

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

*Katedra primární a preprimární pedagogiky*

*Tereza Horáková*

**České preprimární alternativní školství  
se zaměřením na Montessori**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

*Vedoucí práce: Mgr. Dominika Stolinská, Ph.D.*

OLOMOUC 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

V Olomouci dne.....

.....

Děkuji paní Mgr. Dominice Stolinské, Ph.D. za poskytnuté cenné rady, připomínky a především za vstřícný přístup při vedení této bakalářské práce. Také bych tímto ráda poděkovala panu Ing. Martinovi Strachoňovi a paní Mgr. Zuzaně Strachoňové Hönigové, zakladatelům Montessori centra a školky ve Zlíně, paní Petře Dolínkové, zakladatelce Montessori rodinného centra Zlín a lektorce Montessori miniškolky, a paní Andree Machů, ředitelce Montessori rodinného centra v Olomouci za ochotu a spolupráci.

# Obsah

Úvod .....	7
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
<b>1 Preprimární vzdělávání</b> .....	9
1.1 Vývoj preprimárního vzdělávání na území české republiky .....	9
1.2 Reformismus v preprimárním vzdělávání .....	9
1.3 Vzdělávání pedagogických pracovníků .....	10
1.4 Pokusy o první reformní mateřské školy .....	10
1.5 Současné pojetí preprimárního vzdělávání .....	11
<b>2 Alternativní škola</b> .....	13
2.1 Pojem alternativní škola .....	13
2.2 Tři základní roviny alternativních škol .....	14
2.2.1 Aspekt školský a politický .....	14
2.2.2 Aspekt ekonomický .....	14
2.2.3 Aspekt didaktický a pedagogický .....	14
2.3 Alternativní pedagogické koncepce .....	15
2.4 Vznik a vývoj alternativních škol .....	15
2.5 Příčiny vzniku alternativní školy .....	16
2.6 Situace v Čechách .....	16
2.7 Význam alternativních škol .....	17
2.8 Vlastnosti alternativních škol .....	18
2.8.1 Pedocentrismus .....	18
2.8.2 Aktivita .....	18
2.8.3 Komplexnost .....	18
2.8.4 Živé společenství .....	18
2.8.5 Učení z života pro život .....	19
2.9 Funkce alternativních škol .....	19

2.9.1	Kompenzační funkce .....	19
2.9.2	Diverzifikační funkce .....	19
2.9.3	Inovační funkce.....	19
2.10	Typy alternativních škol.....	20
<b>3</b>	<b>Osobnost Marie Montessori.....</b>	<b>22</b>
3.1	Život a pedagogická činnost Marie Montessori.....	22
3.2	Marie Montessori a její Dům dětí jako systém výchovy.....	23
3.3	Didaktický materiál Marie Montessori .....	24
3.4	Základní didaktické principy Marie Montessori .....	24
3.5	Další významné principy výchovné práce .....	25
3.5.1	Polarizace pozornosti .....	25
3.5.2	Aktivizační cyklus .....	26
3.5.3	Princip svobody, volba práce a hry.....	26
3.5.4	Pomoz mi, abych to dokázal sám.....	26
3.5.5	Absorbující duch.....	26
3.5.6	Senzitivní fáze.....	27
3.6	Osobnost učitele, vychovatele a jeho výchovná práce.....	27
3.7	Výchovné prostředí podle Marie Montessori.....	28
3.8	Montessoriovský materiál .....	29
3.9	Pedagogika Marie Montessori ve světě i u nás .....	31
3.10	Montessoriovské školy v České republice .....	31
	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>Metodologie výzkumu .....</b>	<b>33</b>
4.1	Výzkumná sonda kvalitativního výzkumu.....	33
4.2	Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami .....	33
<b>5</b>	<b>Cíle výzkumu .....</b>	<b>34</b>
5.1	Hlavní cíl výzkumu .....	34

5.2	Dílčí cíle výzkumu .....	34
<b>6</b>	<b>Výzkumné šetření .....</b>	<b>35</b>
6.1	Výběr respondentů .....	35
6.2	Průběh rozhovoru .....	35
<b>7</b>	<b>Analýza dat.....</b>	<b>36</b>
<b>8</b>	<b>Vyhodnocení rozhovoru .....</b>	<b>36</b>
8.1	Shrnutí výsledků.....	44
<b>Závěr .....</b>	<b>.....</b>	<b>46</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>.....</b>	<b>47</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>.....</b>	<b>50</b>
<b>ANOTACE .....</b>	<b>.....</b>	<b>53</b>

## Úvod

Není to tak dávno, kdy pro mě byla Marie Montessori, její pedagogika a reforma školství vůbec, jednou velkou neznámou. I přes to, že jsem studovala na Střední Pedagogické škole v Přerově, poté jsem nastoupila na Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci a na obou školách jsem studovala se zaměřením na mateřské školy, nikdy jsem se však nijak výrazně nezajímala o alternativní školství. Když jsem se tedy rozhodovala pro téma mé bakalářské práce, podnět k výběru této problematiky mi dala moje dvouletá neteř, jež nastoupí brzy do mateřské školy. Při absolvování průběžné i souvislé pedagogické praxe mi v hlavě ležela spousta otázek: „Jak by se asi cítila moje neteř v takové mateřské školce? Věnovaly by jí učitelky dostatečnou individuální péči? Chovaly by se k ní ostatní děti kamarádsky a pomáhaly jí? Cítila by se zde vůbec dobře? Těšila by se do mateřské školy? Bavilo by jí to?“ Já sama jsem se proto na pedagogické praxi soustředila na to, abych se individuálně věnovala všem dětem, abych je nijak nezanedbávala a věnovala všem stejnou pozornost. Má snaha byla velká, ale sama jsem zjistila, že ne vždy lze vlastní očekávání v tomto směru naplnit. Jelikož studuji tento obor a nadále bych se chtěla práci s dětmi věnovat, začala jsem se zabírat i jinými myšlenkami, a to alternativním školstvím. Nejvíce mě zaujaly myšlenky a výchovné metody Marie Montessori. Uvědomila jsem si, že se ze mě stal její velký příznivec, dále bych se chtěla těmito myšlenkami zabírat a jednou v tomto duchu vést i své vlastní děti.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je tedy popsat české preprimární alternativní školství, zaměřit se právě na výchovnou metodu Marie Montessori a na její význam pro současnou společnost.

V první části této práce bude přiblížena problematika preprimárního vzdělávání na území české republiky, rozvoj reformního hnutí ve školství, způsob vzdělávání pedagogických pracovníků, první pokusy o reformní mateřské školy a v závěru současné pojetí preprimárního vzdělávání.

V druhé části bude objasněn pojem alternativní škola, její základní roviny a pedagogické koncepce. Dále zde bude popsán vývoj alternativních škol, příčiny jejich vzniku a situaci v Čechách a na Moravě. Pozornost bude také věnována významu, vlastnostem, funkcím a typům alternativních škol.

Třetí část je zaměřena na jednu z nejvýznamnějších představitelk alternativního školství Marii Montessori, její život, pedagogickou činnost a na její systém výchovy. Pozornost je věnována i založení Domu dětí „Casa dei bambiny“. Samozřejmě jsou zde uvedeny základní didaktické principy Marie Montessori, osobnost učitele podle Marie Montessori a jeho výchovná práce, a také je zde představeno výchovné prostředí a montessoriovský materiál. Konec této části je věnován pedagogice Marie Montessori ve světě i u nás, na což navazuje i výčet některých Montessori mateřských škol v České republice.

Čtvrtá část bude zaměřená prakticky. Jejím hlavním cílem bude formou rozhovoru zjistit, proč se učitelky mateřských škol rozhodly pro alternativní školu, co je k tomu vedlo, proč jí daly přednost před klasickou mateřskou školou, jak jsou zde spokojeny a co jim jejich práce přináší. Jak je již výše uvedeno, v budoucnu bych se chtěla práci s dětmi dále věnovat a doufám, že rozhovor s učitelkou montessoriovské mateřské školy splní má očekávání, bude mi velkým přínosem a pomůže mi v mém dalším rozhodování jakým směrem se vydat.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Preprimární vzdělávání

### 1.1 Vývoj preprimárního vzdělávání na území české republiky

O rozvoj preprimárního školství na území České republiky se zasloužilo vydání říšského zákona, který dne 14. 5. 1869 vydal zákon o obecných školách, jež se zasloužil o zřizování předškolních institucí a mateřských škol při školách obecných. Proto zmíněný zákon ustanovil roku 1872 ministerský výnos č. 4711 z 2.6, který konkretizoval, že dříve byly zřizované jesličky a opatrovny, jež měly pouze funkci ošetrovací.

Hlavním úkolem mateřských škol byla především výchova, jež chtěla docílit řádné přípravy na vyučování ve školách prostřednictvím cvičení těla a všech smyslů. Přesto, že byla snaha o úplné eliminování jakéhokoliv vyučování a školského stylu práce z mateřských škol, objevoval se v mateřských školách i nadále (Lacinová, 1993).

### 1.2 Reformismus v preprimárním vzdělávání

Koncem 19. století a počátkem 20. století docházelo k velkému rozvoji reformního hnutí, kdy nebyly opomenuty ani mateřské školy. Kritika se týkala především přístupu k dítěti a nedoceňování jeho individuálních potřeb, čímž docházelo k jeho následné pasivitě. Velkou částí kritika zasahovala i nepřiměřené používání školských metod a přílišné nároky na vzdělanost dětí, což se v tehdejší době odráželo v celkovém pojetí školy.

V prvním desetiletí 20. století byl kladen největší důraz na reformu preprimárního vzdělávání především učitelkami mateřských škol, jež byly z počátku nespokojeny hlavně materiálním vybavením škol, a proto se soustředily na jeho změnu a nedostačující nábytek nahradily nábytkem standardizovaným.

Na toto téma následně zareagovala Anna Súsová, jež v roce 1904 na sjezdu moravských pěstounek přednesla příspěvek, díky němuž byla následně v Brně vybavena první reformní mateřská škola (Lacinová, 1993). Osobností, která dále významně ovlivnila reformní hnutí, byla Ida Jarníková, jež byla hlavní jednatelkou spolku „Ústřední spolek pro zájmy škol mateřských v Praze“. Tento spolek se zasloužil o nemalé změny v mateřských školách, které nabraly velmi širokého pojetí.

Velice významnou událostí, na níž měla opět zásluhu Ida Jarníková, byl pro učitelky mateřských škol tzv. „V. sjezd pěstounek“ z roku 1908. Na tomto sjezdu byl předložen program pro všechny české mateřské školy, z něhož následně vznikly tři hlavní reformní požadavky:

- Celková inovace ve vzdělávání a vzdělání pedagogů
- Renovace zařízení a materiálního zabezpečení mateřských škol
- Nahrazení starého zaměstnání novým programem pro děti

### **1.3 Vzdělávání pedagogických pracovníků**

Co se týče vzdělávání pedagogických pracovníků, byly zřizovány cvičné školy, kde učitelky musely absolvovat dvouletý kurz. Dále zde byly nabízeny různé doplňkové kurzy, semináře a především stipendia pro pedagogy, kteří si chtěli zdokonalit aprobaci studiem v zahraničí.

Součástí reformy o vybavení mateřských škol byly i požadavky na změnu množství suchých a světlých místností, hřišť a adekvátního nábytku neškolského typu. Dále se reforma týkala i vhodných hraček, které mají odpovídat věku dětí. Změna práce s dětmi rozvíjela psychologické poznání. Začalo se používat vzdělávání dětí formou hry a zábavy (Lacinová, 1972).

Velice přínosným se stal časopis pro učitele mateřských škol, jež poprvé vyšel v roce 1910. V této době to byla velice pokroková záležitost a časopis byl považován za nejdůležitější zdroj veškerých nových poznatků, informací, a také se podílel na dalším rozvoji mateřských škol a pedagogických pracovníků. Časopis byl zdrojem informací o děních v Čechách i ve světě, informoval o konání kurzů a zveřejňoval i články zkušených vyučujících přímo z praxe. Mezi známé autory tohoto časopisu patřili O. Chlup, V. Příhoda a F. Čáda (Kasper, Kasperová, 2008).

