

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivace rodičů pro volbu Montessori předškolního vzdělávání

Motivation of parents to choose Montessori pre-school education

Karolína Růžičková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Iva Poláčková Šolcová, Ph.D.

Praha 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Poděkování:

Ráda bych tímto poděkovala především vedoucí této práce doc. PhDr. Ivě Poláčkové Šolcové, Ph.D. za její cenné rady a připomínky, dále pak všem ředitelkám Montessori školek (především Haně Chramostové), které mi poskytly pomoc s rozesláním dotazníku a v neposlední řadě všem rodičům, kteří se mého výzkumu zúčastnili.

Abstract

This bachelor thesis *Motivation of parents to choose Montessori preschool education* is divided in two parts-theoretical and practical. In the theoretical part I described what is Montessori, who was Maria Montessori, how does Montessori look like now, what are the main principles of this education, how important is a role of a teacher and prepared environment and the end of this chapter was about a relationship between parents and education. The practical part was based on a questionnaire survey that was send among parents who have their children in Montessori kindergarten. The results show that parents choose Montessori especially because they sympathize with Montessori philosophy and it's principles. For parents the most important were individual approach of teachers to children, kids learning responsibility and mutual respect.

Key words

Maria Montessori, education, pre-school children, Montessori principles, parents, Montessori classroom

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Montessori jako vzdělávací směr	8
2.1	Nové hnutí pedagogiky	8
2.2	Maria Montessori	9
2.3	Montessori jako pedagogický směr.....	10
2.4	Montessori ve světě.....	11
3	Principy Montessori	12
3.1	Senzitivní období	13
3.2	Princip věkové heterogenity.....	14
3.3	Svoboda.....	15
3.4	Odměny a tresty	16
3.5	Polarizace pozornosti	17
4	Role dospělého a prostředí	18
4.1	Postavení dospělého	19
4.2	Úloha prostředí.....	20
5	Praktická cvičení a dovednosti.....	21
6	Motivace rodičů pro volbu alternativního vzdělání	22
7	EMPIRICKÁ ČÁST	24
7.1	Výzkumný problém a výzkumné otázky.....	25
7.2	Výzkumná strategie a technika sběru dat.....	26
7.3	Výzkumný vzorek.....	27
7.4	Výsledky výzkumu a jeho zpracování	29
7.4.1	Vyhodnocení otázek místní a časové dostupnosti mateřské školy	29
7.4.2	Znalost programu Montessori a jeho uplatňování v domácnosti	30
7.4.3	Postoj rodičů k Montessori.....	32
7.4.4	Volba Montessori a navazující vzdělávání.....	35
7.4.5	Rodiče a jejich přístup k předškolnímu vzdělávání.....	37
7.5	Shrnutí výsledků výzkumu a výzkumných otázek.....	38
7.6	Diskuze.....	39
7.7	Závěr a limity výzkumu	42
8	Seznam použité literatury a elektronických zdrojů	44
9	Přílohy.....	47

1 Úvod

Žijeme v době ohromných možností. Snad jakákoli oblast, nad kterou se zamyslíme, má své alternativy, různé podoby. Každý z nás má jiné cíle, odlišné názory i jiná přesvědčení. Není tedy překvapivé, že alternativy se objevily i v oblasti předškolního a školního vzdělávání. Nespokojenost některých lidí s běžnými státními školkami a školami je vedla k tomu, že pro své děti hledali jinou možnost. Přestože by bylo jistě zajímavé blíže prozkoumat, co obecně vede rodiče k výběru jiné formy vzdělávání pro své děti, moje práce se zabývá trochu konkrétnějším problémem. Jako cíl této práce jsem zvolila motivaci rodičů pro výběr právě jednoho z těchto „alternativních vzdělávání“ a to Montessori, přesněji řečeno Montessori předškolní vzdělávání. Velice mě zajímalo, proč si rodiče ze všech typů mateřských škol zvolili právě Montessori. Čím pro ně byl tento směr přínosnější, proč je zaujal více než jiné „alternativní směry“.

Montessori je dle mého názoru velice zajímavý vzdělávací směr, který dbá na přirozený vývoj dítěte a vede děti k samostatnosti. Samozřejmě v sobě obsahuje mnohem více, což se pokusím co nejvíce popsat v teoretické části této práce. Hlavním podnětem pro napsání této práce byla skutečnost, že se v České republice na alternativní vzdělávání obecně nahlíží poněkud skrz prst. Ohledně Montessori mají lidé velké množství předsudků a jsou vůči tomuto směru skeptičtí. Myslím si ale, že je to způsobeno primárně tím, že toho o Montessori vzdělávání, jeho filozofii i metodách moc nevědí. A to je jedním z důvodů, proč jsem se rozhodla tuto práci napsat. Přála bych si, aby se širší veřejnost dozvěděla o tom, co to vlastně Montessori je a jaké jsou přednosti tohoto pedagogického směru.

Druhým důvodem proč jsem si tuto práci zvolila, byla skutečnost, že v jedné Montessori školce sama pracuji. I já jsem předtím, než jsem zde začala pracovat, měla o Montessori zkreslené představy a moc jsem nechápala koncept celého tohoto učení. Ale po několika měsících jsem celý systém lépe poznala a s jistotou už dokážu určit, že některé předsudky, které lidé o Montessori mají, jsou mylné. Svoji práci bych tedy chtěla přispět k lepšímu porozumění této problematice.

V teoretické části práce představím Montessori jako pedagogický směr, v krátkosti popíši život jeho zakladatelky, poukážu i na to, jak je Montessori ve světě zastoupeno a taktéž se budu soustředit na základní Montessori principy a na roli pedagoga a prostředí v rámci tohoto směru. V neposlední řadě se pak ještě vyjádřím ke vztahu rodičů k

předškolnímu vzdělávání. Praktická část má pak za cíl představit můj výzkum, rozebrat odpovědi na otázky, které jsem dotazníkem získala a pomocí vyhodnocení výzkumných otázek představit, co je tedy hlavní motivací rodičů pro volbu právě Montessori. Práce je zakončena diskuzí, závěrem a limitacemi této práce, seznamem použitých zdrojů a také textových příloh.

2 Montessori jako vzdělávací směr

V této kapitole se budu věnovat Montessori jako vzdělávacímu směru. Nejprve nastíním situaci, která přispěla k jeho vzniku a dále se budu věnovat jeho zakladateli Marii Montessori. Jejím životu, začátcích Montessori a taktéž tomu, co Montessori znamená dnes. V další podkapitole představím základy Montessori jakožto pedagogického směru. Jaká je filozofie, na čem si nejvíce zakládá a co to vlastně je Montessori metoda. Konec této kapitoly budu věnovat tomu, jak se Montessori vyvíjelo během 100 let své existence. Zmíním, jak moc je rozšířeno ve světě, jaký je rozdíl mezi dvěma největšími Montessori asociacemi a taktéž v čem je tento směr limitován a co může být důvodem nepochopení jeho podstatě.

2.1 Nové hnutí pedagogiky

Zelinková (1997) uvádí, že Marie Montessori patřila mezi hlavní představitele nového hnutí pedagogiky vznikajícího koncem 19. stol, které se nazývalo Nové hnutí výchovy. Toto hnutí však spadá do ještě většího období, které se nazývalo reformní pedagogika (1880-1940). Rýdl (1994) popisuje, že se jednalo o mezinárodní hnutí, které svým cílem i myšlenkou přesahovalo hranice jednotlivých států a jehož záměrem byla změna školství. Právě upravenou výchovou dětí se reformátoři snažili dosáhnout lepší společnosti. Myšlenka byla taková, že pomocí reformy v moderní škole dojde později k revoluci, která rozbije současný systém.

Nové hnutí výchovy byl proud různorodý, který byl spojen kritikou školní praxe, pasivity žáků a metod vyučování. Zelinková (1997) píše, že tento směr přichází s novým názorem na postoj k dítěti. Jednalo se o větší orientaci na jeho osobnost. Taktéž usiloval o rovnost práv mužů a žen a propagoval nový způsob života na základě přirozenosti a svobody. Ale mezi základní rysy tohoto směru patřil důraz na spontánní činnost dětí. Tato pedagogika bývá taktéž označována za pedagogiku zájmů a to proto, že dětská činnost by měla vycházet z toho, co děti zajímá. Škola by tak měla odpovídat na potřeby dětí, jejich zájmy a schopnosti. Potřebám dítěte by tedy měl být podřízen celý obsah výchovy.

Zelinková (1997) dále zmiňuje, že z tohoto pedagogického směru se později oddělil krajní proud zvaný Pedocentrismus. Pedocentrismus neuznával styl výchovy ve školách. Jeho přívrženci, včetně Marie Montessori, byli toho názoru, že výchova by měla vycházet ze zájmu dítěte a z jeho zvědavosti. Štech (2016) však uvádí, že toto obrácení se k dítěti bylo spíše jakousi obranou vesnické pospolitosti proti anonymnímu životu ve městech. Pedocentrická pedagogika podle něj staví dítě do pozice, kdy vzhledem k jeho jedinečnosti

se musí škola přizpůsobovat jemu a nikoli naopak. Dokonce i role učitele se mění. Ten by zde již neměl vystupovat jako přirozená autorita, ale spíše jako průvodce, který bude děti vést. Štech (2016) je toho názoru, že pokud učitel na tyto podmínky přistoupí, staví sám sebe do postavení nejistoty, jelikož nebude vědět, jaký vlastně představuje přínos pro žáky, pokud jim „nemá překážet“. Štech (tamtéž) ale zmiňuje i pozitivní dopady tohoto směru. Mezi ty hlavní patří skutečnost, že dítě už není bráno jako „malý dospělý“, ale jako osoba, která má vlastní přání, plány a náhled na svět. Taktéž dochází k zájmu o dětskou kulturu, vnímání dítěte a rozvíjení didaktiky, která popisuje myšlení dětí.

Vzhledem k tomu, že se ale nejednalo o směr nepřilíš racionální, měl spoustu nejasností a kvůli tomu ztrácel na své popularitě (Štech, 2016). Ale i přesto, že byl tento směr kritizován, došlo dle Zelinkové (1997) díky němu k vytyčení nových směrů a obecnému oživení ve výchově. Marie Montessori a další autoři tak pomohli ukázat novou cestu k dítěti.

2.2 Maria Montessori

Maria Montessori se narodila roku 1870 v Itálii. Rodiče ji podporovali na její cestě ke vzdělání a roku 1896 se stala první ženou v Itálii, která vystudovala medicínu (Zarybnisky, 2010). Zelinková (1997) píše, že Montessori pracovala jako dětská lékařka a taktéž byla vedoucím pracovníkem ve škole pro vzdělávání pedagogů. Nevystudovala však pouze medicínu, ale i filozofii a psychologii a mezi její zájmy patřila biologie a pedagogika. Zelinková (tamtéž) taktéž zmiňuje její práce, zabývající se postavením mentálně postižených žen a její názor na to, že mentální postižení není problém lékařský, ale spíše pedagogický.

Montessori se rozhodla opustit kariéru lékařky a dala se na dráhu výchovy a vyučování. V první řadě pracovala s dětmi mentálně postiženými (Zelinková 1997). Pozorovala je, aby zjistila jejich potřeby a mohla tak najít způsob, jak jim pomoci učit se (Zarybnisky, 2010). Později začala pracovat s dětmi „normálními“ z různých kultur i zázemí a dospěla k závěru, že děti potřebují něco víc, než co jim běžné školy nabízí (Zelinková, 1997). Zarybniskyová (2010) zmiňuje, že Maria Montessori věřila, že budou-li děti ve správném prostředí, mohou být velice úspěšné bez ohledu na finanční situaci rodičů či jejich schopnosti.

Lopata, Wallace a Finn (2009) uvádí, že Maria Montessori otevřela svou první školu (Dům dětí) roku 1907 pro děti z finančně znevýhodněných rodin, stejně tak jako pro děti mentálně postižené (Lopata, Wallace & Finn, 2009). Sama si obstarala nábytek i všechny

další pomůcky, které pak pro práci s dětmi užívala (Rýdl, 2006). Zelinková (1997) zmiňuje, že zde krom využívání materiálu pro smyslovou výchovu, zaměstnávala děti i běžnými činnostmi jako například utíráním prachu či zametáním. Roku 1913 založila Dům dětí v Barceloně. Rýdl (2006) ve své knize konstatuje, že její „Montessori metoda“ získávala další přívržence a mnohem větší odezvu. Její myšlenky se rozšířily dále do Evropy, Spojených států amerických či do Austrálie.

Zelinková (1997) ve své práci taktéž poukazuje na založení Opery Montessori a Montessori institutu ve Vídni, které sloužily k šíření metod výchovy Marie Montessori. Montessori své myšlenky předávala dál i na přednáškách či psaním knih. Podle autorky spočívala síla Marie Montessori v praktickém uskutečňování myšlenek a taktéž v tom, že v její práci dochází k prolínání teorie a praxe (Zelinková, 1997). Byla dokonce třikrát nominována na Nobelovu cenu míru a její myšlenky i odkaz žijí dodnes a to primárně ve vzdělávacím systému nejen v Evropě, ale po celém světě (Rýdl, 2006). Dnes existuje více jak 22 000 Montessori škol ve 110 zemích po celém světě (Hiles, 2018). Marschallová (2017) dokonce zmiňuje, že Montessori metody se dnes začínají používat i u starších lidí trpících například Alzheimerovou chorobou, aby jim pomohly zlepšit fungování při denních aktivitách.

2.3 Montessori jako pedagogický směr

Montessori je systém vzdělávání, který vychází z myšlenek své zakladatelky Marie Montessori (Montessoricr.cz [online]). Zarybniskyová (2010) vysvětluje, že Montessori vzdělávání je založeno na tom, že by se vše mělo točit kolem potřeb dítěte. Škola by se měla přizpůsobovat dítěti, nikoli dítě škole. Ari a Kayili (2011) poukazují na víru Marie Montessori, že každé dítě prochází vlastním, unikátním vývojovým procesem a samo o sobě je jedinečné. Montessori vzdělávání je tedy postaveno na napomáhání dítěti k dosažení nezávislosti a vytváření co nejvhodnějšího prostředí pro jeho optimální vývoj (Ari & Kayili, 2011). Montessori prostředí, nástroje i styl práce jsou uzpůsobeny tak, aby děti pociťovaly uspokojení z toho, co dokážou (Montessoricr.cz [online]). Lopata, Wallace a Finn (2009) zdůrazňují, že v Montessori učitelé neučí děti přímo, ale respektují snahu dítěte dosáhnout nezávislosti. Od tradičního vzdělávání se liší v mnoha směrech. Jedná se například o prostředí, metodologii či přístup učitele k dětem ve třídě

Maria Montessori (1998) si uvědomila, že děti se základním dovednostem jako mluvení, chůzi či manipulaci s předměty naučí samy od sebe, nikoli proto, že by je to učili dospělí (Montessori, 1998). A na základě tohoto zjištění vytvořila tzv. Metodu Montessori,

což je rozsáhlá filozofie zaměřená na dítě, která má základy ve vývojové psychologii (Hiles, 2018). Montessori (1998) vysvětluje, že je to způsob, který pomáhá dětem podporovat přirozený zájem a to za pomoci vhodně připraveného prostředí a speciálních pomůcek pro učení. Tato metoda taktéž dítěti pomáhá utvářet si správné návyky při práci a rozvíjet vlastní úsudek.

