny jeho potřeby, žák má touhu objevovat, tvořit, spolupracovat, učit se“* (Čalábová, 2011, s. 82).

Olga Zelinková (1997, s. 11, 12) doplňuje, že reformní pedagogové se projevovali novým postojem k dítěti, novým názorem na něj, výraznou orientací na osobnost dítěte. Uvádí základní rysy reformní pedagogiky, pro příklad:

- objevuje se pojem „vnitřní kázeň“ jako protiklad autoritativního přístupu tradiční školy,
- důraz je kladen na to, naučit dítě samostatnému získávání nových poznatků, namísto osvojení si co největšího množství poznatků,
- předpokladem je výchova dítěte jeho vlastní činností; cílem výchovy se stává provázení životem, nikoli příprava na život.

Významné místo v problematice tzv. nových škol měla i Ellen Keyová<sup>2</sup>, která byla rovněž zastánkyní přirozené a svobodné výchovy a zdůrazňovala, že každé dítě má právo na dětství.

---

<sup>2</sup> Švédská bojovnice za šťastné dětství a individuální svobodu v rámci sociální spravedlnosti (Cipro, 2001, s. 251).

Podle ní by škola měla mít pracovní místnosti, kde by měl každý možnost individuálně studovat, a sály bohaté na materiál pro jednotlivé předměty (Cipro, 2001, s. 252). Kasper s Kasperovou (2008, s. 112) doplňují, že vychovatel dává dítěti svobodu, nezasahuje do jeho vývoje, ale pouze vytváří nejlepší podmínky k jeho rozvoji.

## 1.2 Alternativní školství

V předchozí podkapitole jsme nastínili podstatu tradičního přístupu ke vzdělávání a jeho kritiku reformními pedagogy. Nyní se již přiblížme k alternativní pedagogice. Tento pojem vymežíme a uvedeme hlavní alternativní proudy, čímž se dostaneme k samotné Montessori pedagogice.

Alternativní edukace je v dnešní době vyhledáváno stále více, ale na druhou stranu značná část populace nemá ani tušení, co se pod tímto pojmem skrývá. Mezi lidmi koluje představa, že se jedná o vzdělávání, které je něčím jiné, odlišující se od tradičního školství. Co ale znamená „jiné“, odlišné od tradičního vzdělávání? Ne všichni umí tuto představu lépe specifikovat.

Termín „alternativa“ chápe většina z nás jako možnost volby. Latinský základ „alter“ znamená druhý, předpokládá volbu z více variant (Petráčková, Kraus a kol., 1998, s. 43). Ve vzdělávání potom nabízí rodiči možnost zvolit si jinou vzdělávací cestu pro své dítě namísto standardní školy, mají možnost výběru a vlastní volby.

Jak je uvedeno v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009), alternativní školy mají dnes nejednotné vymezení. Obecně jde o všechny druhy škol, státní, nestátní, soukromé, církevní, veřejné, které se od standardních škol daného vzdělávacího systému odlišují jinými způsoby organizace výuky, jinými kurikulárními programy, parametry edukačního prostředí, jiným způsobem hodnocení výkonu žáků, či vztahem mezi rodiči a školou (Průcha, 2012, s. 22).

Někdo jiný by mohl být ale názoru, že alternativní škola nemůže být škola státní, a svůj názor by si obhájil tím, že státním školám často chybí například finanční prostředky, umožňující změnit organizaci nebo obsah vzdělávání.

*„Pojem alternativní škola či alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční, volná, svobodná, otevřená či nezávislá škola aj.“* V tomto směru můžeme vnímat značný terminologický chaos daný rozdílným chápáním tohoto pojmu (Průcha, 2012, s. 21).

Stručně lze tedy říci, že alternativní škola klade důraz na pozitivní klima ve třídě, radost z učení, spolupráci a individuální rozvoj jedince. Ať už je státní, nestátní nebo soukromá, odmítá tradiční herbartovskou školu orientovanou na učitele a výkony žáků (Kolář, s. 14, 2012).

Průcha se ve své knize Alternativní školy a inovace ve vzdělávání rovněž zabývá otázkou významových rovin pojmu „alternativní škola“, a uvádí rovinu školsko-politickou (právní), týkající se rozdílu mezi školami státními a nestátními, respektive kdo je zřizovatelem dané školy; rovinu ekonomickou, tedy rozdíly mezi školami spjaté se způsobem jejich financování; a rovinu pedagogickou a didaktickou, ukazující nám rozdíly škol podle toho, jaké uplatňují formy, obsahy a metody vzdělávání. Vyzývá nás, abychom nechápali alternativní a soukromé školy jako identické, ale alternativní školy chápali jako školy, které se svou pedagogickou specifičností liší od standardních škol (Průcha, 2012, s. 24-26).

Je tedy asi na místě uvést pár slov vůbec o tom, co jsou standardní školy. Jednoduše lze říci, že jsou to *„školy, reprezentující určitou většinově zavedenou normu, standard, předepsaný vzor.“* Školy, které se od takového standardu odlišují (pedagogickou, didaktickou specifičností), lze považovat za nestandardní, a tedy alternativní. Pro příklad můžeme jako standardní školu vzít školu základní, a za alternativní označit soukromou nebo církevní. Na druhou stranu však i státní školy (základní), aplikující specifické vzdělávací programy (např. Zdravá škola), je nutné považovat za alternativní (Průcha, 2012, s. 26).

Je třeba si ale uvědomit, že nelze charakterizovat všechny alternativní školy zcela shodně, neboť každá (např. Montessori, Waldorf, Dalton,...) má své určité rysy. *„Je třeba je charakterizovat nejen z hlediska jejich vlastností (jaké to jsou školy), ale i z hlediska jejich funkcí (k jakým účelům vznikají a jak pracují)“* (Průcha, 2001, s. 32). I přesto však najdeme několik společných charakteristik, o které se pokusil Klassen a Skiera (1990; volně z Průcha, 2001, s. 31). Alternativní škola je:



- zaměřena pedocentricky, tzn., výchovou zaměřená na osobu dítěte, respektuje individualitu dítěte;
  - aktivní; u žáka rozvíjí aktivitu a odpovědnost, dle situace uplatňuje mnoho vyučovacích forem – formu rozhovoru, skupinovou, individuální práci, projektové vyučování;
  - usiluje o komplexní výchovu jedince – rozvoj jak složky intelektuální, tak oblasti emočního a sociálního rozvoje;
  - společenství, tzn. utvářena společně žáky, učiteli i rodiči;
  - chápaná podle principu „Par la vie – pour la vie“, tedy učení „z života pro život“.
- (Klassen, Skiera, 1990; volně z Průcha, 2001, s. 31)

### 1.3 Z historie alternativních škol

Jak už bylo řečeno, první zmínky o alternativním vzdělávání nalezneme na počátku 20. století, kdy vznikaly školy pod vlivem reformně pedagogických teorií a hnutí. Jejich myšlenky inspirovaly řadu alternativních pedagogických konceptů, v šedesátých a sedmdesátých letech, jimiž se snažily hledat možnosti – alternativy, jak zkvalitnit výuku oproti státnímu školství.

Reformní pedagogika, jak uvádí Kasper a Kasperová (2008, s. 111) je „*pojmem, označující velmi různorodé pedagogické koncepce, které na konci devatenáctého a na počátku dvacátého století stály oproti tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice a zasazovaly se o návrhy na reformu školy a výchovy.*“ Jak jsme již zmínili, charakteristickými znaky reformního pedagogického hnutí byl pedocentrismus, kritika tradiční školy, respekt k dítěti a respektování osobnosti dítěte ve vyučování, spolupráce žáků ve vyučování, zásada koncentrace<sup>3</sup> a globalizace<sup>4</sup>, činnostní učení, řešení problémových situací a získávání

---

<sup>3</sup> Zásada koncentrace – spojování předmětů do časově delších celků umožňuje intenzivní práci s daným předmětem či tématem v daném čase

<sup>4</sup> Zásada globalizace – spojování předmětů v tematicky a problémově propojené bloky, obsah vzdělávání má být blízký zkušenostem dítěte z okolního světa

zkušeností jako základ učení, žákovské samosprávy, spolupráce školy s rodiči i širší veřejností.

Průcha (2001, s. 26) dodává, že reformní pedagogika byla spojována s řadou pedagogických myslitelů a jejich teoriemi, jako byl J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová, a rozvíjela se zejména ve 20. a 30. letech 20. století, zatímco v Čechách k jejímu významnému rozvoji došlo až v období mezi světovými válkami.

Zjednodušeně můžeme říci, že hlavním důvodem rozvoje alternativních škol byla kritika formalistického – tradičního způsobu vzdělávání, vycházející od teoretiků reformní pedagogiky na počátku dvacátého století.

Pro zajímavost, aby nebyla řeč jen o zahraničí, doplníme, že v souvislosti s rozvojem alternativního školství u nás je třeba zmínit, kromě jiných, jméno Václav Příhoda, nejvýznamnější reformní pedagog, který k nám přinášel z řady svých studijních pobytů v zahraničí spoustu poznatků týkajících se nových trendů vývoje školství, jak z teorie, tak i praxe (Průcha, 2001, s. 29).

## 1.4 Funkce alternativních škol

Říci, jaké funkce plní alternativní školy, je třeba k tomu, abychom si uvědomili, k jakým účelům jsou tyto nestandardní školy zakládány a jak pracují, fungují. (Tyto funkce podmiňují existenci alternativních škol.)

Jan Průcha (2012, s. 41, 42) uvádí tři podstatné funkce:

1. *Kompenzační* funkce znamená, že alternativní škola vznikla, aby kompenzovala, tedy nahradila nedostatky škol standardních, státních.
2. *Diverzifikační* funkcí rozumíme založení alternativní školy s účelem zajištění plurality vzdělávání.
3. *Inovační* funkce, po pedagogické stránce nejdůležitější funkce. Nestandardní školy jsou místem realizace experimentování a různých inovací vzdělávání, týkající se organizace nebo obsahu vzdělávání (tzn. netradiční výukové metody, nestandardní

způsoby komunikace, nebo nestandardní předměty či inovace učiva klasických vyučovacích předmětů).

## 1.5 Typy alternativních škol

Protože alternativních škol existuje celá řada, pro lepší orientaci zde uvedeme typologii, která dělí alternativní školy do tří hlavních skupin (Průcha, 2001, s. 45):

1. *Klasické reformní* školy, kam se řadí školy **Waldorfská** (dnes u nás snad nejznámější reformní škola, založená rakouským filosofem a pedagogem Rudolfem Steinerem); **Montessoriovská** (podle italské lékařky a pedagožky Marie Montessori) – této škole budeme věnovat hlavní pozornost dále; **Freinetovská** (založená francouzem Célestinem Freinetem, teoretikem tzv. pracovní školy); **Jenská** (škola známá tzv. Jenským plánem od německého pedagoga Petera Petersena); a škola Daltonská (založená Helen Parkhurst, která se inspirovala spoluprací s M. Montessori).
2. *Církevní* školy, jako nestátní alternativní školy s dlouhou historií, v zahraničí zastoupené jako katolické, evangelické, protestantské, židovské, v České republice zakládány spíše katolickou nebo některou z evangelických církví.
3. *Moderní alternativní* školy, kam řadíme ty, které nejsou odvozeny od koncepce reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi (popř. náboženskými společnostmi), většinou školy soukromé, ale i státní – komunitní, v zahraničí označovány řadou různých variant, pro příklad, v Německu 'Freie Schulen' (svobodná škola).

## 2 MONTESSORI PEDAGOGIKA

### 2.1 Maria Montessori

Definovali jsme si alternativní školy, a je tedy na místě zaměřit pozornost na pedagogiku Montessori, jako jedné z alternativních škol, které je naše práce primárně věnována. Ve světě nejrozšířenější alternativní systém, který v České republice prezentuje již řada mateřských a základních škol. Představme si na začátek zakladatelku toho systému, Marii Montessori.

Maria Montessori (1870 – 1952) patří k nejvýznamnějším postavám reformní pedagogiky. Italská lékařka (promována na doktorku medicíny jako první žena v Itálii), pedagožka, která bojovala za práva dětí a žen. Začínala prací s mentálně postiženými dětmi a vycházejíc ze zkušeností s takto postiženými dětmi a zvláště pak z pozorování dětí v různých situacích, založila v Římě roku 1907 Casa dei bambini (Dům dětí), kde vytvořila výrazně pedocentrické edukační prostředí. Aplikuje zde své metody k aktivizaci a rozvoji dětí uplatňováním svého tzv. senzomotorického materiálu (Průcha, 2012, s. 50).

Roku 1913 zakládá obdobný Dům dětí i v Barceloně. O 13 let později (1926) vydává své velké dílo *Příručka vědecké pedagogiky*, kde se věnuje vysvětlení podstaty a významu didaktického materiálu. Byla to jediná kniha, která byla v době jejího života přeložena do češtiny. Roku 1939 opouští Evropu před fašismem. Fašismus s sebou nesl uzavření Montessori škol v Itálii, v Německu a Rakousku byly páleny její knihy. Roku 1949 se vrací do Evropy, žije v Holandsku, pořádá zde řadu přednášek, a roku 1950 získává Nobelovu cenu míru. Během svého života žila na různých místech – v Římě, ve Španělsku, v Holandsku, v Indii. O dva roky později umírá v holandském Noordwijk-an-Zee (Kasper, Kasperová, 2008, s. 130).

Práce Marie Montessori nebyla jen teoretická, nýbrž se zde vzájemně ovlivňovala teorie s praxí. Šlo především o praktické uskutečňování myšlenek. Značná část její práce je tvořena interpretacemi pozorování dětí a zdůvodněními pedagogických experimentů. Celý život cestovala a studovala, což jí umožnilo nahlížet na problémy z různých úhlů pohledu s vědomím mnoha souvislostí (Zelinková, 1997, s. 13, 14).

Helene Helmingová (1996, s. 18) shrnuje práci Marie Montessori a uvádí: „Její zásluha spočívá v tom, že vytvořila pedagogiku přiměřenou dětské realitě a vytvořila základní

*koncepti Domu dětí, tj. školy, která takovým komplexním způsobem umožňovala požadované zavedení iniciativy a samostatné činnosti dítěte, jako to nedokázala ani pedagogika činné a pracovní školy.“*

## **2.2 Pedagogika Marie Montessori**

Začněme slovy dítěte „... vidím a zapomenu, slyším a zapamatuji si, udělám a pochopím ...“ Maria Montessori takto vedla děti k aktivitě a praktickému životu. Pomáhala jim rozvíjet jejich pohybové a manipulační dovednosti, sebeobsluhu, samostatnost a smysl pro zodpovědnost, řád a pořádek.

Klíčovým principem Montessoriovské pedagogiky je objevování poznatků samotným dítětem. Podstatné je vytvořit edukační prostředí pro normální a přirozený vývoj dítěte. Každý jedinec má přirozenou potřebu učit se, porozumět okolí a vyznat se v souvislostech. A právě tzv. senzitivní fáze jsou období, ve kterých je dítě obzvláště citlivé na vnímání a chápání určitých jevů (rozvoj pohybových činností, řeči, morálky,...), a během kterých se vyvíjí potřeba dětí „něco se učit“. *„Senzitivní fáze trvají jen určitou dobu a nenávratně se zakončí, ať už jsou využity nebo ne. Člověk se nikdy jisté věci tak jednoduše nenaučí, jako v odpovídající citlivé fázi“* (<http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>).

Jinými slovy můžeme říci, že základem výchovně vzdělávací činnosti Montessori pedagogiky je brát při výchově a učení ohled na individuální vývoj a využívat citlivé fáze každého jedince.

*„Cílem je svobodný a přirozený vývoj dítěte bez direktivních zásahů dospělého.“* Základní vzdělávací myšlenkou je tedy heslo „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Vychovatel, učitel je rádce a rovnocenný partner, jež pomáhá dítěti na jeho cestě objevování a učení se. Jeho přístup k dítěti je plný respektu, vstřícnosti a trpělivosti (Průcha, 2012, s. 51).

Učitel tedy přistupuje a jedná s dítětem jako s rovnocenným partnerem. Je připraven pomoci a poradit pokud není dítě schopno samo se rozhodnout a převzít zodpovědnost, a připraven zasáhnout, jsou-li porušována nějakým způsobem pravidla.

Jak již bylo řečeno, dítě si může samo zvolit co, kde, kdy a s kým bude dělat. Tato samostatně volená činnost dítěte se označuje jako volná nebo svobodná práce. Je třeba ale podotknout, že zde není svoboda činnosti chápána jako anarchie, nýbrž povinnost. „*Svoboda nespočívá v tom, že dítě zůstane ponecháno samo sobě, nebo že učitel vůbec nezasahuje. Nějakou činnost si dítě zvolit musí. Učitel činnost dětí koordinuje a musí využít své pedagogické dovednosti, aby bez příkazů pomohl najít dítěti činnost, která ho zaujme.*“ Takže pokud se dítě rozhodne pro danou činnost, je jeho povinností práci dokončit, a je rovněž jeho povinností dodržovat při práci stanovená pravidla, k čemuž jsou děti vedeny již od zahájení tohoto typu vzdělávání (<http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>).

Nelze opomenout ani důležitost didaktického materiálu, specifických Montessori pomůcek, rozvíjejících smysli, řeč, matematické schopnosti, pohyb. Na rozdíl od tradiční školy nejsou tyto pomůcky pomocníkem pedagoga, ale hlavně dítěte. Děti s pomůckami pracují samostatně nebo v malých skupinách, vybírají si takové, které jim vyhovují a se kterými chtějí pracovat. Důležité je rovněž to, aby se děti naučily didaktický materiál používat správně, neboť vhodné zacházení s pomůckami pak správně rozvíjí jednotlivé smysly či schopnosti (Montessori, 2001, s. 96).

Zde bychom si mohli položit otázku, jak se s principy této alternativní pedagogiky vyrovnávají děti, které přichází z tradiční školy do Montessori, nebo lépe, jak se adaptují děti na tradiční školu, přicházející z Montessori školy? Řada dětí totiž absolvuje Montessori mateřskou školu, ale ve vzdělávání, z různých důvodů, dále pokračují na škole klasické.

Klasická škola je svými organizačními předpisy poněkud těsná škole Montessori. Typické pro didaktickou koncepci Montessori je slučování dětí různého věku, tedy vytváření věkově smíšených skupin (tři roky), vyučovací hodiny jsou jinak dlouhé, přestávky jiné, a uplatnění zde nachází pouze slovní hodnocení. V každé Montessori třídě nesmí chybět elipsa, většinou namalovaná barvou na koberci, kde hlavně mateřské školy začínají svůj společný den.

Dr. Jitka Brunclíková, zakladatelka Společnosti Montessori v ČR, uvádí a potvrzuje ze zahraničních zkušeností, „... že žáci, přicházející ze tříd Montessori do klasických tříd, jsou daleko otevřenější, odvážnější a samostatnější. Pravda je, že v některých klasických školách trochu provokují. Jsou zvyklé kdykoli žádat o pomoc, s kýmkoliv spolupracovat, diskutovat, a to bývá v některých klasických školách problém. Dokáží však vycítit, kde jsou

*jisté hranice a v novém prostředí se rychle adaptují a mívají dobré výsledky, protože z Montessori školy se umí učit a umí hledat“* (<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3709>).