### **1.4 Pokusy o první reformní mateřské školy**

Jeden z prvních pokusů reformního oddělení byl v roce 1910, kdy byla založena mateřská škola v Pštrossově ulici v Praze. Jelikož, ale vedení školy nemělo dostatečné pochopení pro ideu Idy Jarníkové, celé toto oddělení zaniklo. Její následovnice však úsilí nezanechaly, a proto v roce 1920 vznikla nová reformní škola U studánky. Tato škola měla velký ohlas mezi odborníky, veřejností i pedagogy (Lacinová, 1992).

Bohužel ani ve dvacátých letech se učitelské postavení po stránce společenské nezměnilo. Výrazný vliv na to mělo především ministerstvo, které neplnilo a neřešilo otázky preprimárního vzdělávání. Následoval další sjezd učitelů, kteří souhlasili se založením spolku, jež se zabýval především otázkami zájmů mateřských škol. Tento spolek se usnesl na určitých požadavcích a zákonech, které měly výrazně ovlivnit chod mateřských škol.

Mezi přední a povinné požadavky patřilo zřizování mateřských škol a školní docházka. Zájem byl směřován i na děti se speciálními potřebami, na celkové zabezpečení pedagogických pracovníků a v neposlední řadě se kladl důraz na zastoupení pedagogů, kteří řešili otázky zbývající se výchovou dětí. Učitelé mateřských škol však nebyli spokojeni s úrovní jejich vzdělávání, a proto se rozhodli založit v roce 1921 Školu vysokých studií pedagogických. Ten samý rok byla v Brně založena jednoletá škola pro vzdělávání pedagogů a po roce jejich fungování bylo rozhodnuto o sjednocení jmen obou škol (Veselá, 1992).

Učitelé, snažící se o reformu školství stále usilovali o lepší vysokoškolské vzdělání, které by je mnohem lépe připravilo na jejich povolání. Proto po několika dalších sjezdech a následných rozhodnutích se začaly v Praze, Brně a jiných městech konat kurzy pro vysokoškoláky. Tyto kurzy měly pedagogy plně připravit na jejich funkci. Následně po ukončení kurzu mohli pedagogové navštěvovat nově vzniklé Studovny. Tyto studovny měly velký význam a plnily mnoho důležitých funkcí, týkajících se zásadních otázek preprimární výchovy.

Velmi důležitý byl vznik výzkumných, studijních, sebevzdělávacích a vzdělávacích středisek a také vznik center pro kulturní a společenské akce. Mezi přední otázky preprimární výchovy, které se zde řešily, patří: řeč dítěte, spolupráce s různými institucemi, knihy a pomůcky rozvíjející osobnost dítěte, svobodný pohyb dítěte, hračka a především hra, jež byla hlavním výchovným prostředkem (Jarníková, 1926).

## **1.5 Současné pojetí preprimárního vzdělávání**

Hlavním cílem současného preprimárního vzdělávání je především celkově připravit dítě do reálného života a do společnosti, vypěstovat u dítěte jisté dovednosti, návyky a poznatky tak, aby bylo dítě schopno se dále samo rozvíjet a vzdělávat. Tento cíl je shodný v podstatě ve všech zemích. Je vyhlášen ve všech národních dokumentech a v kurikulárních materiálech, jako je například „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“. Avšak každá země chápe tento cíl jinak a jinak ho realizuje. Hlavní rozdíly se týkají

především toho, jak hluboce se tento cíl využívá jako prostředek k rozvoji řízeného vzdělávání dětí podle určitých vzdělávacích obsahů. Existují tedy dva druhy pojetí preprimární výchovy (Key Data on Education the European Union 97, 1997):

- Model školský: předškolní vzdělávání se uskutečňuje ve třídách, kde jsou děti rozděleny podle věku jako v klasických školách (např. v České republice, Francii, Řecku, Španělsku, Maďarsku, Polsku, na Slovensku, v Británii aj.)
- Model rodinný: zde se vzdělávání uskutečňuje ve třídách, kde jsou děti různého věku, což je podobné jako v klasické rodině (např. v Dánsku, Finsku, Švédsku a Německu).

Oba tyto druhy se uplatňují v některých zemích souběžně. Vše záleží na dohodě rodičů a zřizovatele určitého předškolního zařízení (např. v Itálii, Belgii, Nizozemsku a Portugalsku). Ačkoli se často diskutuje o kladech a záporech obou druhů pojetí, dosud nejsou výzkumem jasně prokázány (Portál, 1997).

## 2 Alternativní škola

### 2.1 Pojem alternativní škola

Mnoho lidí se ptá na otázku: „Co je to vlastně alternativní škola?“ Pojem „alternativní“ je odvozen z latinského „alter“, což v překladu znamená jiný, druhý, odlišný, protikladný (Hrdličková, 1994).

Alternativní školy tedy uplatňují něco nového, netradičního, experimentují a zásadně odmítají znaky klasických škol. Snaží se žákům i učitelům poskytnout radost jak ze života, tak z učení. Velmi důležité je, že se snaží všemožně zpříjemnit výuku a povzbudit chuť k učení, poznávání a pomáhání druhým (Rýdl, 1991).

Je to druh škol, které využívají jiné, netradiční systémy a styly výchovy a vzdělávání, oproti klasickým typům škol. Mají odlišné metody, organizace a formy vyučování. Důležité jsou také změny v obsahu nebo cílech vzdělávání, ve způsobu hodnocení žáků a velmi zajímavý je i rozdíl ve vztazích mezi vyučujícími a žáky. Alternativní školy známe i pod jinými názvy, jako je například: otevřená škola, volná škola, svobodná škola a nejpoužívanějším pojmem je netradiční škola. (Průcha, 2012).

Jednou z mnoha definic je definice britského pedagogického slovníku: „Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi: alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“ (Gordon, Lawton, 1993).

Další velice významnou definicí je výklad z německého pedagogického slovníku: „Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy“ (Schaub, Zenke, 2000).

Ve světě se alternativní školy často vyznačují tím, že je to něco jiného, nového a podle toho bývají nazývány jako „školy inovativní“. Dochází tak k jistým inovacím jak ve škole soukromé, tak i veřejné. Co se týče pojmu „alternativní škola“ v zahraniční literatuře, není nic neobvyklého na tom, že neexistuje snad ani jedno shodné a jednoznačné vymezení. Je totiž velmi složité jasně definovat některé pojmy, neboť to nedovolí jejich složitost. Pojem „alternativní škola“ lze rozdělit do několika rovin podle významu sféry jejich užívání a tyto roviny se vzájemně prolínají.

## **2.2 Tři základní roviny alternativních škol**

### **2.2.1 Aspekt školský a politický**

Tento aspekt řeší základní rozlišení mezi školou státní a nestátní. Školy státní mohou mít zřizovatele jako je obec, krajský úřad nebo ministerstvo, což jsou orgány státní správy. Oproti tomu školy nestátní mají zřizovatele veřejného (nestátního). Mezi možné státní zřizovatele, podle kterých se rozlišují druhy škol, tedy patří MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), jiný rezort (ministerstvo zemědělství, spravedlnosti, obrany, vnitra), obec a kraj. Nestátní zřizovatelé jsou pak soukromí zřizovatelé a církve.

Alternativní školy jsou tedy všechny školy, zřizované mimo sektor škol veřejných, avšak fungují souběžně s nimi. Patří sem školy církevní a školy, jež mají soukromého zřizovatele.

### **2.2.2 Aspekt ekonomický**

Jednou z dalších odlišností klasických alternativních škol je způsob jejich financování. U soukromých škol je vše financováno jejich zřizovatelem a částečně i rodiči, kteří platí školné. Státní školy financují vše převážně ze státních zdrojů a pro žáky jsou tak školy bezplatné. Můžeme se ovšem setkat s výjimkami.

Některé soukromé školy jsou plně financovány státními zdroji, a proto financování není rozhodující pro vymezení rozdílu mezi těmito školami. Rozdíl je v tom, že alternativní školy nabízejí žákům různé zvláštní služby a výhody, za které si studenti platí.

### **2.2.3 Aspekt didaktický a pedagogický**

Tento aspekt nejvíce poukazuje na rozdíly mezi klasickými a alternativními školami co se týče nestandardních forem, metod, obsahů a přístupů ke vzdělávání.

Alternativní školy uplatňují celkově odlišné didaktické koncepce. Synonymem alternativní školy je také škola „netradiční, inovativní, nezávislá a reformní“ (Průcha, 2012).

### **2.3 Alternativní pedagogické koncepce**

„Alternativní pedagogické koncepce představují kvalitativně odlišný přístup ke koncepci školy, školní práci, k dítěti vůbec, než jaký je typický pro výchovné postupy tradiční, běžné a v dané době převažující. Alternativní pedagogické koncepce netradičním a specificky osobitým způsobem chápou cíle a obsah vzdělání a výchovy, přístupy, metody a formy pedagogické práce, včetně otázek organizace a řízení, zejména však atmosféru vztahů mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, vztahů školy a nejbližšího, zejména rodinného prostředí“ (Hrdličková, 1994).

Tradiční škola je v dnešní době chápána jako škola, jež má klasický hodinový systém vyučování, stále se opakující organizační strukturu vyučovacích hodin, učitel zde má autoritativní postavení a učební plány a osnovy jsou pevné. Dítě je zde značně omezováno, nemá prostor ke komunikaci, je stále někým řízeno, manipulováno a musí přesně plnit příkazy učitelů.

Jak zde již bylo dříve zmíněno, ve světě není přesně stanovena přesná terminologie pro pojem „alternativní škola“, ale všude je známo, že hlavním znakem pro srovnání je rozmanitost a odlišnost ve výchově a vzdělávání těchto škol (Rýdl, 1993).

### **2.4 Vznik a vývoj alternativních škol**

Mezi nejvýznamnější současné alternativní školy patří ty, jež vznikaly po celém světě v období reformního hnutí, které zasáhlo i do pedagogiky. Už začátkem 20. století se rozvíjela reformní pedagogika, která byla spojována převážně ve dvacátých a třicátých letech s myšlenkami a teoriemi významných myslitelů a pedagogů. Mezi přední pedagogy této doby patřila M. Montessoriová, C. Freinet, J. Dewey, P. Petersen, R. Steiner a H. Parkhurstová.

V České republice došlo k významnému rozvoji reformní pedagogiky především v období mezi světovými válkami. Nicméně během celého období socialismu byla reformní pedagogika kritizována a odmítána ze všech stran, až do reformy roku 1989. V dnešní době existuje nespočetná literatura týkající se představitelů, reformních teorií a hnutí jak ve světě, tak u nás (Průcha, 2012).

## 2.5 Příčiny vzniku alternativní školy

Hlavním důvodem vzniku alternativních škol, byla nespokojenost lidí s tradičními školami, snaha přetvářet a měnit již vytvořené lidské výtvořky, teorie, situace a pracovní postupy. Zkrátka lidé v tehdejší době měli neustálou snahu něco zdokonalovat, modernizovat a bez ujmy neuniklo ani tradiční školství.

Mezi nejvýznamnější kritiky tradičních škol patřily osobnosti, jako je Ovide Decroly, Peter Peterson a A. Ferrière. Všechny tyto tři významné osobnosti se zasloužily o prudký rozvoj alternativních škol a vnesly je do povědomí lidí. Cílem jejich kritiky byly především nedostatky klasických škol, a to především:

- Nadměrné množství učiva, jemuž žáci nestačí porozumět a osvojit si ho
- Preferování především verbálního učení
- Málo prostoru pro výběr učiva samotnými žáky
- Osnovy a předměty jsou tvořeny bez ohledu na přirozený vývoj a myšlení dětí
- Málo souvislostí mezi školním a přirozeným prostředím dítěte
- Dělení předmětů na základní a vedlejší
- Špatný systém zkoušení a hodnocení žáků, jež v nich vyvolává strach
- Vymezení pohybu žáků ve škole
- Čas dětí strávený ve škole je striktně rozdělen do určitých úseků

Všichni tři zastávali názor, že by mělo dojít k navázání harmonického vztahu mezi učitelem a žákem, aby se učitel dokázal vžít do žákovy osobnosti a mohl pak rozvinout plynule všechny jeho dovednosti a schopnosti. Ve výchově by se měl brát především ohled na přání a prosby žáků a výuka by se jim měla přizpůsobovat.