Zarybniskyová (2010) poukazuje na přesvědčení Montessori, že pozorování dětí je jedinou vědeckou metodou vhodnou ke studování dítěte (Zarybnisky, 2010). Právě díky němu může pedagog zjistit, jaké jsou momentální potřeby daného dítěte a dle toho mu připravit adekvátní prostředí, ve kterém se může rozvíjet. Heslem Montessori není, co by měli dospělí děti naučit, ale spíše zjistit to, co děti samy potřebují vědět o světě (Montessoricr.cz [online]). Rýdl (2006) ve své knize podotýká, že Montessori pedagogika vede dítě k samostatnosti a nezávislosti. Je taktéž otevřena všem dětem bez rozdílu nadání, původu či finanční situace rodičů.

2.4 Montessori ve světě

Zarybniskyová (2010) uvádí, že roku 1913 existovalo v USA kolem 100 Montessori škol. V té době byla Montessori výchova viděna jako jakási sociální reforma. Hillesová (2018) ve své práci píše, že kvůli odporu některých pedagogů, jako například Johana Deweya a Williama Hearda Kilpatricka, byla popularita tohoto směru jaksí potlačena. Zarybniskyová (2010) dokonce tvrdí, že na tom určitý podíl měla i sama Maria Montessori. Kvůli její neudržitelné potřebě mít pod kontrolou vše, co se Montessori týkalo (kurzy či psaný materiál), pomalu docházelo k úpadku.

Zarybniskyová (2010) zdůrazňuje rok 1958, kdy začíná druhá vlna Montessori, se kterou přichází Nancy McCornick Rambushová. Ta otevřela novou Montessori školu a další ji následovaly. Oproti první vlně však byly tyto školy soukromé, tudíž i dražší. Z Montessori se tak stal jakýsi symbol prestiže a začalo se uvažovat o tom, že by se otevřely i školky.

Zarybniskyová (tamtéž) ve své práci poukazuje i na to, že mezi Montessori školami jsou neshody. Dnes existují dvě největší Montessori asociace, které mají pod sebou i školy. Jedná se o Americkou Montessori Společnost (AMS) a Mezinárodní Asociaci Montessori (AMI). Od roku 1990 existuje přes 700 škol, které spadají pod AMS. Tyto školy se pokouší adaptovat a „aktualizovat“ Montessori model a napojují na sebe i další směry, které jsou podobné. Škol, které spadají pod AMI, je asi 130. Tyto instituce striktně zastávají původní Montessori metody a filozofii (Zarybnisky, 2010). Maria Montessori tak

založila AMI, jako svůj odkaz (Lillard, 2013). Zarybniskyová (2010) zmiňuje, že v USA je dnes přes 5000 Montessori škol, ale pouze kolem dvaceti procent z nich spadá pod AMS nebo AMI. Hilesová (2018) uvádí, že přestože počet škol neustále narůstá, povědomí o Montessori u veřejnosti zůstává stále poněkud zmatené a nepochopené. Ve své práci pak poukazuje na výzkum Murrye (2008), který zjistil, že velké množství lidí konceptu Montessori nerozumí. Nevědí, jak Montessori třídy vypadají, jaká je role učitele a co se vůbec ve třídách odehrává (Murray, 2008 in Hiles, 2018). Dále Hilesová (tamtéž) zjistila, že toto špatné pochopení Montessori metod a praxe se objevuje i u rodičů, jejichž děti Montessori školy/školky navštěvují.

Neexistuje žádný patent na Montessori jakožto název, a proto nemůže dojít ke sjednocení Montessori učení (Zarybnisky, 2010). Lillardová (2013) poukazuje na to, že i školy, které mají s Montessori jen velmi málo společného, si toto označení mohou dát do názvu. A mnozí návštěvníci či případní možní zájemci si neuvědomují, jak daleko některé školy od původní filozofie opravdu jsou. Jak Zarybniskyová (2010) píše, neexistuje totiž žádná pevná definice toho, jak by měly Montessori zařízení či třídy vypadat. Mohou například využít Montessori uspořádání třídy, nemusí už ale dodržovat Montessori filozofii (Zarybnisky, 2010). Tudíž to, že se výsledky některých výzkumů týkajících se Montessori vzdělávání liší, může být způsobeno právě tím, že ne všechny školy/školky vychází z původních Montessori principů (Marschall, 2017).

Lillardová (2013) ve své práci píše, že mnozí také tvrdí, že Montessori vzdělávání je drahé a exkluzivní, tudíž by se o něm nemělo mluvit jako o veřejných školách. Avšak původní učení Marie Montessori bylo pro chudé děti. Autorka taktéž zmiňuje, že velká část lidí zastává názor, že Montessori vzdělávání je dobré jen pro některé skupiny. Jen pro chlapce, jen pro dívky, pro děti s ADHD nebo děti s vysokou inteligencí či naopak pro děti s podprůměrnou inteligencí. Lillardová (tamtéž) dodává, že zatím ale nenašla žádný výzkum, který by naznačoval, že Montessori vzdělávání je vhodné jen pro určitou skupinu dětí.

3 Principy Montessori

V této kapitole se budu věnovat jednotlivým principům Montessori pedagogie. Blíže přiblížím senzitivní období dítěte, princip věkové heterogenity, který se v Montessori třídách praktikuje, dále pak jak se uchopuje pojem svobody dle Montessori vzdělávání,

jaký je názor Marie Montessori na odměny a tresty a v neposlední řadě zmíním polarizaci pozornosti dítěte.

Toto samozřejmě nejsou všechny principy Montessori pedagogy, ale dle mého názoru patří k těm nejdůležitějším, které činí tento pedagogický směr natolik odlišný od běžného školního vzdělávání. Role pedagoga a připraveného prostředí jsou též velmi důležité, těmto kategoriím se však budu věnovat až v kapitole následující.

Pomoz mi, abych to dokázal sám, název knihy, kterou Zelinková (1997) napsala a taktéž jedna z hlavních myšlenek Marie Montessori. Dospělý by podle ní neměl dítětem manipulovat či mu usnadňovat cestu, ale spíše ho posouvat k tomu, aby mohl získávat dovednosti a vědomosti vlastními silami.

3.1 Senzitivní období

Zelinková (1997) ve své knize vyzdvihuje, jak důležité je respektovat senzitivní období dítěte. A to z toho důvodu, že v určité době (věku) jsou děti citlivější k získávání určitých vědomostí.

Maria Montessori (1998) zmiňuje, že Hugo de Vries byl prvním, kdo si všiml těchto období u zvířat, v jejích školách se však poprvé zjistilo, že tato zvýšená vnímavost se objevuje i u dětí, „*Období zvýšené vnímavosti jsou ohraničené časové úseky v životě jedince, zejména v raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon. Jedná se o určitou přechodnou vlastnost omezenou na dobu získávání nějakého jednotlivého rysu*“ (Montessori, 1998, s. 28).

Zvýšená vnímavost se vytratí po dosažení daného rysu. Z toho vyplývá, že každá vlastnost je získána díky určitému, dočasnému impulzu. Vývoj jedince tedy není zapříčiněn jen dědičností, ale i úsilím, které je ovlivňováno instinkty, které se objevují po určitou, omezenou dobu. Díky vnímavosti získává dítě nové vědomosti a dovednosti. Pomáhá mu s osvojením jazyka, orientací v prostředí či kontaktem v okolí (Montessori, 1998).

Rýdl (2006) označuje období do šesti let věku jako období Absorbující mysli. Děti v této době získávají až neuvěřitelné množství zkušeností a dovedností. Ovlivňuje je vše, co mohou zachytit smysly. Montessori rozděluje období růstu u dětí do šesti let do dvou skupin. První skupina, kde jsou děti ve věku 0-3 roky, je označena za nevědomou absorbující mysl. Děti do sebe nasávají veškeré podněty bez jakýchkoli předsudků. U druhé skupiny se pak věk pohybuje kolem 3- 6 let a u dětí se probouzí vědomá absorbující mysl. V této fázi už děti přemýšlí a díky formování paměti dokáží dávat smysl různým

zážitkům (Rýdl, 2006). Role dospělého je zde tedy klíčová, jak ukazuje Rýdl (1999), jelikož díky zúčastněnému pozorování může zjistit, jaké jsou momentální potřeby dítěte a upravit podle toho prostředí, ve kterém se nachází. Rýdl (tamtéž) také zmiňuje, že pokud by došlo k ignorování těchto citlivých fází, mělo by to negativní vliv na duševní život dítěte.

3.2 Princip věkové heterogenity

V Montessori institucích se také využívá „princip věkové heterogenity“. To znamená, že v jedné třídě se vyskytují děti různých věkových skupin (Rýdl, 1999). Zarybniskyová (2010) ve své práci píše, že Montessori vytvořila věkově heterogenní třídy, ve kterých se děti mohou učit od sebe navzájem. Rozdílný věk je pro děti přínosem, jelikož jim pomáhá rozvíjet vzájemné učení se od sebe navzájem a také schopnost spolupracovat. Mohou individuálně postupovat od nejjednodušší úrovně k té vyšší nehledě na věk či ročník (Zarybnisky, 2010). Rýdl (1999) pak poukazuje na to, že mladší děti sledují při práci ty starší a díky tomu mohou odpozorovat, jak se s danou pomůckou pracuje. Taktéž pak třeba i zvládají činnosti a úkoly, které by od nich v tomto věku nikdo neočekával. Starší děti si naopak vyzkouší, jaké to je být „modelem“ a zároveň se učí své poznatky verbalizovat a předávat je mladším dětem. Zarybniskyová (2010) zmiňuje, že věkově heterogenní třídy mohou být obzvláště přínosné pro minority, podprůměrně se učící děti a žáky z rodin s nízkými příjmy Rýdl (1999) říká, že je taktéž velmi důležité, aby pedagog podporoval při práci mladší i starší děti stejnou měrou. Pokud by starší děti znevýhodnil tím, že by jim dal méně pozornosti v domnění, že už tolik podpory nepotřebují a více by se věnoval dětem mladším, mohlo by to u starších vyvolat žárlivost.

Stejně jako je pro Montessori důležitá věková heterogenita, nabývá podle Rýdla (1999) stejného významu i věkově homogenní skupina. Děti stejného věku si jsou většinou blíže, sdílejí zážitky a často právě mezi sebou mají nejvíce přátel. Proto je důležité, aby byla věkově homogenní skupina zastoupena dostatečným počtem dětí. Ve třídě by tedy dle Marie Montessori mělo být mezi 30 až 40 dětmi, množství materiálu bude i v tomto počtu dostačující. Počet dětí je ale vždy ovlivněn schopnostmi a počtem pedagogů (Rýdl, 1999).

Zarybniskyová (2010) se zabývá otázkou, proč věkově heterogenní třídy nebývají i v běžných školách. Podle ní je ve veřejných školách poměrně náročné prosadit věkově heterogenní třídu, jelikož učitelé jsou zvyklí soustředit se v jednu chvíli pouze na jeden prostor, nikoli na několik úrovní ve stejný čas. Tato změna by taktéž vyžadovala velké množství práce a času navíc.

3.3 Svoboda

Zajištění svobodného vývoje dítěte je požadavek pedagogiky Marie Montessori, díky kterému se výrazně liší od svých předchůdců (Zelinková, 1997). Svoboda je míněna ve smyslu možnosti vývoje dané osoby a je uskutečňována stálou činností neboli prací, která umožňuje rozvoj osobní nezávislosti a soběstačnosti (Rýdl, 1999). Lillardová (2013) ve své práci ukazuje, že i přesto ale mají někteří lidé pocit, že v Montessori mají děti až moc svobody, jiným zase přijde tato filozofie až moc přísná. Lillardová (tamtéž) však konstatuje, že Montessori se nachází někde mezi. Dítě si sice může zvolit, jakou pomůcku chce používat, ale pedagog mu vždy nejprve ukáže, jak s ní pracovat. Dítě si ji pak převezme a musí dodržovat přesně daný postup práce.

Zelinková (1997) ve své knize píše, že jako jeden z projevů svobody je v Montessori brána spontánní aktivita, kterou dítě vykonává. Pokud by došlo k potlačení aktivity, mělo by to podle Montessori za následek abnormální vývoj. Marie Montessori se snaží docílit toho, aby děti došly k tak zvané sociální svobodě, čili osvobození se od závislosti na prostředí. Děti jsou závislé už hned po narození biologicky a později pak sociálně. A pokud za ně rodiče budou dělat většinu aktivit a budou je přehnaně „opečovávat“ i v pozdějším věku, děti nebudou moci dojít ke svobodě (Zelinková, 1997). Což je pro děti ne příliš pozitivní přínos, jelikož právě díky svobodě mohou děti dojít k samostatnosti a určité seberealizaci. Výchova by tedy měla vést dítě k tomu, aby dokázalo jednat bez pomoci dospělých (Rýdl, 1999).

„Pokaždé, když dospělí poskytují dítěti nadbytečnou pomoc, nepřímou tlumí jeho vývoj. I pomáhat dítěti je třeba umět. Přílišná pomoc v sebeobsluze brzdí jeho vývoj, činí ho závislým na dospělých. Intenzivní předávání poznatků má tytéž následky. Pro dospělého je těžší sledovat neumělé pohyby dítěte, čekat na splnění úkolu, který by oni sami udělali mnohokrát rychleji. Tento přístup vyžaduje velkou trpělivost, která však přináší ovoce“ (Sajdová, 1993, s. 12).