Montessori školy jsou nejvíce rozšířeny v Německu, Nizozemsku, Rakousku, také v Indii, USA, a od 90. let také například v Chorvatsku, Maďarsku, Polsku, ČR nebo na Slovensku, ve státním i soukromém školství, a převážně jde o mateřské a základní školy. V České republice najdeme Montessori školy v Praze, Pardubicích, Olomouci, Brně, Kladně nebo v Táboře.

## **2.3 Kosmická výchova**

Kosmická výchova je zastřešující vzdělávací oblastí pedagogiky Montessori, která zahrnuje poznatky přírodovědné a společenskovední, učí děti chápat svět v souvislostech. Aby pochopily, že vše je na světě z nějakého důvodu, ne náhodně, a i člověk má na světě svůj úkol.

Spojuje teorii a praxi pedagogiky Marie Montessori. Výraz „kosmická výchova“ je možné chápat podobně, jako chápal svět J. A. Komenský, jako souvislost všech věcí, jednotný celek (<http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>).

Je důležité, aby děti pochopily souvislosti mezi jednotlivými částmi celku. Aby celostně pochopily řád vesmíru, a jaké místo v něm má člověk. Vžili se do řádu světa a našli si v něm své místo, neboť: *„Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství“* (Zelinková, 1997, s. 37).

## **2.4 Práce s chybou a pochvala**

Odměny a tresty jsou v Montessori pedagogice pojímány docela jinak než v klasické škole. Děti nejsou za chyby negativně hodnoceny, ale právě chyby jim ukazují, co je třeba cvičit a opakovat. Chyby jsou přirozenou součástí života a Maria Montessori je chápe především jako součást řešení problémů a bohatý zdroj nových poznatků. To, že si dítě samo uvědomí chybu, ho posunuje dál. Odměny a tresty pojímá M. Montessori jako duševní poddanství

a nelze tedy v souvislosti s nimi hovořit o přirozeném dětském vývoji (Zelinková, 1997, s. 24).

Důležitou roli zde sehrává učitel, protože není tím, kdo dítěti ukáže, kde má chybu a opraví ho, ale komunikuje s dítětem, zda je opravdu vše správně a nechává samo dítě hledat chybu. Maria Montessori vytvořila „*dvanáctero pro vychovatele*“ a jedno z nich říká: „*Vychovatel musí respektovat dítě, když dělá chyby, aniž by ho hned opravoval*“ (Ludwig, 2000, s. 48).

S pochvalou je nutné zacházet obezřetně, aby nevyvolalo závislost dítěte na pochvale. Úkolem vychovatele je vést děti k tomu, aby měly samy radost z toho, co vykonaly, aby dělaly to, co je vnitřně uspokojuje (<http://www.slunicko-montessori.cz/montessori>).

## 2.5 Principy Montessori pedagogiky

Myšlenky Marie Montessori prochází celým jejím dílem, i způsobem organizace práce ve školách Montessori. O řadě principů již byla řeč v předchozí podkapitole, uvedeme si je zde ještě jednou všechny stručně tak, jak je popsala sama Maria Montessori. Olga Zelinková (1997, s. 17) podstatné myšlenky shrnula v jedné kapitole, citujeme tedy:

- Dítě je tvůrcem sebe sama: I přesto, že se dítě vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, a je ovlivněno lidmi ze svého okolí, pouze ono samo určuje, které podněty, jak a kdy ho ovlivní.
- **Pomoz mi, abych to dokázal sám:** Hlavní krédo montessoriovské pedagogiky. Prosba, se kterou malé dítě přišlo za Marií Montessori. Dospělý jedinec má dítěti pomoci, aby svými silami a svým tempem nabílo nových vědomostí a dovedností, vrůstalo do světa, který ho obklopuje, ne dítě formovat či jím manipulovat.
- Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči: důraz je kladen na spojení tělesné a duševní aktivity. Je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi.
- Respektování senzitivních období: Doba, kdy je dítě zvláště citlivé a „připravené“ k získávání určitých dovedností. Pokud období není využito, citlivost mizí.



- Svobodná volba práce: Pedagog připravuje prostředí a pomůcky. Dítě si pak samo rozhodne, jak a s kým bude pracovat.
- Připravené prostředí: Je žádoucí připravit pracovní místo, pomůcky a předměty k manipulaci tak, aby je dítě mohlo využívat samo, bez pomoci ostatních.
- Polarizace pozornosti: Polarizace pozornosti je základem učení. Dítě je schopné se intenzivně a dlouhodobě soustředit na práci, která ho zaujala.
- Celostní učení: Člověk je jednotou tělesného a duševního, a jejich vzájemné působení se musí promítat i do procesu učení. V duševním životě – chtění, cítění, myšlení, jednání – spočívá vnitřní aktivita, spontánnost, svobodné jednání.

Marianne Wilhelm (2000, s. 131, 132) rovněž píše o významu Montessori pedagogiky a uvádí čtyři hlavní principy montessoriovské pedagogiky:

- Princip pohybu – dítěti je umožněno volně se pohybovat v prostoru, není omezováno vyučovacími hodinami a přestávkami.
- Princip nezávislosti – nejsou-li u dítěte známky regrese, ukazují se sklony k jasné funkční nezávislosti – rozvoj je impuls ke zvyšování nezávislosti.
- Princip spontánní aktivity v připraveném prostředí – dítěti se nabízí naprostá svoboda při výběru a provádění aktivit (činností); učitel vede dítě k aktivnímu životu v jeho prostředí.
- Princip sebeovládání – věcná kontrola chyb vede dítě k větší pozornosti s vytříbenými schopnostmi rozpoznat i malé rozdíly; dítě je připravené kontrolovat své chyby, i když nejsou vnímány hmatatelně nebo smyslově.

## 2.6 Postavení dospělého v Montessori pedagogice

Vztah dospělého a dítěte je podle Marie Montessori (1998, s. 115) založen na neustálém napětí, na jejich neschopnosti porozumět jeden druhému i přesto, že jsou stvořeni k tomu, aby žili ve vzájemné shodě. Dítě přichází do světa dospělých jako asociální jedinec, který není schopný rychlé adaptace a je v tomto smyslu spíše narušitelem dospělých. Dospělý ale

nechtějí být rušeni a snaží se tlumit aktivitu dítěte, vlastně až do doby, kdy je dítě schopno pohybovat se ve společnosti bez větších potíží.

Zelinková dodává, že napjatý vztah mezi dospělým a dítětem je potřeba odzbrojit, neboť nepředstavuje podmínky, vhodné pro jeho výchovu. Dospělý dítě podceňuje, odmítá respektovat jeho právo na svobodný vývoj, má tendenci na dítěti hledat především chyby, a účinné výchovy dosahovat hlavně častým napomináním, přísností a trestáním. Vybízí nás tedy k tomu, abychom dítě nevnímali pouze jako jedince závislého, ale „*budoucí samostatnou bytost, která bude tvůrcem nového lidstva a společnosti*“ (Zelinková, 1997, s. 72).

### 2.6.1 Učitel v Montessori škole

Na úvod je třeba poznamenat, že Maria Montessori spíše než označení „učitel/vychovatel“ užívá označení „vedoucí“. Role učitele spočívá ve vedení a stimulaci žáků. Dítě se dle ní učí samo, nikoliv od dospělého, ale dospělý ho vede na cestě životem, usměrňuje jeho aktivitu a zprostředkovává poznatky (Zelinková, 1997, s. 75). My však v naší práci zůstaneme u označení učitel, z důvodů lepšího porozumění.

Jak jsme již výše uvedli, v Montessori škole se ve srovnání se školou tradiční zásadně mění role učitele. V klasické škole je pozornost zaměřena na učitele, který žákům předá určitý objem informací a poté hodnotí kvalitu osvojení nového učiva. Montessori škola obrací svou pozornost ale na dítě, žáka, a jeho svobodný vývoj. Učitel žákům pomáhá a radí, a je připraven jim pomoci vždy, když je to třeba. Musí mít ale na paměti, že při práci žáky nesmí vyrušovat, a jakkoliv jim ukazovat svoji autoritu (Korcová, 2007, s. 119).

Maria Montessori (1998, s. 92) uvádí, že nejdůležitějším požadavkem na učitele v Montessori je správná skladba jeho vnitřních dispozic. Nestačí pouze teoretické studium výchovy a vzdělávání dětí, ale především studium svých vlastních nedostatků. Uvádí krásné tvrzení: „*Napřed vyjmi břevno z oka svého a pak jasně uvidíš, jak vyjmout smítka z oka dítěte.*“ Člověk, který se chce stát učitelem v Montessori, musí dosáhnout duševní rovnováhy, neboť bez ní nelze práci dobře vykonávat, jak uvádí Montessoriová (1998). Je žádoucí poznání sebe sama, dobročinnost, schopnost očistit se od zloby, pýchy či tendencí k tyranii.

Tradiční škola tedy považuje pedagoga za aktivní článek a žáka za pasivního jedince, podřízeného učiteli, zatímco Montessoriovská škola posunuje žáka na pozici aktivního člena vzdělávání.

I když je zde hlavní pozornost věnována dítěti, i učitel má důležitou a zároveň obtížnou funkci. Umět pozorovat dítě, a pokud potřebuje, pomoci mu. Marie Montessori (2001, s. 97) popisuje roli učitele a píše: „*Učitel si musí osvojit určitou vnitřní sebekázeň, která by se měla projevit uvážlivostí, trpělivostí, laskavostí a úctou vůči osobnosti jedince.*“ Uvedené vlastnosti charakterizují hlavní kvalifikaci pedagoga.

Svobodová a Jůva (1996, s. 42) doplňují, že učitel a vychovatel se pozorováním dítěte učí chápat dětská přání a potřeby. „*Svůj vztah k dítěti má utvářet postupně a harmonicky. Nesmí usilovat o nadřazenost a zdůrazňovat moc dospělého nad dítětem, ale osvojit si postoj plný pochopení, skromnosti a trpělivosti.*“

Protože didaktický materiál (pomůcky) má v Montessori pedagogice podstatné místo, představují pomůcky hlavní část přípravy učitele. Ten s nimi musí být dobře seznámen, aby uměl pomůcku správně používat a byl schopný dítě pomůckou zaujmout, věděl, jak mu ji nabídnout, jak s dítětem pracovat a dále ho usměrňovat. Nejen že se učitel seznamuje s pomůckou teoreticky, učí se i prakticky, dlouho cvičí a snaží se vcítit do pocitů dítěte při používání daného materiálu.

Americké Montessori centrum dodává, že role učitele se soustřeďuje na přípravu a organizaci studijních materiálů, aby vyhovovaly potřebám a zájmům dětí. Důraz je totiž kladen na učící se děti než na výuku učitele (<http://montessoritraining.blogspot.cz/2007/09/montessori-teacher-and-her-role.html#Uwyo3vkk3jM>).

## 2.6.2 Rodič a pedagogika Marie Montessori

Dítě se učí napodobováním a právě rodiče jsou prvními a hlavními modely dítěte. Stávají se tak vzorem pro dítě a dítě jejich zrcadlem.

Rodiče dítěte jsou v roli opatrovníka, jeho ochránce, nikoliv stvořitele. Mají významné poslání – bojovat za lepší společnost a chránit tak své děti. „*V tomto ohledu mají ve společnosti primární úlohu a jsou to oni, kdo zodpovídají za budoucnost lidstva právě proto, že dávají svým dětem život*“ (Montessori, 1998, s. 130).

Většina rodičů se snaží vychovávat své děti, jak nejlépe dovedou. Avšak dobře vychovat své dítě neznamena utvářet ho k obrazu svému nebo podle představ společnosti, ve které žijí. Co je dobré pro jednoho, nemusí být dobré pro druhého. Posluhují, často zbytečně ochraňují,

poučují, nařizují, zakazují, organizují, místo aby dovolili dítěti získávat zkušenosti nebo počkali, až si samo řekne o pomoc. Maria Montessori (1998) nabádá rodiče, aby následovali své děti a mnohému se tak učili od nich. Naopak, většina z nás si ale myslí, že úkolem dospělého je učit děti, protože dospělý je starší, moudřejší a o mnoho zkušenější.

Jeden z rodičů, jehož dítě dochází do Montessori mateřské školky, kde jsme prováděli náš výzkum, nám prozradil, proč volili právě Montessori školu. Protože chtěli, aby jejich dítě bylo veselé a spokojené.

Než se přesuneme k další kapitole, uvedme pár slov od amerického pedagoga Johna Holta, u kterého můžeme vidět určitou myšlenku alternativního vzdělávání. Píše o myšlení dětí a poukazuje na to, že děti se učí nejlépe do doby, než nastoupí do školy, neboť mají určitý styl učení, který používají přirozeně a dobře. Často je to hra, prostřednictvím které dítě poznává svět. Ve škole styl učení nahrazují jiným, nepřirozeným způsobem myšlení, který tak dobře nefunguje. Říká: „*Vzdělávání rozumějí mnozí jako chození na místo, kterému se říká škola, a kde je někdo nutí naučit se něco, co se moc učit nechtějí, pod hrozbou, že se stane něco zlého, když to neudělají. Spousta lidí takovéto hry nemá ráda a ukončuje je co nejdřív*“ (Holt, 1984, s. 26). I on, podobně jako M. Montessori, zdůrazňuje potřebu nebránit dětem v jejich přirozeném rozvoji. Děti jsou zvědavé a mají spousty otázek, ale často nemají školu rády, protože na jejich otázky jim nikdo neodpoví. Klasická škola se někdy až příliš řídí rozvrhem. Montessori metoda takový problém nemá, dítě se může kdykoliv ptát a učitel na jeho dotaz reaguje nebo přímo odpovídá.

### 3 RODINA

Neboť se v naší práci chceme zabývat pohledem rodiče na Montessori pedagogiku a jak tento alternativní způsob vzdělávání zasahuje do života rodiny, je třeba si v této kapitole rodinu představit, vymezit, poukázat na spolupráci rodičů se školou či jejich postavení v alternativní, Montessori škole. O Montessori pedagogice jsme hovořili v předešlé kapitole, nyní tedy již blíže k rodině.

#### 3.1 Vymezení pojmu rodina

Rodina je nejstarší společenská instituce, základní článek lidské společnosti. Je to sociální skupina, která se od jiných sociálních skupin odlišuje svými hlavními funkcemi, jež plní vůči svým členům i společnosti. Jsou to funkce ekonomicko-zabezpečovací, biologicko-reprodukční, emocionálně-ochranná a výchovně-socializační (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 248).

Pedagogické vědy, respektive sociální pedagogika pojímá rodinu (spolu s vrstevníky a lokálním a regionálním prostředím) jako přirozené prostředí, instituci nezastupitelnou při předávání hodnot mezi generacemi, nejvýznamnější socializační činitel. Nepochybně je rodina prostředím, do kterého se člověk rodí, bez možnosti výběru prostředí jiného, a přejímá, co mu připravili rodiče (Kraus, 2008, s. 79, 80).

Řada psychologů pohlíží na rodinu jako na skupinu, charakterizovanou „*citovými vazbami, sdíleným soukromým, vzájemnou odpovědností, společným plánováním, předáváním tradic a hodnot mladší generaci*“ (Baštecká, 2009, s. 318). Zdeněk Matějček a Josef Langmeier ve své knize *Výpravy za člověkem* (1981, s. 220) vymezují rodinu jako „*společenství, kde se sdílí čas, prostor, úzkost i naděje, kde se soužitím všichni 'učí pro život', kde všichni dávají a přijímají, kde formují svou osobnost a mají možnost zrát k moudrosti – a kde podstatnou složkou všeho je vzájemně sdílená a působená radost.*“

Se jménem Zdeněk Matějček se také pojí heslo „*Rozumět znamená pomáhat*“, které vyslovil ke konci svého života. My pokládáme jeho výrok, nejen v rodině, ale také v partnerském životě, za jeden z rozhodujících, vedoucích ke spokojenému životu. Pochopení a přiměřené řešení možných nesnází pomáhá rodinu či partnerský vztah udržovat funkční

a posilovat jeho soudržnost. Na základě studia podmínek vývoje dětí v ústavech zdůrazňuje tento autor nezastupitelnou úlohu rodiny v životě jedince.

Podle Velkého sociologického slovníku (Maříková, Petrušek, Vodáková, 1996, s. 940) je rodina „*společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou.*“ Sociologie se zabývá rodinou především jako společenskou skupinou. V zásadě je rodina postavena na sexuálním partnerství trvalejšího rázu a na příbuzenství. Rodinou skupinu pak tvoří společná domácnost složená z rodičů a dětí (vlastních, případně adoptovaných), skupina lidí, obývajících společný prostor a získávajících společně potravu. Rodina jako instituce vytváří vzory chování, vycházející z určitých hodnot, cílů, omezení. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 248) doplňuje, že je rodina „*formou začlenění jedince do sociální struktury*“.

Z výše uvedeného můžeme soudit, že ve vymezení rodiny neexistuje jednotná definice. Pedagogika, psychologie i sociologie se ve svých formulacích poněkud odlišují. V čem se ale shodují, je, že rodina představuje základní článek lidské společnosti. Dává člověku pocit, že někam patří, ovlivňuje jak vývoj osobnosti jedince, tak i podobu celé naší společnosti. Proto je třeba rodinu chránit a podporovat, neboť záleží na nás samotných.

Rodina by měla představovat pro všechny její členy bezpečné zázemí, domov. Aby se tak stalo a rodina uspokojovala jednotlivé potřeby svých členů, je zapotřebí třech základních kamenů, podporujících rodinné fungování. Soudržnost rodiny, adaptabilita a komunikace (Baštecká a kol., 2009, s. 320).

### **3.2 Typologie rodin**

Na rodinu lze nahlížet z různých hledisek. Uvedeme zde pro ucelenou představu, jak můžeme rodinu členit, protože ve výchovně vzdělávacím procesu mohou tyto „parametry“ hrát důležitou roli.

Snad úplně první členění, které nelze opomenout, určuje životní fáze člověka, v níž se nachází. Rozlišujeme rodinu *orientační*, ve které jedinec vyrůstá a mající podstatný, ba dokonce největší vliv na výchovu osobnosti, v oblasti tělesné, duševní, i sociální, a rodinu

*prokreační*, často uváděnou jako reprodukční, protože takovou rodinu jedinec už sám zakládá a plní role rodiče (Havlík, Kořa, 2002, s. 67).

Z hlediska generačního soužití bývá označována rodina tvořená rodiči/rodičem a dětmi, tedy dvougeneračním jádrem, jako rodina *nukleární*, neboli jaderná, a rodina, rozšířená dále o prarodiče, tety, strýce a další členy rodiny, jako rodina *rozšířená*, velká (Kraus, 2008, s. 80), (Průcha, J., 2009, s. 487). Jiří Dunovský (1986, s. 25) dále rozlišuje rodinu *úplnou* (v níž žijí oba vlastní rodiče v manželském svazku s dítětem vlastním, případně dalším i nevlastním), a *neúplnou* (na rozdíl od úplné žije jeden vlastní rodič mimo rodinu, sám), a dnes stále častější také rodinu *doplňnou* (jeden vlastní rodič žije se svěřeným dítětem do péče v novém manželství), *náhradní* (dítě žije u adoptivních rodičů či pěstounů) a rodinu *družskou* (oba vlastní rodiče nebo jeden žije se svým partnerem a dítětem bez uzavření manželství).