Co se týče prostředí školy, na jeho utváření by se měli podílet jak učitelé, tak žáci s rodiči. Prostedí školy by mělo na děti působit příjemně, sympaticky, děti by se v něm měly cítit bezpečně a pohodlně. Alternativní školy se postupně rozšířily do různých zemí, kde se rozvinuly i jiné druhy alternativních, soukromých státních i církevních škol a také různé varianty klasických škol ovlivněných reformou (Svobodová, Jůva 1996; Rýdl, 1994).

## 2.6 Situace v Čechách

Do roku 1989, kdy byla reforma školství značně zavržována, došlo na našem území k výrazné změně. Československo bylo ve dvacátých a třicátých letech v rozpuku a pro



alternativní školy bylo toto období velice pokrokové. Úroveň reformní pedagogiky u nás byla značně vysoká a čerpalo se jak ze zahraničních zdrojů a teorií tak z osvědčeného domácího výzkumu.

Velkou zásluhu na rozvoji alternativních škol u nás, měl také jeden z nejvýznamnějších představitelů reformní pedagogiky Václav Příhoda (1889-1079). Byl to velice kvalitní pedagog a psycholog, jež uskutečnil mnoho studijních cest a pobytů především v USA a jiných zemích světa. Z těchto cest si přivezl mnoho zkušeností a poznatků týkajících se především teorie a praxe nových trendů ve školství.

Podpora rozvoje alternativních škol byla odložena z důvodů výzkumu nesčetných teoretických prací O. Chlupa, V. Příhody, J. Uhera, S. Vrány, C. Stejskala aj. a dále vzhledem k otevření „Školy vysokých studií pedagogických“. Současně vyšel v Brně časopis „Nové školy“ týkající se různých školských alternativ, reformní hnutí bylo v té době na vrcholu a dosahovalo světové úrovně.

Po roce 1948 bohužel došlo k nucenému přerušení reformního školství a následně odmítání veškerých teorií reformní pedagogiky. Z tohoto důvodu je nyní velmi důležité shromážďovat veškeré informace, poznatky a zmínky o historii a tradicích tehdejších zahraničních škol. Dalším významným datem se stal rok 1989, kdy byla reformní pedagogika a alternativní školy opět v rozkvětu (Průcha, 2012).

## **2.7 Význam alternativních škol**

Alternativní školy měly velký význam ve světě především v posledním desetiletí, kdy došlo ve společnosti k četným změnám. Byl kladen důraz na kvalitu školy, modernizaci výchovného procesu a výrazně se zvyšoval zájem o jiné pedagogické pojetí škol. Velký zájem byl kladen jak ze strany rodičů a dětí, tak ze strany pedagogů, kteří hledali v tomto pedagogickém směru inspiraci pro zlepšení tehdejší krize škol.

Alternativní školy dnešní doby se liší od klasických škol určitými specifickými rysy. Mezi nejvýraznější rysy patří především demokratičnost, humanismus, pluralismus a neustálé hledání nových pedagogických koncepcí. Co se týče změn v České republice, alternativní pedagogika má dvě základní roviny, jež začaly pronikat do našeho školství.

První rovinou je vznik nových škol stejného charakteru, jako snaha o vytvoření pluralitního školského systému, což znamenalo větší možnost výběru a svobodnou volbu jak pro rodiče, tak pro děti.

Druhá rovina se staví k alternativním školám jako ke zdroji inspirací pro mnohé pedagogy, jež mohou okamžitě praktikovat různé změny v klasických školách. Mnoho pedagogů se snažilo o rychlý přechod k alternativním školám jen z důvodu jejich touhy po něčem novém a moderním. Snažili se rychle pokročit vpřed, ačkoliv jejich poznání alternativních škol bylo jen povrchní.

Co se týče přínosu pro učitele, jsou tyto školy zdrojem mnohem širší nabídky nových, netradičních a originálních stylů a přístupů k vyučování. Učitelé tak mají mnohem rozmanitější možnosti pedagogické práce, která ovšem nemá jen pozitiva, ale i jistá omezení (Hrdličková, 1994).

## **2.8 Vlastnosti alternativních škol**

Ve světě se rozvinulo mnoho rozmanitých druhů alternativních škol, jež se od sebe určitým způsobem liší. Každá škola má své vlastní znaky, jimiž se odlišuje od ostatních, a proto tyto školy nelze jednoznačně charakterizovat (Průcha, 1996). O celkovou charakteristiku alternativních škol z pedagogického hlediska se pokusili významní němečtí autoři Skiera a Klassen, jež shrnuli základní charakteristiku do pěti bodů:

### **2.8.1 Pedocentrismus**

Pedocentrismus znamená, že dítě je středem zájmu a veškerá výchova je směřována v souladu s jeho individuálními zvláštnostmi.

### **2.8.2 Aktivita**

Škola uplatňuje individuální i skupinovou práci žáků, do forem vyučování zařazuje především rozhovor, snaží se u žáka vypěstovat odpovědnost, aktivní přístup a samostatnost.

### **2.8.3 Komplexnost**

Jedinec je vychováván komplexně, je kladen důraz na rozvoj emoční, sociální i na intelektové složky.

### **2.8.4 Živé společenství**

Na celkovém utváření výchovy i vzdělávání se podílí jak učitelé, tak i žáci a rodiče.

## **2.8.5 Učení z života pro život**

Žáci jsou zapojováni i do reálného světa, kde lidé pracují a musí vydat jisté úsilí, aby dosáhli blaha a spokojenosti (Klassen, Skiera, 1990).

Samozřejmě je, že uvedení těchto pěti charakteristických rysů není úplně přesné pro všechny typy alternativních škol. Každá škola má své specifické znaky a vlastnosti, z čehož vyplývá, že tyto rysy jsou pouze obecným označením (Průcha, 1996). Obecnou charakteristiku alternativních škol u nás podal Sup, který je charakterizoval takto: „Alternativní školy usilují především o humánní přístup k dítěti; koncipují výchovu na základě spolupráce učitelů, dětí i rodičů; úzkostlivě sledují přirozený a zdravý vývoj dítěte; posilňují individuální přístupy k učení; cílevědomě rozvíjejí komunikativní pedagogiku“ (Sup, 1991).

Z hlediska vlastností jsou alternativní školy v podstatě téměř shodné s klasickými státními školami, jež se také snaží o humanistický přístup. Značným rozdílem, kterým se alternativní školy liší od škol klasických, jsou jejich funkce.

## **2.9 Funkce alternativních škol**

### **2.9.1 Kompenzační funkce**

Alternativní školy kompenzují nedostatky klasických škol a zároveň uspokojují ty potřeby, které v klasických školách není možné uspokojit. V podstatě lze říci, že pokud by klasické školy dosahovaly takového uspokojení potřeb a vyhnuly se jistým nedostatkům, nemuselo by dojít ke vzniku škol alternativních. Avšak klasické školy nemají dostatečné prostředky k tomu, aby uspokojovaly tak širokou škálu vzdělávacích potřeb.

### **2.9.2 Diverzifikační funkce**

Alternativní školy se oproti klasickým školám snaží o pestrost, čili pluralitu ve vzdělávání. Neznamená to však, že jistá uniformita by byla negativním rysem, jelikož školy jakožto vzdělávací instituce musí mít něco jednotného a společného. Dokonce i mezi alternativními školami se najdou určité typy, jež se přiklání k jednotnosti.

### **2.9.3 Inovační funkce**

Inovační funkce je z hlediska pedagogického brána za nejdůležitější, jelikož alternativní školy tíhnou k neustálému zdokonalování, experimentování, a především k inovacím jak ve vzdělávání, tak v jeho obsahu. Mnoho zastánců alternativního školství

tvrdí, že tyto školy mohou značně přispívat ke zdokonalování a k pokroku celého školského systému (Průcha, 1996).

## **2.10 Typy alternativních škol**

Jak bylo již dříve zmíněno, alternativní školy mohou být státní i nestátní, a to neohledě na to, jakého mají zřizovatele, a určitým způsobem se liší od běžných i standardních škol. Běžné školy vyučují na základě již stanoveného vzdělávacího programu, oproti tomu alternativní školy si určují program sami.

Další rozdíl je v pedagogických a didaktických postupech, jimiž jsou školy vedeny. V uplynulých letech vzniklo ve světě značné množství různých typů alternativních škol jak soukromých, tak státních. Typologii alternativních škol rozdělujeme na tři základní skupiny:

- **Klasické reformní školy**
- **Církevní (konfesní školy)**
- **Moderní alternativní školy**

Tyto skupiny uvádějí dále jednotlivé druhy škol, jež vznikaly jak v zahraničí, tak u nás (Průcha, 2012). Mezi nejvýznamnější druhy alternativních škol tedy patří školy nestátní, jež se dělí na klasické reformní a církevní (konfesní) školy a dále školy státní nebo soukromé, kam patří moderní alternativní školy.

Za nejrozsáhlejší a mezi lidmi nejznámější alternativní školy můžeme považovat klasické reformní školy, mezi něž patří Waldorfská (Rudolf Steiner), Montessoriovská (Maria Montessori), Freinetovská (Celestin Freinet), Jenská (Peter Peterson) škola a Daltonský plán (Helena Parkurstová). Mezi církevní (konfesní) školy patří školy katolické, protestantské, židovské a jiné konfesní.

Poslední skupinou jsou moderní alternativní školy, jež jsou nejpočetnější. Patří sem školy s otevřeným vyučováním, s volnou architekturou, cestující školy, magnetové školy, zdravá škola, integrovaná škola a další (Průcha, 1996). Zde je chronologicky sestaven výčet některých alternativních škol, jež vznikaly koncem 19. století:

- 1889 vznik školy v „Abbotsholmu“ zásluhou Cecila Reddieho

- 1898 vznik výchovného ústavu „Landerziehungsheim Oldenburg“ v pohoří Harz zásluhou Hermanna Leitze
- 1906 vznik soukromé školy „Hauslehrerschule“ v Berlíně zásluhou Bertholda Otty
- 1907 vznik „školy životem pro život“ v Bruselu zásluhou Ovideho Decrola
- 1907 vznik dětského domu „Casa dei bambiny“ v Římě zásluhou Marie Montessoriové
- 1919 vznik první „Waldorfské školy“ u Stuttgartu zásluhou Rudolfa Steinera
- 1919 vznik „Daltonského učebního plánu“ v USA zásluhou Heleny Pharkhurstové
- 1920 vznik „moderní školy“ zásluhou Célestina Freineta
- 1924 vznik školy zvané „Summerhillschool“ v Lime Regis zásluhou A. S. Nelila
- 1927 vznik „Jénského plánu“ zásluhou Petera Petersena

Alternativních škol je nespočet, zde jsou opravdu zachyceny jen ty nejznámější, z nichž některé uplatnily své působení i v České republice (Svobodová, Jůva, 1996). Mezi nejrozšířenější a nejznámější typy alternativních škol u nás patří především škola Waldorfská a Montessori.

Zakladatelem Waldorfské školy byl rakouský pedagog a filosof Rudolf Steiner, díky němuž vznikla v roce 1919 již výše uvedená první Waldorfská školy u Stuttgartu. V České republice se nyní nachází několik Waldorfských škol, z nichž osm spadá pod oficiální asociaci, zbytek jsou školy, jež neplní přesně všechny požadavky. Waldorfské školy můžeme najít například ve městech jako je Praha, Brno, Semily, Příbram, Liberec, Trutnov, Ostrava, Olomouc, Plzeň, Karlovy Vary, atd. (Grecmanová, 1997).

Velice významným a rozšířeným typem alternativních škol především pro předškolní výchovu je Montessori, jež vznikla zásluhou italské pedagožky a lékařky Marie Montessori, na níž jsem se chtěla v této práci zaměřit nejvíce.