Svoboda v Montessori pedagogice však neznamená, že by si dítě mohlo dělat, co se mu zlíbí (Zelinková, 1997). Samozřejmě se musí odehrávat v rámci nějakých hranic (Rýdl, 1999). Podle Zelinkové (1997) nemůže bez určitých omezení probíhat seberealizace ani rozvoj osobnosti. Je potřeba, aby byla volnost v určitých mezích. Dítě díky tomu může objevovat, co si může, či nemůže dovolit. Protože podle filozofie Marie Montessori se teprve se získáváním samostatnosti vyvíjí poslušnost a s ní související pojmy jako vyzrálost, vnitřní kázeň či sociální disciplína. Té se pak děti dále učí díky spolupráci

s druhými a taktéž je to dle Zelinkové učit brát ohled na ostatní a učit se respektovat jejich přání (Zelinková, 1997).

Svoboda se projevuje i ve škole. Dle učení Marie Montessori by měla být základem výuky svobodně volitelná činnost (Zelinková, 1997). Dětem je dána svoboda výběru v rámci toho s čím, kde a s kým chtějí pracovat a také jak dlouho se specifické aktivitě budou věnovat (Marshall, 2017). Lillardová (2013) ale zmiňuje, že děti sice mají svobodnou volbu činnosti, které se chtějí věnovat, pedagog je však i přesto určitým způsobem vede a v určitém směru dokonce i omezuje. V Montessori například děti nemohou pracovat s pomůckou, která jim ještě nebyla pedagogem předvedena. Taktéž pedagog rozhoduje o tom, které aktivity se považují za konstruktivní. Pokud dítě používá pomůcku jinak, než mu bylo ukázáno, je to ve většině případů považováno za špatné (Lillard, 2013).

Není to však tak, že by Lillardová (2013) koncept svobody absolutně vyvracela. Ve své práci taktéž zmiňuje, že právě díky tomu, že daný předmět má většinou jen jeden způsob použití, je ve třídě zachován pořádek. Pokud by mohly děti pomůcku používat, jak by samy uznaly za vhodné, třída už by nebyla tak klidným prostředím.

3.4 Odměny a tresty

Ke svobodě se současně váže i disciplína. Zelinková (1997) vysvětluje, že musí být v koexistenci, jelikož jen tak může vzniknout spolupráce a řád.

„Poslušný a zároveň svobodný může být pouze ten, kdo je pánem sebe samého. Naslouchá sobě samému, zná svá přání, touhy, schopnosti i slabosti. Být disciplinovaný znamená umět sám sobě poručit, sám sebe ovládat, mít moc sám nad sebou“ (Zelinková, 1997, s. 24).

Jak Lillardová (2013) ve své práci vzpomíná, v běžných školách učitelé často používají známky či zlaté hvězdičky, aby děti inspirovali k tomu, aby se dobře chovaly a učily se danou látku. Tyto metody vychází z behaviorismu. Lillardová (tamtéž) zmiňuje, že i Montessori zpočátku věřila na odměny. Po dokončení práce dala dětem jako odměnu hračky, se kterými by si mohly hrát, ale brzy zjistila, že děti netouží po hračkách, ale po dalším rozvíjení se, po další práci. A díky tomu dospěla k závěru, že kvůli svobodnému výběru činnosti je pro děti odměnou samo její dokončení. Proto potom odměny odstranila (Lillard, 2013). Montessori (1998) usoudila, že důvod proč děti často odmítají za svou práci pochvaly, je takový, že začínají mít určité vědomí o vlastní důstojnosti, které do té doby neměly.

Co se trestů týče, Montessori nepoužívá běžné metody, které si můžeme pamatovat ze školy. Podle Montessori (2001) je ideálním „potrestáním“ dítě izolovat. Posadit ho někde dál od ostatních, kde je sice vidět pracovat, ale sám se nemůže zapojit. Taktéž s ním pedagog komunikuje jinak než se zbylými dětmi. Věnuje mu více pozornosti a blahosklonně k němu promlouvá, kdežto s ostatními dětmi jedná jako s dospělými. Dítě si po nějakém čase uvědomí, jaké výhody má práce s ostatními dětmi a když je mu pak dovoleno se k nim přidat, mnohem více se na svou práci soustředí a taktéž na ni začne být hrdé (Montessori, 2001).

Montessori (2001) zdůrazňuje, že děti jsou taktéž od mala učeny odpovědnosti. Zodpovídají-li za zalévání květin či krmení třídního mazlíčka, uvědomují si, že je na nich někdo nebo něco závislé, a tudíž vnímají i to, co by se stalo, kdyby své povinnosti zanedbaly. Dětem přináší ohromnou radost, pokud se mohou o někoho starat a později vidí výsledky svého snažení. Například vidí-li vylíhnutá kuřátka, o která se předtím staraly. Mají radost z výsledků vlastní práce, tudíž není potřeba pochval (Montessori, 2001).

3.5 Polarizace pozornosti

Zelinková (1997) uvádí, že disciplína a pocit odpovědnosti však nejsou jedinou oblastí, ke které se svoboda váže. Existuje i v přímé souvislosti s koncentrací pozornosti. Rýdl (1999) poukazuje na to, že Maria Montessori přišla jako první s tím, že polarizace pozornosti, nebo také soustředění se na jednu aktivitu, je něco, co můžeme pozorovat i u menších dětí. Taktéž vypožorovala, že po úspěšném dokončení práce se u dětí dostaví pocit vnitřního uspokojení. Sledovala potom soustředěnou práci i podmínky pro její uskutečnění u dalších dětí a nakonec z toho vytvořila novou praxi, která umožňovala dětem činnost opakovat až do té doby, než s výsledkem budou samy vnitřně spokojeny (Rýdl, 1999). Zelinková (1997) zmiňuje, že díky svobodě volby si dítě může vybrat jakoukoli činnost, která ho zaujme. Znamená to ale, že rozhodne-li se pro jednu věc, ostatní musí prozatím ponechat. To dítě podle Zelinkové (tamtéž) učí poznávat svobodu se vším, co k ní patří. A to včetně toho, že pokud si dítě něco zvolí, pravděpodobně i o něco přijde. Svoboda pak přinese výsledky ve chvíli, kdy dítě dojde k dokončení práce a taktéž i uspokojení.

Rýdl (1999) uvádí, že soustředění se na práci však dítěti přináší i další benefity jako prohloubení zájmu o daný předmět, radost z výsledku či vytrvalost. Ale aby děti mohly takovéto práce dosáhnout, je k tomu potřeba předem připravené, speciální prostředí, které

nabízí velké množství předmětů, jež děti mohou pro svou práci využít. Prostředí samozřejmě musí odpovídat potřebám vývoje dítěte i jeho věku.

Rýdl (1999) ve své knize popisuje i to, jak průběh soustředěné práce probíhá. Na začátku dítě prochází prostředím a hledá svou práci. Ze začátku jich může vyzkoušet hned několik, než najde tu, které by se chtěl opravdu plně věnovat (Rýdl, 1999). Ve chvíli, kdy ji najde, vezme si kobereček, který slouží k vymezení jeho prostoru pro práci, přinese si aktivitu, které se chce věnovat a pak s ní může pracovat, jak dlouho si bude přát (Marschall, 2017). Rýdl (1999) poukazuje na to, že z hlediska času, je toto velmi individuální fáze. Roli zde hraje jak věk dítěte, tak jeho potřeby. V průběhu této fáze dítě také ignoruje jakákoli rozptýlení a soustředí se jen na dokončení svého úkolu. Marschallová (2017) píše, že až bude dítě vnitřně uspokojeno se svým výsledkem, vrátí danou pomůcku na své místo, odkud si ho mohou vzít další děti, a pak se může přesunout k jiné aktivitě. Tento celý cyklus pomáhá dětem rozvíjet jejich soustředění.

Pedagog zde má opět nelehkou funkci, jak popisuje Rýdl (1999) ve své knize. Musí správně vypořádat kdy je jeho pomoc žádána a kdy by naopak měl dítě nechat samo sobě. Pedagog dětem pomáhá především v první fázi polarizace, kdy si dítě volí činnost, které by se chtěl věnovat. Může ho motivovat k vyzkoušení nějaké aktivity či mu ukázat, jak se má s daným předmětem pracovat. Jiné děti však potřebují úplný opak. Někdy je dobré se některým dětem nevěnovat, aby nebyla narušena jejich soustředěnost při práci (Rýdl, 1999).

Zelinková (1997) ve své knize zdůrazňuje, jak moc je důležité, aby byla koncentrace pozornosti dlouhodobá. Pro děti obecně mají větší význam hračky, které mohou rozebírat, manipulovat s nimi, u kterých mohou zjistit, na jakých mechanismech fungují. Zelinková (tamtéž) tvrdí, že je-li dostatek prostoru pro svobodnou činnost, dítě je tvořivé. Pokud ale dojde k omezení jeho činnosti, přestává tvořit a začne být pasivní či činnost neguje. Rýdl (1997) uvádí, že právě zamezování takovýchto situací je jedním z úkolů pedagoga. Právě on pro dítě představuje model. Někoho, z něhož si dítě může vzít příklad, ať už v chování nebo v jednání.

4 Role dospělého a prostředí

V předchozí kapitole jsem nastínila jedny z nejdůležitějších Montessori principů. Principy a samotná filozofie samy o sobě ale nestačí. V Montessori je velmi důležitá jejich provázanost s připraveným prostředím a s přístupem proškoleného pedagoga, což jsou

témata, kterým se budu věnovat v následující kapitole. V podkapitole postavení dospělého zmíním to, jak se odlišuje jeho vztah k dětem (a naopak) oproti běžné škole/školce, dále popíši, jaké jsou jeho povinnosti a jakou roli hraje v přípravě prostředí. Připraveným prostředím se budu zabývat v druhé podkapitole. Uvedu, jak je prostředí uzpůsobeno, na co je třeba brát zřetel při jeho vytváření, čím se liší Montessori třída oproti té běžné a taktéž proč je pro děti dle Montessori filozofie připravené prostředí tak důležité.

4.1 Postavení dospělého

V pedagogice Marie Montessori je role pedagoga i jeho vztah k dětem velmi odlišný oproti běžnému učiteli na veřejných školách. Dokonce nese i jiné označení. Dospělý učící v běžné škole je většinou nazýván učitelem. V Montessori je dospělému přezdíváno mentor, průvodce, vychovatel. Dále se užívá i označení pedagog, které je používáno v běžném i Montessori vzdělávání.

Montessori výchova se oproti běžné škole/školce liší i tím, že jde primárně o aktivitu dítěte, nikoli pedagoga (Montessori, 2001). Vztah mezi průvodcem a dítětem je spíše v rovině partnerské a to primárně díky vzájemnému respektu, který by měl mezi oběma panovat (Zelinková, 1997). Podle Montessori vzdělávání je základem výchovy rozvoj osobnosti. Vychovatel by tedy měl děti vést k tomu, aby toho mohly dosáhnout (Rýdl, 1999). Montessori (2001) ve své knize píše, že k tomu mu pomáhá připravené prostředí a úlohu zde plní i pomůcky. Neslouží k ulehčení práce vychovatele, jsou pomocníkem dětí (Montessori, 2001). Dítě si samo vybírá předměty, které chce používat, nikoli učitel, jako je tomu v běžných školách a školách (Rýdl, 1999).

Montessori (2001) však zdůrazňuje, že to ale neznamená, že by pedagog neměl podstatnou roli. Jeho důležitost spočívá v pozorování dětí, ve správném odhadu toho, jaký typ pomoci je potřeba dítěti poskytnout a obecně kdy zakročit a kdy spíše stát v pozadí. Jak uvádí Zelinková (1997), pozorování dítěte je důležité proto, aby mohl pedagog analyzovat schopnosti dítěte, které činnosti opakuje či jak vychází s ostatními. Dospělí dítě neučí, učí se samo. Pedagog ho spíše vede na jeho cestě a zprostředkovává mu nové podněty. Pokud se dítěti nedaří něčemu porozumět, není to bráno jako neúspěch. Jen jako signál pro pedagoga, že musí dojít ke změně. Například tím, že mu danou aktivitu ukáže znovu či zkusí úplně jiný přístup (Zelinková, 1997). Pokud děti použijí pomůcku jinak, než jim bylo určeno, je už prací pedagoga posoudit, zdali je to konstruktivní či nikoli (Lillard, 2013).

Zelinková (1997) taktéž poukazuje na fakt, že naučit se, jak podle Montessori správně pomáhat, je velmi důležitá dovednost. Pedagog musí umět najít míru. Nepomáhat

moc, ale zároveň taktéž nenechat dítě bezradné, jak tvrdí Zelinková (1997). Vychovatel stojí spíše v pozadí, zároveň by ale měl být schopen podat pomoc, pokud je o ni požádán (Rýdl, 1999).

Rýdl (1999) představuje další z mnoha povinností pedagoga, kterou je příprava prostředí přiměřené věku, kde budou mít děti volnost ve výběru činností. K vytvoření takového adekvátního prostředí samozřejmě musí mít vychovatel určité vědomosti. Je potřeba mít specifické znalosti o pomůckách a cvičeních, které mají děti s danými věcmi provádět (Rýdl, 1999). Díky těmto vědomostem dokáže pedagog správně zvolit pomůcku s ohledem na věk a senzitivní období daného dítěte (Zelinková, 1997). Taktéž představuje spojení mezi pomůckou a prostředím a to tím, že ukazuje dětem, jak s daným předmětem správně pracovat (Montessori, 2001). Marschallová (2017) ve své práci píše, že stejně tak pomáhá dětem, které neví, jakou pomůcku zvolit, udržuje ve třídě klid a pořádek a dává dětem, které už danou aktivitu bravurně zvládly, možnost zvolit si novou, náročnější výzvu.

Dle Marie Montessori (2001) mezi povinnosti pedagoga také patří seznámení dětí s prostředím ve třídě a řádem, který zde panuje. Mezi základní principy patří, že děti si po sobě rozdělanou práci musí vždy uklidit a taktéž dodržovat klid, jelikož právě díky němu se mohou ostatní soustředit na svou práci. Dohled nad tím, aby nikdy nevyrušoval a děti tak mohly v klidu pracovat, je dalším z mnoha úkolů, které musí pedagog ve své funkci zastat (Montessori, 2001).