V současné době máme možnost setkat se s pojmem „*patchwork family*“. Tímto slovním spojením můžeme v překladu označit novou rodinu, skládající se ze členů rozvedených rodin. Novomanželé tak vytváří novou rodinu tím, že každý přivádí své děti z předchozího manželství do nového (<http://cs.urbandictionary.com>).

Stejně jako může např. neúplná rodina nepříznivě ovlivňovat vývoj dítěte v rodině, a následně i jeho úspěšnost v edukačním procesu, stejně tak může mít negativní dopad na dítě funkčnost rodiny. Zásadní, z hlediska socializace, je takové členění, do jaké míry rodina plní své funkce. Jiří Dunovský (1986, s. 28) stanovuje čtyři pásma funkčnosti rodiny:

- Funkční rodina – rodina nenarušená, schopná zajistit dobrý vývoj dětí a uspokojovat základní potřeby svých členů
- Problémová rodina – některé funkce narušeny, ale ještě ne v takové míře, aby ohrožovaly chod rodiny, problémy je schopna rodina řešit sama
- Dysfunkční rodina – začínají se vyskytovat vážnější poruchy funkcí, které ohrožují vývoj dětí a rodinu jako celek, rodina již potřebuje pomoc odborníků
- Afunkční rodina – problémy v rodině jsou tak závažné, že rodina přestává plnit své poslání, nepříznivá atmosféra dítěti škodí, je narušen i jeho socializační vývoj; optimálním řešením pro dítě je v takovém případě náhradní rodinná výchova.

Baštecká a kol. (2009, s. 320) dopňují, že funkční rodina není charakterizována absencí problémů, ale účinným způsobem jejich zvládnání. Potíže jsou přirozenou součástí každého rodinného života, které mohou na určitou dobu narušit rodinné soužití, zároveň zde ale existuje vysoká pravděpodobnost na zlepšení.

V praxi se můžeme setkat s tím, že do mateřské školy nastoupí dítě, u kterého na první pohled nevidíme známky nějakých poruch. Postupně se však začne projevovat, k ostatním dětem je odtažité, samotářské, hodně plačtivé. Následně zjišťujeme od rodičů, že dítě tráví převážně volný čas u prarodičů, neboť oni sami nemají dostatek volného času na sport či kulturu. Samo dítě se nám pak bez nátlaku svěruje, že ani matka s otcem spolu příliš času netráví, neboť ve většině případů končí takové situace hádkami. Nelze pochybovat o tom, že situace, ve které dítě vyrůstá, bude mít na jeho vývoj dopad.

### 3.3 Funkce rodiny

Již jsme zmínili, že rodina naplňuje čtyři základní funkce, ekonomicko-zabezpečovací, biologicko-reprodukční, emocionálně-ochrannou a výchovně-socializační, přičemž poslední dvě funkce jsou ve výchově dětí nenahraditelné (Baštecká a kol., 2009, s. 318). Pedagogy je tedy zdůrazňována především funkce výchovně-socializační, neboť *„rodina je první sociální skupinou, která učí dítě přizpůsobovat se sociálnímu životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti“* (Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 80).

Funkce rodiny lze chápat jako *„úkoly, které rodina plní jednak vůči sobě samé, jednak vůči společnosti“* (Střelec a kol., 1992, s. 74). U Střelce nalezneme poněkud jiné vymezení funkcí rodiny, uvádí funkci hospodářskou (dnes nazývanou ekonomickou), biologicko-populační, výchovnou, dále funkci odpočinku a obnovování tělesných a duševních sil.

M. Montoussé a G. Renouard (2005, s. 285) uvádějí, že primárním úkolem rodiny je z pohledu církve zplodit potomstvo. Vedle biologické role, plní rodina rovněž funkci ekonomickou a sociální. Zatímco ekonomická funkce postupně ztrácí na významu, společenský význam rodiny zůstává i nadále klíčový. Výjimkou je snad ekonomická funkce spotřební (oblast volnočasových aktivit), která se vznikem moderní společnosti nezaniká a je



tak hlavním cílem rodiny. Stále však patří mezi hlavní funkce rodiny zajištění socializace. Hodnoty dané skupiny i celé společnosti předává rodina jedinci ve větší míře než škola.

Rodina spolu se školou předávají dětem kulturní kapitál, kterým je zde myšlen jazyk, kulturní znalosti a vědomosti, zvládnání sociálních kódů a vzdělání. Škola jako socializační činitel se ale rodině nemůže rovnat, neboť rodina je místem, kde jedinec svůj život začíná a kde získává základní sociální vybavení (normy, hodnoty, modely chování).

### **3.4 Proměny rodiny**

Rodina jako sociální instituce prošla za posledních několik desítek let řadou změn, z jistého úhlu pohledu zajímavým vývojem. Původní znaky rodinného života se postupně vytrácejí. Klesá sňatečnost, porodnost, na druhou stranu stoupá rozvodovost. Přibývá soužití, kdy partneři přivádí na svět své potomky mimo legitimní manželství, ale i v takových případech mohou fungovat jako rodiny, žijící pospolu. Roste počet rodin, kde o dítě pečují jen z rodičů. Hodnoty, kterých si člověk dnes nejvíce cení, jsou svoboda, možnost volby, osobní rozvoj, a to hlavní, co dnes odkazují rodiče dětem, už není majetek, ale vzdělání (Průcha, 2009, s. 488).

Podíváme-li se na charakter současného rodinného života, v posledních letech se jím prolíná řada tendencí. B. Kraus (2008) uvádí několik bodů:

- demokratizace uvnitř rodiny – muž ztrácí výsadní postavení v rodině, žena zastává některé role, které byly dříve úkolem muže, vztah mezi rodiči a dětmi je více partnerský; s tím související dvoukariérový model současné rodiny – emancipace žen
- oddělený život jednotlivých generací
- rostoucí počet osob žijících v jednočlenných domácnostech a osamělých žen s dětmi
- dezintegrace rodiny – ubývá společných strávených chvil s rodinou
- značné zatížení rodičů pracovními aktivitami a z toho vyplývající časová zaneprázdněnost
- sílící diferencovanost rodin podle socioekonomického postavení, které v některých případech může vyústit až v šikanu dětí ve školách.

Kraus, Poláčková a kolektiv (2001, s. 83) dále dodávají, že dochází k celkovému snížení stability rodiny, kdy vzrůstá počet manželství, která končí rozvodem, a bohužel většina takovýchto manželství má děti, a roste počet ateistických rodin. Mění se rovněž celková struktura rodiny, k čemuž přispívá klesající počet dětí v rodině.

Někteří autoři v souvislosti se změnami v životě rodiny hovoří o „krizi rodiny“. Objevují se úvahy i o změnách v hierarchii hodnot či nárůstu individualismu. Stejně důležitý je i pohled na rodinu z hlediska jejího vývoje. Kromě toho, že na rodinu působí vlivy očekávané, např. příchod nového člena, ovlivňují rodinu i nenormativní, neočekávané situace, ku příkladu úraz, ztráta zaměstnání, rozvod, a vlivy společné pro určitou generaci (prudký rozvoj informačních technologií). Záleží na rodině, jak zvládne působení řady těchto vlivů, neboť to, jak se s nimi vyrovná, se následně promítá do celkové její spokojenosti (Baštecká a kol., 2009, s. 319).

### **3.5 Spolupráce rodiny se školou**

Škola je bezpochyby výraznou socializační institucí, mohli bychom říci socializačním činitelem, který svou rolí plynule navazuje na socializační úlohu rodinu. Primárním bodem školy je výchova a vzdělávání, současně nutnost připravit mladou generaci na to, aby se uměla adaptovat na aktuální společenské problémy, byla schopna pružně reagovat na rychlé změny v životě, a naučit tak mladé lidi orientovat se sami v sobě. Kromě vyučovacího procesu se škola zaměřuje i na oblast volného času žáků (Kraus, Poláčková a kol., 2001, s. 86).

O tom, jak je důležitá spolupráce rodiny se školou, se dočítáme například u Roberta Čapka (2013, s. 16), který vyzývá rodiče k tomu, aby s učiteli nebojovali, ale spolupracovali, neboť i oni mohou podstatně přispívat k úspěchu jejich dítěte právě tím, že se o školu budou zajímat a aktivně se podílet na jejích akcích. *„Spolupráce školy s rodinou ukazuje na kvalitu školy. Jen tam, kde rodiče a škola nacházejí společné cíle, kde jsou rodiče informováni, co se ve škole děje, mohou se na tomto dění podílet, jen tam se rozvíjí vzájemné porozumění a příznivé školní klima.“* Kooperace školy a rodičů je dokonce ukazatelem kvalitního vzdělávání ve škole. Je ale také důležité, aby rodičům bylo nabídnuto místo pro spolupráci,

byla s nimi vedena dobrá komunikace, škola jim poskytovala množství informací, aby mezi školou a rodinou byl přátelský vztah a rodině byla nabízena účast na životě školy.

V dnešní době ale sami můžeme pozorovat, že spolupráce rodiny se školou se často odehrává na úrovni „nutného spojení se školou“ či formou rodičovských schůzek, mající převážně negativní důvody, a to i ze strany školy. Ve většině případů jde o neúspěchy či nekázeň žáka. Řada rodičů ale ani nechce být zainteresována do aktivit školy, neboť to vyžaduje mimo jiné čas a peníze, které škole obětovat nechtějí. Se zapojením rodičů do života klasické školy jako dobrovolníků se setkáme jen velmi vzácně.

Jiné by to mohlo být u škol netradičních, kde se předpokládá zapojení rodičů a spolupráce s nimi. Alternativní školy pořádají během roku spoustu akcí, na kterých se rodiče aktivně podílejí. Pro příklad zahrnutí slavnosti, karnevaly, oslavy narozenin, školní akademie, jarmarky apod. Rodiče často pomáhají škole i s administrativou nebo se získáváním finančních prostředků (Čapek, 2013, s. 29). Můžeme doplnit, že Montessori třídy umožňují zapojení rodičů do výuky, na základě předchozí domluvy možnost pracovat společně s dítětem. *„Vzdělání a výchova je společná odpovědnost školy a rodiny“* (<http://www.ctyrlitek-montessori.cz/montessori-pedagogika>)

Velkým problémem dnešní doby, jak výše uvádíme, je čas.

Americké Montessori centrum vydalo článek, týkající se zapojení rodičů v Montessori škole. Poukazuje zde na to, že řada rodičů nemá vzhledem ke svému pracovnímu vytížení tolik času, aby se mohli účastnit pravidelných rodičovských setkání ve škole, ať už formou neformálních schůzek u kávy, formou rodičovského vzdělávání apod. Přichází tedy s možnostmi zapojení rodičů do života školy využitím technologií. Snadno a rychle by tak mohli získávat informace prostřednictvím sociálních médií a využívat je k on-line setkáním ([http://montessoritraining.blogspot.cz/2013/04/increase-parent-involvement-montessori-school.html#.UwyzX\\_kk3jM](http://montessoritraining.blogspot.cz/2013/04/increase-parent-involvement-montessori-school.html#.UwyzX_kk3jM)). Pro opravdu časově vytížené rodiče to může být možnost jak být alespoň v nějakém kontaktu se školou, na druhou stranu ale nejsme zastánci této formy spojení. Za čas by si lidé zcela odvykli setkávat se s lidmi přímo a jedinou cestou dorozumívání by byly sociální sítě. Jistě se ale najde ještě spousta rodičů, kteří si umí najít chvílku, kterou by věnovali škole.

### 3.6 Vliv rodiny na vzdělání

Jak uvádí Průcha (1999, s. 238), vztahy mezi rodinou a školou, jejich vzájemná spolupráce a komunikace se ukazuje jako velmi důležitá, v zahraničí se tato problematika stala předmětem mnoha výzkumů., například oblast angažovanosti a spoluodpovědnosti rodičů, kde se zabývají vlivem výchovného stylu rodičů na prospěch jejich dětí ve škole, spolupráci školy a rodiny v mimoškolním vzdělávání, pomocí rodičů během školního vyučování.

V Moderní pedagogice shrnuje Průcha (2005, s. 416) vztah mezi školou a rodičovskou veřejností jako vztah, který „... *se sice často proklamuje jako žádoucí, avšak poznán a analyzován je zatím jen málo*“.

Pro zajímavost, v roce 1993 byl proveden výzkum v 11 zemích OECD<sup>5</sup> (v roce 1995 i v ČR), který zkoumal míru odpovědnosti za výchovu přisuzované rodině a škole. Ve většině zemí se přisuzuje společnému úsilí rodiny a školy největší odpovědnost. Překvapivým zjištěním rovněž bylo, že kromě dvou zemí z daného vzorku veřejnost nesdílí postoj, že převládající odpovědnost nad výchovou mladé generace má mít rodina (Průcha, 1999, s. 246). Z toho můžeme usuzovat, že rodina odsouvá tuto odpovědnost hlavně na školu.

Podíváme-li se na to, jaký vliv má rodina na vzdělání svých dětí z jiného hlediska, setkáme se s několika faktory, kterými se zabývá Josef Alan (1974, s. 75-87). Protože je jich celá spousta, uvedeme z našeho pohledu ty hlavní. Asi nevýznamnější determinantou je sociální prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, jinými slovy sociální příslušnost. Jde tedy o materiální a finanční zajištění rodiny. Rodina s nízkým socioekonomickým statusem si bude moci jen stěží dovolit alternativní školu, neboť většina z nich je soukromého charakteru. Jistou roli může sehrávat i dosažené vzdělání rodičů, počet dětí v rodině nebo pohled rodičů na klasické a alternativní vzdělávání.

---

<sup>5</sup> Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (z anglického Organisation for Economic Co-operation and Development)

## 4 SPECIFIKA DOBROVOLNICTVÍ A JEHO MOŽNOSTI V MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ

Dobrovolná pomoc je součástí života každého z nás, neboť v roli dobrovolníka se ocitl jistě každý, možná o tom ale sám nevěděl. Dobrovolnictví se, ne vždy, týká pouze charitativních programů či projektů, jak si mnozí myslí, ale může se jednat i o pomoc sousedskou či vzájemně prospěšnou.

Jak uvádějí O. Sozanská a J. Tošner (2002, s. 18): *„Dobrovolnictví není obět', ale přirozený projev občanské zralosti. Přináší konkrétní pomoc tomu, kdo ji potřebuje, ale zároveň poskytuje dobrovolníkovi pocit smysluplnosti, je zdrojem nových zkušeností a dovedností a obohacením v mezilidských vztazích.“*

Obecně se dobročinnost a ve spojení s ní spolková činnost v českých zemích začala rozvíjet zejména v 19. století, vzniká taky řada vlasteneckých spolků podporujících umění, vědu, kulturu a vzdělání. Po roce 1989 se v ČR začalo nebyvale rozvíjet neziskové odvětví, ať už znovu obnovené spolky Sokol, Skaut-Junák, či celá řada nových neziskových organizací, která stavěla svoji činnost na nadšení a pomoci dobrovolníků. I přesto ale zůstává neziskový sektor spolu s dobrovolnictvím na okraji zájmu společnosti. Proto je potřeba věnovat dobrovolné činnosti pozornost, neboť přináší užitek nejen příjemci pomoci, ale i dobrovolníkovi ve formě nových zkušeností a dovedností (Tošner, Sozanská, 2002, s. 29-31).

### 4.1 Definice pojmu dobrovolnictví

Problematika dobrovolnictví se nese opět v duchu nejednotné terminologie. Samozřejmost, spontánnost a nečekání odměny jsou podstatou dobrovolné pomoci, která je vnímána v naší společnosti jako něco neobyčejného. Většina definic dobrovolnictví má tedy společné tři prvky jako jsou dobrovolnost, prospěšnost pro druhé a nečekání odměny.

Zákon 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě, definuje dobrovolnictví jako činnost, vykonávanou dobrovolníkem bez nároku na odměnu. Zabývá se především povinnostmi

dobrovolníků a vysílající organizace, a vymezuje, co vše musí být splněno, aby byla určitá dobrovolnická služba státem podporována (<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>).

Další z možných definic vymezuje dobrovolnictví jako „*vědomou, svobodně zvolenou činnost ve prospěch druhých, kterou poskytují občané bezplatně. Dobrovolník dává vědomě část svého času, energie a schopností ve prospěch činnosti, která je časově i obsahově vymezena*“ (Müllerová, 2011, s. 7). Uvedená definice ve své podstatě rozvíjí definici z právního dokumentu.

Dobrovolnictví se vyznačuje rovněž tím, že dobrovolníkům přináší nové zkušenosti, zážitky, možnosti osobního růstu, a i sami dobrovolníci mohou přinést do organizace nové příležitosti. Zachovává si svoji spontánnost, i když je mnohdy profesionálně organizováno (Tošner, Sozanská, 2002, s. 36).

Setkáme se s řadou mezinárodních organizací – Greenpeace, Červený kříž či Červený půlměsíc, kde se prostřednictvím dobrovolnictví uskutečňují jejich plány a poslání. Ani humanitární programy OSN, obrana lidských práv či ochrana životního prostředí by se bez zapojení dobrovolníků neobešla. IAVE (International Association for Volunteer Effort) – mezinárodní asociace pro dobrovolnické úsilí podporuje a propaguje dobrovolnictví po celém světě. Jejím cílem je „*propojit lidi zapojené v dobrovolné činnosti a povzbudit místní organizace a jednotlivce k rozvíjení vlastních aktivit.*“ Její náplní je zajišťovat publicitu dobrovolnictví, kromě jiného, organizováním Mezinárodního dne dobrovolnictví, každoročně 5. prosince, kterým se snaží zapojit mládež do dobrovolnictví a podporovat členské organizace (Tošner, Sozanská, 2002, s. 27).

Důležité je si také uvědomit, že dobrovolnictví není obět' a není zcela zadarmo, jak si mnozí myslí. Dobrovolníkovi jsou propláceny režijní náklady jako cestovné, pomůcky, občerstvení, případně i drobné kapesné, ale nepleťme si to se mzdou. Stejně tak mohou být odměněni symbolickou odměnou, například poukazem na divadelní představení. Dobrovolnictví není ani amatérismus. K tomu, aby bylo účinné, je třeba jej efektivně organizovat. Ve světě již existuje management dobrovolnictví (Müllerová, 2011, s. 7).

## 4.2 Pozice dobrovolníka

*„Dobrovolník je člověk, který bez nároku na finanční odměnu poskytuje svůj čas, energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch ostatních lidí či společnosti“* (Tošner, Sozanská, 2002, s. 35).

Magdalena Müllerová (2011, s. 7) rozšiřuje předchozí definici a dodává, že dobrovolník poskytuje pomoc vědomě ve prospěch činností, časově i obsahově vymezených. Dále pokračuje tvrzením, že dobrovolník není v organizaci od toho, aby nahrazoval práci profesionálních pracovníků, ani k výkonu činností, které obvykle nikdo nechce dělat. Lidí, kteří chtějí pomáhat a být v roli dobrovolníka, dnes stále přibývá. Ovšem na druhou stranu není dostatek připravených míst pro dobrovolníky v organizacích.