## **3 Osobnost Marie Montessori**

### **3.1 Život a pedagogická činnost Marie Montessori**

Marie Montessori se narodila v roce 1870 v Itálii a zemřela v roce 1952 v Holandsku. Dětství prožila nedaleko italské Ancony, kde vyrůstala v rodině důstojníka, a od malička ji v jejich odvážných cílech a plánech podporovala spíše milující matka. Marie byla velice vytrvalá a odvážná a při studiu na technické škole, kde se chtěla stát inženýrkou, vynikala jejími matematickými schopnostmi (Svobodová, Jůva. 1996).

Ačkoliv byla Marie velice talentovaná a nadaná, se studiem na technické škole nebyla úplně spokojená. Přesto školu dokončila a po jejím absolvování se rozhodovala, zda má pokračovat v navazujícím studiu a stát se inženýrkou. Její matematické nadání bylo opravdu velké a Mariin otec v ní viděl velkou budoucnost. Nakonec se však Marie ve dvaceti letech rozhodla jít na medicínu a chtěla se stát lékařkou. Na to její otec zareagoval údivem, jelikož v té době bylo toto povolání výhradně mužskou záležitostí a žádná lékařka v Itálii ještě nikdy nebyla. Mariin první pokus o přijetí na medicínu nevyšel, ale ona přesto prohlásila: „Vím, že budu lékařkou“. Jak řekla, tak se také stalo. Po pár letech získala doktorát medicíny a jako první žena v Itálii s tak stala lékařkou (Svobodová, 2007).

Po vystudování se Marie stala matkou a působila jako profesorka na univerzitě v Římě, kde se specializovala na nervové poruchy dětí. Dále působila na psychiatrické klinice jako doktorka a po dlouholeté praxi s vynikajícími výsledky se rozhodla v roce 1907 otevřít Dům dětí, dnes známý jako „Casa dei bambini“ v Římě. Byla to pro ni úžasná příležitost, kde mohla prakticky využít všechny její dosavadní odborné znalosti a zkušenosti získané při práci s dětmi.

Najednou se Marie ocitla v situaci, kdy se rozhodovala, zda bude pokračovat jako profesorka na univerzitě, nebo bude prosazovat její vlastní výchovné metody. Středem jejího zájmu byly postižené děti, kterým chtěla pomáhat nejen jako lékař, ale i jako zkušený pedagog. Rozhodla se tedy, že se bude soustředit na výchovu předškolních dětí a následně začala organizovat různé přednášky a zájezdy pro pedagogy, jež měly rozvinout její systém práce a zdokonalit tak předškolní výchovu po celé Evropě.

Jelikož Marie byla nedůvěřivá vůči jejím následovníkům, organizovala veškeré školení sama. Práce byla velice namáhavá, ale její velká snaha byla brzy odměněna. Její

metody byly zaváděny do předškolních zařízení v Německu, Holandsku, Belgii, Skandinávii, Španělsku, Anglii, Indii a v USA. Následně bylo vybudováno dětské centrum v Barceloně a také „Institut Montessori“ ve Vídni (Svobodová, Jůva, 1996).

Po smrti obou rodičů Marie procestovala celou Ameriku i Evropu a tak se stala velice známou a váženou osobností. Podařilo se jí prorazit téměř po celém světě, kde začala pořádat různé sjezdy a zasedání pro učitele a vychovatele kterým přednášela své myšlenky. S nástupem Adolfa Hitlera k moci v Německu v roce 1933, utrpělo montesoriové hnutí velkou ránu. Myšlenky a principy Marie Montessori byly zakazovány, jelikož byly v rozporu s fašistickým cílem výchovy. Došlo tak k uzavření veškerých škol a školských zařízení, k pálení knih a učitelé nesměli vykonávat jejich práci. Marie tak byla nucena opustit Itálii a žila několik let v exilu v Anglii, USA a Holandsku (Svobodová, 2007).

V roce 1949 se Marie opět a definitivně vrátila do Evropy, kde spolu s jejím synem zakládala nové mateřské i základní školy a zúčastnila se různých kongresů a přednášek. Za její celoživotní humanitní činnost byla její kvalitní práce oceněna na mezinárodní úrovni a Marie získala v roce 1950 Nobelovu cenu míru. Zbytek jejího života trávila v Holandsku, odkud řídila a organizovala práci všech jejích zařízení. Své poznatky zaznamenala do několika jejích životních děl jako je například: Sebevýchova v raném dětství, Příručka vědecké pedagogiky, Absorbující duch a Tajemství dětství (Svobodová, Jůva, 1996).

Dne 6. 5. 1952 Marie zemřela a na jejím náhrobku stojí slova: „Prosím milé děti, které všechno umí, aby společně se mnou pracovaly na stavění míru mezi lidmi a ve světě“ (Svobodová, 2007).

### **3.2 Marie Montessori a její Dům dětí jako systém výchovy**

Dům dětí „Casa dei bambiny“ byl otevřen v lednu roku 1907 v San Lorenzo, což byla římská chudá čtvrť. Cílem byla péče o děti ve věku 2-6 let, které byly zanedbávané rodiči po fyzické i psychické stránce. Marie se snažila zmírnit bídu a chtěla dětem vynahradit vše, čeho se jim dříve nedostávalo. Chtěla jim poskytnout mnohem lepší a kvalitnější výživu, hygienu, lékařskou péči a samozřejmě hodnotnou výchovu a vzdělání.

Při příležitosti otevření Domu dětí Marie prohlásila, že chce pomoci jak dětem, tak lidem zdravím i postiženým, chudým i méně vzdělaným. Zkušenosti, jež Marie nabyla

v Domě dětí, následně publikovala v její knize „Děti jsou jiné“. Již po dvou letech byly úžasné a pozoruhodné výsledky její práce známy po celém světě (Svobodová, Jůva, 1996).

Ačkoliv byl Dům dětí zpočátku chudý, Marie zorganizovala několik sbírek, jimiž vybavila školu tím nezákladnějším materiálem, jež měl rozvíjet dětské potřeby. Snažila se děti vést k samostatnosti, odpovědnosti, aktivitě a chtěla u nich vypěstovat touhu stále něco zkoušet a objevovat (Svobodová, 2007).

Práce učitelky zde tedy spočívala v tom, aby děti stále aktivizovala různými didaktickými pomůckami a praktickými činnostmi jako je například zalévání květin, utírání prachu, mytí nádobí, zametání, nebo také přišívání knoflíků. Důraz byl tedy kladen především na samostatnost, seberozvíjení a sebevýchovu dětí, jež byla v běžném životě potlačována zásahy ze strany rodičů a dospělých. Základem všeho je kvalitní didaktický materiál, díky němuž děti dosahují vynikajících výsledků v celkovém rozvoji osobnosti.

### **3.3 Didaktický materiál Marie Montessori**

Jak již bylo řečeno, kvalitní didaktický materiál je základem všeho a rozumíme jím různé pomůcky, jež by měly být jednoduché a sloužily by k nácviku základních činností jako je manipulace, skládání, rozebírání, rozlišování tvarů, barev, zvuků, rozvoji smyslů a motorických schopností. Didaktický materiál můžeme rozdělit na materiál, jímž se cvičí běžné denní činnosti, sebeobsluha, rozvoj smyslů, jazyka, matematických schopností a kosmická výchova. Snahou bylo nejen vést děti k samostatnosti, ale také k pozornosti a koncentraci, aby si samy uvědomily a rozpoznaly chybu.

Didaktický materiál tedy dále slouží k rozpoznání vlastností, shody, rozdílu, podoby a protikladu. Děti si prostřednictvím jednoduchých pomůcek uvědomují, že není za potřebí dokonalých a nákladných hraček, čímž si vytvoří vlastní názor a získají tak vlastní zkušenosti. Nejdůležitější fáze učení jsou umět předmět pojmenovat, poznat, použít a umět jej vyslovit (Svobodová, Jůva, 1996).

### **3.4 Základní didaktické principy Marie Montessori**

V průběhu desítek let, vznikly didaktické principy, a vyvíjely se nové myšlenky určující průběh vyučování. Mezi základní principy montesoriovských škol patří:

**„Celek, nazírání celku“** což znamená, že všechno souvisí se vším. Vše bude zajímavé a bude mít nějaký význam a smysl jen tehdy, bude-li nějak souviset se vším.



**„Princip zhmotnělé abstrakce jako předmět výchovy“** což znamená, že nic není vymyšleno, vše nějakým způsobem souvisí s již zažitou zkušeností.

**„Princip nepřímé přípravy“** jež poukazuje na harmonii s přírodou, jež neuděluje žádné pokyny. Např. embryo má možnost vlastního rozvoje, nejsou mu uděleny pokyny, dokud se samo úplně nerozvine.

**„Princip svobodného volného výběru v přípravném okolí“** dítě má možnost si samo vybrat, s jakými předměty či materiály chce pracovat. Učitel může z počátku pomoci, ale později ustupuje.

**„Princip neomezeného opakování“** dítě může činnost libovolně opakovat a procvičovat si ji, dokud samo nemá pocit, že ji má zvládnutou. Jde o respektování přirozeného a individuálního tempa dětí.

**„Každý materiál je k dispozici pro celou skupinu dětí pouze jedenkrát“** děti tak mají omezenou možnost výběru a provádí se více činností, při kterých se děti navzájem pozorují, učí a pomáhají si.

**„Princip dokončení práce“** dokud není dokončena jedna práce, není možno začínat další. Děti jsou tak vedeny k vytrvalosti a odpovědnost za svou práci.

**„Princip vlastní kontroly úspěšnosti“** práce by měla být průběžně kontrolována ne učitelem, ale samotným dítětem (Hrdličková, 1994).

### **3.5 Další významné principy výchovné práce**

Marie Montessori dbala na to, aby byl kladen důraz na svobodnou volbu dítěte při veškerých činnostech. Znamená to tedy, že si dítě samo zvolí činnost, kterou chce dělat, a pracuje vlastním tempem.

#### **3.5.1 Polarizace pozornosti**

Dítě opakuje činnost stále dokola, dokud nedojde k cíli a nenechá se při tom nikým a ničím vyrušit.

### **3.5.2 Aktivizační cyklus**

Dítě by jím mělo projít každý den alespoň jednou. Má tři základní fáze: zacvičení - příprava, velká práce - trvalejší upoutání pozornosti, přemýšlivá přestávka – odpočinek (Svobodová, Jůva, 1996).

### **3.5.3 Princip svobody, volba práce a hry**

Učitel by měl vytvořit takové podmínky, aby dítě mělo možnost samostatného rozvoje. Učitel zde má pouze roli pozorovatele a pomocníka (Svobodová, 2007). Marie Montessori se snaží vyjádřit tuto myšlenku v citátu: „Hovoříme-li o svobodě ve výchově, myslíme tím svobodu pro tvůrčí sílu, která slouží jako pohon pro tvorbu individua“ (Montessori, 1989).

Jistá „svoboda“ dítěte znamená odpovědnost, vytrvalost a hlavně jeho vlastní zájem o činnost. Avšak neznamená to ponechat dítě úplně bez dozoru a musí se dbát na jistou přiměřenost, k čemuž Marie uvádí: „...dát dítěti svobodu neznamená ponechat ho sobě samotnému nebo jej dokonce zcela zanedbat. Pomoc, která se dostane duši dítěte, nesmí být lhostejná k jeho vývojovým obtížím“ (Montessoriová, 1985).

### **3.5.4 Pomoz mi, abych to dokázal sám**

Aneb role montessoriovského učitele: tento výrok poukazuje na snahu o individuální přístup k učení, ale zároveň je potřeba dítěti nabízet přiměřené impulsy a podněty. Hildegard Holtstiegová uvádí pět rolí montessoriovského učitele: služebník lidského ducha, spolupracovník, spolupráce s Bohem – tvůrcem, pomocník, vedoucí a organizátor spontánní aktivity a podněcovatel lidské svobody (Holtstiegová, 1991).