4.2 Úloha prostředí

Montessori (2001) ve své knize taktéž poukazuje na to, že děti potřebují dát najevo své potřeby. To podle ní mohou udělat v připraveném prostředí, kde jsou pro ně vytvořené adekvátní podmínky. Dle Rýdla (1999) se prostředí Montessori třídy oproti té běžné, kterou známe z klasických škol, liší například absencí lavic či katedry a formalit s tím spojených. Což dává dítěti prostor jednat svobodně, jak to odpovídá jeho přirozenosti. Prostředí musí být přizpůsobeno potřebám dětí, tudíž jedním z hlavních kroků je užití menších a lehčích předmětů. Ari a Kayili (2011) ve své práci uvádí, že Montessori třída je tedy vždy vybavena lehkým nábytkem, který se dá dobře přenášet. Menší stolečky, skříňky, na které mohou bez problému dosáhnout i ty nejmenší či umyvadla ve výšce vyhovující dětem.

Zarybniskyová (2010) přidává další rozdíl Montessori třídy oproti té běžné, a to ten, že děti se mohou volně pohybovat po třídě, aby si mohly samy najít aktivitu, které se chtějí

věnovat. Píše, že děti dokáží nejlépe pracovat, když nejsou rušeny dalšími dětmi. Proto jsou třídy navrženy tak, aby si děti vše mohly zařídit samy.

Dle Marschallové (2017) se taktéž uspořádání dne v Montessori školce/škole liší od školek/škol běžných. Děti zde mají tří až čtyřhodinový pracovní cyklus, ve kterém jsou pedagogy vedeny k tomu, aby si vybraly aktivitu, která se jim zalíbí. Lopata, Wallace a Finn (2009) pak zmiňují, že nepracují-li děti samy, pracují v malých skupinkách. Méně než hodinu pak stráví aktivitou, na které pracuje celá třída. Marschallová (2017) uvádí, že pedagog nemá žádnou předem připravenou „výuku“. Pracovní cyklus je vždy ovlivněn a veden potřebami dětí. Lopata, Wallace a Finn (2009) odkazují na výzkum (Chattin-McNichols, 1992), který ukazuje, že Montessori třídy jsou více založené na vzájemné spolupráci, kdežto třídy běžné na soutěživosti (Chattin-McNichols, 1992 in Lopata, Wallace & Finn, 2009). Taktéž se nepoužívají učebnice, známky, testy, odměny či tresty (Lopata, Wallace & Finn, 2009).

Jak zdůrazňuje Zelinková (1997), taktéž je důležité respektovat vývojové potřeby dítěte. Prostředí by tudíž mělo být upraveno tak, aby senzitivní období podněcovalo. S tím přímo souvisí i uspořádání objektů. Všechny pomůcky ve třídě musí být v dosahu dítěte a taktéž by měly být přiměřeně těžké, aby s nimi pak dítě mohlo samo manipulovat (Zelinková, 1997). Marchallová (2017) ve své práci píše, že zásady probíhající při navrhování těchto výukových materiálů jsou takové, že se dítě učí manipulací s nimi a získává tak konkrétní základ, díky kterému pak může přejít na učení abstraktnějších konceptů. Lillardová (2013) zmiňuje, že předměty a pomůcky jsou tedy uloženy do regálů, jež jsou roztrženy podle témat jako například jazyky, matematika a další. Všechny materiály je navržen tak, aby si dítě samo mohlo všimnout, udělá-li chybu (Lillard, 2013). Což mu umožňuje nebýt závislý na dospělém (Zelinková, 1997). „*Jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě, lze považovat za připravené*“ (Zelinková, 1997, s. 42).

5 Praktická cvičení a dovednosti

Do své práce jsem přidala i tuto krátkou kapitolu, která mi umožňuje lépe a konkrétněji představit základní typy činností a aktivit, které si děti v Montessori třídě mohou vyzkoušet. Zmíním zde aktivity týkající se napomáhání dětem k samostatnosti v běžných denních úkonech, cvičení na komunikaci nebo zlepšení pohybu a koordinace. Tato kapitola slouží k lepšímu porozumění toho, co se v Montessori třídách odehrává.

Zelinková (1997) se ve své práci dotýká konkrétních praktických cvičení, které děti v Montessori školách nacvičují. Patří mezi ně například úkoly, které slouží k sebeobsluze. To může například být, jak se samostatně obléci, jak správně držet příbor či stolovat. Provádí se ale i cvičení, která jsou zaměřena na vzájemnou komunikaci, žádání o pomoc, vyjádření vděku anebo projevení nesouhlasu. Marschallová (2017) uvádí, že v Montessori třídě nalezneme předměty, které pomáhají dětem zlepšovat se v běžných denních činnostech. Děti si mohou vyzkoušet přesypávání různých materiálů, používání nůžek či kleští, uklízení, leštění, aranžování květin, zahradničení... Dle Zelinkové (1997) nacvičování takovýchto dovedností pozitivně ovlivňuje to, jak se dítě vyvíjí. Jak je v knize několikrát zmíněno, děti se učí nápodobou. Pedagog jim ukáže, jak s danou pomůckou pracovat a děti to po něm pak opakují a díky tomu se učí (Zelinková, 1997). Zároveň je nutné, aby každý předmět měl své přesně stanovené místo, aby ho děti vždy dokázaly nalézt a po dokončení aktivity zase uklidit (Rýdl, 1999).

Rýdl (1999) ve své práci píše, že většina rodičů nepouští děti, k „dospělým“ činnostem v domácnosti. Proto dle autora děti tyto práce vykonávají tak rády. Jedná se o běžné denní aktivity jako úklid, vaření, praní... Je to něco, z čeho byly dříve vyloučeny, ať už rodiči anebo kvůli velikosti či hmotnosti daného předmětu. Díky připravenému Montessori prostředí si děti mohou tyto činnosti samy vyzkoušet a postupem času se učit, jak tyto běžné aktivity samy zvládat, aniž by cokoli rozlily, rozbily či ušpinily (Rýdl, 1999).

Zelinková (1997) zmiňuje i to, že v Montessori se taktéž klade velký důraz na pohybové aktivity dítěte a jeho pohyb v přírodě. Děti praktikují různá cvičení. Aktivity, které ukazují pohyby z denního života, gymnastická cvičení či procvičování rovnováhy. Zelinková poukazuje na to, jak velmi důležitá takováto cvičení jsou, jelikož zlepšují koordinaci v prostoru, rovnováhu i koncentraci (Zelinková, 1997). Taktéž pomáhají vybudovat hrubou a jemnou motoriku a lepší koordinaci očí a rukou (Marshall, 2017).

6 Motivace rodičů pro volbu alternativního vzdělání

V této poslední kapitole představím důležitost předškolního vzdělávání a taktéž možné důvody rodičů pro volbu jiného než tradičního školství. Velice okrajově také zmíním problematiku označení „alternativní vzdělávání“.

Jak Ari a Kayili (2011) ve své práci vyzdvihují, jedna z nejdůležitějších funkcí školky je připravit děti na první stupeň základní školy. Studie ukazují, že rodiče a školky

nesou největší odpovědnost za připravenost dítěte na základní školu. Dovednosti, které děti získají v předškolním období, tvoří základ dovedností, které budou později dále rozvíjet. Dnes existuje spousta školek s alternativním vzděláváním i přístupem. Každý z těchto systémů má jinak uspořádanou třídu, jiný výcvik pro učitele i materiály (Ari & Kayili, 2011). Rodiče si dnes mohou zvolit vzdělání pro svoje děti na základě svých vlastních přesvědčení a hodnot (Momin, 2012). K tomu jim v dnešní době mohou pomoci různé „alternativní školy/školky. Ale co to vlastně znamená ten pojem „alternativní“ a proč je jeho užívání tak problematické?

Průcha (2012) ve své knize tvrdí, že pojem alternativní vzdělávání má více významů a dnes bývá často užíván jako synonymum k jiným pojmům. Autor zde zmiňuje například otevřenou školu, svobodou školu či netradiční školu. Průcha (tamtéž) vidí hlavní problém v tom, že označení „alternativní škola“ nemá své jasné vymezení. Jinak bude definováno v různých zemích a taktéž v pedagogických teoriích. Na druhé straně ale zmiňuje, že skutečnost, že „alternativní vzdělávání“ nemá jednotný význam, není v oblasti společenských věd nic neobvyklého. Některé pojmy je těžké definovat kvůli jejich obsáhlosti, jindy jde například o to, že je daný pojem moc nový, zatím ne příliš probádaný (Průcha, 2012).

Jedním z aspektů, proč rodiče volí jiný typ vzdělávání, může například být i z důvodu výsledků, kterých dosahují tyto typy škol/šcolek oproti běžným školám/školčkám. Hilesová (2018) například zmiňuje studie, které se zabývaly akademickými výsledky na běžné základní škole a Montessori škole. Výsledky těchto studií ukazují, že žáci Montessori si užívají učení i práci a oceňují prostředí své třídy. Tyto studie také prokázaly, že žáci Montessori škol mají lepší výsledky v matematice, jazycích a v řešení problémů, než děti z běžných škol (Hiles, 2018). A právě výsledky takovýchto studií mohou některé rodiče vést k tomu, že si pro své děti už od útlého věku volí Montessori. Na druhou stranu podle Marschallové (2017), metoda Montessori pro náctileté ve věku mezi 12 a 18 není popsána tak detailně, jako u mladších dětí (Marschall, 2017), což zase některé potenciální zájemce může odradit. Průcha (2012) upozorňuje, že vědomosti žáků v daných oborech by neměly být jediným činitelem v rámci hodnocení kvalit škol. Vyzdvihuje ve své knize to, že bavíme-li se o školách, kterou jsou „alternativní“, nějak se lišící od těch běžných, jejich přidaná hodnota může spočívat v něčem úplně jiném. Jen velmi zřídka se provádí studie, které by v jednotlivých školách porovnávaly učebnice, charakteristiky učitelů či obsah učiva jako takového (Průcha, 2012).

Vědomostní výsledky však pro některé rodiče opravdu nemusí být až tak podstatné. Hilesová (2018) se ve svém výzkumu zabývala otázkou, co vede rodiče k zapsání svých dětí do Montessori škol. Jako hlavní důvod respondenti uvedli přitažlivost Montessori principů, dále to byl soulad s filozofií a až jako třetí nejčastější důvod bylo uvedeno očekávání lepších výsledků dětí a spokojenost s Montessori třídou. Zarybniskyová (2010), která taktéž zkoumala důvody rodičů pro volbu Montessori, dospěla k trochu jiným výsledkům. V její studii respondenti uvedli jako nejčastější důvody pro volbu Montessori právě akademické výsledky a dále pak kladli důraz na disciplínu, interakci žáků s učitelem a v neposlední řadě individuální přístup pedagogů. Momin (2012) pak ve své práci *Proč Montessori: Perspektiva rodičů* říká, že výsledky naznačují, že rodiče si volí Montessori kvůli uzpůsobení tříd a učebním osnovám. Jako další velice častý důvod byla uvedena skutečnost, že rodiče děti nechávají dále se vzdělávat v Montessori, jelikož jsou tam spokojené a mají pozitivní přístup k učení (Momin, 2012). Studií, které by se věnovaly Montessori předškolnímu vzdělání je však o něco méně, lze se podívat například na (Lillard, 2012; Bahmaee, Saadatmand, Yarmohammadian, 2015), vztahem rodičů k Montessori se však nezabývají. Co se týče České republiky, zde je prací, které by se zajímaly o důvody rodičů pro volbu Montessori ještě nižší počet. Ve své bakalářské práci se však tímto tématem zabývala například Konkořová (2012).

Jak jsem zmínila výše, důvody rodičů pro volbu Montessori se zdají být různé. Každý z rodičů pravděpodobně má odlišné preference i požadavky týkající se vzdělávání svých dětí. Proto se v této práci pokusím zodpovědět, proč si rodiče tento typ vzdělávání vlastně volí. Zdali se tak rozhodli na základě toho, že je zaujala filozofie, byly pro ně atraktivní hlavní principy tohoto směru, hrála roli vzdálenost od bydliště anebo zda si zvolili Montessori školku jen proto, aby pak své děti mohli zapsat na navazující Montessori vzdělání. Důvody rodičů pro výběr tohoto vzdělávání mohou být rozličné, v praktické části této práce se však pokusím lépe porozumět tomu, jaká je hlavní motivace většiny z nich pro volbu tohoto typu vzdělávání pro své děti.

7 EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části jsem popsala, odkud vzešel koncept Montessori, co je podstatou tohoto pedagogického směru i jaké jsou základní principy, kterými se Montessori řídí. Poslední kapitolu jsem věnovala tomu, na základě čeho mohou rodiče pro své děti vybírat mateřské školky. Cílem mé práce je nahlédnout na motivaci rodičů pro výběr právě

Montessori vzdělávání. Vzhledem k tomu, že dnes je velké množství alternativních školek, zajímalo mě, čím je právě Montessori pro rodiče tak atraktivní.

V následujících podkapitolách představím výzkum, výzkumné otázky a výzkumný soubor. Dále podrobně popíšu výsledky, které jsem z dotazníkového šetření získala, zmíním limitace výzkumu i jeho možná zlepšení pro ty, kteří by se chtěli podobným tématem zabývat.

7.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem této práce je lépe porozumět tomu, proč si rodiče volí právě Montessori. Žijeme v době, kdy si rodiče pro své děti mohou zvolit cokoli, co vyhovuje jejich přesvědčení a potřebám. Spousta z nich se dnes obrací zády k běžnému předškolnímu a školnímu vzdělávání a hledá pro své děti alternativy. Dnes existuje několik alternativních vzdělávacích institucí, které si rodiče mohou zvolit. V České republice se jedná například o Lesní školky, Waldorfské školy či školy Daltonské. Všechny tyto pedagogiky mají své specifické principy, díky kterým se odlišují od běžných škol/šolek. Mě však zajímá, proč si rodiče volí právě Montessori.

Přestože existují různé práce, které se konceptu Montessori věnují jako například (Kayili, Ari, 2011; Lillard, 2013; Marschall, 2017) či knihy a příručky samotné zakladatelky tohoto směru Marie Montessori, tak práce, které by se zabývaly důvody rodičů pro volbu Montessori vzdělávání jsou poměrně málo zastoupeny (například Hiles, 2018; Momin, 2012; Zarybnisky, 2010). A přestože se všechny tři zmíněné práce zabývají vztahem rodičů k Montessori základnímu vzdělání v Americe, dospěl každý z autorů k jiným výsledkům. Hilesová (2018) uvedla jako hlavní důvod rodičů pro volbu Montessori přitažlivost respondentů k Montessori principům a filozofii. Výsledky studie Zarybniskyové (2010) naopak ukazují, že nejvíce respondentů si zvolilo Montessori kvůli akademickým výsledkům a disciplíně a Momin (2012) pak ve své práci uvádí, že rodiče volí pro své děti Montessori kvůli uzpůsobení třídy a učebním osnovám.