*„Dobrovolník je zcela normální člověk s vyvinutým citem pro potřeby okolí.“* Člověk, který věří tomu, že on sám může změnit věci, se kterými není spokojen, nebo na ně jiné instituce nestačí (dobrovolník.cz).

Publikace Dobrovolníci pro kulturu (Müllerová, 2011, s. 11) vymezuje jisté problémy, se kterými se můžeme v souvislosti s dobrovolnictvím – u vedení, i u zaměstnanců, setkat. Ze strany organizace může hrozit obava z rizika škody způsobené dobrovolníkem, či absolutní nezájem a neochota s dobrovolníky spolupracovat. Práce s dobrovolníky bývá ve většině případů narušena rovněž nedostatečnou informovaností nebo nedůvěrou v motivaci dobrovolníka k pomoci. Tyto bariéry lze postupně překonávat, například prostřednictvím zviditelnění a zlepšení informovanosti o dobrovolné práci v masmédiích, pobytem dobrovolníků v zahraničí nebo poukázáním na jiné organizace, které s dobrovolníky již spolupracují.

Zde vidíme, jak důležitá je informovanost a péče o dobrovolníky. Pozornost by měla být tedy věnována jejich dostatečné a kvalitní přípravě. Podceněná příprava může vést až ke ztrátě dobrovolníka a být počátkem nedůvěry organizace ke spolupráci s dobrovolníky.

O rizicích v dobrovolné práci píše Brumovská a Seidlová-Málková (2010, s. 101), zaměřují se ale především na profesionála, který vybírá, školí a dohlíží na dobrovolníky

pracující s dětmi a mládeží; na rizika mentoringového<sup>6</sup> vztahu, jichž z různých důvodů až polovina končí už v prvních měsících.

### 4.3 Typy dobrovolnické pomoci

Tošner a Sozanská (2002, s. 38) uvádí několik pohledů na dobrovolnictví. Z hlediska historie lze rozlišovat dobrovolnickou službu komunitní, vývojově starší, která převládá u charitativních a humanitních organizací církví a náboženských společností, a americký model dobrovolnictví, manažerský, který je postaven na profesionálech. Z časového hlediska lze uvést *dobrovolné zapojení při jednorázových akcích*, kdy lze získat snadno nové dobrovolníky, *dlouhodobou dobrovolnou pomoc*, poskytovanou opakovaně a pravidelně, a *dobrovolnou službu*, chápanou jako dobrovolný závazek dlouhodobě se věnovat dobrovolnické práci, většinou mimo svoji zemi.

V publikaci Dobrovolníci pro kulturu (2011) nalezneme členění, mezi lidmi známější:

- dobrovolnictví veřejně prospěšné – zde vystupují převážně nestátní neziskové organizace, které se snaží pro svoji činnost získat dobrovolníky z široké veřejnosti; občané jsou ochotni svobodně pomáhat druhým nebo svou činností přispívat ke změnám ve společnosti;
- dobrovolnictví vzájemně prospěšné – členové spolku, sdružení či organizace vykonávají danou činnost v zájmu realizace vlastních cílů; činnost spousty organizace je postavena na lidském nadšení a dobrovolné práci;
- dobrovolná občanská výpomoc – lidé se necítí jako dobrovolníci, jsou motivováni reciproční pomocí; tato forma se vyznačuje samozřejmostí, spontánností a neočekáváním odměny.

---

<sup>6</sup> Mentor, kompetentní a zkušená osoba poskytující profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení



## 4.4 Oblasti dobrovolnictví

Dobrovolná činnost po celém světě má opravdu široký záběr. Již jsme se zde zmínili o dobrovolnictví komunitním, v církvích a náboženských společnostech, setkat se dále můžeme s dobrovolnictvím ve zdravotnictví, sociálních službách, v kultuře, sportu či ekologii, při mimořádných událostech, a vzhledem k tématu naší práce i s dobrovolnictvím s dětmi a mládeží (<http://www.dobrovolnik.cz/oblasti-dobrovolnictvi/>).

Lucie Šomrová (2006, s. 14) rovněž zdůrazňuje, že dobrovolná činnost není omezena pouze na sociální oblast, ale může se pojít s jakoukoliv oblastí společenského života.

Pro nás klíčová je dobrovolná pomoc v oblasti vzdělávací činnosti. V České republice se jedná především o oblast mimoškolních volnočasových aktivit. Vzdělávací činnost se často pojí s činností sportovní, jedná se tak o působení tělovýchovných a turistických oddílů jako jsou skauti, sokolové či pionýři, kteří i nadále rozšiřují svoji činnost. Tato dobrovolnická činnost má charakter převážně vzájemně prospěšného dobrovolnictví. Veřejně prospěšné dobrovolné aktivity v oblasti školství se prozatím příliš nerozvinuly (Tošner, Sozanská, 2002, s. 43).

S oblastí školství se pojí také oblast alternativní pedagogiky, která otevírá rovněž řadu možností pro dobrovolnictví. Většinou se tedy jedná o zapojování rodičů do života školy. V našem případě, i v Montessori pedagogice je spolupráce s rodiči velmi důležitá. Montessori mateřská škola, které se budeme věnovat v empirické části práce, je soukromou rodinnou školkou. Už z názvu vyplývá, že zde rodiče budou zaujímat významné místo, protože rozhodnout se pro Montessori vzdělávání neznámá přenechat veškeré edukační aktivity pouze na vychovatelé. Metoda Montessori vychází z vnitřní potřeby dětí učit se, zkoumat a objevovat nové věci. Proto by měl rodič znát hlavní principy a pravidla, a umět k dítěti na základě toho přistupovat, neboť jak již bylo zmíněno, hlavní Montessori myšlenkou je „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Problematika, spojující v sobě otázku Montessori pedagogiky, rodiny a dobrovolnictví, není v naší zemi příliš probádanou oblastí. V teoretické části jsme popsali a vymezili základní terminologii, abychom s ní mohli dále pracovat v empirické části práce. Vzhledem ke stanovenému cíli naší práce jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkum, neboť jsme chtěli zkoumané problematice lépe porozumět, získat detailnější informace, k čemuž by nám kvantitativní metody nemusely být tak vhodnými.

Kvalitativním výzkumem se zabývá především Peter Gavora (2010, s. 35, 36): „*Kvalitativní výzkum je podrobným popisem případu. Hlavním cílem výzkumu je porozumět člověku.*“ Závěry zkoumání mají slovní podobu, výzkum nepracuje s čísly. Podstatou je sblížení výzkumníka se zkoumanými osobami a proniknutí do situace, aby jí porozuměl a mohl ji popsat.

Miroslav Chráska definuje kvalitativně orientovaný výzkum jako studii vycházející z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivitu jednání lidí a existenci více realit. „*Kvalitativní přístup umožňuje hlubší poznání skutečnosti a jde spíše o charakteristiku jedinečnosti různorodých prvků, zatímco u kvantitativních výzkumů se postihují četnosti stejnorodých prvků*“ (2006, s. 180).

### 5.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem empirické části práce, výstupem, bude získání souboru poznatků, které následně využijeme jako základ k vypracování návrhu Profilu dobrovolníka v Montessori škole.

Rovněž si klademe za cíl práce objasnit řadu dílčích výzkumných otázek:

1. Zjistit, zda rodiče vnímají rozdíl mezi tradičním a Montessori vzděláváním.
2. Odhalit důvod, proč rodiče volí Montessori školu, namísto klasické.
3. Objasnit, zda zasahuje Montessori metoda do života rodiny. Mění se nějakým způsobem rodina pod vlivem Montessori pedagogiky? Vnímá rodič nějaké změny?

4. Zjistit, zda Montessori škola chce a požaduje dobrovolníky.
5. Je zájem o dobrovolnou spolupráci s Montessori školou i ze strany rodičů?
6. Zjistit, co znamená pro Montessori školu přijmout do svého kolektivu dobrovolníka.

## 5.2 Metoda výzkumu

Ke sběru dat se v kvalitativních výzkumech využívá množství postupů, založených především na pozorování a ústním dotazování. Z nabídky metod, které jsou kvalitativně nejčastěji využívány, jsme zvolili metodu interview. Jak uvádí Gavora (2010, s. 201), interview je často volné, neformální povahy a nebývá vždy strukturované. Často se ovšem používá polostrukturované interview, které nevyžaduje od výzkumníka takový postřeh a tvořivost. Výzkumník musí mít ujasněný cíl výzkumu a všeobecné schéma. Je také důležité, aby byl výzkumník citlivý na jazyk zkoumané osoby a používal k označení jevů výrazy, které používá sama dotazovaná osoba, aby nedošlo k převzetí postojů a názorů výzkumníka zkoumanou osobou. I my jsme k účelu naší práce využili polostrukturované interview, neboli polostrukturovaný rozhovor. Osnovu rozhovoru jsme pomyslně rozdělili do tří oblastí, škola, rodina a spolupráce. Všem respondentům jsme pokládali stejný předem připravený soubor otázek. Pokud bylo třeba, pořadí otázek jsme během rozhovoru změnili, případně jsme konverzaci doplňovali otázkami dalšími.

Kvalitativně orientovaný přístup má několik různých typů, jedním z nich je i zakotvená teorie. „Metoda, která používá systematický soubor postupů ke tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie o nějakém jevu. Výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality než sada čísel nebo skupina volně vztažených pojmů“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 15). Švaříček, Šedřová (2007, s. 87) doplňují, že základním procesem zakotvené teorie je kódování materiálu, které směřuje k vytvoření základních kategorií. Kódování je jádrem zakotvené teorie. Podle Strausse a Corbinové (1999) rozlišujeme kódování otevřené, axiální a selektivní. I my v naší práci budeme postupovat dle principů zakotvené teorie.

### **5.3 Výzkumný vzorek**

Chráška (2007, s. 20) definuje výzkumný vzorek neboli výběr jako určitou část prvků, jež jsme vybrali ze základního souboru. Základní soubor představuje všechny prvky zkoumané skupiny. Zatímco u kvantitativního výzkumu se jedná ve většině případů o výběr náhodný, kvalitativní přístup používá vždy výběr záměrný, a to proto, aby vybrané osoby měli potřebné znalosti a zkušenosti, a byly tedy vhodné pro daný výzkum. Pak je takový výběr vždy reprezentativní (Gavora, 2010, s. 183).

Naše práce je zaměřena do oblasti Montessori pedagogiky, základní soubor představuje Montessori mateřská škola v Olomouci. Výzkumným vzorkem je šest respondentů. Jeden pedagog v Montessori mateřské škole a pět rodičů, jejichž děti navštěvují tuto alternativní mateřskou školu. Výběr respondentů byl záměrný. Jejich společným znakem je pohlaví, neboť se jedná o šest žen, u kterých předpokládáme velmi blízký vztah k Montessori pedagogice. Je třeba poznamenat, že z důvodů rozsahu vzorku nemohou být výsledky zkoumání obecně platné. Závěr výzkumu nám přiblíží zkoumanou situaci, ale nelze jej pojímat jednotně pro celou společnost. To lze sice považovat za jednu z nevýhod kvalitativního výzkumu, ale cílem naší práce není zobecnit daný jev celospolečensky, nýbrž jej poznat zblízka a porozumět mu.

### **5.4 Průběh výzkumu**

Výzkum proběhl na přelomu února a března roku 2014. Olomoucká mateřská škola Montessori znala náš záměr zkoumání. Ze strany školy tedy nebyl žádný problém, naopak, ve všem nám vyšli vstříc a ochotně nám nabídli pomoc, naše spolupráce s nimi trvala již delší dobu. Oslovili jsme rodiče, kteří představovali náš výzkumný vzorek, a seznámili je se záměrem naší práce. Obeznamenali jsme je s jejich rolí ve výzkumu a získali souhlas ke spolupráci. Interview s rodiči probíhaly na půdě Montessori školy, kde nám ředitelka školy zapůjčila po dobu výzkumu jednu místnost. Zpočátku byli někteří rodiče nedůvěřiví k zaznamenávání rozhovorů. Respondentům jsme citlivě vysvětlili, že rozhovory jsou anonymní a se získanými informacemi nebude nakládáno jinak, než pro účely naší diplomové práce. Snažili jsme se o navození pozitivní a příjemné atmosféry. Prostředí školy, kde

rozhovory probíhaly, nám pomohlo k tomu, že rodiče nebyli vystaveni takovému stresu jako v cizím prostředí, protože to bylo prostředí pro ně známé a cítili se v něm dobře. Snažili jsme se držet i jistých pravidel při vedení rozhovoru. V úvodu jsme respondentům představili nejen sami sebe, ale znovu i účel naší diplomové práce. Hlavní část interview byla věnována reakcím respondentů na námi kladené, otevřené otázky, a v závěru patřil rodičům velký dík za pomoc při výzkumu a plynulé ukončení konverzace. Průběh rozhovoru jsme se svolením respondentů zaznamenávali na diktafon, poté jej převedli do textové podoby a následně okódovali. Rozhovory budeme dále v naší práci analyzovat, na přání rodičů ale nebudou zveřejňovány doslovné přepisy rozhovorů.

Dle etických pravidel výzkumu v pedagogice a zachování soukromí respondentů byly rozhovory anonymizovány, a proto budeme v této práci uvádět označení „matka A., matka K., matka S., matka J., matka M.“ a „pedagog“, jména dětí budou taktéž změněna.

## 5.5 Výsledky výzkumu

Analýza zakotvené teorie sestává ze tří typů kódování – otevřeného, axiálního a selektivního. *„Hranice mezi jednotlivými typy kódování jsou uměle vytvořené, ... nenásledují nutně za sebou, ... v praxi můžeme rychle a nevědomky přecházet od jednoho typu k jinému a zpět, zvláště mezi otevřeným a axiálním kódováním“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 40).

### 5.5.1 Otevřené kódování

Dle Strausse a Corbinové (1999, s. 43) představuje otevřené kódování část analýzy údajů, zabývající se označováním a kategorizací pojmů na základě důkladného studia údajů. *„Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům.“* Otevřené kódování zahrnuje dvě fáze. Konceptualizace údajů znamená rozbor pozorování, v našem případě přepisu rozhovorů a přidělení označení, které bude daný jev reprezentovat. Ve fázi kategorizace seskupujeme pojmy, které jsou podobné a mohly by příslušet stejnému jevu.

Provedli jsme podrobný rozbor interview a vytvořili základní kategorie. Níže uvádíme

výčet jednotlivých kategorií a následně analýzu rozhovorů, jejíž součástí budou i přímé citace respondentů. Některá shrnutí uvádíme i v tabulkách, do kterých jsme zahrnuli pouze výpovědi dotazovaných matek.

- Výčet kategorií:
1. Tradiční versus Montessori vzdělávání.
  2. Důvod volby Montessori školy namísto klasické.
  3. Proměny rodiny pod vlivem Montessori pedagogiky.
  4. Montessori pedagogika a změna sebe sama.
  5. Spolupráce Montessori školy s rodinou.
  6. Znalost versus neznalost dobrovolnictví.
  7. Být či nebýt dobrovolníkem?
  8. Chtít či nechtít dobrovolníka?

### **1. kategorie: Tradiční versus Montessori vzdělávání**

Rozhovory jsme zpočátku směřovali do oblasti rozdílů mezi tradičním a Montessori vzděláváním. Vnímají rodiče nějakou diferenci mezi těmito dvěma typy vzdělávání? Zajímalo nás, zda mají rodiče zkušenosti s klasickou mateřskou školou a jestli právě nespokojenost byla důvodem tuto školu opustit a volit místo ní jinou, alternativní školu. Všichni respondenti, respektive všechny matky, se jednoznačně shodli v tom, že mezi tradičním a Montessori vzděláváním je podstatný rozdíl.

Matka S.: *„Určitě je tam rozdíl, myslím si, že ty děti jsou samostatnější, jsou vedeny k samostatnosti, ať už teda ve školce nebo ve škole.“*

Matka M.: *„... podle mě je Montessori vnímavější ke schopnostem dítěte a praktikuje individuálnější přístup. Víc a citlivě rozvíjí zájem těch dětí o to probírané téma. Má určitě propracovanější pomůcky, řekla bych, že upřednostňuje logické myšlení a podporuje u dětí vyjadřování jejich vlastních názorů, aby samy získávaly zkušenosti.“*

Matka A.: *„Je tam je obrovské rozdíl. Já to teda beru teď jakoby Montessori školka versus neMontessori. Tam teda zkušenosti já osobně nemám, ale co mám od známých, tak tam je diametrální rozdíl.“*

Matka J.: „*No určitě tam rozdíl je. Já to můžu srovnat s tou prostřední dcerou, která chodila do klasické školky. Je to nesrovnatelný, ty učitelky se tam nevěnujou. Vůbec celkově, tady je míň dětí a pořád se tady něco děje.*“

Matka K.: „*V Montessori je při učení aktivní dítě a učitel jen pomáhá, kdežto v tradičním vzdělávání je aktivní učitel a dítě pasivní. Taky se učí jen to, co je v daný okamžik zrovna na řadě v tý látce. V Montessori pedagogice se bere ohled na senzitivní období dítěte a jeho individuální zájmy a potřeby.*“

Můžeme vidět, že rozdíl rodiče sami cítí, i když ne všichni mají s tradičním vzděláváním osobní zkušenost. Dalo by se tedy soudit, že volba Montessori školy vychází z negativního názoru na klasické vzdělávání. Mají ale všichni rodiče, jejichž cesta vedla směrem k Montessori negativní pohled na tradiční pedagogiku? Negace tradiční školy není předmětem našeho výzkumu, přesto z výpovědí rodičů lze vyčíst, že spokojenost se vzděláváním budou cítit daleko více u typu Montessori. Na naši otázku, do jaké míry se ztotožňují s principy Montessori pedagogiky, jasně odpovídali, že naprosto, kromě maminky K., která odpověděla:

„*Je spousta věcí, které se mi na Montessori líbí: individuální přístup, senzitivní období, práce s chybami, od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého k složitému a tak. S tím se ztotožňuji. Ale jsou taky věci, který se mi nelíbí, ale asi je to dáno tím, že na děti celkově spěcháme a už v útlém věku je učíme věci, které ještě umět nemusí a zbytečně zatěžujeme jejich malý rozum.*“

Z analýzy rozhovorů vyplynulo několik zásadních rozdílů mezi tradičním a Montessori vzděláváním jak je vnímají rodiče. Výsledky uvádíme níže v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi tradičním a Montessori vzděláváním.

TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ
aktivní učitel	„pasivní“ učitel
pasivní dítě	aktivní dítě
velký počet dětí	nižší počet dětí
omezená samostatnost dětí	samostatnost dětí
menší pozornost učitele	individuální přístup



pevně stanovená výuka	respekt senzitivních období
klasické učební pomůcky	propracovanější učební pomůcky
dominance názoru učitele	logické myšlení, vlastní názor

Aby nedošlo ke špatnému pochopení spojení aktivní a pasivní učitel, vysvětlíme jejich význam. Aktivního učitele (v tradiční škole) chápeme jako výrazně zdůrazňovanou pozici a roli učitele a nedoceňování potřeb dětí/žáků. Naopak pasivního učitele (v Montessori škole) chápeme ve významu pedocentrismu, kdy je středem veškerého dění ve škole dítě/žák, kde jsou jeho potřeby, blaho a respekt centrem zájmu učitele.