### **3.5.5 Absorbující duch**

Podle vysvětlení Karla Rýdla pojmem „absorbující duch“ zkouší Montessoriová pojmenovat fenomény dětského rozvoje, které musíme stále znovu brát u malých dětí velmi vážně. V prvních letech života získává dítě např. svoji mateřštinu se všemi jemnostmi ve výslovnosti, stavbě vět a celé gramatice bez větší námahy. Takto zvládnutá řeč se stává jistou dovedností a tím i součástí osobnosti.

Marie Montessori dospěla k závěru, že dítě musí disponovat nějakou jinou formou duše než dospělý, který musí nové poznatky a dovednosti získat záměrně vědomě a s mnohem větší námahou. V dítěti naproti tomu působí „absorbující duch“, který mu během prvních let

života umožňuje, aby všechny podněty ze svého okolí do sebe „nasával jako houba vodu“. Toto nasávání absorbování, se děje zcela volně a zůstává nevědomé“ (Rýdl, 1999, s. 35).

### **3.5.6 Senzitivní fáze**

Je to období, kdy je dítě citlivé pro vnímání a celkové chápání určitých jevů vnější reality, vyvíjí se u něho vnější potřeba něčemu se učit (např. potřeba pro rozvoj řeči, morálního citění a pohybových činností) v tomto období má dítě nejlepší motivaci, schopnost a sílu. Senzitivní fáze se dělí do tří vývojových období: 0-6 let, 7-12 let, 12-18 let. Každá fáze je charakteristická jinými možnostmi rozvoje osobnosti a učitel by ji měl umět správně využít (Svobodová, 2007).

## **3.6 Osobnost učitele, vychovatele a jeho výchovná práce**

Jak již bylo výše zmíněno, Marie Montessori vyjadřuje jednu ze svých myšlenek v koncepci „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Tato myšlenka se týká především učitelů a vychovatelů, jež dítě provází výchovným prostředím, umožňují mu kontakt s okolním prostředím a současně dítě uvádí do uspořádaného, společenského a aktivního života. Po celou dobu kontaktu dítěte s prostředím se učitel drží zpět, jen na dítě přihlíží, kontroluje ho a v případě potřeby pomůže.

Pomoc by měla být spíše nenásilná, aby dítě mělo pocit, že dosáhlo výsledku samo. Jde především o nahrazení hlasitého vydávání pokynů, neustálého mluvení, usměřování a nepřetržité aktivity učitele spontánní činností dětí, jež se samy soustředí na svou práci. Zvláštností je, že aktivita učitele a vyučování zde není dominantní, tím hlavním a nejdůležitějším je zde aktivita dítěte a samotné učení.

Vztah mezi učitelem a žákem je specifický tím, že dítě má svobodu a učitel se ho snaží podporovat v jeho vlastním a samostatném vývoji. Ze strany učitele je vyžadována značná empatie, aby byl schopen vyhovět potřebám dětí a připravil tak podnětné prostředí s využitím vhodného didaktického materiálu (Hrdličková, 1994).

Úkolem učitele tedy je, aby dítě nejdříve pečlivě pozoroval, poznával a zjistil tak rozsah jeho individuální a sociální aktivity, podle níž pak upraví prostředí odpovídajícím způsobem a odstraní přebytečnou námahu a přetěžování z výchovy a vzdělávání. Učitel by se měl k dítěti chovat tak, jak by si přál, aby se ostatní chovali k němu samotnému, zároveň by

práce dítěte neměla být nikým a ničím rušena a okolí by mu mělo být vždy oporou. Dítě by se mělo ze společnosti těšit a mělo by mít plno dobrých přátel, kterým by mohlo věřit.

Marie Montessori se tedy soustředila na to, aby byla dítěti poskytnuta co největší svoboda, byl odstraněn veškerý tlak z okolí a snažila se ve prospěch vývoje dětí poučit jak rodiče, tak učitele. Dítě by mělo být vedeno učitelem tak, aby nepocítilo jeho přítomnost a učitel by se měl držet hesla „čekat a pozorovat“ (Svobodová, Jůva, 1996).

Aby byli učitelé řádně poučeni, byly pořádány pravidelné týdenní kurzy jak pro učitele, tak pro celý školský kolektiv, kde se začalo diskutovat o pedagogických cílech. Učitelé si zde také sdělují jejich vlastní názory, zkušenosti, a řeší problémy vztahující se k výchově a vzdělávání dětí. Těchto kurzů se účastní jednou měsíčně také psychologové, jež mají na starost nejen žáky, ale i pedagogy a celý školský kolektiv. Hlavní úloha psychologa je doprovázet žáky a učitele v jejich činnostech, být jim nápomocen a určitým způsobem je také vést a řídit. Příprava učitelů na výuku na Montessoriovských školách probíhala nejen na kurzech, ale i na různých seminářích, jež byly pravidelně pořádány.

Otevření prvního přípravného kurzu pro italské učitele bylo v roce 1912 v Římě. Další kurz pořádaný i pro zahraniční učitele byl v roce 1913 a tři čtvrtě zúčastněných bylo ze Severní Ameriky. Učitelé z České republiky se mohou účastnit kurzů Montessori pedagogiky při Pedagogické akademii ve Vídni (Montessori Pädagogik – Vevein – Wien, Pädagogische Akademie des Bundes), kde se konají pravidelné čtyřtýdenní semináře (Hrdličková, 1994).

### **3.7 Výchovní prostředí podle Marie Montessori**

Výchovní prostředí, nebo také přípravné prostředí, je dalším pilířem pedagogiky Marie Montessori, která uvádí: „Škola musí být místem, kde dítě může svobodně žít; nejedná se však jen o onu svobodu vnitřního, duševního růstu. Celý dětský organizmus od své fyziologicky vegetativní stránky až po svoji pohybovou aktivitu musí nacházet ty nejlepší podmínky pro rozvoj“ (Montessori, 1976, s. 136).

Prostředí by tedy mělo být vhodně upravené, podnětné a přizpůsobené dětským potřebám. Nábytek by měl být přiměřeně velký a lehký, aby s ním děti mohly samy manipulovat, případně jej přenášet dle potřeby. Přiměřená velikost nábytku umožňuje to, že děti mohou samy uklízet, utírat prach, zalévat květiny, chystat si svačinky a umýt po sobě

nádobí. Kliky u dveří i nástěnné tabule jsou umístěny nízko, aby na ně děti bez problémů dosáhly.

Téměř celá školka je pokryta kobercem, aby na něm mohly děti relaxovat nebo pracovat s didaktickým materiálem. Děti jsou zde vedeny k tomu, aby se po celou dobu obsluhovaly samy bez pomoci dospělého. Díky nízko uloženým nástěnným tabulím si děti mohou samy naaranžovat nástěnku a podílet se tak na výzdobě třídy. Děti se učí bezpečnému pohybu, získávají nutné dovednosti pro běžný život, a veškeré činnosti a způsob uspořádání školního prostředí je vede k samostatnosti.

Jedinec je zde mravně ovlivňován, rozvíjí se jeho individuální osobnostní vlastnosti, schopnost začlenit se do kolektivu jak dětí tak dospělých a hlavně respektování a úcta skupiny (Svobodová, Jůva, 1996). Škola má děti podněcovat k práci a mají se zde cítit příjemně. Další slova Marie Montessori jsou „...nic takového jako zavřené dveře, které podobně jako policista zavírají cestu. Otevřené dveře do ostatních místností umožňují svobodu pohybu mezi rozdílnými stupni a tato cirkulace má mimořádný význam pro rozvoj vzdělání“ (Montessori, 1989, s. 165). Díky těmto „otevřeným dveřím“ je dětem umožněn volný pohyb, ve kterém se děti setkávají, vzájemně se učí a pomáhají si. Prostředí se tak pro ně stává více podnětným, a umožňuje prostor k poznávání a objevování.

### 3.8 Montessoriovský materiál

Montessoriovský materiál je náplní přípravného prostředí a do značné míry ovlivňuje rozvoj dítěte a jeho učení. Didaktický přípravný materiál také zahrnuje veškeré předměty, jež pomáhají dětem poznávat a objevovat svět. Patří sem materiál smyslový, matematický, jazykový, materiál ke kosmické výchově a v neposlední řadě materiál, který děti připravuje na praktický život. Děti si procvičují své smysly a učí se chápat jednotlivé souvislosti.

Didaktický materiál byl vytvořen tak, aby splňoval tyto požadavky:

- **Ohraničení obtížnosti** – každý druh materiálu má jinak vysokou obtížnost, aby se děti mohly učit postupně po krocích.
- **Kontinuita** – veškerý didaktický materiál je vyroben tak, aby logicky navazoval na materiál další. Jsou tak splněny principy od konkrétního k abstraktnímu a od jednoduchého ke složitějšímu.

- **Samokontrola** – materiál je uzpůsoben tak, aby se dítě mohlo samo kontrolovat, mohlo najít případnou chybu a to bez pomoci učitele.
- **Izolace vlastnosti** – dítě by se mělo naučit soustředit jen na jednu vlastnost nebo činnost, kterou zrovna vykonává a mělo by si vybudovat určitý řád.
- **Materializovaná abstrakce** – materiál by měl umožnit pochopit abstrakci pomocí konkrétního.
- **Cvičení a opakování** – materiál by měl být pro děti zábavný, aby udržely pozornost a samy se vracely k opakování a cvičení činnosti.
- **Přenos** – materiál by měl být uzpůsoben tak, aby děti mohly naučené činnosti následně přenést do okolního světa.
- **Jedinečnost** – každý druh materiálu je ve třídě jen v jednom vyhotovení, což učí děti trpělivosti při čekání na danou věc, nebo se musí dítě dohodnout s kamarádem, kdo si půjčí hračku jako první.
- **Estetičnost** – barevné, pestré a přitažlivé hračky děti vyzývají k činnosti s nimi.
- **Kvalita** – Montessoriovský materiál je vyráběn firmou „Nienhius“, která dbá na výbornou kvalitu.

Po smrti Marie Montessori byl její klasický materiál doplněn dalším, s nímž museli být všichni učitelé dopředu seznámeni. Pokud učitel chtěl, aby materiál plnil správně svou učební funkci, musel se seznámit s jeho didaktickými souvislostmi a postupnými kroky, jež vedou ke správnému cíli. Marie Montessori se snažila, aby každý materiál „přebral roli učitele“, avšak ne s každým materiálem mohou děti samy pracovat bez názorné ukázky učitelem (Svobodová, 2007).

Karel Rýdl tvrdí „...primárním účelem didaktického materiálu je umožnit svobodu a volnost. Sekundárně lze chápat montessoriovský materiál jako pracovní materiál pro pomoc v kognitivní či psychomotorické oblasti. Prvořadým úkolem je rozvoj dětské osobnosti“ (Rýdl, 1999).

Montessoriovský materiál je využíván především ve volných chvílích, kdy si děti mohou dojit pro radu i do jiné třídy za kamarádem nebo jiným učitelem. Při používání

didaktického materiálu musí děti dodržovat určitá pravidla při práci s ním a po dokončení činnosti jej musí vrátit na původní místo (Svobodová, 2007).

### **3.9 Pedagogika Marie Montessori ve světě i u nás**

Marie Montessori výrazně uspěla se svými metodami především v rozvoji předškolní výchovy, dále pak v rozvoji prvního stupně základní školy a v neposlední řadě i v rozvoji škol pro tělesně i duševně postižené děti. Uplatnění dosáhla nejdříve v západní Evropě a později i v dalších zemích, kde byly její metody vyzdvihovány především díky ohledu a toleranci k jednotlivcům i kolektivu.

Marie Montessori obohatila výchovu a vzdělávání dětí četným množstvím nových názorů, jež se staly populární a uznávané po celém světě. Přesto, že se Marie Montessori nevěnovala starším dětem tak důsledně jako dětem mladším, snažila se je řádně připravit na reálný a společenský život. Do vzdělávání starších žáků se tedy snažila zahrnout obory umělecké (rétorika, hudba, umělecká výchova kultivující jedince), a dále obory, jež jsou důležité pro vzdělávání jednotlivců (morálka, náboženství, cizí jazyky, zoologie, botanika, anatomie, astronomie, chemie, fyzika, dějiny). V potaz zde byly brány také věkové zvláštnosti a specifické požadavky žáků.