Můžeme si tedy všimnout, že výsledky v této oblasti jsou poněkud rozcházející se. Práce, které jsem zde zmínila, se však zabývají Montessori školním vzděláváním. Studií, které by se věnovaly Montessori předškolnímu vzdělávání není mnoho, zabývají se tím však například (Lillard, 2012; Bahmaee, Saadatmand, Yarmohammadian, 2015). Ale prací, které by se věnovaly tomu, proč si rodiče volí Montessori pro své děti již od předškolního věku je k dispozici jen velmi málo. K získání odpovědi na to, co je tedy hlavní motivací rodičů pro volbu Montessori předškolního vzdělání, jsem zvolila tyto výzkumné otázky:

Vybírají si rodiče Montessori školku na základě blízkosti bydliště?

Jaký je vztah rodičů k Montessori vzdělávání?

Ovlivňuje znalost programu Montessori i jeho uplatňování v domácnosti?

Volí rodiče Montessori pro všechny své děti a plánují pro ně zároveň navazující Montessori vzdělávání?

Bylo pro rodiče Montessori primární volbou?

7.2 Výzkumná strategie a technika sběru dat

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii, jako techniku sběru dat jsem zvolila dotazník. Dotazník jsem sama vytvořila (viz příloha) a byl supervidován vedoucí práce. Vypracovala jsem jej v elektronické podobě pomocí Formuláře Google a byl formulován tak, aby mi pomohl co nejlépe zodpovědět mé výzkumné otázky: Vybírají si rodiče Montessori školku na základě blízkosti bydliště? Jaký je vztah rodičů k Montessori vzdělávání? Ovlivňuje znalost programu Montessori i jeho uplatňování v domácnosti? Volí rodiče Montessori pro všechny své děti a plánují pro ně zároveň navazující Montessori vzdělávání? Bylo pro rodiče Montessori primární volbou?

Dotazník celkem obsahoval 22 otázek, z nichž 7 se týkalo demografických a osobních údajů respondentů. Tři otázky týkající se dostupnosti mateřské školy. Jakým způsobem se rodiče do školky dopravují, kolik jim to zabere času a jak se o dané školce dozvěděli. Dále dotazník obsahoval 9 otázek, které sloužily k lepšímu pochopení vztahu rodičů k Montessori a jejich postoji k jednotlivým principům tohoto vzdělávání. Co je pro ně důležité, s čím jsou spokojeni a co jim naopak chybí či je obtěžuje. Zbylé 4 otázky se pak věnovaly vztahu rodičů k dalším alternativním typům mateřských škol a taktéž jejich názoru na Montessori navazující vzdělávání.

E-mailem jsem oslovila ředitelky¹ několika Montessori školek, zdali by byly ochotné pomoci s výzkumem a rozeslat dotazník rodičům dětí, které navštěvují jejich mateřské školy. Emailové adresy všech oslovených ředitelky jsem našla na internetové stránce <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>. Výjimkou byla paní ředitelka z Montessori školky, ve které pracuji. Tu jsem o pomoc s rozesláním dotazníku požádala osobně.

Celkem jsem tedy oslovila 12 ředitelky Montessori školek z různých koutů České republiky. Ne ode všech jsem však dostala odezvu. Nejvíce odpovědí jsem získala

¹ Píši zde ředitelky pouze v ženském rodě, jelikož ve všech oslovených školkách byly na ředitelské pozici pouze ženy.

z Montessori školky, ve které pracuji. Domnívám se, že je to tím, že rodiče vědí, kdo jsem, a proto jsou motivovanější dotazník vyplnit. Odpovědi však stále nebylo dostatečné množství a proto jsem dne 3. 2. 2020 rozeslala e-maily i ředitelkám několika dalších Montessori školek, bohužel se mi však z žádné, až na jednu výjimku, neozvaly zpět. Zkusila jsem to proto znovu dne 5. 3. 2020, kdy jsem získala mnohem více zpětné vazby a tudíž i respondentů. Důvody toho, proč jsem napoprvé získala méně reakcí jako na podruhé, mi však nejsou známy.

Vzhledem k tomu, že část mateřských školek, které jsem si zvolila, je bilingvní, rozhodla jsem se také vytvořit dvě verze dotazníku, jeden v českém a druhý, totožný v anglickém jazyce, aby se mého výzkumu mohli zúčastnit i rodiče dětí, kteří mluví jiným jazykem než českým. Na začátku dotazníku se nachází úvod, ve kterém jsem se rodičům představila a taktéž vysvětlila, co je účelem tohoto výzkumu. Dotazník obsahoval celkem 22 otázek, z nichž většina byly otázky uzavřené. Otevřené otázky sloužily pro detailnější vyjádření rodičů k dané problematice; zároveň pomohly k lepšímu pochopení jejich vztahu k tomuto typu vzdělávání.

Otázky v tomto dotazníku mi umožnily získat základní informace o daných rodičích, stejně jako jaké jsou jejich znalosti filozofie Montessori, jaký je jejich názor na jednotlivé Montessori principy a tuto pedagogiku obecně a také, co je vedlo k tomu si zvolit právě tuto formu alternativního vzdělávání. Dohromady jsem získala 65 dotazníků, z nichž většina byla plně vyplněna. Někteří respondenti si zvolili možnost neodpovídat na některé z otevřených otázek.

7.3 Výzkumný vzorek

Vzhledem k tomu, že cílem této práce je zjistit, jaká je motivace rodičů pro volbu Montessori předškolního vzdělávání pro jejich děti, bylo nezbytné získat odpovědi právě od této skupiny. Výběr respondentů byl tedy záměrný a týkal se poměrně úzkého okruhu lidí. Jak jsem již zmínila výše, oslovila jsem e-mailem ředitelky jednotlivých Montessori školek a požádala je o rozeslání dotazníků rodičům, jejichž děti tyto školky navštěvují. Až na pár výjimek mi všechny poskytly pomoc a za to jsem jim velice vděčná.

Celkem jsem tedy získala 65 respondentů. Český mluvících bylo znatelně více než anglicky mluvících, jednalo se o 60 rodičů. Většina z nich byly ženy, těch se výzkumu zúčastnilo 50, kdežto mužů pouze 10. Přestože část školek byla bilingvní a dotazníky jsem zasílala v českém i anglickém jazyce, anglicky mluvících respondentů bylo pouze 5. Z čehož čtyři z odpovídajících byly ženy a jen jeden muž. Vzhledem k tomu, že anglicky

mluvící vzorek respondentů je takto nízký, byly odpovědi z dotazníků od obou těchto skupin spojeny. Původně jsem předpokládala, že pokud dotazník vytvořím v českém i v anglickém jazyce, pomůže mi to lépe určit, kteří lidé v České republice mají o Montessori zájem. Přestože otázka národnosti je poměrně citlivé téma, 62 respondentů mi odpověď na tuto otázku poskytlo. Jelikož některé Montessori školky byly bilingvní, předpokládala jsem, že získám poměrně velké procento lidí, jejichž národnost bude jiná než česká. Můj odhad byl však nesprávný. Naprostá většina rodičů uvedla, že národnost jejich i partnera je česká. Bylo zde pouze několik ojedinělých případů, kdy partner či oba partneři byli národnosti jiné. 7 rodičů uvedlo jako národnost svou či svého partnera národnost slovenskou. Z dalších národností zde byla zmíněna bulharská, americká, francouzská, ruská, bosenská či španělská.

Z 65 respondentů, kteří se mého dotazníkového šetření zúčastnili, bylo 54 vysokoškolsky vzdělaných, 9 uvedlo jako své nejvyšší dosažené vzdělání střední školu s maturitou, dále pak jeden respondent se středním vzděláním bez maturity a jeden se vzděláním základním. Co se týče finanční situace respondentů, 67,7 % z nich by svoji finanční situaci oproti běžné české rodině vyhodnotilo jako lepší, 30,8 % jako srovnatelnou a dokonce 1,5 % respondentů uvedlo svou finanční situaci jako horší oproti běžné české rodině. Jedná se však o problematiku, která je posuzována subjektivně, tudíž to, co respondenti uvedli, může a nemusí být odraz jejich reálné finanční situace. Není ovšem překvapivé, že většina respondentů uvedla, že jejich finanční situace je oproti běžné české rodině lepší. V České republice se Montessori vzdělávání považuje za soukromé, tudíž je zde měsíční školné/školkové, které se pohybuje v řádech tisíců korun. Proto je vcelku pochopitelné, že si tyto typy vzdělávacích zařízení mohou dovolit spíše rodiče, jejichž příjmy jsou vyšší.

Co se týče věku, výzkumu se zúčastnili rodiče ve věkovém rozmezí 29-48 let. Průměrný věk respondentů byl 36 let. Dle statistického úřadu byl v roce 2015 průměrný věk prvorodičky 30 let. Pokud bychom k tomuto číslu přičetli tři až čtyři roky, což je období, kdy dítě začíná navštěvovat mateřskou školu, došli bychom k závěru, že respondenti měli své děti pravděpodobně v pozdějším věku, než je průměr v České republice. Zároveň však respondenti mohou mít i starší děti, tudíž průměrný věk prvorodičky v tomto případě nemusí být úplně relevantní.

7.4 Výsledky výzkumu a jeho zpracování

V následujících podkapitolách představím výsledky svého výzkumu, který byl vytvořen pro tuto bakalářskou práci. Nejprve se budu zabývat otázkou místní a časové dostupnosti. Dále se zaměřím na to, proč si respondenti vlastně danou Montessori mateřskou školu zvolili. Představím, jak moc jsou rodiče s Montessori programem obeznámeni a do jaké míry ho využívají v běžném životě. Jaké jsou pro ně důležité/nedůležité aspekty a principy Montessori. V dalších podkapitolách se budu věnovat tomu, zdali rodiče volí Montessori pro všechny své děti a jaký je jejich názor na Montessori navazující vzdělávání. A v neposlední řadě se budu zabývat otázkou, zda respondenti zvažovali vedle Montessori i jinou formu alternativního předškolního vzdělávání.

7.4.1 Vyhodnocení otázek místní a časové dostupnosti mateřské školy

Spojení otázek zabývajících se tím, jakým způsobem se respondenti do školky dopravují, kolik času jim běžná cesta zabere a jak se o školce vlastně dozvěděli, mi pomohlo zjistit, zdali mezi hlavní motivaci rodičů pro výběr Montessori patří právě blízkost dané školky od bydliště.

První tabulka (Tabulka 1) nám ukazuje, jakým způsobem se rodiče do školky dopravují. 43,1 % respondentů uvedlo jako způsob dopravy do školky auto, 30,8 % respondentů zvolilo městskou hromadnou dopravu a 26,2 % rodičů uvedlo, že do školky chodí pěšky.

Tabulka 1

Jakým způsobem se do školky nejčastěji dopravujete?	
Autem	43,1
S využitím MHD	30,8
Pěšky	26,2

* Číselné údaje jsou uvedeny v procentech

Druhá tabulka (Tabulka 2) pak ukazuje, kolik času respondentům zabere běžná cesta do školky. Můžeme si všimnout, že téměř polovina respondentů (46,2 %) uvedla, že obvyklá cesta do školky jim zabere 10-30 minut. 35,4 % respondentů trvá cesta do školky necelých deset minut a poměrně velký počet respondentů, přesněji 18,5 % uvedl, že do školky se dopravují 30-60 minut.

Tabulka 2

Jak dlouho Vám běžně trvá cesta do školky?	
10 - 30 minut	46,2
Do deseti minut	35,4
30 - 60 minut	18,5

*údaje jsou uvedeny v procentech

Otázka, *Jak jste se o Montessori školce, kterou navštěvujete, dozvěděli*, sloužila k tomu, abych zjistila, jakými způsoby se Montessori dostává do povědomí rodičů. Byly zde předem dané odpovědi, ze kterých si rodiče mohli vybrat, jak se o dané Montessori školce dozvěděli. Jako předepsané možnosti zde byl internet, leták, doporučení od známých anebo „náhodou“ (procházím kolem školky). Samozřejmě zde byl i prostor pro přidání vlastních odpovědí. Nejčastěji uvedený způsob bylo přes internet. Téměř stejný počet respondentů (kolem dvaceti) uvedl, že se jednalo o doporučení známého či někoho z jejich okolí. Jako třetí nejčastější možnost respondenti odpověděli, že se o školce dozvěděli díky svému vlastnímu sebevzdělávání v oblasti Montessori. Rodiče zde uváděli samotný Montessori kurz či odbornou literaturu v oblasti tohoto vzdělávání. Jenom několik málo respondentů odpovědělo, že se o školce dozvěděli tak, že kolem dané budovy prochází. Většinou uváděli spíše skutečnost, že když je Montessori zaujalo, hledali školku v blízkosti svého bydliště. Možnost dozvěděl/a jsem se o dané školce z letáku neuvedl ani jeden z respondentů.

Po vyhodnocení těchto otázek tedy můžeme říci, že rodiče své děti umisťují do Montessori mateřských škol, přestože jsou od jejich místa bydliště časově i místem vzdálené. Jen velmi malé procento rodičů odpovědělo, že by se o školce dozvěděli tak, že kolem ní denně prochází. Téměř 20 % respondentů uvedlo, že se do školky dopravují 30-60 minut, tudíž na příchod do školky obětují poměrně velké množství času a valná část z nich využívá jako dopravní prostředek auto.

Souhrnně ze zjištění vyplývá, že respondenti nepovažují dostupnost školky za hlavní motivaci pro zapsání dítěte do Montessori školky.

7.4.2 Znalost programu Montessori a jeho uplatňování v domácnosti

V této kapitole se budu věnovat rodičům a jejich osobnímu vztahu k Montessori vzdělávání. Zaměřím se na to, do jaké míry rodiče uplatňují Montessori principy ve své domácnosti a jak by subjektivně posoudili svoji znalost programu Marie Montessori. K odpovědi na tyto otázky jim sloužila škála odpovědí, kde mohli zaškrtnout, do jaké míry jsou spokojeni/nespokojeni či znalí/neznalí Montessori.

První tabulka (Tabulka 3) se zabývá otázkou: *Jak byste charakterizovali svoji znalost programu Marie Montessori?* Respondenti zde měli škálu odpovědí, ze kterých si měli jednu zvolit.