## **2. kategorie: Důvod volby Montessori školy namísto klasické**

Zajímalo nás, jaké okolnosti vedly rodiče k tomu, že si zvolili právě metodu Montessori pro vzdělávání jejich dítěte. Jak už jsme nastínili v předchozí kategorii, jistou roli při rozhodování může hrát záporný postoj rodičů ke klasické škole nebo jejich „špatná“ předchozí zkušenost s ní. Jistě to ale není jediný důvod. Mohli bychom diskutovat i o tom, že rodiče mohou být vystaveni určitému tlaku reklamy jednotlivých alternativních škol. O tom ale během rozhovorů nebyla ze strany naší ani rodičů zmínka. Matka J. volila pro svého syna Montessori vzdělávání nejen na doporučení své kamarádky, ale hlavně pro nespokojenost s klasickou školou. Domnívá se, že se pedagog nevěnuje dětem tak, jak by si představovala.

Matka J.: *„Je to nebe a dudy. Když to srovnám, tady se pořád něco děje. Když jsem přišla pro dceru do normální školky, učitelka seděla za katedrou a děti jen tak kontrolovala, jestli si hezky hrajou. Tady katedra jednak není a jednak se tu pořád něco děje. A to se mi líbí.“*

Z odpovědí rodičů si můžeme všimnout, že roli učitele v Montessori škole vnímají dvojím způsobem. Na jednu stranu vidí učitele v pozici pasivního jedince, který je dítěti pomocníkem a rádcem. Jiní rodiče vnímají učitele jako aktivní subjekt, který dětem věnuje pozornost. Domníváme se, že lze na danou problematiku nahlížet oběma úhly pohledu a učitele chápat jako aktivního i pasivního.

Rodiče malého Danečka, jak uvedla matka S., volili Montessori mateřskou školu u druhého syna, protože jejich první syn dochází na Montessori základní školu, a návštěvou

Montessori mateřské školy tak chtěli ulehčit druhému synovi přechod na základní Montessori školu. Stejně jako matka J. se o této Montessori školce dozvěděli od kamarádky. Matka J. dále dodala, že když měl syn dva a půl roku, potřebovala jít alespoň na částečný úvazek do práce a dnes vnímá původní Montessori mikroškolku jako naprosto správnou volbu.

Matka A.: „*Tak mě to nadchlo, když měl vlastně Adámek rok a něco tak jsem se o Montessori dozvěděla poprvé, absolvovala jsem kurzy s paní Š., a tak mě to strašně nadchlo, že jsem byla rozhodnutá dát syna do Montessori školky. ... Vlastně celkově ten přístup k dětem mě natolik oslovil, že jsem volila jednoznačně Montessori namísto klasické školky.*“

Matka K.: „*O Montessori pedagogice jsem se dozvěděla díky přednáškám paní M. a paní J., které pořádalo toto Montessori studio. Způsob výchovy mě natolik nadchl a vlastně nejvíce se mi líbí heslo Pomoz mi, abych to sám dokázal.*“

Matka J.: „*Jsem šťastná, že jsme se s manželem pro Montessori rozhodli, protože to vidím i na malým. Vidím ty pokroky jaký dělá. To jsem u dcery nepozorovala. Víc mluví, počítá, má přehled, je šikovnější.*“

Zde se ale může nabízet otázka, zda to, že je dítě šikovnější, je opravdu podmíněno Montessori přístupem nebo pouhou inteligencí dítěte?

Matka M.: „*Navštěvovaly jsme s dcerou Montessori klub pro maminky a tady jsem se o Montessori metodě dozvěděla poprvé. Zaujalo mě to a hlavně se mi líbil ten přístup k dětem a názor na výchovu. A pak když jsem se dozvěděla, že se bude klub rozšiřovat na školku s prvky Montessori, byla jsem nadšená. Výhodou bylo jednak to, že jsme to měli kousek od domu, ale taky to, že se do ní přihlásily i dceřiny kamarádky.*“

Hlavní důvody, které vedou rodiče k výběru Montessori vzdělávání, bychom mohli shrnout do několika bodů v následující tabulce:

Tabulka č. 2: Hlavní důvody pro výběr Montessori vzdělávání

HLAVNÍ DŮVODY
vlastní zájem o metodu Montessori

sebevzdělávání v této oblasti
doporučení blízkých, přátel, jiných rodičů
potřeba zapojit se do pracovního procesu
špatná zkušenost s klasickou školou
respektující přístup k dětem
způsob výchovy

Jak uvedla maminka M., jedním z důvodů byl přístup k dětem. Dále dodala: „... každopádně ale oceňuji to, že tety tady mají k dětem respektující přístup a že děti nejsou ponižovány ironickými nebo jinými nevhodnými výroky, které občas slychávám od učitelek ve státních školkách. Děti se pak taky většinou chovají respektujícím způsobem, což jim může být v procesu socializace přínosem.“ Respektující přístup k dětem vnímáme jako jeden z velmi zásadních důvodů, proč se rodiče pro Montessori pedagogiku rozhodují. Sami vnímají u svých dětí výraznější posun, například v motorice nebo myšlení. Dítěti je dovoleno vyzkoušet si o mnoho více než v klasické mateřské škole, i když v mnohém dítě samo vidí, že jsou jeho možnosti ještě značně omezené. Montessori metoda se snaží v dětech probouzet a rozvíjet samostatnost a tvořivost.

Úvahy o volbě alternativní školy nás mohou dovést až k myšlence životního stylu rodiny. Rodina může vyznávat určitý způsob života či výchovný styl, a v tomto případě se může přiklánět častěji k alternativnímu, respektive Montessori vzdělávání, protože tak rodině bude daleko více vyhovovat například přístup k dětem, práce s nimi, hodnocení apod. To jsou ale pouze spekulace. Otázka alternativního vzdělávání v závislosti na životním stylu rodiny by mohla být předmětem dalšího výzkumu, proto nebudeme zacházet hlouběji do této problematiky.

S dotazem, co Vás vedlo k volbě Montessori pedagogiky, jsme se obrátili i na učitelku P., která spolu s kolegyní založila tuto soukromou mateřskou školu. „Zajímala jsem se o alternativní metody výchovy a vzdělávání, protože jsme ještě neměly úplně pevně stanovené koncepty, a narazila jsem na takovéty nejznámější u nás, Waldorfská a Montessori pedagogika, a nastudovala jsem si obě dvě okrajově, více mě ale oslovila Montessori.“

*Navedlo mě to až k diplomovému kurzu v Praze. ... V Montessori jsem se ale hodně našla až s novým mateřstvím, kdy tím, že jsem začala studovat Montessori pedagogiku, se ve mně vzbudila velmi intenzivní potřeba být s malým dítětem. Já sama miluji Montessori pedagogiku, protože je srozumitelná, respektující, citlivá.“ Pokud by měla uvést rozdíl mezi tradiční a Montessori pedagogikou, bylo by to hodně o osobnosti učitele. On je ten, který musí začít nejprve pracovat sám na sobě a až potom může očekávat nějakou nápodobu u dítěte. „Nemůžeme jim vnucovat naši představu. Děti se učí samostatně soustředěně pracovat, komunikovat spolu a to je pro mě škola života.“*

### **3. kategorie: Proměny rodiny pod vlivem Montessori pedagogiky**

Jelikož Montessori pedagogika je vnímána jako vzdělávání, do kterého se značnou měrou zapojují i rodiče, naše dotazy směřovaly i na vlivy Montessori pedagogiky v rodině. Výjimkou není ani tato Montessori mateřská škola, která klade na spolupráci s rodiči velký důraz. Snaží se zapojovat rodiče do rozmanitých akcí během celého roku, i pořádat akce určené výhradně pro rodiče, jako nejrůznější tematické semináře, přednášky či typické Montessori elipsy.

Otázky na dopad Montessori pedagogiky na společné soužití v rodině byly pro respondenty poměrně problematické a po delší úvaze byly jejich odpovědi různé.

Matka J.: *„Já myslím, že do určité míry nám Montessori do života zasahuje, ale nedokážu říci jak moc a v čem konkrétně. Myslím, že se nic tak zásadního nezměnilo.“*

Matka S.: *„Nám Montessori do života nijak nezasahuje, nijak to nepociťuji.“*

Tyto dvě odpovědi pro nás byly do jisté míry zarážející. Domníváme se, že pokud se rodiče rozhodnou směřovat vzdělávání svých dětí cestou Montessori, je třeba základní myšlenky Montessori metody praktikovat i doma. Na druhou stranu je to pochopitelné, pokud rodiče nemají k Montessori nijak bližší vztah, pouze se pro tento alternativní způsob edukace rozhodli na základě doporučení či z jiného důvodu, a vlastní poznatky a snaha sebevzdělávat se zde nehrála žádnou roli. Výše zmíněné dvě odpovědi lze chápat i tak, že rodiče mohou vnímat život rodiny jako fungující a nepociťují potřebu cokoli měnit.

Matka A.: „*Vstupuje, ano, ani si nedovedu představit, že by to mělo být jinak. Že by se naše rodina měla oddělit od Montessori pedagogiky. I můj muž s tím souhlasí a staví se k tomu velmi hezky a myslím si, že i on, ač nemá za sebou žádné kurzy, že se s tím moc hezky sžil.*“

Matka M.: „*... snažíme se komunikovat respektujícím způsobem, nebráníme holkám v tom, aby si věci vyzkoušely a zhodnotily svoje možnosti a schopnosti. Taky když kupujeme hračky, zvažujeme jejich praktický účel nebo si nějakou Montessori pomůcku občas vyrobíme i sami doma.*“

Matka K.: „*Dříve, když dcera nechodila do mikroškolky ani školky, tak určitě vstupovala víc. Byla jsem doma, a tak jsem s ní některé aktivity dělala, hlavně jsem se je snažila zapojovat do běžného života (věšení prádla, zalívání květin, přesypávání při pečení). Díky Montessori mě vlastně napadlo, že když dítě chce tyto aktivity dělat, tak ať je dělá, i když je malé. Prostě jsem ji podporovala, a pomáhala jsem jí, ať to sama dokáže. Přizpůsobila jsem jí i prostředí doma tak, aby si sama mohla vzít svůj talíř, svůj hrníček, skříň s oblečením, aby se sama mohla obléci a převléci. ... Některé tyto věci pořád zůstávají i přesto, že chodí do školky. Ale taky od té doby, co chodí do školky, tak už se s ní tolik neučím, ale spíš si víc užíváme, jakože víc malujem, chodíme na procházky, tvoříme, pracujem na zahradě. A přestala jsem pracovat s pomůckami, myslím si, že ve školce jich má dost. ... Jinak se pořád snažím ji podporovat v tom, co ji právě zajímá a baví. Když vidím zájem, třeba o koně, tak si o nich vyprávíme a zjišťujeme další informace v knížkách. Anebo na koně rovnou jedem. (smích) Základní pravidla uplatňuji ale i doma, třeba zrovna to připravené prostředí nebo jednotlivá senzitivní období, snažíme se pracovat s chybou, jak uvádí Marie Montessori.*“

Zde můžeme vidět jistou provázanost s vlastním zájmem o tuto problematiku vzdělávání. Rodiče, které se o Montessori pedagogiku sami zajímají, se snaží aplikovat své poznatky i v domácím prostředí, uvědomují si, že i dítě se chce zapojovat do každodenních aktivit už od útlého věku, a nebrání mu v tom. I přesto, že ví, že dítě určitý úkol nezvládne, jeho snahu podporují a neodrazují ho v tom kvůli jeho prozatímní nešikovnosti. Sami přikládají značnou váhu heslu „Pomoc mi, abych to dokázal sám.“ Rodiče, kteří nemají potřebu Montessori metodu začleňovat i do soukromého života, nepocítují, že by jejich společný rodinný život byl působením Montessori přístupu nějak ovlivněn nebo postupně měněn.

Do společného soužití nepochybně vstoupila Montessori pedagogika i u učitelky P., i když odpověď doprovázelo menší zklamání ve tváři. „*Do naší rodiny určitě vstoupila, ale ne tak razantně jak bych si třeba přála. Tři děti už jsou dospělé, ale zůstávají pořád s námi doma, a je ani manžela zas tak Montessori neoslovilo, a ty nůžky mezi námi se začly malinko rozevírat. Takže na jednom konci jsem já s nejmenším synem a na tom druhém je zbytek rodiny. Takže to není úplně takové, jak bych si představovala, ale oproti dětství mých ostatních dětí se něco posunulo výrazně, třeba co se týče řádu, režimu, důslednosti. Myslím si ale, že tady v tom musí souznít celá rodina, což se u nás tak docela nestalo.*“ Učitelka P. je Montessori edukaci zcela oddána, a i přesto, že její manžel a starší děti zastávají jiný názor a v tomto smyslu nejdou společnou cestou, přesto vedou spokojený a harmonický rodinný život.

#### **4. kategorie: Montessori pedagogika a změna sebe sama**

Ačkoliv ne všechny respondentky vpouští Montessori přístup i do svého soukromého života, pro jednu z matek byla volba Montessori mateřské školy podnětem ke změně jejího přístupu k dítěti. Matka S. naopak necítí žádnou potřebu hlouběji se zajímat o Montessori edukaci.

Matka J.: „*Trošičku ano. Že ho člověk vede jinak, než jsem třeba vedla tu starší dceru. Třeba s oblíkáním. Někdy mu pomůžu, to neříkám, když spěcháme, ale snažím se, aby byl samostatnej, aby se on sám snažil.*“

Matky S.: „*... jakože bych se třeba sama vzdělávala, to ne. Sama necítím tu potřebu, myslím si, že nám to doma dobře funguje takto.*“

Jak již bylo řečeno, rodiny, které vnímají společný život jako fungující a všem členům rodiny vyhovující, necítí potřebu danou situací měnit. Změna sebe sama se do značné míry projevila v odpovědích matek, které si prošly Montessori kurzy nebo se o tento či další alternativní směr výchovy a vzdělávání samy zajímají.

Matka A.: „*No ono to nebylo ze dne na den, ale určitě ano. Jednak v tom velkou roli sehrály ty kurzy, jak už jsem o tom mluvila, takže mi to pomohlo i v mém životě, že spoustu věcí jsem já jakoby z dospívání, dětství měla rozházených, neuspořádaných, takže tohle to mi*

*pomohlo, hodně. I mě samotné, aby se člověk zamyslel sám nad sebou, uspořádal sám sebe, aby mohl jít příkladem těm dětem.“*

*Matka M.: „Ano, určitě. Dávám si větší pozor na to, jak s holkama mluvím a čím dál tím víc si uvědomuji, že je důležité dítěti opravdu naslouchat, neponižovat ho a nesnižovat mu jeho sebevědomí.“*

*Matka K.: „Ne, už od narození dítěte se zajímám i o další možnosti vzdělávání a výchovy dítěte – lesní školka, unschooling, domácí vzdělávání, waldorf, kontaktní rodičovství, genetická metoda čtení...“*

*Podobné pocity má i učitelka P., která rovněž vnímá velkou změnu v uspořádání života a určité pravidelnosti. „Seznámili jsme se všichni s řádem. Děti už ví, že každá věc má své místo a měla by se na toto místo taky uklízet. Až budou jednou žít samostatně, můžou si pak vybrat, jestli budou chtít žít v chaosu nebo v řádu, kde to plyne hladce a jasně. Vytvořili jsme si určitý režim, který jsme dříve neměli. Budeme nejprve uklízet a pak se budeme dívat na pohádku, taková ta důslednost rodiče. I naše odchody do školky už jsou pravidelné, není tam už takové to zbytečné zdržování.“*

Z výše uvedených odpovědí můžeme vidět, že analýza této kategorie je opravdu rozmanitá. Změna přístupu k dítěti se projevila u čtyř z pěti námi oslovených matek, z toho u tří respondentů sehrály určitou roli Montessori kurzy. Zbývající dvě respondentky si kurzy neprošly, i přesto zvolily Montessori mateřskou školu, a svůj přístup k dítěti do určité míry jedna z nich změnila.

Tabulka č. 3: Vliv Montessori pedagogiky na rodiče

Respondent	Změna přístupu	Vliv kurzů	Změna sebe sama
matka J.	ano	ne	ano
matka S.	ne	ne	ne
matka A.	ano	ano	ano
matka M.	ano	ano	ano
matka K.	ano	ano	ano

Ustupme od přístupu k dítěti a podívejme se, zda respondentky vnímají v důsledku působení Montessori pedagogiky i změny na sobě samotné. Již výše se dozvídáme, že matce A. pomohl přístup Marie Montessori udělat pořádek v jejím životě.

Dále matka A. dodává: „... rodiče kolikrát řeknou, že jejich děti zlobí nebo jak mi to to dítě může udělat, kdežto když to tak vezmete a díváte se na to těma očima Montessori, tak vás vůbec nenapadne, že by to dítě zlobilo, nebo že by to dělalo naschvál, nebo že by za tím něco bylo. Vidíte tam ty senzitivní období a vidíte tam ten důvod toho dítěte, ta touha po tom vědění, a že to dělá právě proto, že si v tom období potřebuje tu aktivitu zrovna zkoušet a ne že potřebuje něco vysypat nebo rozbít. Změnil se mi pohled na svět díky Montessori, a hlavně se mi změnil pohled na děti.“

Podobně odpověděla i matka K., která pocítila změnu hlavně v lepší organizaci svého života. „Mám větší pořádek ve věcech, dávám je na stejné místo. Také nejsem na dítě tak náročná a učím ho od nejjednodušších po složitější. Snažím se nekřičet, když dítěti něco nejde a zkouším se na tu věc dívat jeho očima.“

Výše učitelka P. mluvila o lepší organizaci rodinného života, za což z jejího pohledu vděčí Montessori přístupu. V čem vidí ale tu největší změnu na sobě samé je právě důslednost. „Je fakt, že takhle jsem před dvaceti lety pracovat s dětmi neuměla. Já osobně zastávám názor, že dítě potřebuje důsledné vedení. Respekt ano, ale jen tam, kde to dítě dokáže zvládnout. Tam kde to nedokáže zvládnout, důslednost a pevné vedení rodiče. Rodič není kamarád, kamarády má dítě ve školce, ale od rodiče potřebuje pevnou osobnost. To mi dříve dělalo problémy, ale teď už to umím a umím věci pojmenovávat.“

U matky M. se změna sebe samotné týká otázky sebevzdělávání: „Začala jsem se více zajímat o alternativní pedagogiku jako takovou. Nezastávám striktně pouze Montessori systému, ale z jednotlivých těch alternativních přístupů si vybírám to, co se shoduje s mým přesvědčením o tom, jak by měla výchova dětí vypadat.“

Matka J.: „... asi v tom přístupu, jsem klidnější ve výchově. Asi kdybych měla víc času, zajímala bych se o to víc. Vzdělávala bych se, asi bych se zapojovala do Montessori kurzů, nebo kurzů pro rodiče, co pořádá tady paní ředitelka. Ale jak říkám, u mě je to hodně o čase.“ Matka J. již uvedla, že jí její povolání donutilo ukončit rodičovskou dovolenou dříve



a hledat pro svého 2,5 letého syna alternativu, neboť státní mateřské školy přijímají děti až od věku tří let.