Montessoriovská pedagogika byla v zahraničí považována za prvotřídní a byla nejvíce uznávána. Své uplatnění našly montessoriovské mateřské školy v mnoha zemích celého světa, jako je Holandsko, Německo, Chile, Itálie, Rusko, Japonsko, Čína, Kanada, Indie, USA, Maďarsko, Chorvatsko, Slovinsko, Polsko, Česká Republika a další (Svobodová, Jůva, 1996).

### **3.10 Montessoriovské školy v České republice**

V České Republice je momentálně v provozu deset úplných Montessori mateřských škol a dalších třicet Montessori mateřských škol pouze pracuje s prvky Montessori pedagogiky. Každý rok je průměrně otevřena alespoň jedna nová Montessori mateřská škola.

V roce 1998 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v České republice schválen Vzdělávací program Montessori, jež se týkal mateřských i základních škol, které následně připravovaly žáky na střední školy. V České republice jsou pravidelně pořádány kurzy a semináře pro učitele těchto škol (Svobodová, 2007).

**Zde je výčet některých Montessori mateřských škol v České republice:**

**Praha:** MŠ Letňany, MŠ Montessori (Evropská), MŠ Montessori (Urbánkova), MŠ Montessori + Centrum volného času, MŠ Montessori Meteorologická, MŠ Vokovická, NestLingue Montessori(MŠ a jesle), You&Me - centrum pro rodinu a vzdělávání, Centrum Sofie, Global Concept International School, International Montessori School of Prague, Klub Montessori, Mezinárodní Montessori mateřská škola Duhovka, Montessori dům, Montessori House

**Liberecký kraj:** MŠ Montessori

**Středočeský kraj:** Mateřské centrum Montessori o. s., MŠ Montessori Kladno, ZŠ a MŠ Pod Budčí

**Královéhradecký kraj:** MŠ Montessori, MŠ Montessori

**Pardubický kraj:** MŠ Klubíčko

**Jihočeský kraj:** Montessori centrum, MŠ Sluníčko, ZŠ a MŠ Slapy

**Jihomoravský kraj:** Mateřská škola Sluníčko - Montessori, Mezinárodní Montessori MŠ Perlička

**Zlínský kraj:** Montessori škola Zlín, Rodinné centrum Montessori zlín

**Olomoucký kraj:** Monte Školka + rodinné centrum, MŠ Jílová, MŠ Sluníčko

**Moravskoslezský kraj:** MŠ Montessori (Společnost Montessori o. s., 2012)



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4 Metodologie výzkumu

V rámci empirické části mé bakalářské práce byla realizována výzkumná sonda kvalitativního charakteru, kde jsem jako metodu získávání dat zvolila strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.

### 4.1 Výzkumná sonda kvalitativního výzkumu

„Kvalitativní výzkum je nenumerné šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím“ (Disman, 2000).

V popředí kvalitativního výzkumu stojí člověk. Cílem kvalitativního výzkumu je získávání detailních informací o zkoumaném jevu. Před samotným sběrem dat nejsou stanoveny základní hypotézy, ty jsou utvářeny až na základě získaných dat (Hendl, 2005).

### 4.2 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami se skládá z pečlivě předem připravených naformulovaných otázek, na které jsou respondenti dotazováni. Výhodou tohoto strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami je, že získaná data z jednotlivých rozhovorů se nebudou strukturálně lišit.

Tato metoda sběru dat je pro respondenty časově přijatelná a tazatel získává jednoduše požadované informace. Nevýhodou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami je, že rozhovor je omezen jen na pokládané otázky a tazatel se tak nemusí dovědět přesné podrobnosti (Švaříček, Šed'ová, 2007).

## **5 Cíle výzkumu**

### **5.1 Hlavní cíl výzkumu**

Hlavním cílem empirické části mé bakalářské práce je zjistit, proč se učitelky mateřských škol rozhodly pro alternativní školu, co je k tomu vedlo, proč jí daly přednost před klasickou mateřskou školou, jak jsou zde spokojeny, co jim jejich práce přináší a zda byla naplněna jejich očekávání. Zároveň bych se na základě výsledku chtěla sama inspirovat při volbě mého budoucího povolání.

Pro tento účel jsem zvolila metodu rozhovoru a vytvořila jsem 26 otázek pro učitelky Montessori mateřských škol, které jsem oslovila prostřednictvím e-mailu.

### **5.2 Dílčí cíle výzkumu**

Mezi dílčí cíle patří: zjistit základní rozdíly Montessori školy od školy klasické, zjistit přínos výuky a Montessori didaktického materiálu pro děti, zjistit adaptaci dětí na prostředí, případně na jeho změnu, zjistit klady a zápory Montessori mateřské školy.

## **6 Výzkumné šetření**

V této kapitole je uvedena příprava a průběh výzkumu před jeho realizací.

### **6.1 Výběr respondentů**

Respondenti byli vybráni na základě jednoho kritéria. Kritériem bylo, aby všichni respondenti vyučovali v Montessori mateřské škole, miniškolce, centru.

Celkem proběhlo deset rozhovorů a všichni respondenti byly ženy ze třech různých Montessori škol ve věku

Respondenty jsem oslovila prostřednictvím e-mailu přes ředitelky vybraných Montessori mateřských škol. Všechny ředitelky Montessori mateřských škol byly velice ochotné a nabídly mi možnost osobní schůzky s učitelkami. Po osobní domluvě jsem se s každým respondentem domluvila na určitém termínu, kdy proběhl samotný rozhovor přímo v místě jejich pracoviště.

Rozhovor byl veden většinou před začátkem, nebo po skončení respondentovi pracovní doby, aby nebyl nijak narušen průběh výuky. Všichni respondenti byli velice ochotní a spolupracovali. Pouze jeden respondent byl netrpělivý a odpovídal mi velice stroze na mé otázky.

Odpovědi respondentů jsem si zapisovala na papír a poté přesně přepsala, abych mohla provést detailní analýzu. Respondenty jsem znovu ujistila, že jejich odpovědi nebudou nikde zveřejňovat a že je použiju pouze k výzkumným účelům.

### **6.2 Průběh rozhovoru**

Jak je již výše uvedeno, po předchozí domluvě se rozhovory konaly v místě pracoviště respondentů, tedy v Montessori mateřských školách, a to mimo respondentovu pracovní dobu. Na začátku rozhovoru jsem každému respondentovi vysvětlila záměr a cíle mého výzkumu.

Dále jsem respondentům sdělila, že rozhovor bude trvat jen krátkou dobu a to 15 - 20 minut a stačí mi jen stručné, ale jasné odpovědi. Respondenti tedy odpovídali stručně, jasně a jen na to, co jsem se jich dotazovala.

## **7 Analýza dat**

Před samotnou analýzou získaných dat jsem všech deset rozhovorů přepsala. Po přečtení odpovědí všech respondentů jsem porovnála odpovědi, zjistila jsem, na kolik se odpovědi shodují a v čem jsou rozdílné. Otázky byly vytvořeny tak, aby na ně respondenti mohli odpovídat jednoduše a krátce.

## **8 Vyhodnocení rozhovoru**

Sběr dat se uskutečnil na území České republiky, konkrétně ve Zlínském a Olomouckém kraji a probíhal ve dnech 4. 10. 2012 až 4. 12. 2012 Jako metoda sběru dat byla zvolena metoda rozhovoru.

Data byla pořízena osobním sběrem a dotazovanými byly učitelky Montessori mateřských škol a center Montessori Zlín s.r.o, Montessori školka a miniškolka Zlín a Monte Školka Olomouc. Osloveno bylo 10 respondentů, učitelek Montessori mateřských škol a center. Na základě mnou vytvořených otázek jsem porovnála odpovědi a jejich výsledky vyhodnotila takto:

### **Otázka č. 1: Váš věk?**

Všichni respondenti byli ženy ve věku 26 – 40 let.

### **Otázka č. 2: Počet tříd ve Vaší MŠ?**

Ve většině případů mají školky dvě třídy, jesle a klasickou školní mateřskou třídu.

### **Otázka č. 3: Počet dětí na třídu?**

Ve dvou mateřských školách mají 17 dětí. V jedné mateřské škole je 25 dětí.

### **Otázka č. 4: Rozdělujete děti do tříd podle věku, či jiných požadavků?**

Všichni respondenti odpověděli jednoznačně „*Ne*.“ Jedna učitelka dodala, že se řídí základními principy Montessori, což znamená, že je třída pro děti od 3 – 6 let. Další odpověď byla, že je prostředí smíšené třídy pro děti přirozenější.

### **Otázka č. 5: Máte problém s obsazením míst v mateřské škole?**

Všichni respondenti odpověděli, že problém s obsazením nemají, že je o místa velký zájem.

### **Otázka č. 6: Máte ve třídě asistenta? Pokud ano, kolik, a z jakého důvodu?**

Na otázku mi respondenti odpovídali převážně stejně. Zde jsou vybrány některé odpovědi:

*„Ano, máme ve třídě asistenta. Pro Montessori práci je to důležité, asistentka pracuje s dětmi v praktickém životě.“*

*„Ano, ve třídě je jeden učitel a jeden asistent. Jedná se o rozdělení úkolů, aby třída správně fungovala.“*

*„Ano, ve třídě máme jednu asistentku, pomáhá při přípravě svačín a běžných činností, podílí se na tvorbě programu.“*

*„Ano, máme 3 asistenty, kteří pomáhají učitelce při výuce. Každý asistent je jinak zaměřený (TV, VV, vedení dílny, práce na zahrádce, noční školka).“*

*„Ano, máme dvě asistentky. Jedna pomáhá učitelkám při běžné práci, druhá je asistentka angličtiny.“*

### **Otázka č. 7: Kolik let jste v praxi?**

Jen dva respondenti odpověděli, že učili i v klasické mateřské škole. Jedna učitelka dva roky, druhá šest let. Ostatní respondenti jsou v praxi jen v Montessori mateřské škole a to v rozmezí 0,5 – 9 let. Průměrná doba praxe všech respondentů je 4,5 roku. Jedna učitelka dodala, že dříve učila 5 let na ZŠ.

### **Otázka č. 8: Vaše nejvyšší pedagogické vzdělání? Pokud jiné, tak jaké?**

Nejvyšší dosažené vzdělání osmi respondentů z deseti je VŠ, z toho šest respondentů studovalo vysokou školu s pedagogickým zaměřením. Zbývající dva respondenti mají vystudovanou střední školu s pedagogickým zaměřením a všeobecné gymnázium.