Tabulka 3

Jak byste charakterizovali svoji znalost programu Marie Montessori?	
Znám docela dobře	55,4
Znám velmi dobře	27,7
Znám trochu	16,9

*číselné údaje jsou uvedeny v procentech

Většina respondentů (55,4 %) uvedla, že program Marie Montessori znají docela dobře. Odpověď docela dobře v sobě zahrnovala, že rodiče znají základní principy tohoto směru a mají taktéž přehled o některých pomůckách a jejich využití ve třídě. 27,7 % respondentů uvedlo, že Montessori program znají velmi dobře. Což znamenalo, že dotyčná osoba čte Montessori knihy, chodí na kurzy či už sama má nějaký Montessori certifikát. Dalších 16,9 % respondentů odpovědělo, že program Marie Montessori znají trochu. Odpověď *Neznám vůbec* neuvedl ani jeden z respondentů.

Druhá tabulka (Tabulka 4) zodpovídá otázku týkající se četnosti uplatňování Montessori principů v domácnosti daného respondenta. Jak si můžeme všimnout, téměř polovina všech respondentů (49,2%) uvedla, že Montessori principy doma uplatňují často. Dále 30,8% respondentů uvedlo, že Montessori principy ve své domácnosti využívají, ale jen občas. 12,3% respondentů odpovědělo, že je uplatňují málokdy a 7,7 % rodičů uvedlo, že Montessori principy doma uplatňuje téměř neustále. Odpověď *téměř vůbec* nezvolil ani jeden z respondentů.

Tabulka 4

Uplatňujete Montessori principy doma?	
Často	49,2
Občas	30,8
Málokdy	12,3
Téměř neustále	7,7

*číselné údaje jsou uvedeny v procentech

Po vyhodnocení odpovědí můžeme říci, že existuje spojitost mezi znalostí Montessori a uplatňování jeho principů v domácnosti. Čím větší mají rodiče povědomí o Montessori filozofii, tím více ho využívají ve svých domovech. Zajímavý je také fakt, že ani jeden z rodičů neuvedl, že by o Montessori nevěděl nic či se alespoň nepokoušel

Montessori v nějaké míře uplatňovat doma. Z toho vyplývá, že rodiče si Montessori pro své děti volí, jelikož o něm už předem mají nějaké informace a určitou představu o tom, co tento pedagogický směr představuje.

7.4.3 Postoj rodičů k Montessori

V této kapitole se zaměřím na to, jak důležitý je pro respondenty individuální přístup pedagogů k dětem a také, jaký je jejich názor na Montessori třídu. Dále se podíváme na otevřené otázky, které se týkaly názoru respondentů na Montessori předškolní vzdělávání. Nejprve představím odpovědi, které rodiče uváděli u otázky týkající se Montessori předškolního vzdělávání obecně, pak více rozeberu, co rodiče vnímají jako největší pozitiva Montessori a se kterými aspekty tohoto pedagogického směru naopak nesouhlasí. Bohužel mi ne všichni respondenti na tyto otázky odpověděli. Je to však vcelku pochopitelné, otevřené otázky zaberou více času než pouhé zaškrtnutí odpovědí. V poslední otázce se pak rodičů dotazuji, co by bylo jejich hlavní motivací pro volbu Montessori, kdyby měli zvolit jen jednu možnost.

Na otázku týkající se důležitosti individuálního přístupu pedagogů k dětem odpověděli respondenti téměř jednomyslně. 63 respondentů uvedlo, že je pro ně tento princip velmi důležitý. Pouze dva respondenti odpověděli, že individuální přístup k dětem je pro ně celkem důležitý. U otázky týkající se názoru na Montessori třídu už ale takováto jednomyslnost nebyla. I přesto ale 70,8 % respondentů uvedlo, že se jim velice líbí to, jak daná Montessori třída vypadá. Dalších 27,7 % respondentů zvolilo, že se jim celkem líbí, to jak je třída koncipována, a jeden člověk odpověděl, že se mu moc nelíbí, jak je Montessori třída uzpůsobena.

Otázka, která mě velice zajímala, byla, jak rodiče vnímají Montessori předškolní vzdělávání jako celek. Dohromady jsem na tuto otázku získala 51 odpovědí. Někteří respondenti odpověděli pár slovy, jiní zase napsali celý odstavec. Rodiče si pochvalovali především vedení dětí k samostatnosti a odpovědnosti, individuální přístup k jednotlivým dětem a taktéž učení řádu a respektu k druhým. Několik rodičů také vyzdvihlo, že pedagogové v Montessori mají jinou roli a jiný přístup k dětem než běžní učitelé.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že základní principy Montessori vzdělávání jsou pro rodiče velice důležitým aspektem. Několik rodičů dokonce uvedlo, že vnímají Montessori vzdělávání jako momentálně nejlepší možnost pro své děti. A taktéž oceňovali propracovanost celého systému. Další poměrně častou odpovědí bylo to, že rodiče vnímají Montessori předškolní vzdělávání jako nenásilnou formu výuky, která děti velmi dobře

připravuje na základní školu. Co se však týče základních škol, spousta rodičů zde zmiňovala nedostatečný počet Montessori základních škol. Několik dalších rodičů uvedlo jako negativum Montessori vzdělávání, nepochopení ze strany společnosti a taktéž to, že Montessori je v každé školce/škole realizováno jinak. Problém s rozpoznáním, zda je daná Montessori školka kvalitní. Někteří respondenti taktéž uvedli, že mají pocit, že některé metody jsou zbytečně striktní a zastaralé.

Které principy Montessori vzdělávání jsou podle rodičů nejprínosnější? Odpovědi u této otázky byly různorodé. Ať už z hlediska délky či variace odezvy. Jako jednu z nejčastějších odpovědí rodiče uváděli respekt. Respekt pedagogů k vývojovým potřebám dítěte, respekt mezi dítětem a pedagogem obecně, učení respektu k druhým dětem a někteří dokonce uvedli respekt k přírodě. Druhým nejzmiňovanějším principem bylo vedení dětí k samostatnosti a odpovědnosti, což se objevovalo téměř ve všech odpovědích. Jako další důležité principy volili respondenti svobodnou volbu práce, které se děti mohou věnovat, a taktéž často figuroval pojem *individuální*. Ať už ve smyslu individuálního přístupu pedagogů k dětem anebo rozvíjení individuality u samotného dítěte. Respondenti taktéž uváděli jako pozitivní benefit to, že děti se učí řádu a hranicím. Přestože velká část respondentů kladla významný důraz na individuální přístup a učení samostatnosti, oceňovali taktéž vedení Montessori k vzájemné spolupráci mezi dětmi. Dále byla v několika případech zmíněna důležitost připraveného prostředí, kontaktu dětí s přírodou či to, že motivace vždy vychází z dítěte samého, nikoli od dospělého.

Vzhledem k tomu, že jsem rodičům položila otázku na jejich spokojenost s Montessori, nemohla samozřejmě chybět otázka, kde by rodiče mohli vyjádřit, co vnímají jako negativa tohoto pedagogického směru. Stejně jako u předchozí otázky ani zde bohužel neodpověděli všichni respondenti, ale pouze 38 z nich, přičemž i v rámci tohoto souboru respondenti uvedli, že vůči vzdělávání nemají žádné výhrady. I když někteří z těchto rodičů připsali, že to může být způsobeno tím, že se v oblasti Montessori nepohybují tak dlouho, tudíž s celou filozofií ještě nejsou tak hluboce obeznámeni. Co se týkalo negativ, které zde byly nejčastěji zastoupeny, na první příčce byla zcela jistě práce dětí s pomůckami. Někteří respondenti vyjádřili nesouhlas s tím, jak děti s pomůckami musí pracovat. To, že vždy existuje jen jeden způsob, jak danou pomůcku používat. Dále skutečnost, že děti mohou s pomůckou pracovat až potom, co jim je předvedeno, jak s ní zacházet, což znamená, že si nemohou zvolit, jakoukoli aktivitu chtějí. A tuto omezenou možnost výběru rodiče hodně kritizovali. Druhým nejčastějším aspektem byl nedostatek pohybu. Někteří rodiče v dotazníku uvedli, že přestože děti tráví nějaký čas venku, ani

zdaleka to podle nich není dost a že klid a klidná práce, která panuje ve třídách, není dostatečným „vybitím“ pro živější děti. Třetím nejčastějším negativem, které respondenti uváděli, byl problém připraveného prostředí. Nebo spíše skutečnost, že rodiče nejsou schopni takovéto prostředí připravit pro děti doma. Dále se pak jednalo spíše o ojedinělé případy, ve kterých rodiče zmiňovali například nedostatek prostoru pro volnou aktivitu, stimulaci představivosti anebo neradování se z pokroku u dětí typickým způsobem.

Poslední otázka sloužila k lepšímu pochopení toho, co rodiče vnímají jako hlavní motivaci pro volbu Montessori. Měli zde na výběr ze tří hlavních kritérií (idea, zkušenost, praktický důvod), s tím že měli prostor pro přidání vlastní odpovědi. Na tuto otázku odpovědělo 64 respondentů. Téměř 70 % z nich uvedlo jako svoji hlavní motivaci důvod ideový, což v dotazníku bylo popsáno jako soulad s Montessori myšlenkami a učením. 12,5 % respondentů odpovědělo, že nejdůležitější je pro ně zkušenost. Což v dotazníku bylo rozepsáno tak, že znají někoho v okolí, kdo své děti také zapsal do Montessori školky a od této osoby mají doporučení. Pouhých necelých 11 % respondentů uvedlo jako hlavní důvod toho, proč si vybrali danou Montessori školku, skutečnost, že se nachází v blízkosti jejich bydliště. 5 rodičů si pak vybralo, že odpoví vlastními slovy. Jako hlavní důvody pro výběr Montessori školky uvedli individuální přístup učitelů k dětem, to, že děti se tam cítí spokojené a jeden rodič odpověděl, že školku vybrali právě proto, že je v blízkosti základní školy, kterou navštěvuje jejich starší dítě.

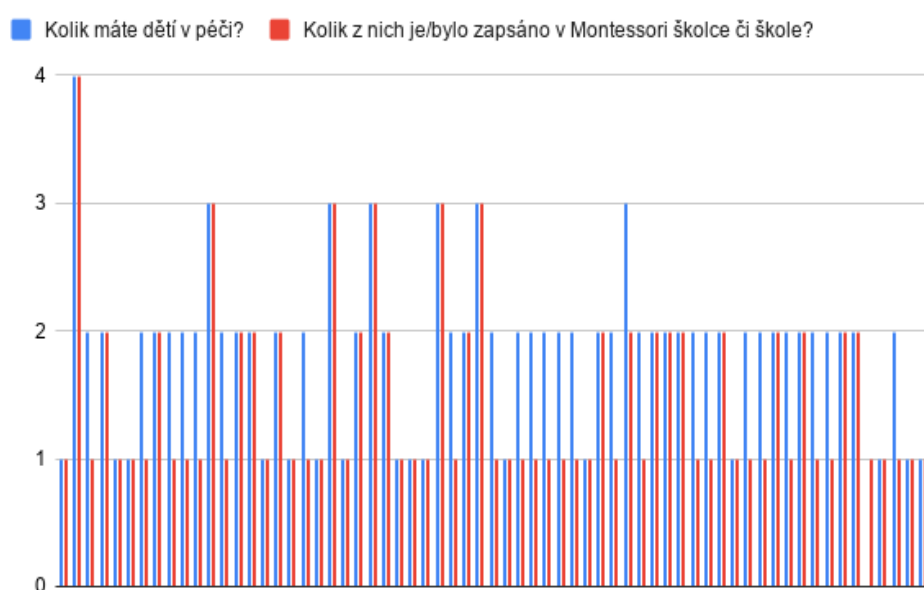
Po zpracování odpovědí z těchto otázek mohu říci, že rodiče jsou s Montessori předškolním vzděláváním spokojeni. Vnímají důležitost jednotlivých Montessori principů. Především si cení respektu, vedení dětí k samostatnosti a odpovědnosti a pracování pedagogů s vývojovými potřebami dětí. Taktéž si velice váží individuálního přístupu pedagogů k dětem. Co se negativ týče, často byl zmíněn nízký počet institucí Montessori navazujícího vzdělávání, nedostatek pohybu a taktéž zastaralost některých aspektů této filozofie. Nutno však říci, že i přes některá zmíněná negativa, byla celkově většina odpovědí, které jsem získala, pozitivní. Otázka, kde rodiče měli zvolit jen jeden důvod pro volbu Montessori, jen potvrdila to, že rodiče si tento typ vzdělávání volí, protože sami s tímto učením sympatizují a jejich vztah k Montessori je tedy pozitivní.

7.4.4 Volba Montessori a navazující vzdělávání

Tato kapitola se zabývá přístupem rodičů ke vzdělávání svých dětí. Odpovím na otázku, zdali rodiče volí Montessori pro všechny své děti a zda uvažují nad navazujícím Montessori vzděláním. A pokud navazující Montessori vzdělávání pro své děti neplánují, co je k tomu vede a proč.

Spojením otázek *Kolik máte děti* a *Kolik z nich je/bylo zapsáno v Montessori* jsem získala data, která jsem přetvořila do Grafu 1.

Graf 1 - Kolik dětí mají rodiče v péči a kolik z nich je/bylo zapsáno v Montessori?



Z grafu je patrné, že většina rodičů volí Montessori vzdělávání pro všechny své děti. Můžeme si ale všimnout, že je zde několik respondentů, kteří uvedli, že přestože mají více dětí, do Montessori školky je zapsáno jen jedno z nich. Důvodů pro to může být spousta. Děti mohou být ještě malé, tudíž rodiče prozatím nepřemýšlí nad jejich zapsáním do školky, dále se může jednat i o finanční náročnost nebo změnu ideového postoje rodičů. Otázku, která by však vysvětlila důvody rodičů a pomohla mi tuto problematiku objasnit, jsem bohužel v dotazníku neuvedla. Tudíž se mohu jen domnívat, co mohlo některé rodiče vést k tomu, že Montessori vzdělávání zvolili jen pro některé své děti.

Na otázku, zdali respondenti zvažují pro své děti navazující Montessori vzdělávání odpovědělo 60 respondentů. Téměř 70 % z nich uvedlo, že Montessori navazující vzdělávání pro své děti zamýšlí. Pouhých 30,8 % odpovědělo, že nezvažují. K této otázce se vázala ještě jedna doplňující, která sloužila k lepšímu porozumění toho, proč si rodiče

zvolili tu či onu možnost. K mému velkému překvapení i na tuto otevřenou otázku odpovědělo 60 respondentů.