Zde můžeme vidět jistou provázanost s pocity respondenta a Montessori pedagogikou. Matka A. i matka M. jsou Montessori přístupu otevřené, samy na sobě vnímaly změnu výrazně. Matka J. se tomuto typu edukace nebrání, ale její velkou bariérou je čas. Změna v přístupu, jak uvádí, nespočívala ve studiu této alternativní metody, ale v pouhém pozorování práce dětí a pedagogů v Montessori školce, kterým obohacovala svůj pohled na věc. U matky S. se budeme opakovat, že její pocity z dobře fungující rodiny nevyvolávají potřebu blíže poznat výchovu a vzdělávání podle Marie Montessori.

## **5. kategorie: Spolupráce Montessori školy s rodinou**

Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce, obecně pro školy s Montessori prvky je spolupráce s rodinou velmi důležitá. Řada takovýchto škol je soukromých a pomoci ze strany rodiny si velice cení. Naše otázky byly směřovány na to, jestli rodiče vnímají zájem o spolupráci ze strany školy a jak se do spolupráce se školou sami zapojují, pokud se tedy zapojují. A stejně tak jestli je zájem i ze strany Montessori školy o spolupráci s rodiči.

Učitelka P.: *„Zájem z naší strany je velký, protože na tom je založena koncepce Montessori, na úzké spolupráci s rodinou. Je dobré, aby rodiče měli dobrý vhled do práce školky, my zaštiťujeme i vzdělávání rodičů, že pokud je zájem tak rodiče informujeme, kde se co odehrává, nebo sami nabízíme naše semináře, přednášky, a hlavně rodiče mají po předchozí domluvě sami možnost zúčastnit se programu nebo se i aktivně podílet na nějakém programu. Když jsou třeba v něčem zajímaví, mohou to předat celé třídě. Nebo je pozvat do práce, a pokud je ta možnost, provést tam exkurzi.“* Škola tedy zájem o kooperaci rodičů na chodu školy má. Nabízí se ale otázka, jestli sama škola vnímá i ochotu rodičů nějakým způsobem se zapojovat a pomáhat škole, ať už finančně, materiálně nebo svépomocí. Učitelka P. odpověděla, že rodiče pomohou, když je třeba, ale není jich mnoho. A sama si je vědoma toho, že v dnešní době jsou rodiny časově vytížené, neboť do školky dojíždějí i děti z odlehlejších vesnic. Dodává: *„Prosba o sponzorský dar fungovala vždycky dobře. Když vysvětlíme rodičům smysl nákupu pomůcek, vždycky sbírka dobře dopadla.“* Rodiče mají

pochopení, školné je nastaveno tak, aby ho zvládla i běžná rodina, a snaží se kompenzovat nižší školné pomáháním s přípravami nejrůznějších akcí.

Jak se ale na spolupráci dívají rodiče? Všechny respondentky odpovídaly shodně, že zájem školy o spolupráci s nimi tu je. Odpověď matky K. byla: „*To je těžká otázka jestli má škola zájem o naši pomoc. Předpokládám, že když někdo má zájem o spolupráci, tak si o ni řekne. Pokud mě o spolupráci někdo ze školky požádá a je v mé moci, schopnostech a čase, tak jim ráda pomůžu.*“

Matka J.: „*Určitě má zájem o spolupráci a hodně. Já se přiznám, že teda vždycky když je tady nějaké to sezení, besídka, nebo tak něco, tak je tady vždycky babička nebo manžel, protože já jsem v práci, ale určitě je to tu hodně o spolupráci.*“

Matka S.: „*Já osobně jsem se s tím až tak nesečkala, ale asi jo. Ale je taky pravda, že jsem nebyla na těch prvních schůzkách, na rodičovské elipse, byla tam babička a ta něco říkala o pomoci, takže zájem tu asi určitě je. Ale ona asi tahle školka je hodně o té spolupráci s rodiči. Jsou tady besídky nebo setkání rodičů, teď byla rodičovská elipsa, které jsem se už i já účastnila, kde sice nepadl vyloženě požadavek na nějakou pomoc, ale ze strany školky je tu snaha zapojit nějak i rodiče, máme možnost přijít dřív a pracovat tu s dětma nebo se účastnit dopolední elipsy nebo nějakého jiného programu.*“

Z vlastní zkušenosti víme, že rodiče si na spolupráci a zapojení se do chodu školky natolik zvykli, že dnes je vedení zahrnuto dotazy, zda je třeba nějaké pomoci. Většinou se jedná o pomoc ve formě naturálií (ovoce, zelenina, koláče), ale řada rodičů se nebojí ani přiložit ruku k dílu.

Matka M.: „*Pomáhala jsem s dalšími rodiči při zařizování a úklidu prostor MŠ před zahájením jejího provozu v roce 2011. Zpracovávala jsem čtvrtletní přehled pro rodiče Kam s dětmi za kulturou, koupila jsem knihu o lidských povoláních, zapůjčila jsem hrací pomůcky z vlastních zdrojů a v současné době budu zařizovat exkurzi dětí u svého zaměstnavatele.*“

I matka A. mluvila, kromě jiného, o pomoci při zařizování prostor mateřské školy. Dále doplnila: „*... taky se mi hodně líbí ta rodičovská elipsa, co tady je, já jsem na ní byla teda teprve jednou, protože tady mám syna teprve rok, ale myslím si, že bude bývat pravidelná nebo jsem to tak pochopila. Nebo i ty vánoční dílničky. To je něco naprosto jinýho, protože to*

*můžu srovnat s besídkou z klasické školky, kam chodí moje neteře. ... Kdežto tady je to úžasný, já jsem to v životě nezažila, ta atmosféra, já jsem tím úplně nadšená. Ta atmosféra, kterou dokáže paní ředitelka udělat, rodiče přijdou, vytváří si to s těma dětma, všechny tety pomáhají, úžasný, opravdu. To je úplně jinej přístup. I ta rodičovská elipsa, kdy vlastně je to taková přednáška o Montessori, i ty třídní schůzky, kdy vás to úplně nabije. Moc se mi to líbí, naprosto jinej přístup než v klasické školce.“*

Matka K.: *„V současné chvíli pomáhám s webovými stránkami, facebookem, výrobou letáků a pomůcek, blíží se zápis nových dětí a tak na tom teď hodně pracujeme.“*

Když celkově zrekapitulujeme tuto kategorii, můžeme říci, že pedagog i rodiče vnímají otázku spolupráce téměř stejně. Rodiče ze strany školy vnímají zájem o spolupráci, a zájem o spolupráci s rodiči ze strany školy je bezpochyby také. Jak jsme se ale již přesvědčili, významnou roli u značné části rodičů hraje čas. Dá se předpokládat, že matka na rodičovské dovolené bude mít jistě více času na případnou pomoc než rodiče, kteří jsou plně vytíženi svým zaměstnáním. Stále se však najdou rodiny, které jsou i přes časovou tíseň ochotni nabídnout pomoc a postarat se například o zpestření kulturního programu dětí ve školce, jako v případě maminky M.

Většinu respondentů zaujala tzv. rodičovská elipsa. Jedná se o odpolední setkání rodičů na elipse. Elipsa je místem, kde se v Montessori mateřské škole zahajuje společný dopolední program. Podobně i rodiče se schází jednou za čtvrt nebo půl roku na společné elipse, kde jsou informováni o stávajících i nových aktivitách, nejrůznějších nabídkách a možnostech Montessori kurzů pro rodiče, besídkách a přednáškách. Rodičovské elipsy zavedlo vedení Montessori školy teprve v loňském roce, a jak je vidět, společná setkání mají velký úspěch. Úspěch přikládáme i tomu, že se většina rodičů mezi sebou zná a taková setkání berou jako příjemné chvíle v kruhu přátel.

## **6. kategorie: Znalost versus neznalost dobrovolnictví**

Dobrovolnictví v Montessori škole chápe většina respondentů jako pomoc rodiče, za kterou mu nenáleží finanční odměna. Dobrovolnictví jsme v první části práce vymezili jako činnost, kterou jedinec vykonává pro druhé, pomáhá těm, kteří potřebují pomoc, ale co je zde klíčové je, že jde o pomoc bez nároku na odměnu, pomoc prospěšnou a dobrovolnou.

*„... je to hned jiná energie, když ty rodiče sami přispějí a nečekají za to nic jiného než poděkování ...“*, odpověděla matka A., která je v současné době na rodičovské dovolené, ovšem, jak řekla, pokud bylo někdy třeba a bylo to v jejích silách, vždycky ráda pomohla. Drží se totiž hesla *„Kdo chce, způsob si najde.“*

Zajímavě nahlíží na dobrovolnictví i maminka M.: *„Řekla bych aktivně se zapojit do aktivit školky, nabídnout organizační nebo materiální pomoc, jejíž poskytnutí je v mých možnostech. Nebo se zajímat o činnost školky a přicházet s tvůrčími nápady na její zlepšení.“* Po krátkém zamyšlení dodala: *„Vím, že to tak nefunguje všude, ale já myslím, že rodič by se měl zajímat o školku, kam chodí jeho dítě a pokud mu to možnosti dovolí, neměl by se bát nabídnout pomoc.“*

Matka S.: *„Myslím si, že se vždycky najdou rodiče, kteří jsou ochotni pomoci něco vybudovat, zajistit. Maminky něco ušít, tatínci postavit. Já osobně na to až tak čas nemám, na všechny starosti doma jsem sama.“*

*„Já chápu dobrovolnictví jako spolupodílení se na výchově dítěte. Také si myslím, že je dobré pomoci, když o to někdo požádá a já mohu pomoci. A taky mě práce s dětmi baví a mám ji ráda, takže si to i užívám.“* V jádru věci má maminka K. pravdu. Výchova dítěte není pouze věcí mateřské školy, ale hlavně rodičů. Zastávají prvořadou roli v předávání podnětů dítěti, jsou jim vzorem v chování, a to vše nekončí nástupem dítěte do mateřské školy, nýbrž spolu s dětskou zvědavostí se posunuje i role rodiče.

Překvapivé pro nás ale bylo, že matka J. neměla ani představu o tom, co je dobrovolnictví, co znamená, co obnáší. Je vůbec možné, aby někdo v dnešní době slovo dobrovolnictví nikdy neslyšel? Problematiku dobrovolnictví jsme jí objasnili, neboť povědomí o dobrovolnictví bylo nutné k dokončení rozhovoru.

Jak se na problematiku dobrovolnictví dívá Montessori mateřská škola? *„Dobrovolnictví bysme uvítali, ale nedáváme to to teď nějak veřejně ve známost...“* říká učitelka P. a pokračuje: *„Montessori je postavené na individuální práci dětí a tady je potřeba hodně asistentů, ale takových, kteří budou vědět, jak pracovat a zvládnou to, v opačném případě je to spíš jakoby na škodu. Takže kdyby se naskytl možnost nějakého dobrovolnického programu, budeme ho plně podporovat.“*

## 7. kategorie: Být či nebýt dobrovolníkem?

Jenda z posledních kategorií se týká opět dobrovolnictví, ale v užším slova smyslu. Byli by rodiče ochotni zapojit se do života Montessori školy jako dobrovolníci? Ano, ale. Sami dobře víme, jak náročné je být dobrovolníkem, obzvlášť v dnešní uspěchané době. Nicméně jsme přesvědčeni, že i čas jde hezky zorganizovat a „*když se chce, všechno jde*.“ Samozřejmě je důležité vzít v potaz rodinu, ale být dobrovolníkem v Montessori škole, kam chodí vaše dítě, znamená pomáhat i jemu. Všech pět matek by bylo ochotných zapojit se do života školy jako dobrovolnice. A u všech následovalo právě již zmíněné ale – čas.

*„... je to hodně o čase, teď hlavně tím, že mám to druhý malý dítě, tak je to těžký s hlídáním, ale jinak bych o tom vůbec nepřemýšlela a zapojila se, určitě. I když nevím, jestli se to dá chápat jako dobrovolnictví, ale když už se nemůžu aktivně účastnit takhle chodu, snažím se pomáhat školce aspoň tak, že kupuju dětem hodně ovoce a zeleniny, a snažím se pomáhat aspoň takhle,“* namítala matka A.

Matka J.: *„Je to o čase. Mám doma tři děti, chodím do práce, v dnešní době je to opravdu hlavně o čase. Mrzí mě to, ale je to tak. Když bych měla možnost pomoci jakkoliv jinak, ráda pomůžu, ale zatím jsem se nesetkala s tím, že by mě někdo poprosil o pomoc.“*

Matka S.: *„...u mě je to hlavně o čase, no. Na jednu stranu mě to mrzí, že je spousta jiných věcí, co mi brání se do toho života školky více zapojovat, ale na druhou stranu to jinak nejde a dnešní doba tomu ani moc nepomáhá ....“*

Matka K.: *„...pokud by mi to čas, finance a schopnosti dovolily, proč ne, ale myslím si, že každý z nás, kdo má dítě v takové školce, je svým způsobem dobrovolníkem.“*

Čas je dnes velmi cenný. Respondentky sice odpověděly, že by jako dobrovolnice se školou určitě spolupracovaly, kdyby to ovšem nezáleželo tolik na čase. Hraje zde ale čas opravdu takovou roli nebo si rodiče ani nechtějí udělat čas na dobrovolnou pomoc, a spíše tento čas trávit jinak?

Jak už jsme uvedli, tuto časovou bariéru si velmi dobře uvědomuje i učitelka P. *„Dobrovolnictví musí vycházet z toho člověka, což je asi samozřejmé, málokdo by asi šel pomáhat na příkaz, takže pokud to ten člověk tak cítí a má tu možnost, hlavně časovou, tak je to potom oboustranné. Pomůže organizaci a pomůže i sám sobě, protože člověk, který chce*

*pomáhat, k tomu má asi i svůj důvod, a potřebuje uspokojit svoji vnitřní potřebu, takže to jde ruku v ruce. Dříve bylo zcela normální, že si maminky hlídaly děti navzájem, ale dnes žijeme v době, kdy každý vše přepočítává na peníze.“ Čas jsou peníze a každý svůj čas nerad investuje nebo nemá potřebu investovat jej bez nároku na odměnu. Klíčová je tedy vnitřní potřeba člověka dobrovolně někde pomáhat.*

## **8. kategorie: Chtít či nechtít dobrovolníka?**

Jak jsme již v předchozích kategoriích uvedli, učitelka P. si uvědomuje potřebu dobrovolníků, ale zároveň ne za každou cenu. Člověk, který se stane dobrovolníkem a dobrovolná práce jej nebude naplňovat, nebude pro danou instituci přínosem, ale spíše na obtíž. Zatímco jedinec, který bude dobrovolnou pomocí uspokojovat svou vnitřní potřebu, bude nápomocen i organizaci, neboť bude pro takovou práci žít.

Učitelka P. dále uvedla, v čem by se práce jejich Montessori školy zlepšila, kdyby do svého kolektivu přijali dobrovolníky. *„Bylo by víc ošetřené to adaptační období, kdy ty děti normalizujeme a kdy ty děti někdy opravdu potřebují takový ten průvodcovský systém, kdy ještě samo nezvládne v Montessori systému fungovat, potřebuje takový ten upozaděný dohled.“* Normalizaci vysvětluje učitelka P. jako nalezení vnitřní disciplíny, vnitřního klidu, řádu plného smysluplnosti. Lépe podchycené adaptační období by se týkalo dětí, které do mateřské školy nově nastoupily nebo děti malé, především mezi druhým a třetím rokem věku. Délku adaptace ale nelze pojímat u všech dětí stejně. Respondentky se shodovaly v tom, že na Montessori systém se jejich děti adaptovaly poměrně dobře, bez větších potíží. Největší problém pro děti představovalo odloučení od matky nebo otce, což je běžné ve všech typech mateřských škol a je opět individuální u každého dítěte.

Najít dobrovolníka, jehož působištěm by byla Montessori škola, není vůbec snadné, řekla učitelka P. Člověk se může jevit na první pohled pro dobrovolnou práci otevřený, ale důležité je i jeho vstupní a průběžné školení, které není každý ochotný podstupovat, protože se cítí být jistým způsobem někomu zavázán. Takový postoj dobrovolníka je špatný a nemá smysl dále ve spolupráci pokračovat. *„Dobrovolník pro naši koncepci by měl vnitřně souznít s Montessori pedagogikou, měl by mít vztah k dětem a opravdu s nimi pracovat podle svého*

*vnitřního přesvědčení a s láskou, a měl by určitě mít nějaké základní vzdělání v této oblasti. V podstatě žít pro Montessori.“*

Na základě informací, stanovující roli a postavení dobrovolníka v Montessori mateřské škole, se pokusíme o vypracování návrhu Profilu dobrovolníka v Montessori škole. Uvedeme jej v další kapitole naší práce.

### 5.5.2 Axiální kódování

Strauss a Corbinová (1999, s. 70) definují axiální kódování jako: „... *soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi.*“ Jednoduše řečeno, hledáme vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. K vyjádření určitých souvislostí mezi kategoriemi se nejčastěji využívá paradigmatický model, který zahrnuje několik prvků – příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce, následky. Paradigmatický model uvádíme níže (obrázek č. 1). Šipky naznačují, jak spolu jednotlivé kategorie souvisí a ovlivňují se.