### **Otázka č. 9: Kde jste se poprvé setkala s alternativním školstvím?**

Na tuto otázku, mi téměř polovina respondentů odpověděla, že se s alternativním školstvím setkala na VŠ, jeden respondent na SŠ. Další tři respondenti se o alternativním školství dozvěděli během jejich mateřské dovolené na internetu nebo od známých. Nejvíce mě zaujala odpověď respondenta, která zněla takto:

*„O alternativním školství jsem se dozvěděla při hledání v knihách matematiky pro mou malou dceru. Nadchl mě způsob, jakým byly vysvětleny základní matematické principy.“*

**Otázka č. 10: Proč jste dala přednost alternativní mateřské škole před klasickou a co Vás k tomu vedlo?**

Na otázku mi respondenti odpovídali různě. Dva respondenti se pro alternativní školu rozhodli při výběru MŠ pro jejich děti. Další respondenti chtěli většinou vyzkoušet něco jiného, lepšího, zajímavého, byli zvědaví. Jeden respondent se pro tuto MŠ rozhodl, protože to bylo jediné pracovní místo, které se mu při hledání práce naskytlo. Zde jsou některé jejich odpovědi:

*„Respektuji přístup k dětem, děti mají možnost svobodné volby při výběru aktivit.“*

*„Začala jsem se metodou Montessori zabývat při práci na mé bakalářské práci a velice mě zaujal tento způsob výuky. Bakalářskou práci jsem zaměřila na srovnání klasické a alternativní výuky a Montessori metoda pro mě osobně vyšla na základě pozorování v obou typech mateřských škol jako daleko lepší způsob výchovy dětí.“*

*„Při hledání pracovního místa jsem zvolila první, které se naskytlo, chtěla jsem vyzkoušet vše a nyní jsem nad míru spokojená.“*

*„O klasické MŠ jsem vůbec neuvažovala.“*

*„Již při prvním setkání s Montessori pedagogikou při pedagogické praxi jsem věděla, že je to cesta, které bych se nadále chtěla věnovat. Líbí se mi styl vedení dětí k samostatnosti a odpovědnosti.“*

*„Chtěla jsem pro svého syna perspektivnější přístup než je v klasické škole.“*

*„Po narození mé dcery jsem se hodně dlouho rozhodovala do jaké školky ji umístit. Zprvu to byla spíše zvědavost z mé strany, avšak po narození druhého dítěte bych už jinak nevolila. Líbí se mi principy a celkově vedení dětí.“*

*„Alternativní školství mi přišlo sympatičtější a chtěla jsem pro sebe i pro své děti něco nového, lepšího.“*

*„Hledala jsem zaměstnání, které by zvýšilo mé ego a alternativní školy byly pro mě něco nového a zajímavého.“*

*„Chtěla jsem vyzkoušet něco nového, jiného. Lákal mě systém tohoto školství, přirozené prostředí pro děti.“*

**Otázka č. 11: Proč jste se rozhodla právě pro Montessori alternativní školu?**

Na tuto otázku mi většina respondentů odpověděla podobně. Většinou respondenti tvrdili, že je škola nejsympatičtější, nejpřirozenější. Další zajímavé odpovědi jsou zde:

*„Montessori metoda pro mě osobně vyšla na základě pozorování klasické a Montessori školy v obou typech mateřských škol jako daleko lepší způsob výchovy dětí.“*

*„Při hledání pracovního místa jsem zvolila první, které se naskytlo, chtěla jsem vyzkoušet vše a nyní jsem nad míru spokojená.“*

*„To není alternativní škola, to je přirozené vzdělávání. Ucelený propracovaný systém.“*

*„Absolvování pedagogické praxe na střední škole v klasické MŠ mě odradilo, na rozdíl od Montessori mateřské školy, která mě nadchla.“*

*„Slyšela jsem samé pozitivní názory a zkušenosti od známých, a když jsem hledala práci, zrovna hledali někoho v Montessori školce.“*

**Otázka č. 12: Byly stanoveny nějaké speciální vzdělávací podmínky pro přijetí do Vaší zvolené MŠ (např.:kurzy, školení)?**

Na tuto otázku mi všichni respondenti odpověděli „Ano.“ Absolvování kurzu Montessori je podmínkou pro učitele Montessori mateřské školy. Nejčastěji respondenti zmiňovali základní AMI Montessori kurz. Jeden z respondentů uvedl další možný, ale nepovinný kurz Play Wisley.

**Otázka č. 13: V čem vidíte hlavní přínos Montessori mateřské školy pro děti?**

Na tuto otázku mi respondenti nejčastěji odpovídali slovy: *„Dítě se více učí samostatnosti, odpovědnosti, sebeobsluze, lásce k přírodě, přirozený vývoj dítěte.“* Další odpovědi zněly takto:

*„Klidné a láskyplné prostředí, možnost rozvíjet se v oblasti, která dítě v daném čase nejvíce zajímá a tím přirozeně rozvíjet svou osobnost.“*

*„Položí v dítěti základy jeho osobnosti, o kterou se opírá po zbytek života. Je to především vedení k samostatnosti, sebeobsluze, zodpovědnosti, samostatnému uvažování a logickému myšlení. Nejedná se o vedení jen k péči o sebe, ale také o své okolí a celou planetu.“*

*„Budujeme v dětech kladný postoj ke škole a k učení, dále rozvíjíme zvědavost, iniciativu a vytrvalost.“*

*„Děti se učí větší samostatnosti, zodpovědnosti, učení je pro ně hrou, je pro ně zábavné, hry a didaktický materiál je přitažlivý a děti se cítí ve školním prostředí jako doma.“*

*„Snažíme se rozvíjet schopnosti dětí, postoje, dovednosti a názory, které jsou podstatné pro celoživotní tvůrčí myšlení a učení.“*

*„Montessori školka vytváří prostředí míru, lásky a harmonie pro rozvoj osobnosti dítěte v celé jeho dokonalosti a přirozenosti v akademické i sociální oblasti.“*

#### **Otázka č. 14: Vidíte nějaké nevýhody a nedostatky Montessori mateřské školy pro děti?**

Na danou otázku odpovědělo devět respondentů jednoznačně „Ne.“ Jen jeden respondent uvedl jako nevýhodu nedostatečnou návaznost na základních školách.

#### **Otázka č. 15: V čem vidíte hlavní přínos Montessori mateřské školy pro pedagogy?**

Nejčastější odpovědi zněly takto: *„Stále se spolu s dětmi učíme, rozvíjíme, zdokonalujeme, práce je smysluplná a máme možnost děti poznat více do hloubky.“* Další zajímavé odpovědi zněly takto:

*„Montessori dává dospělému úplně nový pohled na svět. Především ho vede k velké pokoře k dětem a k neustálé práci na sobě samém.“*

*„Montessori nám dává úplně jiný pohled na svět a na dítě. Vidíme děti jako samostatné a schopné.“*

*„Máme možnost stále se vzdělávat a rozvíjet různými kurzy a školením, naší snahou je vytvářet pro děti rodinné prostředí v MŠ, čili se ve školce cítíme jako doma.“*

*„Ano, mám práci, která mě baví, a i když je někdy únavná, tak je pořád milá. Mezi dětmi je mi fajn a čas utíká jako by nebyl. Často jsem ve školce žákem a mám ty nejlepší učitele – děti.“*



**Otázka č. 16: Vidíte nějaké nevýhody a nedostatky Montessori mateřské školy pro pedagogy?**

Na tuto otázku, zda vidí respondenti nějaké nevýhody a nedostatky pro pedagogy, mi osm z deseti respondentů odpovědělo „*Ne*.“ Další dva respondenti tvrdí, že je jejich práce namáhavá, náročná na přípravu a musí rychle reagovat na zájmy dětí a připravit jim potřebné aktivity.

**Otázka č. 17: Jaké jsou hlavní rozdíly práce v Montessori alternativní škole oproti klasické mateřské škole?**

Nejčastější odpověď byla: „*Vše je jiné*.“ nebo „*Rozdíl je naprosto zásadní*.“ Další odpovědi zněly takto:

„*Více samostatné činnosti dětí nevedených učitelem*.“

„*Vše je jiné. Výchova, vedení dětí, prostředí, hračky, didaktický materiál, přístup k dětem*.“

„*V Montessori školce se škola přizpůsobuje dítěti, dítě má volnost pohybu, možnost spontánní práce, učení odpovídá stupni vývoje dítěte*.“

„*Dítě se nemusí přizpůsobovat škole, děti jsou vedeny k aktivnímu studiu, k podpoře zvědavosti, volnosti pohybu a ke spontánní práci*.“

„*Všechno je jiné, pro děti je prostředí přirozené, přátelské, rodinné, svobodné a do školky se vždy těší a chodí sem rády*.“

**Otázka č. 18: Kolik z vašich dětí pokračuje po absolvování Montessori mateřské školy dále i na Montessori základní škole?**

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti opět stejně. Odpověď zněla: „*Všechny*.“ nebo: „*Téměř všechny*.“ Jeden respondent uvedl jako jeden z hlavních důvodů, proč děti nepokračují dále i na Montessori základní škole, finance.

**Otázka č. 19: Pokud se rodiče rozhodnou pro jiný typ vzdělávání, můžete uvést proč?**

U této otázky se většina respondentů shodla na tom, že problémem proč rodiče nedávají děti do Montessori mateřských škol, jsou opět finance. Jeden respondent uvedl, že přesně neví. Další odpovědi byly téměř shodné. Tady jsou některé z nich:

*„Chtějí pro své dítě to nejlepší, co jim mohou nabídnout. Chtějí pro ně jinou cestu, lepší.“*

*„Chtějí dítěti dopřát něco jiného, lepšího, chtějí ho vést k větší samostatnosti. Chtějí, aby se dítě samo naučilo poznávat svět ze všech stran.“*

*„Chtějí, aby byly děti vedeny, vychovávány a vzdělávány přirozeným způsobem.“*

**Otázka č. 20: Pokud dítě změní typ vzdělávání a to i v průběhu předškolního vzdělávání, do jaké míry je schopno adaptovat se do prostředí klasické školy?**

Na tuto otázku odpověděli opět všichni respondenti téměř stejně. Nejčastější odpověď byla: *„Děti se adaptují velice rychle, záleží na osobnosti dítěte.“* Další odpovědi zněly takto:

*„Myslím, že mu může chybět samostatnost, která je mu v Montessori poskytována.“*

*„Záleží na individualitě dítěte, ale téměř všechny děti se adaptují rychle na nové prostředí.“*

**Otázka č. 21: Jak dlouho asi trvá adaptace dítěte na Montessori styl výchovné práce?**

Zde uvedla většina respondentů odpověď: *„Záleží na individualitě dítěte, je to individuální, většinou se adaptují velice rychle. Záleží, jak je dítě vedeno v rodině.“* Další zajímavé odpovědi zněly takto:

*„Různě, každé dítě je jiné a hlavně přichází z jiné rodiny – její výchovný styl je hodně důležitý.“*

*„Nejlépe by tak mělo být vedeno od narození a nemuselo by se na nic adaptovat. Dítě je ale velmi přizpůsobivé a záleží to na každém dítěti, jak mu to jde rychle. Každé dítě je jiná osobnost.“*

*„Pokud rodiče dítěti věnují od narození dostatečnou péči, tak se dítě adaptuje velice rychle. Ovšem stalo se nám, že přišlo dítě rodiči „zanedbané“, a trvalo mu dlouho, než si zvyklo. Nyní je šikovné.“*

*„Zatím jsem se setkala s tím, že se děti adaptovaly okamžitě, nebyl problém.“*

*„Maximálně týden, u někoho den.“*

**Otázka č. 22: Setkala jste se někdy s tím, že by Montessori systém výchovy byl pro nějaké dítě nevhodný? Pokud ano, proč?**

Na tuto otázku mi osm z deseti respondentů odpovědělo „Ne“. Další dva respondenti se setkali s dítětem, jež trpělo nějakou formou poruchy, deviace či postižení.