Jako důvod k pokračování respondenti nejčastěji uváděli jejich osobní spokojenost s Montessori a taktéž spokojenost jejich dětí, což velká část z nich uvedla jako nejdůležitější. Několik respondentů taktéž uvedlo nespokojenost s běžným školním vzděláváním ať už ze zkušenosti jejich nebo svých starších dětí. Rodiče často kritizovali přístup učitelů k dětem, známkování, styl učení i tresty, které se uplatňují v běžných školách. Respondenti taktéž uvedli, že sympatizují s celkovou provázaností systému Montessori a často u této otázky panovala odpověď, že rodiče nechtějí děti brát z prostředí, které již znají.

Rozhodnutí rodičů, kteří si zvolili, že navazující vzdělávání pro své děti nevyberou, bylo způsobeno primárně dvěma faktory. Hlavní důvod, který uváděli, byl nedostatek navazujícího Montessori vzdělávání v jejich okolí. Buď školka, kterou dítě navštěvuje navazující vzdělání neposkytuje anebo se nachází ve velké vzdálenosti od bydliště. Druhým nejčastějším důvodem byla finanční náročnost. Rodiče, mající dvě a více dětí zmiňovali, že navazující školní vzdělání pro všechny jejich děti pravděpodobně nebude v jejich silách. Což je pochopitelné vzhledem k tomu, že měsíční školné se ve spoustě Montessori institucích pohybuje v řádech tisíců. Třetím nejčastějším důvodem pak byla nedůvěra rodičů v Montessori navazující vzdělávání. Přestože někteří odpověděli, že principy Montessori jsou jim sympatické, vyjádřili určitou skeptičnost ohledně schopností a výsledků dětí v Montessori škole. Vyjádřili zde svoji obavu z toho, že děti navštěvující Montessori školy nebudou na stejné úrovni jako děti z běžné státní školy.

V této podkapitole jsem se zabývala tím, zdali rodiče volí Montessori vzdělávání pro všechny své děti a taktéž jejich názorem na Montessori navazující vzdělávání. Z výsledků je patrné, že rodiče velice často volí Montessori pro všechny své děti. Co se týkalo základních škol, většina rodičů uvedla, že pro své děti zamýšlí Montessori navazující vzdělávání. Jako důvody respondenti nejčastěji uváděli právě to, že Montessori pro ně představuje přívětivou alternativu oproti běžnému vzdělávání a jejich děti jsou zde spokojeny. Ti, co zvolili, že Montessori základní školu pro své děti pravděpodobně nevyberou, rozhodli primárně na základě nedostupnosti Montessori základní školy v jejich blízkém okolí a finanční náročnosti. Celkově by se ale dalo říci, jakmile jednou rodiče své děti do Montessori zapíší, mají v plánu v tomto vzdělávání pokračovat i do budoucna.

7.4.5 Rodiče a jejich přístup k předškolnímu vzdělávání

Tato kapitola se zabývá tím, zdali bylo Montessori pro rodiče primární volbou. Zároveň zodpovídá i jaké další mateřské školy rodiče zvažovali a co je nakonec od tohoto výběru přimělo odstoupit.

Nejprve tedy rozeberu odpovědi na otázku: *Zvažovali jste, mimo Montessori, ještě některou jinou formu předškolního vzdělávání?* Na tuto otázku odpovědělo 49 respondentů. Překvapivě 53,1 % respondentů uvedlo, že se rozhodovali i mezi jinými typy předškolního vzdělávání a necelých 47 % odpovědělo, že jinou mateřskou školu, než Montessori nezvažovali. Dále se podíváme na typy školek, mezi kterými si rodiče vybírali a také z jakého důvodu se nakonec rozhodli pro Montessori.

V tabulce (Tabulka 5) si můžeme všimnout, které typy vzdělávání byly u rodičů nejčastěji zastoupeny. Někteří rodiče dokonce uvedli několik typů mateřských škol. Obecně nejčastějšími důvodem pro volbu Montessori, který rodiče uváděli, byla nedostačující kapacita ve školce, kterou primárně volili. Někteří respondenti také uvedli nevyhovující koncept vzdělávání, velké množství dětí na pedagoga, neosobní přístup učitelek anebo náročnou dopravní dostupnost jako důvod pro odstoupení od této prvotní volby. Náročná časová dostupnost byla zmiňována často v souvislosti se školkou Lesní. Dalším negativem, které respondenti uváděli u tohoto typu předškolního vzdělávání, bylo chození dětí ven za každého počasí. U Waldorfských školek byl často nesouhlas rodičů se základní koncepcí výuky a s principy. Jeden z respondentů dokonce uvedl, že ho odradil silný náboženský aspekt dané školky. A co se týkalo státních školek, jednalo se primárně o přeplněnost tříd. Rodiče, kteří nezvažovali jinou formu předškolního vzdělávání než Montessori, uvedli jako důvody jejich vlastní preferenci tohoto směru, profesionálnost pedagogů a obecnou víru v to, že Montessori je pro jejich děti nejlepší volbou.

Tabulka 5

Typ školky	Počet respondentů
Státní MŠ	13
Waldorf	5
Lesní školka	4
Domácí vzdělávání	3
Školka pouze s prvky Montessori	1
Scio vzdělávání	1
Anglická MŠ	1
Jiná soukromá MŠ	1

V této podkapitole jsem se zabývala přístupem rodičů k předškolnímu vzdělávání. Překvapivě více jak polovina respondentů uvedla, že zvažovali primárně jiné školky než Montessori. Nejčastěji se jednalo o státní mateřské školy, Waldorfské školy či Lesní školky. Od těchto typů mateřských škol rodiče však nejčastěji odradila nedostatečná kapacita dané školky anebo velké množství dětí na jednoho pedagoga. Z výsledků tedy můžeme říci, že Montessori oslovilo rodiče především koncepcí vzdělání, individuálním přístupem pedagogů k dětem a taktéž přiměřeným počtem dětí na počet pedagogů.

7.5 Shrnutí výsledků výzkumu a výzkumných otázek

Po zpracování všech odpovědí mohu říci, že valná většina respondentů mého výzkumu byly ženy a taktéž byla velká část z nich vysokoškolského vzdělání. Přestože byl dotazník v českém i anglickém jazyce, téměř všichni respondenti vyplňující můj dotazník byly Češi.

Vybírají si rodiče Montessori školku na základě blízkosti bydliště? Abych mohla odpovědět na tuto výzkumnou otázku bylo potřeba vyhodnotit, jakým způsobem a jak dlouho se rodiče do školky denně dopravují a taktéž jak se o dané školce dozvěděli. Z výsledků, které mi vyšly, mohu říci, že místní dostupnost pro rodiče zdaleka není hlavním faktorem, který by je při výběru školky ovlivňoval.

Jaký je vztah rodičů k Montessori vzdělávání? Odpověď na tuto výzkumnou otázku v sobě zahrnovala několik otázek, které zkoumaly spokojenost/nespokojenost rodičů s Montessori filozofií a jejími principy. Po vyhodnocení všech dat, které jsem od respondentů získala, lze tvrdit, že primární motivací většiny rodičů pro volbu Montessori byl soulad s Montessori filozofií. Rodiče velmi vyzdvihovali individuální přístup pedagogů k dětem, kladení důrazu na vývojové potřeby dětí, učení samostatnosti, odpovědnosti a taktéž vzájemnému respektu. A přestože se samozřejmě objevil i určitý nesouhlas rodičů s některými aspekty, celkový přístup rodičů k Montessori předškolnímu vzdělávání byl pozitivní. Dokonce i doplňující otázka v dotazníku, která zkoumala, jaký by byl hlavní důvod rodičů pro volbu Montessori, podpořila fakt, že rodiče si Montessori volí kvůli ideje a obecné filozofii tohoto směru.

Ovlivňuje znalost programu Montessori i jeho uplatňování v domácnosti? Díky vešlým datům jsem zjistila, že znalost programu Montessori vskutku ovlivňuje i uplatňování filozofie a principů tohoto vzdělávání v domácnosti. Pokud jsou tedy rodiče s Montessori obeznámeni, mají tendenci jeho principy aplikovat i ve výchově svých dětí doma. Zajímavý je také fakt, že ani jeden z rodičů nevěděl, že by o Montessori nevěděl nic

či se alespoň nepokoušel Montessori v nějaké míře uplatňovat doma. Můžeme tedy říci, že rodiče si Montessori pro své děti volí, jelikož o něm už předem mají nějaké informace a určitou představu o tom, co tento pedagogický směr představuje. A protože s tímto učením souzní, pokouší se principy a Montessori filozofii uplatňovat i ve svých domovech.

Volí rodiče Montessori pro všechny své děti a plánují pro ně zároveň navazující Montessori vzdělávání? Montessori je v České republice bráno za soukromé vzdělávání a proto je nutné platit měsíční školné/školkné. A i přes to, že tyto částky jsou poměrně vysoké, většina respondentů je ochotna dopřát tento typ vzdělávání všem svým dětem. Co se týče navazujícího Montessori vzdělávání, valná většina rodičů uvedla, že ho má v plánu pro své děti zvolit. Jako důvody rodiče uváděli spokojenost svou i svých dětí s tímto typem vzdělávání a kritiku běžného školství. Pokud rodiče odpověděli, že pro své děti navazující Montessori vzdělávání nezvolí, hlavními důvody byly nedostatek tohoto typu vzdělávání v jejich okolí a finanční náročnost. A až jako třetí důvod byla uvedena určitá nedůvěra některých rodičů ve funkčnost Montessori základního vzdělávání.

Bylo pro rodiče Montessori primární volbou? Musím přiznat, že zde jsem byla poněkud překvapena. Vzhledem k odpovědím na předchozí výzkumné otázky jsem se domnívala, že Montessori bude téměř pro všechny rodiče primární volbou. Moje domněnka však byla mylná. Více jak polovina respondentů uvedla, že Montessori nebylo jejich hlavní volbou. Odpověděli, že Montessori zvolili na základě toho, že v jejich preferované školce nebyla dostačující kapacita, bylo velké množství dětí na učitele a někteří rodiče nebyli spokojeni s konceptem výuky. Taktéž se v některých případech jednalo o problém s dostupností. Jako primární volba těchto rodičů byla nejčastěji uvedena státní mateřská škola, Waldorfská škola či Lesní školka.

Pokud bych tedy měla odpovědět na hlavní otázku tohoto výzkumu a to, jaká je motivace rodičů pro volbu Montessori předškolního vzdělávání, byl by to zcela jistě soulad rodičů s touto filozofií i jejími principy a víra v to, že tento typ vzdělávání je to nejlepší, co mohu svým dětem dopřát.

7.6 Diskuze

Cílem této práce bylo lépe porozumět motivaci rodičů pro volbu Montessori vzdělávání. Zda je jejich výběr dán tím, že se Montessori školka nachází v blízkosti bydliště, rodičům se líbí filozofie či rodiče volí školku jen jako nutnou přípravu na navazující Montessori vzdělávání. Problematikou vzdělávání Montessori, jeho filozofií, principy, rozdíly oproti běžnému vzdělávání či přístupu pedagogů k dětem, se zabývá řada

studii (viz např. Kayili, Ari, 2011; Lillard, 2013; Marschall, 2017; Rýdl, 1999), méně pozornosti je věnováno problematice výběru Montessori rodiči. Většina prací, které jsem k tomuto tématu našla, se zabývala až navazujícím Montessori vzděláváním (Hiles, 2018; Zarybnisky, 2010; Momin, 2012). Studií, které by však pomáhaly lépe pochopit motivaci rodičů pro volbu Montessori předškolního vzdělávání a porozumění tomu, co je pro rodiče na Montessori motivačními faktory, je méně. U nás se tímto tématem ve své bakalářské práci zabývala například Konkořová (2012). Přitom téma výběru vzdělávání je společensky významné.

V teoretické části jsem nejprve představila Montessori jako vzdělávací směr a nastínila jeho vznik. Ten jsem potom více popsala v souvislosti s jeho zakladatelkou Marií Montessori. V krátkosti jsem představila hlavní milníky v jejím životě a taktéž jsem popsala začátky Montessori i to, co tento pedagogický směr znamená dnes a v jakých dalších rovinách se s ním dá pracovat. Dále jsem se soustředila na Montessori jako vzdělávací směr: jaká je jeho filozofie, na čem si nejvíce zakládá a co to vlastně je Montessori metoda. Taktéž jsem se pokusila pojmut vývoj Montessori v rámci sta let od jeho vzniku, jeho rozšíření ve světě a rozdíl mezi dvěma největšími Montessori asociacemi. Stejně tak jsem poukázala na to, čím je tento směr limitován a proč může docházet k nedorozumění jeho pravé podstaty. Samotná filozofie ale nestačí, proto jsem představila i několik základních principů Montessori vzdělávání. Blíže jsem přiblížila senzitivní období dítěte, princip věkové heterogenity, který se v Montessori třídách praktikuje, dále pak jak se uchopuje pojem svobody dle Montessori vzdělávání, jaký je názor Marie Montessori na odměny a tresty a v neposlední řadě jsem zmínila polarizaci pozornosti dítěte. Toto samozřejmě nejsou veškeré Montessori principy, ale dle mého názoru jsou právě tyto aspekty tím, proč se Montessori tolik odlišuje od běžného vzdělávání. Principy samy o sobě ale nestačí, a proto jsem se rozhodla přiblížit i roli vyškoleného pedagoga a připraveného prostředí. Jelikož toto jsou aspekty, bez kterých by Montessori nemohlo fungovat.

Vzhledem k tomu, že cílem této práce bylo Montessori více přiblížit lidem a především rodičům, taktéž jsem zařadila kapitolu, která akcentuje aktivity a činnosti, které se mohou v Montessori třídách odehrávat. Takto si mohou i lidé, kteří Montessori nikdy nepoznali, představit něco konkrétnějšího. A v neposlední řadě se zaměřuji na vztah rodičů k předškolnímu vzdělávání a na čem výběr školky záleží.

V empirické části bylo cílem zjistit, proč si rodiče volí právě Montessori. Zajímalo nás, zda si rodiče vybírají Montessori školku na základě dostupnosti, jaký je vztah rodičů

k Montessori vzdělávání, zda subjektivně ovlivňuje znalost programu Montessori i jeho uplatňování v domácnosti, zda rodiče volí Montessori pro všechny své děti a plánují pro ně zároveň navazující Montessori vzdělávání a zda je pro ně Montessori primární volbou.

Odpovědi na tyto otázky jsem se rozhodla zjistit pomocí dotazníku distribuovaném elektronicky v rámci Montessori školek. Soubor celkem tvořilo 65 respondentů.

Z výsledků vyplývá, že dostupnost školky není hlavním faktorem pro volbu Montessori. Taktéž jsem zjistila, že rodiče si na Montessori nejvíce cení právě individuálního přístupu pedagogů k dětem, učení dětí odpovědnosti, samostatnosti a taktéž vzájemnému respektu. Přestože se objevily i určité nesympatie rodičů s některými Montessori principy, převážná většina odpovědí byla pozitivní, tudíž můžeme říci, že rodiče mají k Montessori kladný vztah. K tomu se váže i odpověď na další moji výzkumnou otázku a tou je skutečnost, že čím více se rodiče o Montessori zajímají a obecně se v této oblasti vzdělávají, tím větší pak mají tendenci Montessori principy uplatňovat ve své domácnosti. Stejně tak mohu díky výsledkům, které mi vyšly, říci, že rodiče většinou volí Montessori vzdělávání pro všechny své děti a mají v plánu v něm i nadále pokračovat. Jako nejčastější důvody byly uvedeny spokojenost rodičů s tímto typem vzdělávání a odlišnost Montessori vyučování oproti běžnému státnímu školství. Překvapivým zjištěním pro mě bylo, že pro více jak polovinu respondentů tohoto výzkumu nebylo Montessori primární volbou. Montessori si zvolili primárně kvůli nedostatečné kapacitě či velkému množství dětí na jednoho učitele v jejich primárně zvolené školce. Ze všech poskytnutých dat však můžeme usoudit, že pokud si rodiče jednou Montessori zvolí, tak jsou s ním ve většině případů spíše spokojeni a plánují ho pro své děti volit i nadále.

Pokud bych se tedy měla vrátit zpět k tématu celé této práce, kterým je hlavní motivace rodičů pro volbu Montessori, odpovědí by zcela jistě byl jejich soulad se samotnou filozofií a hlavními principy tohoto pedagogického směru. To, že rodiče chtějí volit Montessori vzdělávání pro všechny své děti nehledě na finanční náročnost školného, to, že jsou ochotni do školky dojíždět i skutečnost, že se snaží v oblasti Montessori vzdělávat a uplatňovat Montessori principy doma jen toto zjištění podporuje.

Má zjištění se tedy částečně shodují s výsledky například Konkol'ové (2012) či Hilesové (2018), kterým též vyšlo, že rodiče si volí Montessori především kvůli Montessori programu a jeho principům. Má zjištění se ale rozchází s výsledky studie Zarybniskyové (2010), která uvedla, že nejčastějším důvodem rodičů pro volbu Montessori byly akademické výsledky. V mé práci však akademické výsledky, kterých by děti mohly dosahovat, nebyly ani zdaleka primárním faktorem. Někteří rodiče dokonce uvedli obavy,

že Montessori základní vzdělávání nedokáže děti tak dobře připravit jako vzdělávání na školách státních. Stejně tak uzpůsobení třídy, které bylo hlavním důvodem rodičů pro volbu Montessori dle výsledků Mominové (2012), nevnímali respondenti mého výzkumu jako hlavní faktor pro volbu Montessori. Nutno však říci, že obě autorky se zabývají otázkou, proč rodiče volí Montessori základní vzdělání pro své děti, kdežto v mé práci se pokouším pochopit důvody rodičů pro volbu Montessori předškolního vzdělávání. To může být jedním z důvodů, proč se výsledky našich prací liší.

7.7 Závěr a limity výzkumu

Cílem této práce bylo lépe pochopit, proč si rodiče volí Montessori. To však nebylo mým jediným záměrem. Taktéž jsem chtěla Montessori trochu více přiblížit lidem, kteří s tímto pedagogickým směrem nemají tolik zkušeností anebo se například rozhodují, zdali ho pro své děti zvolit či nezvolit. Doufám, že jim tato práce může posloužit jako inspirace pro vytvoření základního obrazu toho, co to vlastně Montessori je a co tato filozofie představuje. Samozřejmě i tato práce má své limity a neobsáhla veškerou problematiku této oblasti.

Výsledky pochází od poměrně malé skupiny respondentů, tudíž je nelze zobecnit na všechny rodiče Montessori dětí.

Limitace zjištění výzkumu lze spatřovat i v tom, že dotazník nerozlišoval, zdali daná Montessori školka, kterou dítě navštěvuje, spadá pod AMI, AMS či nespadá pod žádnou Montessori organizaci. Jak jsem již zmínila v teoretické části, Montessori bohužel nemá ochrannou známku a tudíž kdokoli může označení Montessori použít ve svém názvu. Domnívám se, že budou existovat určité rozdíly mezi těmito jednotlivými typy Montessori předškolních vzdělávacích institucí, což může mít za následek rozdílné hodnocení rodičů s ohledem na principy či celkovou filozofii Montessori.

Dotazník rovněž nepostihuje, proč někteří rodiče volí Montessori jen pro některé své děti. Zdali je to způsobeno financemi, změnou priorit rodiče či tím, že další děti jsou ještě moc malé a rodiče v tomto okamžiku o výběru školky nepřemýšlí.

Většinu otevřených otázek v dotazníku jsem v souladu s etickými principy ponechala jako nepovinné, což vedlo k tomu, že někteří respondenti si zvolili na tyto otázky neodpovídat a tím pádem jsem v některých případech získala menší počet odpovědí.

V dalším zkoumání by jistě bylo vhodné získat vyšší počet respondentů. Taktéž by bylo žádoucí se zaměřit na města, ve kterých se jednotlivé školky nachází a díky tomu zjistit, zda existují některá, kde jsou rodiče s Montessori spokojenější či naopak (což by

ovšem znamenalo otázky směřovat primárně na spokojenost a nikoliv motivaci). Přijít na to, zda se jedná o Montessori školku zaštiťovanou AMI, AMS či bez záštity by taktéž mohlo být velmi nápomocné v lepším pochopení zkušeností jednotlivých rodičů s Montessori.

Musím přiznat, že při pročítání literatury mě nejvíce překvapilo, že Montessori nemá vlastní ochrannou známku. Což znamená, že kdokoli bude chtít, může označení Montessori přidat do svého názvu, přestože plně nepraktikuje Montessori filozofii a principy. Myslím si, že to je primárním důvodem, proč se na Montessori v české společnosti nahlíží ne úplně pozitivně. Rodiče tak mohou mít problém určit, která Montessori školka/škola je ta „správná“ a mohou se pak rozhodnout pro jinou formu vzdělávání. Taktéž se domnívám, že Montessori by mohla pomoci lepší propagace a větší počet základních a středních Montessori škol. Jelikož právě nedostatečný počet navazujícího vzdělávání odrazuje některé rodiče od toho, aby Montessori pro své děti vůbec zvažovali.

8 Seznam použité literatury a elektronických zdrojů

BAHMAEE, Azizollah Baboli, Zohreh SAADATMAND a Mohammad Hossein YARMOHAMMADIAN. Principle Elements of Curriculum in the Preschool Pattern of Montessori. *International Education Studies* [online]. 2015, **9**(1) [cit. 2020-04-18]. DOI: 10.5539/ies.v9n1p148. ISSN 1913-9039.

HILES, Elisabeth. Parents' Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools. *Journal of Montessori Research* [online]. 2018, **4**, 1-13 [cit. 2020-04-05].

Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/325187290_Parents'_Reasons_for_Sending_Their_Child_to_Montessori_Schools

KAYILI, Gökhan a Ramazan ARI. Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri: Educational Sciences: Theory & Practice*. [online]. 2011, (11), 2104-2109 [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962690.pdf>

KONKOLOVÁ, Lenka. *Důvody výběru mateřské školy s Montessori programem rodiči*. Brno, 2012. Bakalářská diplomová práce. Masarykova univerzita Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Trnková, Ph.D.

LILLARD, Angeline S. Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play* [online]. 2013, **5**(Number 2), 157-186 [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003949.pdf>

LILLARD, Angeline S. Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology* [online]. 2012, **50**(3), 379-401 [cit. 2020-04-18]. DOI: 10.1016/j.jsp.2012.01.001. ISSN 00224405.

LOPATA, Christopher, Nancy V. WALLACE a Kristin V. FINN. Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education* [online]. 2009, **20**(1), 5-13 [cit. 2020-04-05]. DOI: 10.1080/02568540509594546. ISSN 0256-8543.

MARSHALL, Chloë. Montessori education: a review of the evidence base. *Npj Science of Learning* [online]. 2017, 2(1) [cit. 2020-04-05]. DOI: 10.1038/s41539-017-0012-7. ISSN 2056-7936.

MOMIN, Heena Amirali. *Why Montessori: A Parent's Perspective* [online]. University of Houston, 2012 [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: <https://uh-ir.tdl.org/handle/10657/661>.
Master of Education. Faculty of the College of Education University of Houston.

MONTESSORI, Marie. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických rozměrů, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.

Montessori ČR [online]. [cit. 2020-04-06]. Dostupné z:
<https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>

Porodnost a plodnost [online]. Český statistický úřad, 2015 [cit. 2020-04-06]. Dostupné z:
<https://www.czso.cz/documents/10180/32853427/13011816a03.pdf/af60d76d-fe73-41f3-9a07-2b94e23b8e98?version=1.0>

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Karel Rýdl. Praha: Public History, 1999. ISBN 8090219373.

SAJDOVÁ, Věra. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: Věra Sajdová, 1935

ŠTECH, Stanislav. Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika* [online]. 2016, 2016, 66(1), 73-82 [cit. 2020-04-07]. Dostupné z:
<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11399&lang=cs>

ZARYBNISKY, Emily M. *A Ray of Light: A Mixed-Methods Approach to Understanding Why Parents Choose Montessori Education* [online]. University of Nebraska, 2010 [cit. 2020-04-05]. Dostupné z:

<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1032&context=cehsedaddiss>. DISSERTATION. Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska. Vedoucí práce Jody C. Isernhagen.

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

9 Přílohy

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Karolína Růžičková a jsem studentkou Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy. Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma: Motivace rodičů pro volbu Montessori předškolního vzdělávání. Pro můj výzkum je nezbytné porozumět tomu, co vede rodiče a pečovatele k výběru tohoto typu školky. Proto bych Vás tímto chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který by mi pomohl důvody Vás rodičů a pečovatelů objasnit.

Vyplnění dotazníku Vám nezabere více jak 10 minut. Dotazník je samozřejmě anonymní a veškeré výsledky budou zpracovány hromadně a využity pouze pro mou kvalifikační práci. Vyplněním dotazníku zároveň souhlasíte s účastí na výzkumu.

Ještě jednou moc děkuji.

1. Jste žena nebo muž?

- Žena
- Muž

2. Kolik Vám je let? (prosím uveďte číslo)

.....

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Základní
- Středoškolské bez maturity
- Středoškolské s maturitou
- Vysokoškolské

4. Jaká je národnost Vás a Vašeho partnera/partnerky? (Tato otázka je dobrovolná)

.....

5. Jak byste zhodnotili Vaši finanční situaci oproti běžné české rodině?

- Lepší
- Srovnatelná
- Horší

6. Kolik máte dětí v péči? (prosím uveďte číslo)

.....

7. Kolik z nich je/bylo zapsáno v Montessori školce či škole? (prosím uveďte číslo)

.....

8. Jak jste se o Montessori školce, kterou navštěvujete, dozvěděli?

- Internet
- Leták
- Od známých
- Náhodou (chodím kolem)
- Jiná

9. Jak byste charakterizovali svoji znalost programu Marie Montessori?

- Vůbec neznám
- Zním trochu
- Zním docela dobře (Jsem si vědoma základních principů, jsem obeznámena s některými Montessori pomůckami...)
- Zním velmi dobře (Mám nějaké certifikáty, chodím na kurzy, čtu knížky...)

10. Uplatňujete Montessori principy doma?

- Téměř vůbec
- Málokdy
- Občas
- Často
- Téměř neustále

11. Co si myslíte o Montessori třídě?

- Velice se mi líbí, jak je třída koncipována.
- Celkem se mi líbí, jak je třída koncipována.
- Moc se mi nelíbí, jak je třída koncipována.
- Vůbec se mi nelíbí, jak je třída koncipována.
- Vůbec netuším, jak Montessori třída vypadá.

12. Jak důležitý je pro Vás individuální přístup pedagogů (mentorů) k dětem?

- Velmi důležitý
- Celkem důležitý
- Méně důležitý

13. Jaký je obecně Váš názor na Montessori předškolní vzdělávání? (prosím uveďte, co se Vám líbí a nelíbí)

.....
.....
.....

14. Které principy Montessori vzdělávání jsou pro Vás osobně nejprínosnější? (prosím uveďte)

.....
.....
.....

15. Které principy Montessori jsou pro Vás osobně nejméně přínosné až obtěžující? (prosím uveďte)

.....
.....
.....

16. Jak dlouho Vám běžně trvá cesta do školky?

- Do deseti minut
- 10-30 minut
- 30-60 minut
- Více jak hodinu

17. Jakým způsobem se do školky nejčastěji dopravujete?

- Pěšky
- S využitím MHD (autobusy, tramvaje, metro)
- Autem
- Jiné.....

18. Zvažovali jste, mimo Montessori, ještě některou jinou formu předškolního vzdělávání? Pokud ANO, jakou? (prosím uveďte)

.....
.....
.....

19. Pokud ANO, co Vás přimělo od této volby ustoupit? (prosím uveďte, např. nedostačující kapacita, nevyhovující dopravní spojení, jazyková bariéra...)

.....
.....

.....
20. Kdybyste si museli zvolit jen jeden hlavní důvod pro výběr Montessori školky, byl by to?

- Praktický (Školka se nachází v blízkosti bydliště.)
- Ideový (Soulad s Montessori myšlenkami a učením.)
- Zkušenost (Doporučení od někoho z okolí, jehož dítě taktéž navštěvuje tuto školku.)
- Jiná.....

21. Plánujete pro své dítě/děti navazující Montessori školní vzdělávání?

- Ano
- Ne

22. Jaké důvody Vás vedou k takovému rozhodnutí?

.....
.....
.....