*Příčinné podmínky* – události, případy, které vedou k výskytu nebo vzniku jevu

*Jev* – ústřední myšlenka, událost, případ

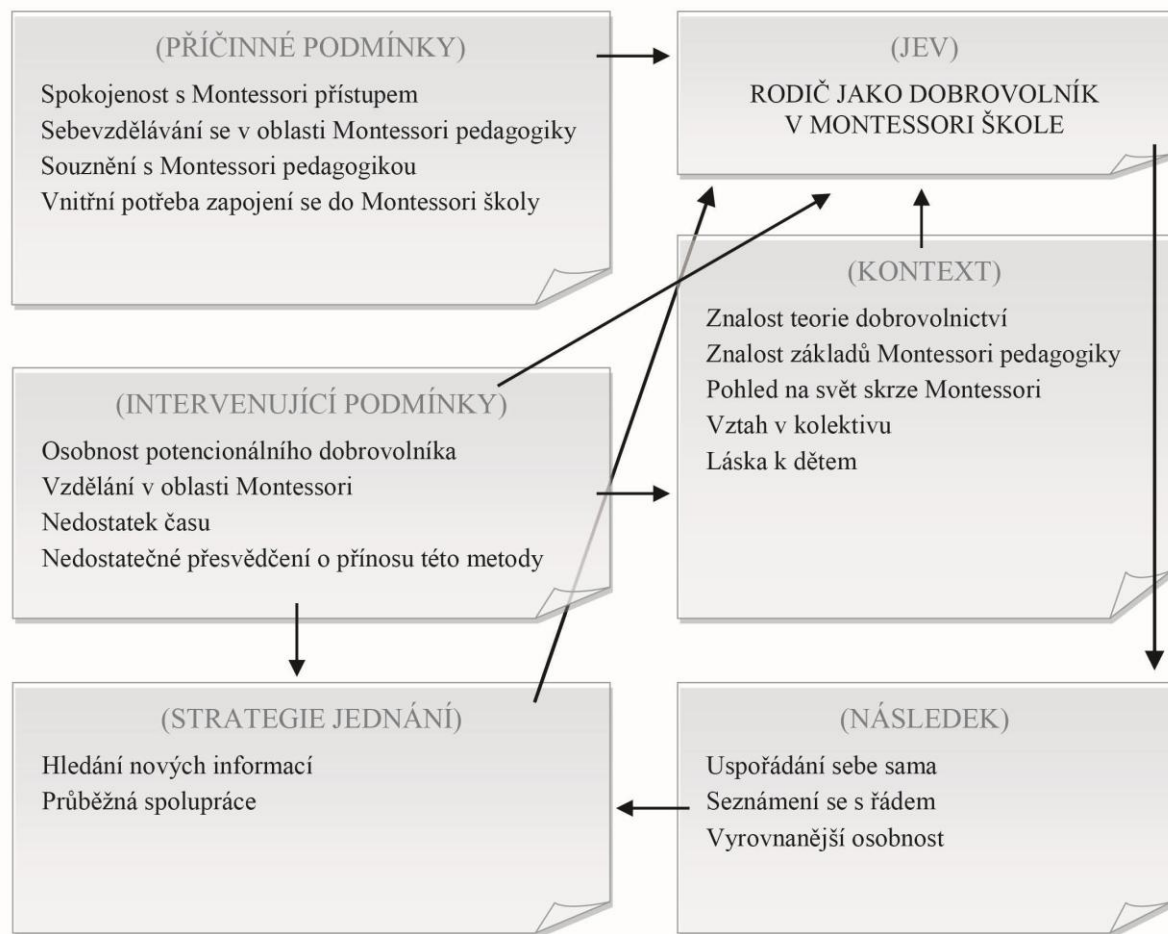
*Kontext* – konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží; soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce určené ke zvládnutí, ovládnutí či reagování na jev

*Intervenující podmínky* – široké a obecné podmínky, které ovlivňují strategie jednání nebo interakce; usnadňují nebo znesnadňují použití strategií jednání nebo interakce v určitém kontextu

*Strategie jednání nebo interakce* – slovesa nebo přechodníky orientované na činnosti; sdělují, že někdo něco dělá nebo říká v reakci na jev

*Následky* – jednání nebo interakce reagující na jev nebo jev zvládající má určité výsledky nebo následky; mohou to být události nebo situace, mohou být skutečné nebo potencionální (Strauss, Corbinová, 1999, s. 72-78)

Obrázek č. 1: Paradigmatický model



### 5.5.3 Selektivní kódování

„Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86).

Naší centrální kategorií bude „Rodič jako dobrovolník v Montessori škole.“ K této klíčové kategorii budeme dále vztahovat kategorie, které jsme již analyzovali v oddíle otevřeného kódování.



## **1. Rodič jako dobrovolník v Montessori škole a důvod volby Montessori školy namísto tradiční**

Rodič se ocitá v Montessori škole z různých důvodů. Jedním takovým může být špatná zkušenost nebo nespokojenost s tradičním vzděláváním.

Matka J.: „*Je to nesrovnatelný, učitelky se tam nevěnujou. Vůbec celkově, tady je míň dětí a pořád se tu něco děje.*“ Tímto měla zmíněná maminka na mysli řadu aktivit, které nebyly v tradiční mateřské škole zvykem. Obvykle se jednalo převážně o volné neřízené aktivity dětí a to bylo taky jedním z důvodů, proč se rozhodla pro alternativní školu.

Vrátíme-li se zpět k důvodům, jež vedly k volbě Montessori školy, zjistíme, že u třech z pěti rodičů bylo hlavním důvodem absolvování Montessori kurzů či docházení do Montessori klubu, kde se s Montessori metodou blíže seznámili. Ostatní rodiče pak přikládali váhu doporučení přátel nebo potřebě návratu do zaměstnání.

V tom, že se rodič sám rozhodne pro místo dobrovolníka v Montessori škole, sehrává důležitou roli jeho přesvědčení o přínosu tohoto způsobu edukace pro jeho dítě. Všechny respondentky uváděly jako výrazné pozitivum respektující přístup k dětem a způsob výchovy vůbec. Jelikož ale vybraná Montessori škola zatím nemá ve svém kolektivu dobrovolníky, můžeme například spekulovat i o tom, zda se rodiče o možnosti dobrovolnictví dozvídají až v průběhu docházky jejich dítěte do školy, nebo již dříve o této možnosti něco zaslechli.

## **2. Rodič jako dobrovolník v Montessori škole a proměny rodiny pod vlivem Montessori pedagogiky**

Je všeobecně známé, že pokud se člověk rozhodne pro dobrovolnickou práci, bude do jeho potřeby pomáhat výrazně zasahovat i rodina. Rodič musí počítat s tím, že taková práce může vyžadovat čas, který by jinak trávil s rodinou. A stejně tak v opačném případě to může být právě čas, respektive nedostatek času, který bude bránit rodiči v tom, aby dobrovolná práce měla své místo v životě rodiny. Jistým způsobem je dobrovolníkem každý rodič, mající své dítě v této Montessori mateřské škole, neboť stanovené finanční podmínky ze strany školy v určitém slova smyslu zavazují rodiče k další pomoci, která více méně záleží na jeho rozhodnutí.

„... nám Montessori do života nijak nezasahuje, nijak to nepociťuji,“ říká jedna z matek, která jako jediná uvedla, že jim Montessori pedagogika do života rodiny nevstupuje a svou odpověď odůvodnila tím, že považuje svou rodinu za dobře fungující. Každá rodina má zažitý určitý životní styl, který se buď pod tlakem Montessori pedagogiky mění nebo zůstává stejný, protože se rodina Montessori pedagogice nechtěla natolik poddat. V dalším případě může rodina fungovat od svého počátku ruku v ruce s přístupem Montessori a nebude tedy vnímat jakoukoliv změnu.

„Vstupuje, ani si nedovedu představit, že by to mělo být jinak.“ Ve většině případů ale matky odpovídaly, že jim Montessori pedagogika do života vstupuje, svým způsobem se tedy rodina pod jejím vlivem mění. Ta hlavní proměna spočívá v přístupu rodičů k dětem. Předpokládáme, že pokud se rodič rozhodne být Montessori dobrovolníkem, má minimálně základní znalosti o Montessori pedagogice, které dále prohlubuje, a tudíž podle těchto principů přistupuje k dítěti i doma, rodina je tak Montessori pedagogikou jednoznačně ovlivňována. My o tom ale můžeme pouze polemizovat, protože v naší zkoumané Montessori škole zatím nepracuje žádný dobrovolník a celá oblast dobrovolnictví je na samém začátku.

### **3. Rodič jako dobrovolník v Montessori škole a změna rodiče samotného**

Každá větší změna člověka do určité míry změní. Podobně to může být i v případě, kdy se rodič začne zajímat o alternativní metody výchovy a vzdělávání (Montessori). Zde se změna projevila zejména absolvováním Montessori kurzů některých respondentek. Z neuspořádaných věcí v životě jim přístup Marie Montessori pomohl udělat pořádek a najít v životě řád. Další změna se týkala stylu komunikace se členy rodiny, hlavně dětmi.

„Seznámili jsme se všichni s řádem, děti už ví, že každá věc má své místo.“

„Dávám si větší pozor, jak s holkama mluvím, a čím dál víc si uvědomuji, jak je důležité, dítěti naslouchat, neponižovat ho, nesnižovat mu sebevědomí.“

Z výzkumu nám vyplývá, že většina rodičů změnu vlivem Montessori pedagogiky vnímá a to především v přístupu k dítěti. Změnil se jejich, již zmíněný, způsob komunikace

s dítětem, do jisté míry kladou na dítě mírnější požadavky, ale zato se snaží o větší důslednost. Své děti vedou k samostatnosti a učí je řádu stejně tak, jako je to naučil přístup Montessori. Sami cítí, že se z nich staly vyrovnanější osobnosti, než byli předtím.

Můžeme poukázat ale na to, že taková změna se týkala rodičů, kteří Montessori pedagogiku poznali až po narození jejich dítěte a byli jí více nakloněni. Pak u nich změna byla zajisté výraznější. Rodiče, kteří se o alternativy ve výchově a vzdělávání zajímali již dříve, nemusí přisuzovat změny výhradně metodě Montessori. Další skupinu také mohou představovat rodiče, kteří Montessori školu zvolili proto, že si jim líbí práce s dětmi, ale změna u nich samotných nenastala, neboť, například, svůj životní styl nechtějí nijak měnit.

#### **4. Rodič jako dobrovolník v Montessori škole a vzájemná spolupráce**

Jak již bylo řečeno, Montessori škola se výrazně opírá o spolupráci s rodiči. V uvedené škole funguje vzájemná kooperace poměrně dobře. Řada rodičů pomoc sama nabízí nebo rovnou koná. Když je třeba větší pomoci, minimálně polovina rodičů byla vždy velmi ochotna pomoci, říká učitelka P. Sama dobře ví, že je to vše ale o čase, a tudíž nemůže mít rodičům za zlé, když se jim určitá výpomoc zrovna časově nehodí.

*„Pomáhala jsem s dalšími rodiči při zařizování a úklidu prostor MŠ před zahájením v roce jejího provozu v roce 2011.“* Tato Montessori mateřská škola si říká rodinná, a není divu, rodiče se na jejím zařizování hodně činili. Z pěti dotazovaných respondentek se tři aktivně zapojují do pomoci, dvě uváděly velmi často časovou bariéru, ale kdyby je o pomoc škola přímo požádala, neměly by problém pomoci.

Spolupráce rodiny a školy je zde tedy oboustranná. Učitelka P. nám sdělila, že zájem jejich Montessori školy je velký. Základem je ale dobrá komunikace s rodiči. Rodiče by měli vědět, co se ve školce odehrává, jaké nabízí jejich dítěti aktivity, jak probíhá individuální práce s dětmi. Proto škola nabízí rodičům zapojení se do běžného dne v Montessori školce či pravidelné rodičovské elipsy, o kterých již byla řeč. Tato mateřská škola rovněž nabízí Montessori vzdělávání pro rodiče, jehož prostřednictvím může navázat bližší vztah s rodiči a možná tak i najít dobře nakročeného a ochotného dobrovolníka.

## 5. Rodič jako dobrovolník v Montessori škole a znalost versus neznalost dobrovolnictví

Překvapivé pro nás bylo zjištění, že většina respondentek věděla, co obnáší dobrovolnictví a byla schopná svoji teorii uvést do vztahu k Montessori škole.

*„... aktivně se zapojit do aktivit školky, nabídnout organizační nebo materiální pomoc, jejíž poskytnutí je v mých možnostech. Nebo se zajímat o činnost školky a přicházet s tvůrčími nápady na její zlepšení.“* Většina rodičů chápe dobrovolnictví takto. Jak už bylo uvedeno, dobrovolnictví v této Montessori mateřské škole se teprve utváří, ale jako hlavní v tuto chvíli vnímáme skutečnost, že jak rodiče, tak vedení školy, mají teoretickou představu o tom, jak by dobrovolnictví ve škole mělo fungovat. Jsou tedy na dobré cestě k jeho postupné realizaci.

Dalo by se říci, že zatím je celá dobrovolnická práce v této škole postavena na komunikaci a čase. Pokud budou rodiče ochotni naslouchat potřebám školy a najdou si čas, pak bude jistě práce na dobrovolné činnosti úspěšnější než v případě, že budou rodiče k této problematice zaujímat negativní a zavrhuující postoj. V současné době se ovšem situace vyvíjí spíše žádoucím směrem a dobrovolnost rodičů se již mnohokrát projevila, jen byla jinak pojmenována.

## 6. Rodič jako dobrovolník v Montessori škole aneb být či nebýt dobrovolníkem?

Práce v Montessori škole je do značné míry postavena na dobrovolnících. Na individuální činnosti dětí je potřeba dohlížet, případně je usměrňovat, a k tomu je zapotřebí mnoho asistentů, jak říká učitelka P., a uvědomuje si i fakt, že i přesto, že by to povolání rodiče dovolovalo, nebylo by to příliš vhodné. *„Je rozdíl, když rodiče mají možnost občas se zapojit do programu, což jim taky nabízíme. A je také rozdíl, aby ve školce trávil rodič většinu dne, protože pak se domnívám, že to neprospívá ani tomu dítěti, i když je tam rodič v uvozovkách pracovně (dobrovolně).“* Z tohoto důvodu je pro školu vhodnějším asistentem rodič, který nemá dítě ve zdejší mateřské škole. Rodič v roli dobrovolníka, jehož dítě tuto školu navštěvuje, by pro školu byl prospěšný jako organizátor některých akcí, výrobce pomůcek, vybavení či správce webových stránek a reklamy. Tato kategorie jde ruku v ruce s kategorií Chtít či nechtít dobrovolníka. Je tedy důležité si ujasnit, že než špatného dobrovolníka, tak žádného dobrovolníka. Člověk, kterého nebude taková práce naplňovat, by Montessori

dobrovolníkem ani být neměl. Je to stejné jako pracovat s dětmi pro někoho, kdo nemá rád děti.

## 5.6 Interpretace a diskuse výsledků

Naším hlavním cílem bylo získat soubor poznatků, na jehož základě bychom se pokusili vypracovat návrh Profilu dobrovolníka v Montessori škole. Dále jsme si určili za cíl objasnit několik dílčích výzkumných otázek, a to zda vnímají rodiče rozdíl mezi tradičním a Montessori vzděláváním a z jakého důvodu volili Montessori školu, zda se rodina pod vlivem Montessori pedagogiky nějak změnila či jestli rodič na sobě vnímá nějaké změny působením montessoriovské pedagogiky. A jelikož už z názvu naší práce vyplývá, že své místo zde bude mít i oblast dobrovolnictví, zajímalo nás, zda vybraná Montessori škola má zájem o dobrovolníky, co pro takovou instituci znamená přijmout dobrovolníka a jestli i rodiče by chtěli dobrovolně spolupracovat s takovou alternativní školou. K nalezení odpovědí na tyto výzkumné otázky a získání informačního základu pro vytvoření Profilu dobrovolníka jsme použili kvalitativní šetření v designu zakotvené teorie. Provedli jsme rozhovory s šesti respondenty, učitelkou ve vybrané Montessori mateřské škole a pěti matkami, jejichž děti tuto mateřskou školu navštěvují. Následně uvedeme odpovědi na výzkumné otázky a zpracujeme návrh profilu dobrovolníka v Montessori škole.

První výzkumná otázka se týkala rozdílu mezi tradičním a Montessori vzděláváním. Všichni respondenti vidí diferenci mezi těmito dvěma typy vzdělávání velmi zřetelně. Hlavní rozdíl spočívá v přístupu k dítěti, které je respektováno, je mu věnována individuální pozornost a je vedeno k větší samostatnosti. Oproti klasické mateřské škole je ve třídách buď snížen počet dětí, nebo jsou to třídy věkově heterogenní a děti se učí kooperaci. Zároveň nelze opomenout ani připravené prostředí a speciální výukové pomůcky Montessori, ze kterých mohou děti čerpat vědomosti a smyslové poznatky. I Koudelková (2012) ve své práci zjistila značný rozdíl mezi těmito dvěma typy škol a většina rodičů uváděla, že jejich děti jsou samostatnější a aktivnější, objevili se i názory větší soustředěnosti, zvědavosti, kooperace, odvahy, zodpovědnosti. Naopak z výzkumu na téma Montessori pedagogika v předškolním zařízení (Poláchová, 2013) zjišťujeme, že klasické mateřské školy dosáhly o něco lepších výsledků než mateřské školy Montessori, i když rozdíly nebyly příliš statisticky významné, takže můžeme soudit, že zde se rodiče přikláněli spíše k tradičnímu vzdělávání.

Dále jsme chtěli odhalit důvod, proč rodiče volí Montessori školu namísto klasické. Důvodů bylo hned několik. Velkou roli zde sehrávají Montessori kurzy a vlastní zájem o tuto metodu edukace. Do jisté míry byla důvodem i špatná zkušenost s tradiční školou, a tedy

sympatie montessoriovského přístupu k výchově a vzdělávání dětí. Své místo zde má i doporučení přátel. Marečková svým výzkumem (2013) zjistila, že hlavním důvodem rodičů pro umístění jejich dítěte do školky s Montessori prvky byl vhodný vzdělávací program, dále doporučení či volná místa. Výzkum Koudelkové (2012) uvádí, že rozhodujícími faktory jsou dobré zkušenosti z okolí, touha zkusit něco jiného než obyčejnou školu nebo studium Montessori pedagogiky a přesvědčení o její vhodnosti ke správnému vývoji dítěte. Ve srovnání s našim výzkumem je třeba dodat, že uvedené dvě autorky prováděly dotazníkové kvantitativní šetření, takže respondenti volili z nabídky možných odpovědí.

Následně jsme chtěli objasnit, jestli Montessori pedagogika zasahuje do života rodiny, zda se nějakým způsobem rodina pod jejím vlivem mění či zda sám rodič vnímá nějaké změny. Našich pět dotazovaných matek odpovídalo poměrně rozličně. Záleželo hodně na tom, jestli respondentky absolvovaly Montessori kurzy, protože pak byla větší pravděpodobnost, že alternativní způsob výchovy a vzdělávání zasáhne celou rodinu a v jistých směrech ji ovlivní, například v již zmíněném přístupu k dítěti. V opačném případě, jestliže rodič změnu nevnímá, se domníváme, že pokud má rodina zažitý určitý způsob života a nemá potřebu v Montessori hledat více než pouze jiný přístup k edukaci svého dítěte, pak pedagogika Marie Montessori do jejich společného soužití nijak zvláště nezasahuje, jak uvedly dvě z dotazovaných. Sám rodič vnímá určité změny, zejména v tom, že přistupuje k dítěti s větším respektem a pochopením, protože se snaží na svět podívat jeho očima, vede dítě k větší samostatnosti, seznamuje ho s řádem.

Čtvrtou výzkumnou otázkou jsme chtěli zjistit, zda Montessori škola chce a požaduje dobrovolníky. Zmínky o dobrovolnictví v oblasti školství budeme hledat velmi těžko, většinou se jedná o dobrovolnou pomoc s dětmi a mládeží v rámci víkendových či prázdninových akcí pod hlavičkou různých neziskových organizací. Otázkami z oblasti dobrovolnictví jsme nejprve zjišťovali, jestli rodiče mají povědomí o tom, co dobrovolnictví je, a jak se ukázalo, věděly to čtyři z pěti matek. Na dobrovolné pomoci je z velké části založena koncepce montessoriovské pedagogiky, zvláště pak na součinnosti s rodiči. A jelikož je i práce vybrané Montessori školy založená na úzké spolupráci s rodinou, je zřejmé, že pomoc rodičů jako dobrovolníků by jistě škola neodmítla. Jak ukázal výzkum Koudelkové (2012), spolupráce rodiny s Montessori školou je žádaná a převážná většina rodičů je s ní spokojena, nezabíhá však ve svém výzkumu do oblasti dobrovolné spolupráce.

Když na chvíli odbočíme od alternativního vzdělávání k tradičnímu, výzkumná práce D. Frimlové (2012) se týkala spolupráce školy a rodičů při vzdělávacím procesu. Ukázalo se, že v poslední době se vše točí kolem peněz a času, a že je vše o lidech. Kdo bude chtít, spolupracovat bude, a naopak. Batrošová (2012) rovněž zkoumala spolupráci mateřské školy a rodiny a mimo jiné zjistila, že rodiče spolupracují se školou na základě informací od učitelek a ředitelky. Naše Montessori škola by sama uvítala ve svém kolektivu více asistentů, protože z velké části se jedná o individuální práci s dětmi, a k tomu je zapotřebí řady pomocníků. A protože by to z finančních důvodů bylo pro školu velmi náročné, uplatnění dobrovolníků by bylo tím nejlepším řešením. Má to i své ale. Pro dobrovolnou práci není stvořený každý, stejně tak ne každý rodič. Je tedy velmi těžké najít toho správného jedince. V roce 2011 proběhl výzkum společnosti Data Collect, podle něhož jsou lidé ochotni pomáhat, ale většina dobrovolníků pomáhá v oblasti životního prostředí, kultury, sportu nebo v dětských domovech. My jsme si naši práci potvrdili, že výzkumů na téma Dobrovolnictví v Montessori škole opravdu mnoho nenajdeme.

Je ale zájem o dobrovolnou spolupráci s Montessori školou i ze strany rodičů? To bylo jádrem další výzkumné otázky. V určitém slova smyslu se dobrovolná pomoc ze strany rodičů již několikrát projevila, nebyla však označena přímo jako dobrovolná, ale zkrátka pomoc ze strany rodičů. Rodiče cítí, že škola určitě o spolupráci s nimi zájem má. Ukázalo se, že všichni dotazovaní buď aktivně pomáhají, nebo jsou připraveni pomoci, pokud by jim to jejich možnosti dovolily. Velkou překážkou je ale u všech respondentů čas. Dobrovolnictví by vyžadovalo nejen chuť a ochotu takto spolupracovat, ale hlavně taky čas, který je v dnešní době k nezaplacení, a všichni si to moc dobře uvědomují. Marečková (2013) se ptala, zda mají rodiče zájem více se podílet na činnosti Montessori mateřské školy. Téměř polovina respondentů nemá zájem nijak spolupracovat se školou, ostatní ano, ale jen v určitých činnostech. Můžeme spekulovat, zda to i v tomto případě bylo o čase.

Závěrečná, dílčí, výzkumná otázka zjišťovala, co znamená pro Montessori školu přijmout do svého kolektivu dobrovolníka. Tím, že by škola rozšířila svoje řady o dalšího pracovníka/dobrovolníka, mohla by se více zaměřit na adaptaci dětí v mateřské škole a věnovat větší pozornost individuální práci s dětmi. Každé dítě je jedinečné a je třeba k němu podle toho přistupovat. Jsou děti, které dovedou dobře samostatně pracovat, ale na druhou stranu jsou děti, které potřebují delší dobu opravdu důsledně provázet montessoriovským



systemem, a v takovém případě je práce dobrých dobrovolníků skutečně cenná. Pro školu by to znamenalo najít někoho, kdo vnitřně souzní s Montessori pedagogikou, bude mít potřebné znalosti v této oblasti a samozřejmě, bude ho taková práce s dětmi naplňovat.

## 5.7 Návrh profilu dobrovolníka v Montessori škole

Dobrovolník je ten, kdo za svou pomoc a práci nečeká finanční odměnu, ale slůvko „děkuji“ a spokojený úsměv pro něj má tu největší hodnotu.

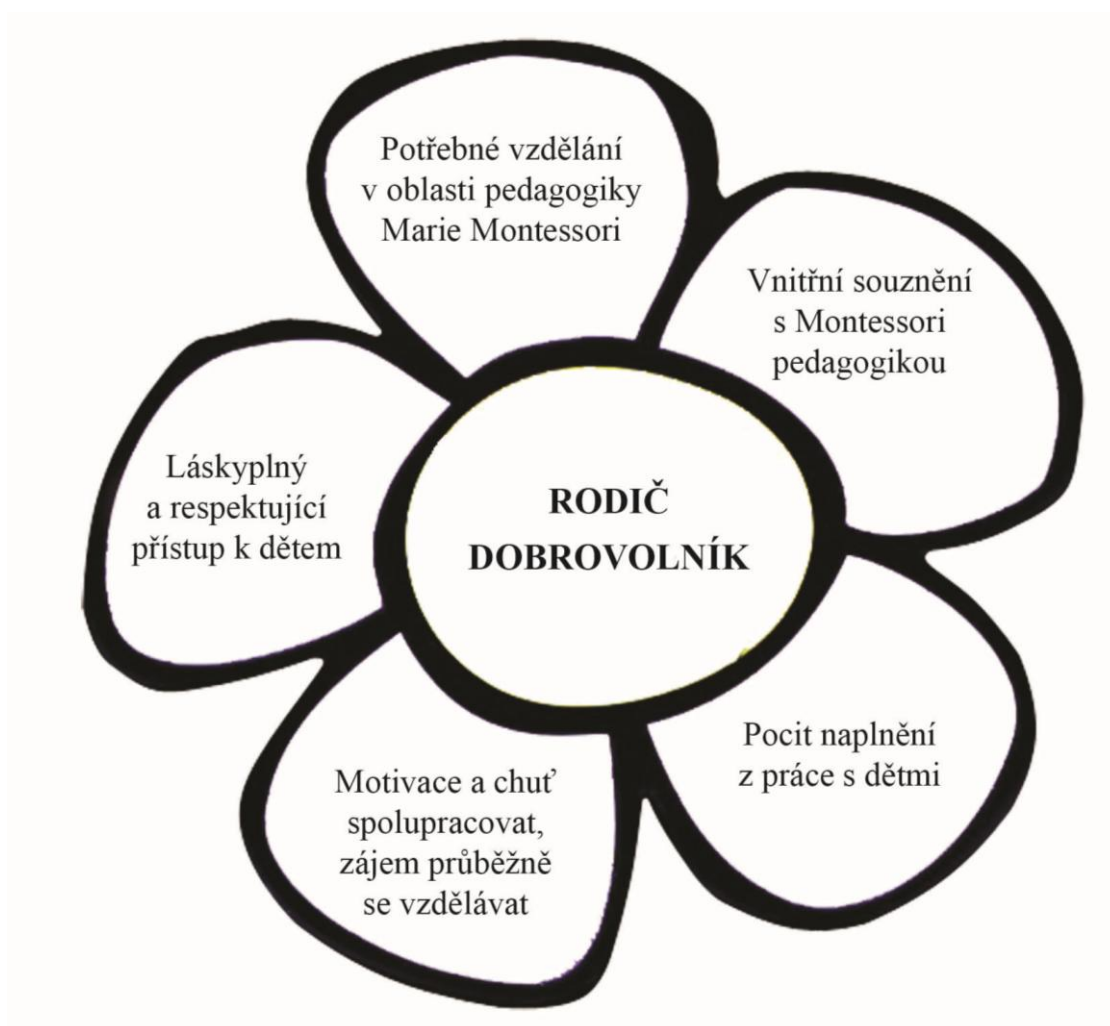
Dobrovolník je ten, kdo si takovou práci zvolil proto, neboť jej práce s dětmi naplňuje a přináší mu pocit vnitřního uspokojení.

Výstupem této práce je návrh profilu dobrovolníka v Montessori škole. Podkladem pro zpracování nám byly získané informace od respondentů. Dobrovolníkem zde máme na mysli rodiče, jehož dítě navštěvuje Montessori školu, neboť v celé práci propojujeme rodinu s Montessori vzděláváním a dobrovolnictvím. Obrázek č. 2 nám graficky znázorňuje klíčové kompetence, které Montessori škola klade na dobrovolníka.

Dále by pro spolupráci bylo výhodou, aby rodič jako dobrovolník byl komunikativní, společenský, aktivní, uměl pracovat samostatně i ve skupině, což by škole bylo pomocí například při přípravě a realizaci pravidelných i jednorázových akcí či jiných aktivit pod hlavičkou Montessori školy.

Rodič jako dobrovolník může kooperací s Montessori školou získat nové zkušenost, seznámit se s lidmi, kteří ocení jeho pomoc, ocitne se v prostředí, které je otevřené spolupráci a rozvíjení kladných vztahů mezi lidmi, bude mít šanci seberealizovat se. Ovšem k tomu všemu je třeba, aby rodič počítal s tím, že dobrovolná práce vyžaduje zajisté i čas.

Obrázek č. 2: Klíčové kompetence dobrovolníka



## ZÁVĚR

Rodina je pro dítě nejdůležitějším prostředím, jenž mu poskytuje řadu důležitých a zásadních podnětů. Rodiče jsou prvními a nezastupitelnými články, se kterými dítě přichází do kontaktu. S přibývajícím věkem dítěte přichází i otázka volby předškolního zařízení. Pro řadu rodičů je volba klasické mateřské školy naprosto jasná, ale stále více rodičů dnes uvažuje o alternativních metodách edukace. V České republice existuje několik typů alternativních škol, pro příklad Waldorfská, Daltonská či Zdravá škola, nebo v našem případě Montessori škola. Školy s Montessori prvky se v dnešní době stávají velmi vyhledávanými institucemi, které rodiče na základě vlastního přesvědčení volí k výchově a vzdělávání svých dětí. Pedagogický systém Marie Montessori také spočívá ve velké spolupráci s rodinou. V mé práci jsem se snažila o propojení tří oblastí – rodiny, pedagogiky Marie Montessori a dobrovolnictví. Snažila jsem se objasnit zapojení rodičů jako dobrovolníků do života Montessori školy a navrhnout Profil dobrovolníka v Montessori škole. Dnes najdeme spoustu dobrovolnických programů a projektů po celém světě, do kterých se může zapojit kdokoliv. Podobné je to i s dobrovolnou pomocí v rámci školy. Dobrovolnictví není obět'. Není o někom, kdo musí, ale především o někom, kdo chce. Stejně tak je to i v případě rodičů. Musí sami chtít podílet se na aktivitách školy, nemohou být nuceni.

Svoji studii jsem realizovala pomocí kvalitativní metody pedagogického výzkumu, kterou jsem chtěla získat podrobné informace o zkoumaném jevu, získat názor respondentů na dobrovolnou spolupráci s vybranou školou a pohled vedení této školy na otázku dobrovolnictví. Výzkumnou metodou mi byl rozhovor, jehož otázky jsem si předem připravila a postupně mluvila s jednotlivými respondenty, pěti matkami a jednou učitelkou, zakladatelkou vybrané Montessori mateřské školy.

Cílem mé diplomové práce bylo systematicky zpracovat teorii alternativního školství, pedagogiky Marie Montessori, rodiny a dobrovolnictví. Praktická část práce se věnovala výzkumu, kterým jsem jednak získala informační základ pro navržení profilu dobrovolníka v Montessori škole, jednak jsem získala odpovědi na dílčí výzkumné otázky. Kvalitativním výzkumem jsme zjistili, že vybraní rodiče vnímají podstatný rozdíl mezi tradičním a Montessori vzděláváním. Hlavními důvody, proč se rozhodli pro mateřskou školu s Montessori prvky, byly právě respektující přístup k dětem, způsob práce s nimi, vlastní zájem rodičů o metodu Montessori, doporučení či negativní zkušenosti se školou tradiční. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že rodina se pod vlivem Montessori

pedagogiky mění v případě, že je jí celá rodina nakloněna a své místo v rodině mají i absolvované Montessori kurzy. Pokud však rodina nemá potřebu metodu Montessori uplatňovat i doma, životní styl rodiny zůstává téměř nezměněn. Na druhou stranu je z odpovědí respondentů jasné, že u většiny se jejich přístup k dětem určitým způsobem změnil a vnímají změnu i u svých dětí, které vnímají jako samostatnější, zvědavější, šikovnější. Jak už bylo mnohokrát zmíněno, pro Montessori školu je podstatná spolupráce s rodinou. Z rozhovoru se zakladatelkou školy vyplynulo, že zájem o kooperaci s rodiči škola má a dobrovolníky by vítala s otevřenou náručí, neboť pro individuální práci s dětmi je třeba řady asistentů. Zároveň si uvědomuje fakt, že je velmi obtížné najít vhodného dobrovolníka. Jedinec, který by se dobrovolníkem stal a necítil naplnění z takové práce, by pro školu byl spíše na škodu než pomocí. I vybraní rodiče by se nebránili dobrovolné spolupráci se školou, ale své omezené možnosti odůvodňovali hlavně nedostatkem času.

Práce pro mě samotnou byla velkým přínosem, neboť jsem nahlédla hlouběji do problematiky montessoriovské pedagogiky, seznámila jsem se se spoustou zajímavých lidí a od Montessori mateřské školy, v níž jsem realizovala svůj kvalitativní výzkum, jsem dostala několik nabídek na spolupráci. Mnoho dětí mi během magisterské praxe, a zvláště pak v průběhu výzkumného šetření, velmi přirostlo k srdci. Do školky jsem ve svém volném čase průběžně docházela, a i nadále se snažím její kolektiv a děti pravidelně navštěvovat.

Jelikož je to téma z jistého úhlu pohledu nové, nabízela by se spousta dalších otázek a myšlenek pro další výzkum. I tuto práci jsme doplňovali otázkami, které by se mohly stát předmětem dalšího zkoumání, například bychom se mohli více zaměřit na to, jak velkou roli hrají ve volbě Montessori školy předchozí negativní zkušenosti se školou tradiční či jestli čas opravdu tolik brání rodičům v zapojení se do pomoci škole, jestli Montessori školy opravdu vychovávají a vzdělávají dle představy Marie Montessori nebo se více ponořít do problematiky socializace dětí v školním systému Montessori oproti dětem v klasické škole.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Tištěné dokumenty

- ALAN, J. *Společnost-vzdělání-jedinec*. Praha: Svoboda, 1974.
- BAŠTĚCKÁ, B. a kol. *Psychologická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.
- BRUMOVSKÁ, T. a G. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.
- CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha, 2001. ISBN 80-238-6334-7.
- ČALÁBOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČAPEK, R. *Učitel a rodič: Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada Publishing a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HELMING, H. *Pedagogika M. Montessoriovej*. SPN, 1996. ISBN 80-08-0028-6.
- HOLT, J. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
- KASPER, T. a D. KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KLÉGROVÁ, A. a L. ŠORMOVÁ. *Dobrovolnictví*. Praha: Agama, 2006. ISBN 80-86991-68-7.
- KOHLBERG, W. D. (Hrsg.) *Europäisches Handbuch reformpädagogischer Seminardidaktik*. Osnabrück: Comenius-Projekt Euromobil, 2000. ISBN neuvedeno.
- KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3710-2

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B., V. POLÁČKOVÁ a kolektiv. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- LUDWIG, H., A. ONKENOVÁ, H. ELSNER a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Praha: ČS EFFE, 2000. ISBN 80-7194-266-9.
- MATĚJČEK, Z. a J. LANGMEIER. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981.
- MAŘÍKOVÁ, H., M. PETRUSEK a A. VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- MONTESORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-186-00-7.
- MONTOUSSÉ, M. a G. RENOARD. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3.
- PETRÁČKOVÉ, V., J. KRAUS a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 2. akt. vyd. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. 3. akt. vyd. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- STRAUSS A. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

STŘELEČEK, S., MARÁDOVÁ, E., J. MARHOUNOVÁ a E. ŘEHULKA. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8.

SVOBODOVÁ, J. a V. JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOŠNER, J. a O. SOZANSKÁ. *Dobrovolníci a metodická práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-514-8.

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

#### Elektronické dokumenty

ČESKO. Zákon č. 198 ze dne 24. dubna 2002 o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů (zákon o dobrovolnické službě). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 82, s. 4835-4839. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=2002&typeLaw=zakon&What=Rok&stranka=12>

Irinyi, M. Increasing Parent Involvement in Your Montessori School: The Answer May Surprise You. In: *NAMC Montessori Teacher Training* [online]. April 12, 2013 [cit. 2014-02-26]. Dostupné z: [http://montessoritraining.blogspot.cz/2013/04/increase-parent-involvement-montessori-school.html#.Uw20m\\_kk3jN](http://montessoritraining.blogspot.cz/2013/04/increase-parent-involvement-montessori-school.html#.Uw20m_kk3jN)

Irinyi, M. The Montessori Teacher and Her Role: Learning More About The Method In: *NAMC Montessori Teacher Training* [online]. September 1, 2007 [cit. 2014-02-26]. Dostupné z: <http://montessoritraining.blogspot.cz/2007/09/montessori-teacher-and-her-role.html#.Uwyo3vkk3jM>

Komplexní vzdělávací centrum Montessori. *Montessori, zdravá alternativa?* [online]. 2011 [cit. 2014-03-01]. Dostupné z: <http://www.slunicko-montessori.cz/montessori>

KORCOVÁ, K. *Role učitele ve škole Montessori*. In: *Studia Paedagogica 2007: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity* [online]. 2007, Vol. 55, No. 12, s. 117 [cit. 2014-02-26]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/issue/view/36>



*Kdo jsou dobrovolníci?* [online]. 2010 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.dobrovolnik.cz/informace/kdo-jsou-dobrovolnici/>

Metodika tvorby bibliografických citací [online]. 2011 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/do/rect/el/estud/prif/ps11/metodika/web/ebook\\_citace\\_2011.html#](http://is.muni.cz/do/rect/el/estud/prif/ps11/metodika/web/ebook_citace_2011.html#)

Müllerová, M. a kol. *Dobrovolníci pro kulturu: dobrovolnická činnost v kulturních organizacích* [online]. Praha, © Česká kancelář programu Culture, 2011 [cit. 2014-01-22]. Dostupné z: <http://www.idu.cz/cs/dobrovolnici-pro-kulturu>

Společnost Montessori o.s. *Principy Montessori pedagogiky* [online]. 1999-2013 [cit. 2014-03-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

Studio Čtyřlístek o.s. *Montessori pedagogika* [online]. 2012 [cit. 2014-03-01]. Dostupné z: <http://www.ctyrlistek-montessori.cz/montessori-pedagogika>

ŠTEFFLOVÁ, J. *Škola podle Montessori*. In: Učitel'ské noviny, č. 12/2004 [online]. Praha, © 2010 - 2013 [cit. 2014-03-15]. Dostupné z: <http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3709>

Urban Dictionary. *Patchwork family* [online]. 2009 [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://cs.urbandictionary.com/define.php?term=patchwork%20family>

### Kvalifikační práce

BARTOŠOVÁ, H. *Spolupráce mateřské školy a rodiny*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

BORÝSKOVÁ, A. *Dobrovolnictví u studentů pomáhajících profesí*. Zlín, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

FRIMLOVÁ, D. *Spolupráce školy a rodičů při vzdělávacím procesu*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra didaktických technologií.

KOUDELKOVÁ, E. *Montessori základní škola a důvody rodičů a učitelů pro její výběr*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

MAREČKOVÁ, K. *Montessori pedagogiky jako jedna z možností vzdělávání dětí předškolního věku*. Zlín, 2012/2013. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

MORÁVKOVÁ, K. *Dobrovolnictví jako nástroj pedagogiky volného času*. České Budějovice, 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky.

POLÁCHOVÁ, R. *Montessori pedagogiky v předškolním zařízení*. Zlín, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.