**Otázka č. 23: V čem spatřujete klady Montessori didaktického materiálu a hraček pro děti?**

Odpovědi na tuto otázku byly hodně podobné. Nejčastěji zazněly odpovědi jako: „*Hračky a didaktický materiál jsou barevné, lákavé, přitažlivé, dítě samo pozná chybu.*“ Zde jsou některé odpovědi:

*„Každá pomůcka rozvíjí jen jednu věc, je jich široká škála.“*

*„Montessori pomůcky jsou jedinečné svou názorností, jednoduchostí, návazností (jedna na druhou).“*

*„Propojenost a genialita.“*

*„Co se týče didaktického materiálu, děti si samy uvědomí a rozpoznají chybu. Hračky jsou barevné, zábavné, přitažlivé a většinou z přírodního materiál.“*

*„Didaktické pomůcky umožňují samostatnou kontrolu chyb, jsou zábavné a přitažlivé.“*

*„Hračky a didaktický materiál jsou smysluplné, zábavné, přitažlivé, děti se k nim stále vrací.“*

**Otázka č. 24: Myslíte si, že je pro děti Montessori didaktický materiál a hračky dostatečně přitažlivý a zábavný?**

Další otázka byla opět jednoduchá a všichni respondenti odpověděli stejně. Všichni odpověděli „Ano“. Zde jsou dvě zajímavé odpovědi:

*„Přitažlivé ano, zábavné ve smyslu, že je zaujme dosažení nového poznatku, přijde určité: „Aha?“.“*

*„Hračky ve třídě nemáme. Pokud se materiál správně prezentuje, tak ano.“*

### **Otázka č. 25: Využíváte při své práci i klasický didaktický materiál a hračky?**

Na tuto otázku odpověděli téměř všichni respondenti: „*Ne, spíše ne, jen málo kdy.*“ Další respondent odpověděl takto: „*Ne, proč? Vždyť by to bylo proti základním principům.*“ A pouze jeden respondent odpověděl: „*Didaktický materiál ano, hračky ne.*“

### **Otázka č. 26: Jste Vy sama spokojena s Vaší profesí a byla Vaše očekávání naplněna?**

Na tuto klíčovou otázku odpověděli všichni respondenti jednoznačně „*Ano, absolutně.*“ Zde jsou některé z odpovědi:

„*Ano, stále je to pro mě nové, začala jsem před 0,5 rokem.*“

„*Ano, má očekávání byla naplněna víc, než jsem předpokládala.*“

„*Z počátku jsem úplně jasně nevěděla, co mohu očekávat, ale jsem naprosto spokojená.*“

## **8.1 Shrnutí výsledků**

Hlavním cílem empirické části mé bakalářské práce je zjistit, proč se učitelky mateřských škol rozhodly pro alternativní školu, co je k tomu vedlo, proč jí daly přednost před klasickou mateřskou školou, jak jsou zde spokojeny, co jim jejich práce přináší a zda byla naplněna jejich očekávání.

Většina respondentů se začala o alternativní školství zajímat po narození svých dětí, protože chtěli pro své děti to nejlepší. Respondenti tvrdili, že alternativní mateřské školy jim přišly přirozenější než klasické mateřské školy, především se jim líbily metody a myšlenky Marie Montessori. Na základě toho se rozhodli pracovat jako učitelé v Montessori mateřské škole. Pouze jeden respondent uvedl jiný důvod výběru tohoto povolání, než ostatní. Tuto pozici přijal jen proto, že to bylo jediné volné pracovní místo, které se naskytlo v době, kdy hledal práci. Ve výsledku jsou všichni respondenti s jejich zaměstnáním nadmíru spokojeni, neměnili by a práce naplnila jejich očekávání více, než předpokládali.

Co se týče přínosu Montessori mateřské školy pro pedagogy, všichni respondenti tvrdili, že jim práce přináší stále něco nového, stále se učí, rozvíjí, zdokonalují a práce je pro ně smysluplná. Díky Montessori mateřské škole respondenti získali úplně jiný pohled na svět. Všichni respondenti ocenili i možnost absolvování různých Montessori vzdělávacích kurzů.

Dílními cíly této práce bylo zjistit základní rozdíl Montessori školy od školy klasické, přínos výuky a Montessori didaktického materiálu pro děti, adaptaci dětí na výchovné prostředí, případně na jeho změnu, zjistit klady a zápory Montessori mateřské školy.

Respondenti se shodli na tom, že hlavní rozdíly Montessori alternativní školy oproti klasické škole jsou naprosto zásadní a vše je jiné. Mezi nejčastější rozdíly uvedli výchovu, vedení dětí, prostředí, hračky, didaktický materiál a celkový přístup k dětem. Děti se nemusí přizpůsobovat prostředí školy, naopak škola se přizpůsobuje jim. Prostor v této škole je tak pro ně přirozené.

Co se týče hraček a didaktického materiálu, respondenti jako klady uváděli jejich barevnost, lákavost a přitažlivost pro děti. Při práci s didaktickým materiálem mají děti možnost samy rozpoznat a uvědomit si chybu, jelikož je k tomu materiál takto uzpůsoben. Didaktický materiál i hračky jsou smysluplné a děti se k nim stále, rády a často vrací.

Co se týče adaptace na prostředí nebo jeho změnu, děti se velice rychle adaptují a přizpůsobují prostředí a také se snadno začleňují do kolektivu. Rozhodující je zde také individualita, osobnost a výchova dítěte.

Většina respondentů nevedla žádné nevýhody Montessori mateřské školy, pouze jeden respondent uvedl jako nevýhodu časovou náročnost pro učitele a nedostatečnou návaznost učiva na základních školách pro děti.

## **Závěr**

V této bakalářské práci byla teoretická část věnována popisu českého preprimárního alternativního školství, se zaměřením na výchovnou metodu Marie Montessori a na význam alternativního školství pro současnou společnost.

V praktické části této bakalářské práce byly pomocí výzkumné sondy kvalitativního výzkumu realizovány rozhovory s deseti učitelkami Montessori mateřských škol. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, proč daly učitelky přednost alternativní mateřské škole před klasickou, co je k tomu vedlo a jak jsou zde spokojeny.

Učitelky daly přednost alternativní škole, protože chtěly vyzkoušet něco nového, lepšího, zajímavějšího. Alternativní školy jim přišly oproti klasickým mateřským školám mnohem přirozenější. Většina učitelek se pro práci v této mateřské škole rozhodla na základě výběru vhodné mateřské školy pro jejich vlastní dítě. Všechny učitelky jsou s jejich povoláním naprosto spokojeny, neměnily by a tato práce zcela naplňuje jejich očekávání.

Pro mě samotnou bylo psaní této bakalářské práce velkým přínosem. Naprosto jsem přehodnotila svůj pohled na alternativní školství, zejména na metodu Marie Montessori. Dozvěděla jsem se mnoho nových a zajímavých informací nejen o alternativním školství, ale také o reformě preprimárního vzdělávání vůbec. Metodou Marie Montessori bych se chtěla zabývat i nadále a do budoucna si dokáži představit i to, že bych tímto směrem vedla a vychovávala i své vlastní děti.

## Použitá literatura

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

GORDON, P. a D. LAWTON. *Britský pedagogický slovník*. 1993.

GRECMANOVÁ, Helena. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOLTSTIEGE, Hildegard. *Erzieher in der Montessori - Pädagogik*. Freiburg: Herder, 1991. ISBN 13: 9783451219986.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994.

JARNÍKOVÁ, Ida. *Školy mateřské, jejich význam, účel a organizace, jakož i úřední předpisy*. Praha: Tiskem České grafické unie a.s., 1926.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.

KLASSEN, Jon a Ehrenhard SKIERA. *Wachter*. Vorwort, 1990.

LACINOVÁ, Iva. Teorie předškolní výchovy: Reformy v toku dějin. *Učitel'ské noviny*. 1993, roč. 96, s. 16-17.

LACINOVÁ, Iva. *Ida Jarníková: Nepublikovaný rukopis*. 1972.

LACINOVÁ, Iva. *Ida Jarníková: živá historie předškolní výchovy*. Předškol'ská výchova. 1991/1992, roč. 46, č. 9, s. 6-7

MACHÁČKOVÁ, Ivana. *Další vzdělávání učitelek mateř'ských škol pro práci s integrovanými dětmi*. Praha, 2001.

MONTESSORI, Maria. *Die Macht der Schwachen*. Fireburg: Herder, 1989. ISBN 978-3451212345.

MONTESSORI, Maria. *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Fireburg: Herder, 1976. ISBN 978-3451172427

- MONTESSORI, Marie. *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg: Herder, 1989. ISBN 978-3-451-32510-6.
- MONTESSORI, Marie. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1985. ISBN 9783494015132.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman, 1994.
- RÝDL, Karel. *K diskusi o úsilie kvalifikácie alternativných škol*. In: *Pedagogická revue*. 1993, s. 375.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, Karel. *Proč jsou alternativní školy alternativní: Sborník z konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: UP, 1991, s. 65.
- SCHAUB, Horst a Karl ZENKE. *Wörterbuch pedagogik*. 2000.
- SUP, Jan. *Jde skutečně o alternativní pedagogiku?*. *Revue masarykovy univerzity v Brně*, 1991, č. 6, str. 27-30.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996.
- SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: Masarykova Univerzita, 1992.



Portál: Pojetí preprimárního vzdělávání. 1997. [online]. [cit. 2013-02-04]. Dostupné z: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=20399>>

Společnost Montessori o. s. *Společnost Montessori o. s.: Montessori v ČR* [online]. 2012 [cit. 2013-03-01]. Dostupné z: <<http://www.montessoricr.cz/organizace/>>

## **Přílohy**

### **Otázky pro rozhovor s učitelkou Montessori mateřské školy**

1. Váš věk: .....

2. Počet tříd ve Vaší MŠ: .....

3. Počet dětí na třídu: .....

4. Rozdělujete děti do tříd podle věku či jiných požadavků?

.....

5. Máte problém s obsazením míst v mateřské škole?

.....

6. Máte ve třídě asistenta? Pokud ano, kolik a z jakého důvodu?

.....

7. Kolik let jste v praxi - Klasická mateřská škola: .....

- Alternativní mateřská škola: .....

8. Vaše nejvyšší pedagogické vzdělání? Pokud jiné, tak jaké?

.....

9. Kde jste se poprvé setkala s alternativním školstvím?

.....

10. Proč jste dala přednost alternativní mateřské škole před klasickou a co vás k tomu vedlo?

.....

11. Proč jste se rozhodla právě pro Montessori alternativní školu?

.....

12. Byly stanovené nějaké speciální vzdělávací podmínky pro přijetí do Vaší zvolené MŠ (např: kurzy, školení...)?

.....

13. V čem vidíte hlavní přínos Montessori mateřské školy pro děti?

.....

14. Vidíte nějaké nevýhody a nedostatky Montessori mateřské školy pro děti?

.....

15. V čem vidíte hlavní přínos Montessori mateřské školy pro pedagogy?

.....

16. Vidíte nějaké nevýhody a nedostatky Montessori mateřské školy pro pedagogy?

.....

17. Jaké jsou hlavní rozdíly práce v Montessori alternativní škole oproti klasické mateřské škole?

.....

18. Kolik z vašich dětí pokračuje po absolvování Montessori mateřské školy dále na Montessori základní škole?

.....

19. Pokud se rodiče rozhodnou pro jiný typ vzdělávání, můžete uvést proč?

.....

20. Pokud dítě změní typ vzdělávání a to i v průběhu předškolního vzdělávání, do jaké míry je schopno adaptovat se do prostředí klasické školy?

.....

21. Jak dlouho asi trvá adaptace dítěte na Montessori styl výchovné práce?

.....

22. Setkala jste se někdy s tím, že by Montessori systém výchovy byl pro nějaké dítě nevhodný? Pokud ano, proč?

.....

23. V čem spatřujete klady Montessori didaktického materiálu a hraček pro děti?

.....

24. Myslíte si, že je pro děti Montessori didaktický materiál a hračky dostatečně přitažlivý a zábavný?

.....

25. Využíváte při své práci i klasický didaktický materiál a hračky?

.....

26. Jste Vy sama spokojena s Vaší profesí a byla Vaše očekávání naplněna?

.....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Tereza Horáková
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dominika Stolinská Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	České preprimární alternativní školství se zaměřením na Montessori
<b>Název v angličtině:</b>	Czech alternative pre-school with a focus on Montessori
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce byla zaměřena na České preprimární alternativní školství, především na výchovu a vzdělávání v Montessori mateřských školách. Cílem bylo popsat problematiku Montessori mateřských škol a systém výchovy Marie Montessori. Cílem empirické části bylo zjistit, proč daly učitelky Montessori mateřských škol přednost alternativní škole před klasickou, co je k tomu vedlo a jak jsou zde spokojeny.
<b>Klíčová slova:</b>	Preprimární školství, Alternativní škola, Montessori mateřská škola
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis was focused on the Czech alternative pre-primary of Education, especially in education and training in Montessori kindergartens. The aim was to describe the problems of Montessori nursery schools and Montessori education system. The aim the empirical part was to determine , why have given nursery school teachers Montessori preference alternative school before the classic, what led them to do and how are satisfied.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Pre-primary of Education, Alternative School, Montessori Nursery School

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Otázky pro rozhovor s učitelkou Montessori mateřské školy
<b>Rozsah práce:</b>	53 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština