

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivace rodičů při výběru alternativních mateřských škol – Maria Montessori
Motivation of parents in choosing alternative nursery schools – Maria Montessori
Tereza Růžičková

Vedoucí práce: doc.PhDr. Jiří Prokop, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělání – Pedagogika

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Motivace rodičů při výběru alternativních mateřských škol – Maria Montessori* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Rakovníku dne 14. dubna 2022

Ráda bych zde poděkovala doc. PhDr. Jiřímu Prokopovi, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a jeho trpělivost. Dále děkuji Mgr. Dagmarě Egemové za možnost vykonání empirické části v jejím Montessori mateřském Centru.

ABSTRAKT

Cílem této bakalářské práce s názvem: „*Motivace rodičů při výběru alternativních mateřských škol – Maria Montessori*“ je detailněji popsat a zanalyzovat reformní pedagogiku Marie Montessori, vývoj předškolních Montessori zařízení v České republice a porovnání s tradičními mateřskými školami. Dále má za cíl představit konkrétní využití principů Montessori pedagogiky ve zvoleném zařízení a nastínění ostatních alternativních pedagogických směrů.

V empirické části je využito výzkumné metody rozhovoru s rodiči v Montessori školce. Rozhovor je čistě anonymní a cílem je zjistit, za jakým účelem dávají své děti do dané školky, co od toho očekávají a zda Montessori pedagogiku uplatňují i mimo ni.

KLÍČOVÁ SLOVA

Maria Montessori, alternativní vzdělávání, mateřská škola, elipsa, svoboda dítěte

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis entitled: "Motivation of parents in choosing alternative kindergartens - Maria Montessori" is to describe and analyze in more detail the reform pedagogy of Maria Montessori, the development of preschool Montessori facilities in the Czech Republic and comparison with traditional kindergartens. It also aims to present the specific use of the principles of Montessori pedagogy in the selected facility and outline other alternative pedagogical directions.

The empirical part uses the research method of interviewing parents in Montessori kindergarten. The interview is purely anonymous and the aim is to find out for what purpose they put their children in the kindergarten, what they expect from it and if they apply Montessori pedagogy outside it.

KEYWORDS

Maria Montessori, alternative education, preschool, the teacher's role, an ellipse, freedom of the sensitive periods

Obsah

1 ÚVOD.....	7
1.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY.....	9
1.1.1 Vymezení pojmu.....	9
1.1.2 Vznik a vývoj alternativního vzdělávání.....	10
1.1.3 Vývoj mateřských škol v české republice.....	12
1.2 MONTESSORI PEDAGOGIKA.....	13
1.2.1 Život Marie Montessori.....	13
1.2.2 Vývoj Montessori pedagogiky.....	14
1.2.3 Základní zásady a principy.....	15
1.2.4 Úloha prostředí a materiálu.....	21
1.3 POSTAVENÍ DOSPĚLÉHO.....	26
1.4 MONTESSORI MATĚŘSKÉ CENTRUM PRAHA 6.....	30
1.4.1 Využívané principy, záměr a cíle.....	30
1.4.2 Prostedí a hračky.....	31
1.4.3 Popis dne.....	31
2 METODOLOGICKÁ ČÁST.....	33
2.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	33
2.2 VÝZKUMNÁ METODA.....	33
2.2.1 Typologie rozhovorů.....	35
2.2.2 Správné vedení rozhovoru.....	37
2.2.3 Výběr výzkumného vzorku.....	38
2.2.4 Výzkumné otázky.....	39
3 EMPIRICKÁ ČÁST.....	42
3.1 PRŮBĚH ŠETŘENÍ.....	42
3.2 RESPONDENTI.....	42
3.3 ROZHOVOR A JEHO VÝSLEDKY.....	43
3.4 SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	49
4 ZÁVĚR.....	51
5 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	53

1 Úvod

Dnešní doba umožňuje rodičům velký výběr mateřských škol. V České republice se vyskytují klasické neboli tradiční mateřské školy, ale i mnoho alternativních, které se ve většině případů odlišují především individuálním přístupem k dítěti. Mezi nejznámější patří například škola Montessori, Waldorfská, Lesní, Daltonský plán nebo také program Začít spolu. V České republice jsou ve větší míře zastoupeny Montessori mateřské školy, které jsou rozšířeny nejen v Praze, ale i v mnoha větších městech. Oproti tradičním předškolním zařízením je však jejich zastoupení mnohonásobně nižší. Klasická mateřská škola se nachází v každém městě a téměř v každé větší vesnici tak, aby byla dostupná všem.

Bakalářská práce na téma *Motivace rodičů při výběru alternativních mateřských škol – Maria Montessori* byla zvolena na základě pedagogické praxe jejího autora v Montessori mateřském Centru na Praze 6, kde poprvé viděl značný rozdíl oproti tradičnímu vzdělávání. Byl velmi zaujat některými negativními názory rodičů na klasické předškolní vzdělávání, které často zahrnovaly větu typu: „*V klasických mateřských školách neberou ohled na individuální potřeby dítěte.*“ Tyto názory v něm vzbudily zvědavost, proč skutečně rodiče dávají své děti do alternativních školek a podle čeho si danou školku volí.

Teoretická část práce vymezuje pojem alternativní školy a Montessori pedagogika, které jsou v kapitolách vyobrazeny detailněji. Cílem je popsat život Marie Montessori a podrobněji rozebrat její pedagogické působení z hlediska předškolního vzdělávání, které se zcela odlišuje od vzdělávání tradičního nejen svými principy a zásadami, ale také postavením dospělého. Její pedagogika se řídí hlavním mottem: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, které zachycuje důležitou podstatu celého pedagogického hnutí. Na tyto kapitoly navazuje popis Montessori mateřského Centra na Praze 6, které slouží jako prostředek k vykonání empirické části.

Metodologická část vychází z odborných publikací a obsahuje teoretické poznatky o výzkumných metodách, především o metodě rozhovoru, která byla využita v části

empirické. Je zde uveden cíl výzkumu, kterým je v první řadě zjistit jaká je motivace rodičů při výběru předškolních zařízení.

Empirická část zjišťuje pomocí rozhovorů s rodiči jejich důvody pro výběr Montessori mateřského zařízení. Pomocí výzkumných otázek se snaží odhalit, zda se o daný pedagogický směr zajímají více do hloubky či nikoliv. Vzhledem k rozrůstajícím se alternativním předškolním zařízením se dá předpokládat, že zvolení Montessori mateřského Centra může být pouze jen moderním trendem dnešní doby. Výzkumné otázky mají za cíl danou hypotézu potvrdit či vyvrátit.

1.1 Alternativní školy

1.1.1 Vymezení pojmu

Slovo „alternativní“ pochází z latinského „alter“, což znamená jiný, opačný, změněný. Slovník českých synonym (Pala, Všianský, 1994) uvádí k danému slovu synonyma: volitelný, variantní, zaměnitelný.

Alternativní školy se začaly vyvíjet na začátku 20. století v rámci vznikajícího reformně-pedagogického hnutí, které se nejvíce rozvíjelo ve dvacátých a třicátých letech a bylo spojováno s teoriemi významných myslitelů (M. Montessori, P. Petersen, C. Freinet apod.). (Průcha, 1996)

K pojmu „alternativní škola“ najdeme řadu synonym, jako jsou volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, soukromá škola apod. Tato synonyma však také nejsou jednoznačná. Průcha (2012) ve své knize upozorňuje také na odlišnosti používání pojmu v jednotlivých zemích.

Pojem alternativní škola je tedy významově zcela nejednoznačný, proto je velmi těžké nalézt obecnou definici. Například český pedagogický slovník Průchy, Walterové, Mareše (2009, s. 16-17) definuje alternativní školy takto:

„Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy ostatní.“

Z výše uvedené definice nám vyplývá, že alternativní školy by neměly být chápány jen jako školy soukromé. V USA jsou termínem alternativní školy označovány i školy veřejné, kde probíhají různé inovace ve vzdělávání. (Průcha 2012) Zde se ukazuje, že tento termín není chápán jednoznačně, což není v pedagogických vědách nic neobvyklého. Dle Průchy (2012) označujeme za alternativní školy ty, které se liší od škol standardních v odlišném

vzdělávacím programu nezávisle na typu zřizovatele. Školami standardními se myslí školy takové, které fungují dle zavedených standardů a předepsaných norem.

1.1.2 Vznik a vývoj alternativního vzdělávání

Vznik alternativních škol lze přisuzovat neustálému pokroku civilizace, snaze o zdokonalování všeho, co je již vytvořeno a především kritice formalistického způsobu vzdělávání. (Průcha, 2012) Alternativní školy vznikají ve chvíli, kdy se začaly standardní školy stabilizovat. První alternativní školy lze nalézt již mezi filozofy v Řecku a další alternativní pokusy se objevily již v renesanční době u Vittorina da Feltre, u Ratka. Za alternativní školu byla označována i škola jezuitská. (Svobodová, Jůva, 1995)

Začátek vývoje alternativních škol je směřován na přelom 19. a 20. století především z důvodu změnit tu tradiční školu, která zde v daném období existovala. Tento rozpor mezi tradiční školou a určitou potřebou o inovaci uvedl do života vznikající reformní pedagogické hnutí, které se nejvíce rozvíjelo ve dvacátých a třicátých letech a bylo spojováno s řadou teorií M. Montessori, P. Petersena, C. Freieneta a mnohých dalších. (Průcha, 2012)

Již zmíněná Maria Montessori byla italská lékařka a pedagožka, která otevřela v Římě roku 1907 dětský dům *Casa dei bambini* určený pro děti ve věku od tří do sedmi let. Stal se předlohou toho, jak může vypadat předškolní vzdělávání v řadě zemí po celém světě. Maria Montessori pojala výchovu jako pomoc dítěti, aby se stal samostatným. (Průcha, 2012) O dvanáct let později, tedy roku 1919 zakládá německý filozof a pedagog, Rudolf Steiner, waldorfskou (svobodnou) školu, která klade důraz na esteticko-výchovné předměty, výchovu jazykovou i pracovní. Škola je určena pro děti od 6 do 14 let, ve které neexistuje klasické známkování ani přesné učební plány. Typickým znakem pro waldorfskou školu je to, že se rodiče zapojují do chodu školy již od jejího samotného budování, přes úklid a společenské akce.

V dalších letech vzniká daltonský učební plán pod vedením americké učitelky Heleny Parkhurstové. Ten se odlišuje od tradičního vzdělávání tím, že nemá systém vyučovacích

hodin ani přímou organizaci žáků. Praktikuje rozdělení třídy do pracovních okrsků dle ročníků, ke kterým jsou vždy přiřazeny potřebné pomůcky. To umožňuje žákům pracovat svobodně a svým tempem. Helena Parkhurstová se inspirovala Marií Montessori, se kterou spolupracovala a od které získala cenné poznatky týkající se důrazu na samostatnost a na individualitu žáka. Systém daltonského plánu připomíná vysokoškolské studium, které je také založeno na samostatné práci žáků za poskytnutí vhodných podmínek. Tento systém umožňuje tedy žákům postoupit do vyššího stupně vzdělávání v některém předmětu a naopak v tom, ve kterém má nedostatky, může přejít do nižšího stupně. Zrušila tím tedy rozdělení tříd podle věku. (Svobodová, Jůva, 1995)

Roku 1921 založil A. S. Neil nezávislou internátní škola zvanou Summerhillschool, která spočívala v odlišné metodě výuky, jelikož on dal dětem tolik svobody, kolik chtěly. Cílem Summerhillschool je umožnit dětem přirozeně růst, zažít osobní svobodu, rozvíjet se vlastním tempem, ale zároveň musí umět převzít odpovědnost za své činy. (Svobodová, Jůva, 1995)

Peter Peterson, zakladatel Jenského plánu roku 1927, jejímž základem není třída, ale skupina, která se skládá z dobrovolného a svobodného spojování žáků. Od té doby se rozvoj alternativních škol na více než 20 let téměř zastavil vzhledem k totalitnímu politickému systému a později druhé světové válce, která ve světě páchala velké škody. (Svobodová, Jůva, 1995)

Také Česká republika stála u vzniku několika reformních pokusů, které usilovaly zejména o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. Mezi důležitá česká jména řadíme například Františka Bakule, který na obecné škole u Trutnova praktikoval estetickou výchovu, která měla poskytnout žákům poznávat přírodu emotivním prožitkem. S jeho jménem je spojen i pojem „Bakulovi zpěváčci“, jenž označuje pěvecký sbor českých postižených dětí. (Svobodová, Jůva, 1995)

V 90. letech se začalo o alternativním školství mluvit také v České republice, především kvůli příznivým podmínkám pro vznik škol soukromých či církevních, které budou zcela odlišné od standardních škol státních. (Svobodová, Jůva, 1995)

1.1.3 Vývoj mateřských škol v české republice

Ke vzniku institucí pro předškolní děti dochází až v 1. polovině 19. století, ve kterém začaly v České republice vznikat tzv. Opatrovny. Jednalo se o místo, kam docházely děti, jejichž matky musely pracovat a děti byly tedy doma bez dozoru. Za prvního zakladatele opatroven u nás lze považovat Jana Svobodu, který ji založil v roce 1832 v Praze. V 2. polovině 19. století se zde začaly objevovat první „mateřské školy“, tzv. Kindergarten neboli dětské zahrádky, jejichž zakladatelem se stal Friedrich Wilhelm August Fröbel.

Tyto tzv. dětské zahrádky zakládaly především Němci žijící v České republice. Cílem Fröbela bylo vychovat ideálního člena vyšší společnosti. Zaměstnával děti pomocí vhodných materiálních prostředků a pomocí nich představil rodičům a vychovatelům, jak u dítěte rozvíjet postřeh, prostorovou představivost, fantazii a mravní pojmy. Každý tzv. dárek má představovat jeden krok k získání nového poznatku. Úplně prvním dárkem se stal malý barevný míč, který symbolizoval jednotu. V roce 1869 se objevila první česká mateřská škola v blízkosti kostela sv. Jakuba v Praze. (Opravilová, Štverák, 1982)

V 50. letech 20. století nastal velký rozvoj předškolního vzdělávání především v důsledku vysokého nárůstu zaměstnaných žen. Vyvrcholení daného rozvoje nastalo v letech 1983/1984, kdy v České republice fungovalo 7592 mateřských škol, které byly už v té době na dobré úrovni především díky kvalitním učitelkám, které absolvovaly odbornou přípravu k výkonu profese učitelky v mateřské škole. (Průcha, Kořátková, 2013).

Český statistický úřad uvádí, že od roku 1997 je předškolní neboli preprimární vzdělávání označováno jako ISCED 0. Jedná se o mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání dle UNESCO, která je platná od roku 1997 (ISCED 97) a poté byla roku 2011 pozměněna (CZ-ISCED 2011). (Metodika - Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 97, 1997)

Klasifikace CZ-ISCED 2011 dělí ISCED 0 na rozvoj vzdělávání v raném dětství, který je určen pro nejmenší děti (od 0 do 3 let) a preprimární vzdělávání, které je určeno pro děti od tří let do nástupu na základní školu, tedy do primárního vzdělávání. (Klasifikace vzdělávání CZ-ISCED 2011, 2011)

Po roce 1989 výrazně poklesl počet mateřských škol a dětí, které je navštěvovaly. V důsledku toho byly některé mateřské školy slučovány či uzavírány, což v dnešní době činí naopak kapacitní problém vzhledem k velkému zájmu o předškolní vzdělávání. (Průcha, Koťátková, 2013).

1.2 Montessori pedagogika

Jak již bylo zmíněno v kapitole o vývoji alternativních škol, Montessori pedagogika byla založena italskou lékařskou a poté pedagožkou, Marií Montessori.

1.2.1 Život Marie Montessori

Tato významná žena se narodila roku 1870 v malé provincii Ancona v Itálii. V dětství se zajímala o matematiku, ve které vynikala, rodiče se tedy rozhodli přestěhovat do Říma, kde se Marii otevřely větší možnosti ve vzdělávání. Rodiče si přáli, aby se Marie stala učitelkou, ale ona se místo toho zaměřila na studium lékařství, které v roce 1896 úspěšně dokončila a stala se v Itálii první ženou lékařkou. Po dokončení studií se stala matkou, ale zůstala na svého syna Maria sama. Poté pracovala dva roky na Psychiatrické klinice Římské univerzity, kde se zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Po čase zjistila, že se jedná spíše o problém pedagogický než medicínský. (Hainstock, 2013) Zároveň působila na pedagogické fakultě, studovala pedagogiku a filozofii a v neposlední řadě vedla ortofrenickou školu. (Svobodová, Jůva, 1995).

Důležitým datem v jejím životě se stal 6. leden 1907, kdy v Římě založila první Dům dětí neboli Casa dei bambini pro děti předškolního věku, které byly opuštěné. Děti učila pomocí praktických činností, jako například utírání prachu či zametání. Marie Montessori napsala v roce 1909 na základě velkého ohlasu (zájmu) o Dům dětí publikaci *Vědecká pedagogika užívaná pro vzdělávání dětí v Domech dětí*, která upoutala pozornost především v Americe. (Hainstock, 2013 s. 13)

V jejím životě nastal zlom, při kterém se musela rozhodnout, zda bude pokračovat v kariéře univerzitní profesorky či se začne věnovat šíření výchovných metod v předškolním vzdělávání. V roce 1908 se vzdala své kariéry lékařky a na více než čtyřicet let začala organizovat kurzy pro vychovatelky a přednášet a publikovat odborné články a knihy na podporu předškolního vzdělávání po celé Evropě i v zámoří. Roku 1909 se podílela na vzniku první asociace pro šíření svých metod v Římě, která se jmenovala Opera Montessori. Poté založila roku 1913 Dům dětí v Barceloně, kde několik let pobývala. V období fašistické diktatury byla činnost Montessori zařízení zakázána, a tak byly její školy uzavírány a páleny. Dále se roku 1939 odstěhovala i se svým synem do Indie, kde se dozvěděla, že její dokumentace a knihy byly v Německu spáleny. Po návratu zpět do Evropy, konkrétně do Holandska, se za pomoci jejího syna podílí na zakládání předškolních zařízení a základních škol. V roce 1950 dostává Nobelovu cenu míru a o dva roky později umírá. (Svobodová, Jůva, 1995).

1.2.2 Vývoj Montessori pedagogiky

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je již zmíněná Marie Montessori, která se stala jednou z významných průkopníků reformní pedagogiky. Marie Montessori, zprvu uznávaná lékařka, se dostala k pedagogice přes postižené děti, se kterými pracovala jako asistentka na univerzitní klinice. U těchto dětí zpozorovala, že problém není jen duševní, ale týká se i pedagogiky. V roce 1900 získala možnost vést modelovou školu pro 22 dětí, která byla spojena s institutem pro učitele postižených dětí v Římě. (Montessori, 2013) Její kroky vedly stále více a více k práci s dětmi. V roce 1907 vznikl za podpory Eduara Talama, v jedné z římských čtvrtí, San Lorenzo tzv. Dům dětí neboli Casa dei bambini. Sloužil pro děti od tří do sedmi let a jeho význam byl nejen sociální, ale i pedagogický. Rodiče mohli chodit do práce, zatímco bylo o děti dobře postaráno. (Švarcová, Šebestová, 1939)

V roce 1911 se zcela vzdává lékařské profese a tím posouvá Montessori pedagogiku dál a dál. Naplno se začíná věnovat výchově a vzdělávání dětí a svou metodu šíří po celém světě. První škola Montessori typu byla založena v Jeně v roce 1924. Jak již bylo zmíněno, od roku 1933 nacisté likvidují Montessori hnutí v Německu a postupně jsou kolem 30. let

uzavírány instituce po celé Evropě. Příčinou je koncepce Marie Montessori, která vede k výchově svobodného jedince, což neodpovídalo fašistické ideologii. V období 2. světové války tomu není nijak, jelikož činnost byla v řadě zemí stále utlumována či dokonce ukončena. Se synem Marien zakládají v roce 1947 Montessori Centrum v Londýně.

V Československu se její výchovné metody a principy v předškolním vzdělávání začínají realizovat až v 90. letech 20. století. (Průcha, Kořátková, 2013)

1.2.3 Základní zásady a principy

„Pomoz mi, abych to dokázal sám“

Hlavním mottem pedagogiky Marie Montessori je celosvětově známá věta: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, která v sobě zachycuje důležitou podstatu celého pedagogického hnutí. Autorkou této věty není samotná zakladatelka, ale jedno z dětí, které vychovávala. Jedná se o prosbu malé holčičky, která se stala jedním z impulsů nového pojetí vztahu mezi učitelem a dítětem. (Svobodová, Jůva, 1995) Daná prosba by měla být dospělými jedinci respektována ve všech níže zmíněných oblastech.

Absorbující mysl

Od narození dítěte až do jeho šestých narozenin pracuje jeho mysl nejvíce. Získává nepřeborné množství informací z okolí, které následně zpracovává a osvojuje. Jeho mysl je v prvních šesti letech života schopna přijmout vše kolem něj bez sebemenší námahy a vynaloženého úsilí. Marie Montessori pojmenovala unikátní dětskou mysl známým pojmem „Absorbující mysl“. (Rýdl, 2007)

Po celou dobu prvních šesti let života jej provází neuvěřitelná vnímavost, zájem a nadšení ze všeho, čím je obklopeno. Jeho mysl je zcela odlišná od té dospělého člověka. Každý den vstřebává nepřeborné množství informací, které se odehrávají v jeho bezprostřední blízkosti a učí se něčemu novému. Na rozdíl od dospělého člověka nemusí pro získání jakýchkoliv informací vynaložit sebemenší úsilí. Dítě postupně získává nové schopnosti a tou nejvýznamnější je pohyb v prostoru. Každý jedinec vstupuje do života jako novorozenec, pro kterého je prvních pár měsíců hlavním prostorem jeho postýlka. Po čase

se z něj stává chodící batole, které se pohybuje všude tam, kde je mu dovoleno. Poté se k chůzi přidává jazyk a dítě si obrovským tempem osvojuje řadu dalších věcí a tím si začíná formovat svoji osobnost. Jeho mysl je v tomto věku tak dokonale vytvořena, že zvládne vstřebávat celé věty i jejich skladbu, díky čemuž se po čase naučí mluvit. Jedná se o nejdůležitější období v jeho vývoji, a proto je zapotřebí nabízet mu pomoc vzhledem k tomu, že je obdařen vysokou mírou tvořivé energie, o kterou může snadno přijít. (Montessori, 2003) Informace se do absorbující mysli vkládají pomocí všeho, co je dítě schopno zachytit pomocí smyslů.

Doktorka Montessori dělí tento proces mysli v období šesti let do dvou úrovní. První část je část nevědomá, ve které se jedinec v prvních třech letech seznamuje s jeho prostředím pomocí přímého kontaktu s předměty v jeho blízkosti. Rodí se ničím nepoznamenané, a tak pohlcuje vše bez jakýchkoliv předsudků. Okolo třetího roku nastává část vědomá, ve které začíná jedinec myslet a postupně se stávat nezávislou osobou. V období do šesti let se například naučí analyzovat své dojmy, řešit problémy a starat se sám o sebe, ale i o své prostředí. V této fázi si dítě již uvědomuje, že se něco učí. (Rýdl, 2007)

Senzitivní období

Doktorka Marie Montessori při svém zkoumání dětí zjistila, že se během vývoje dítěte vyskytují určité časově ohraničené úseky, které označuje jako „Senzitivní fáze“. Jedná se o období, ve kterých je dítě nejlépe připraveno na výkon konkrétní činnosti a v žádném jiném období se ji tak jednoduše nenaučí jako v té fázi, která je tomu určená. Neznamená to, že pokud tuto možnost nevyužije, dovednost si již nebude moci nikdy jindy osvojit, pouze to nadšení a ta lehkost zmizí a k jejímu osvojení bude zapotřebí vynaložit nějaké úsilí. Každé tzv. senzitivní období je charakteristické odlišnou citlivostí, která je důležitá k získání dané schopnosti, znalosti a dovednosti. Po zvládnutí a zdokonalení určité aktivity citlivost odezní a nastává nové období, které je určeno pro zvládnutí další činnosti. (Rýdl, 2007) Každý dospělý jedinec, který s dítětem pracuje musí těmto obdobím porozumět a respektovat je. Měl by si uvědomovat si, že dítě má jedinečnou šanci učít se novým věcem s lehkostí a později ji mít už nebude. Na základě fáze, ve které se dítě nachází by mu mělo být připraveno vhodné prostředí a odpovídající materiál. (Šebestová, Švarcová, 1939)

Elizabeth G. Hainstock (2013, s. 15) ve své knize popsala jednotlivé senzitivní fáze předškolního věku.

Od narození do tří let – absorbující mysl, smyslové zkušenosti

1,5 až 3 roky = rozvoj jazyka

1,5 až 4 roky = koordinace a rozvoj svalů, zájem o malé předměty

2 až 4 roky = zdokonalování pohybu, vztah k pravdě a skutečnosti, uvědomění si posloupnosti v čase a prostoru

2,5 až 6 let = zdokonalování smyslů

3 až 6 let = vnímavost k vlivu dospělého

3,5 až 4,5 roku = psaní

4 až 4,5 roku = hmat

4,5 až 5,5 roku = čtení

Zde můžeme vidět, že jednotlivé fáze se nemusejí objevovat v izolaci jedna od druhé, ale mohou se vzájemně překrývat nebo fungovat v páru. Respektování senzitivních fází je také klíčové pro koncentraci pozornosti dítěte. (Zelinková, 1997)

Polarizace pozornosti

Marie Montessori vyzorovala při práci dětí v mateřské škole to, co je základem učení, tedy tzv. „fenomén polarizace pozornosti“. Pokud mají děti dobře připravené prostředí, jsou při jejich aktivitě schopny takové koncentrace, že se nenechají ničím vyrušit. V tu chvíli vzniká obrovské pouto mezi jedincem a předmětem, které si žádá opakování činnosti a její vytrvání. (Ludwig a kol., 2000) Zkoumáno bylo tříleté děvče, které si hrálo s panelem s deseti různě velkými otvory a jim odpovídajícím válečkům. Svou činnost opakovalo více než čtyřicetkrát bez toho, aniž by se nechalo čímkoliv vyrušit. (Šebestová, Švarcová, 1939, s. 28)

Olga Linková (1997, s. 28) ve své knize popisuje průběh polarizace pozornosti do tří fází: přípravný stupeň, stupeň velké práce a fázi klidu.

V počátečním, přípravném stupni je pro dítě typický neklid, očekávání a hledání podnětů, které ho zaujmou a jsou v souladu s jeho vnitřními potřebami. Podněty lze rozdělit do dvou skupin. Do první z nich patří vnější znaky podnětů upoutávající jejich pozornost a ve druhé skupině se nacházejí podněty vycházející ze zkušeností a vědomostí dítěte.

V tzv. „stupni velké práce“ dítě soustředí veškerou svoji pozornost na jednu konkrétní činnost, která je pro něj nová a zajímavá. Opakuje ji neustále dokola, dokud ho to neomrzí. Při této aktivitě se nenechá ničím a nikým vyrušit.

V konečné fázi, v tzv. „fázi klidu“ nastává klidnější část plná uspokojení, radosti a zpracovávání nově nabytých poznatků a vjemů. V rámci pomyslného zakončení cyklu musí být všechny použité hračky uklizeny na své původní místo.

Princip svobody

Princip svobody má klíčový význam pro plnohodnotný vývoj jedince. Vyznačuje se tím, že dítě dostává svobodu volby. Může se rozhodnout kde, co, jak a s kým chce dělat. S tím souvisí i spontánní aktivita, která je pro člověka typická a svoboda se v ní taktéž projevuje. Svobodou je popisována jako nezávislost, volnost a osvobození. (Rýdl, 2007) Svobodou dítěte není myšleno nechat ho dělat vše, co chce nebo ho podporovat v neukázněném chování. Cílem svobody je osvobodovat ho od co možná nejvíce překážek, které se mu na cestě běžného vývoje vyskytnou. Každý dospělý, který se podílí na procesu výchovy dítěte, by mu měl zajistit takové prostředí, které pro něj bude dostatečně vyhovující.

(Montessori, 2017)

Vychovatel má v rámci dodržení principu svobody dítěte taktéž nelehký úkol. Musí pro děti připravit takové podmínky, které budou jedince podněcovat k volbě libovolných aktivit. Pedagogické prostředí by mělo být vybaveno dostatkem didaktického materiálu, ve kterém získá dítě možnost volby. I svoboda a volnost mají však určité hranice, se kterými se učí pracovat. Pomůcky jsou dostupné zpravidla po jednom kuse, což udává dítěti hranice například tím, že se učí vzájemnému respektu a toleranci. Každá pomůcka má své místo a dítě má za úkol ji vždy vrátit tam, kde si ji půjčilo. Jedním z cílů vychovatele je pomoci dítěti, aby se z něj postupem času stala svobodná lidská bytost. (Ludwig, 2000)

Při jakémkoliv výběru z více podnětů, se dítě potýká s již zmíněnou možností volby, díky níž se vědomě učí jednu věc přijmout a ostatní opustit. Zpočátku je pro něj obtížné zvolit si pouze jednu věc a ostatních se vzdát, i přesto, že jsou pro něj lákavé. V tom spočívá kouzlo svobody, ale zároveň jejích hranic. Tím, že dostane dítě možnost volby, volí si věc,

kteřá je pro něj zajímavá a se kterou chce dále pracovat se zaujetím, soustředěním a nechce být nikým a ničím rušeno.

S tím souvisí i fakt, že by měl být dětem dopřán prostor pro jejich aktivitu, aby mohly ukázat svoji tvořivou energii. Pokud budou dospělými omezovány, chtějí k tvořivosti se změnit v pasivitu či dokonce negaci k doporučovaným aktivitám. (Zelinková, 1997)

Princip svobody souvisí i se správným průběhem polarizace pozornosti. Základem pro vznik polarizace pozornosti je dopřát dítěti svobodný výběr aktivit z bohaté nabídky připraveného prostředí. Tím je dětem umožněna počáteční fáze, která se vyznačuje hledáním a očekáváním pracovat s podnětem, který zaujme jeho pozornost. (Zelinková, 1997)

Kosmická výchova

Marie Montessori užívá pojem kosmické výchovy jako určitý celek světa, kterého jsme součástí a ve kterém vše funguje v závislosti na sobě. Každá část světa má svůj úkol, který je dobře promyšlený a jeho vykonáním přispívá ve prospěch celku. Pomocí kosmické výchovy se děti naučí mnoho nového. Znalosti o světě se dozívají pomocí jednotlivých vzdělávacích celků již od předškolního věku. Získávají je například ze zeměpisu, biologie, matematiky, dějepisu, chemie, fyziky nebo astronomie zpravidla formou praktických činností, ve kterých mohou být jednotlivé předměty propojeny a tím dítě nabude představ, jak spolu svět a příroda souvisejí. (Šebestová, Švarcová, 1939)

Kosmická výchova Montessori pedagogiky je pravděpodobně obdobou toho, jak ji dříve popsal ve svém díle Jan Amos Komenský, tedy jako souvislost všech věcí v jednom jednotném celku. (Zelinková, 1997, s. 35) Nachází se v něm dvě odlišná postavení, a to postavení přírody a člověka. Příroda má předem daný plán, který podvědomě a nevědomky plní na rozdíl od lidské bytosti, která se může rozhodovat o svém splnění úkolu vědomě, což může přinést nejen pozitivní, ale negativní dopady. Montessori od dospělého člověka očekává, že bude jednat v souladu s přírodou a ostatními jedinci a že jeho chování bude příkladné pro děti, kteří se pomocí kosmické výchovy učí o jednotlivých úkolech přírody a člověka a o jejich souvislostech. (Rýdl, 1994)

Práce s chybou a pochvalou

Žádný člověk není bezchybný ani dokonalý nezávisle na jeho věku. Celým životem nás provází chyby, které bývají v řadě případů neodhaleny a tím žijeme v určité iluzi, že jsme v dané situaci byli bezchybní a chybu opakujeme. Dělání chyb a zároveň jejich kontrolu a opravu nám umožňuje oblast psychické svobody. Tím, že je chyba odhalena a opravena se jedinec učí a posouvá ve svém vývoji dál. (Rýdl, 2007)

Mnoho chyb je napravována životem pomocí získáváním nových zkušeností. Pokud je cílem učitele naučit dítě pracovat s chybou, měl by si umět sám přiznat, zda v něčem pochybil a pokusit se o nápravu. Ukazuje tím vzor, že není špatné pochybit, ale je špatné, zda si to není jedinec schopný připustit. Učitel dítě nehodnotí negativně, ale daný materiál mu nabídne znovu, aby měl možnost pokus opakovat a na chybu si přijít sám. Děti by se měly učit rozpoznat svoje chyby a omyly již od útlého věku. Ve většině tradičních školských zařízení jsou chyby kontrolovány a opravovány dospělými, čímž je dětem odebrán prostor pro jejich sebezdokonalení. Na druhé straně, jestliže bude učitel respektovat svobodu dítěte ve smyslu vlastního odhalování chyb a nedostatků, pomůže mu tím být lepším a lepším a dá mu možnost naučit se preciznosti, ke které jedinec v dětství tíhne. (Montessori, 2003)

Děti své chyby kontrolují například pomocí didaktických pomůcek, které disponují mechanickou kontrolou chyb, dále pomocí zdokonalené činnosti opakujícím způsobem, pomocí spolupráce nebo ověřením od dospělého, zda vykonalo úkon správně, pokud samo žádné nedostatky nedohledalo. (Rýdl, 1999)

Potřebují cítit pocit jistoty, bezpečí a úspěchu. Vychovatel by se měl zaměřit na svoji mluvu, aby jedince příliš nehodnotil a neposuzoval, ale zároveň mu má projevat zájem o to, že dítě získalo novou dovednost a vyjádřit mu tím podporu. Marie Montessori zastávala názor, že se má s pochvalami šetřit, aby na nich děti nezačaly být závislé. Jejich užívání je vhodné při adaptaci dítěte, které je v prostředí nejisté. Předškolní ani školní děti chválu tolik nepotřebují, jelikož si ji zajistí svými činy. Děti v předškolním věku jsou nadšeny ze

samotné práce a pro děti ve škole je největší odměnou jejich výsledek. (Montessori výuka v praxi. Montessori ČR, 2022)

1.2.4 Úloha prostředí a materiálu

Prostředí předškolního vzdělávání, ve kterém se dítě nachází je dle Marie Montessori jedním z nejdůležitějších prvků. Jeho nedílnou část tvoří specifické materiály, které jsou v něm využívány. Materiál neboli pomůcka má sloužit především k rozvoji samostatnosti dítěte. Na rozdíl od běžných školek, ve kterých nalezneme neuspořádané prostředí a velkým množstvím hraček, Montessori školky budou vypadat zcela odlišně. Jejich prostředí je připravené, uspořádané a děti mají místo hraček k dispozici reálné předměty.

Cílem učitele je připravit takové prostředí, které bude v dítěti vzbuzovat zájem a zvědavost a zároveň bude vytvořeno takovou nabídkou materiálů, která respektuje senzitivní periody vývoje. (Zelinková, 1997)

Prostředí

Pokud je dětem nabídnuto připravené prostředí, které nabízí bohatou nabídku aktivit, je dítě vybízeno k jeho objevování a zkoumání. Dítě se této příležitosti chopí téměř okamžitě, jelikož jeho zvědavost je obrovská. Zkouší vše nové, po prvním pokusu osahání předmětu následuje další a to se neustále opakuje. Iniciativa musí vycházet především z dítěte, pokud je k tomu vybízena dospělým, dítě tu chuť o objevování všeho nového ztrácí. (Zelinková, 1997)

Příprava předškolního prostředí se řídí několika principy. Rýdl ve své knize – Rýdl, 2007, s. 45-49 uvádí řadu principů, kterými by se měl řídit každý vychovatel, který prostředí vytváří.

Prostředí musí být prostorné a esteticky upravené tak, aby se v něm dítě cítilo přátelsky a bezpečně a nepociťovalo v něm strach, který by mu bránil v jeho činnostech. Pokud nastane situace, kdy je dítě zažívá strach, například pokud rozbije sklenici a zraní se, není cílem vychovatele jen přihlížet, až si to dítě samo uklidí, ale naopak má za úkol na takové dítě dohlížet a situaci s ním ihned řešit. Nejedná se o řešení formou kárání, ale o promluvu,

díky které dítě získává pocit, že i přes nehodu, která se stala, může dále věci samostatně vykonávat a je v nich podporováno. (Rýdl, 2007)

Prostředí má být vybaveno tak, aby si dítě mohlo hrát s čímkoliv, co v místnosti najde. Pomůcky, kterými je prostor vybaven jsou na rozdíl od tradičních školek přizpůsobeny dítěti. Marie Montessori děti pozorovala a při experimentování s různými pomůckami zjistila, že si děti raději volí reálné pomůcky než hračky. Rozhodla se proto pro rozšíření specifických pomůcek a materiálů z běžného života. Tím si vytvářejí reálný obraz toho, co se v běžném životě používá a zde si je mohou vyzkoušet v takové podobě, která je přizpůsobena jejich věku a bezpečnosti. Jejich hraní už není založeno jen na fantazii, ale na realitě. (Rýdl, 2007)

Prostředí má být uzpůsobeno tak, aby umožnilo dítěti samostatnou volbu činnosti a vychovatel mu pouze pomáhá volit správné pomůcky pro jeho aktivitu.

Všechny předměty musí být v souladu s věkem dítěte, aby s nimi mohl sám manipulovat a tím se učil vše nové díky své vlastní aktivitě, nikoliv od dospělého. (Zelinková, 1997)
Všechny předměty jsou ve zmenšených verzích toho, co děti běžně vidí v reálném životě. Jsou nadšené, pokud si mohou vyzkoušet činnosti, které vidí dělat jejich rodiče. Naučí se manipulovat s předměty, které jim umožní vykonávat samostatně jednoduché aktivity a pomalu se tím odpoutávají od závislosti na rodičích. (Rýdl, 2007)

Děti nejsou do ničeho nuceny, naopak jsou svými vychovateli a prostředím, které pro ně vytváří, podněcovány k aktivitám, které si poté samy zvolí. Vychovatelé děti pouze pozorují a jejich cílem je přizpůsobovat prostředí v závislosti na jejich potřebách a schopnostech a ho takové, aby díky němu samostatně poznávaly reálný svět pomocí her. Což se děje především díky již zmíněným skutečným předmětům, se kterými si dětmi hrají. (Rýdl, 2007)

V místnosti by měl být pořádek a každá věc by měla mít své konkrétní místo, tím je zaručena dětem určitá volnost a rovnováha. Na rozdíl od tradičních školek, ve kterých je nábytek zpravidla velký a těžký, v Montessori školce nalezneme vše přizpůsobené dětem

tak, aby byly schopny s tím manipulovat. Marie Montessori pořídila takové zařízení, aby to vyhovovalo dětským potřebám a odpovídalo jejich velikosti. Nejednalo se o miniatury nábytku pro dospělé, ale rozměrově to bylo uzpůsobeno tak, aby to odpovídalo dětskému tělíčku. Stoly a židle byly pevné, různých tvarů a velikostí, ale vždy byly lehké tak, aby je i čtyřleté dítě dokázalo přemístit bez sebemenších problémů. Nejen stoly a židle byly uzpůsobeny dětem. V prostoru se nacházela malá skříňka s umyvadlem, malé šatní skříň se zámek umístěným v takové úrovni, aby na něj dítě bez problému dosáhlo.

Vše bylo světlé, nízké a velmi jednoduché. Na stěnách v úrovni dětských očí byly umístěny dekorativní, historické či rodinné obrázky. (Montessori, 2017)

Tím, že je zařízení ve školkách uzpůsobeno dětem a mohou jej bez problému přenášet tam, kam potřebují, panuje ve třídě již zmíněný pořádek. Děti si po sobě zvládnou samy uklidit a udržovat tím svoji třídu v hezkém stavu, což má na ně pozitivní vliv. Montessori pedagogika nemá za cíl jen předat dítěti určité znalosti a dovednosti, ale pomocí připraveného prostředí a nabízených materiálů mu ulehčit jeho sebevzdělávání a pomoci mu k vytvoření své vlastní identity. (Rýdl, 2007) „Marie Montessori se snažila o rozvoj inteligence, kterou popisuje jako schopnost se rychle a správně rozhodnout o sobě a o prostředí, ve kterém se nachází.“ (Rýdl, 2007, s. 49) Snažila se vytvářet takové prostředí, které bude maximálně povzbuzovat senzomotorický vývoj.

V jednom prostředí se nacházejí všechny děti předškolní docházky bez ohledu na jejich věk, což se ukázalo jako velmi pozitivní. Starší a více průbojnější jedinci často převzali roli vychovatele a učili mladší kamarády správnému chování, návykům nebo jak správně používat jednotlivé pomůcky. Tím, že se učí pomáhat mladším, zdokonalují i své znalosti a dovednosti. Každý jedinec je učen respektovat individuální svobodu ostatních a díky tomu by nemělo docházet k hádkám o pomůcky. V řadě Montessori mateřských škol se nacházejí tzv. koberečky neboli podložky, které jsou dostupné pro každé dítě. Pokud si ji jedinec vezme a položí si na ni svoji hračku, označuje si tím svůj prostor, ve kterém nechce být rušen a ostatní jedinci ve třídě to musí respektovat. Všechny děti se společně začleňují do jedné třídy, ve které si tvoří tzv. svůj mikrosvět, kde musí kooperovat, komunikovat a

vytvářet si určitou společnost bez ohledu na věk, díky čemuž se pomalu učí, jak funguje svět dospělých. (Rýdl, 2007)

Materiál

Materiál užívaný v Montessori pedagogice je stejně tak důležitý jako připravené prostředí. Marie Montessori se při vymýšlení pomůcek inspirovala vědci Itardem a Seguinem, kteří jej užívali při práci se zaostalými dětmi. Materiál je zaměřen především na senzomotorickou výchovu, která je jak už bylo řečeno, základem inteligence.

Slovem materiál jsou označovány pomůcky, které se používají při různých aktivitách a mají pomoci dětem objevovat svůj vlastní svět. (Zelinková, 1997) Materiál má děti zaujmout především svou estetickou funkcí – barvou, tvarem, zvukem. Mělo by se jednat o předměty, které jsou pro ně přitažlivé a vzbuzují u nich zájem a zvědavost. (Šebestová, Švarcová, 1939)

V mnoha publikacích se setkáme s rozdílným dělením materiálu, jelikož se řada autorů neshoduje ve vhodném kritériu podle kterého lze materiál rozdělit.

Dle H. Holstiegeové (10, s. 94) jejíž rozdělení ve své knize zmiňuje Olga Zelinková (1997, s. 47) se materiál dělí do tří skupin:

1. Praktické cvičení

Do praktického cvičení jsou řazeny činnosti běžného denního života, které by měly zvládnout děti již ve třech letech. Jsou u toho samozřejmě pozorováni vychovatelem, který pokud vidí, že děti úkoly zvládají bez sebemenších problémů, obtížnost zvyšuje. Je důležité neustále opakovat to, že dítě nesmí být káráno ani pokud rozbije některou z pomůcek, jelikož bez procvičování dané činnosti se to nenaučí a bude dále závislé na dospělých. Pokud si dítě tu konkrétní činnost osvojí tak, že může pomáhat ostatním, ukazuje tím svoji samostatnost a solidaritu ke skupině.

2. Pohybové cvičení

Pohybová cvičení napomáhají vnímat vlastní pohyby, které jsou podmínkou vývoje sebevědomí a uchovávání pohybových zkušeností. Na koncentraci pozornosti a koordinaci

pohybu slouží chůze po linii s předměty (s košíkem na hlavě, se sklenicí vody...) či bez. Řadí se sem nejen cvičení, které je zaměřeno na procvičování určité části těla, ale patří sem i činnosti praktického života. Do této skupiny vložila i cvičení nehybnosti a ticha, při kterém panuje ve třídě absolutní ticho. Děti sedí nebo leží na místě, které si samy vybraly a je jim příjemné. Po nějaké době se ozývá hlas učitelky, která vyřkne jedno jméno z dětí, ono se zvedne a jde potichu k ní. Za největší úspěch považuje to, že děti dokáží ovládat, umí projevit svou vůli a učí se tím prožívat to ticho v dobrém slova smyslu. Při této činnosti musí být vychovatel opatrný, aby se to nestalo prostředkem pro udržení kázně.

3. Cvičení smyslů prostřednictvím pomůcek

Základním principem je izolace jedné vlastnosti, která umožní soustředění se pouze na jednu konkrétní věc. Například pokud má jedinec určit délku tyčí, měly by mít všechny tyče stejnou barvu a stejný materiál, aby děti nebyly rozptýlené jinou vlastností než tou, na kterou má směřovat jejich pozornost. (Zelinková, 1997)

Materiál, který je v prostředí využívám má tři hlavní rysy, kterými se liší od ostatních učených pomůcek. (Rýdl, 2007)

Prvním hlavním rysem je „Konkrétnost“, při které děti rozvíjí svou způsobilost poznat a pojmenovat známé i neznámé předměty. Mohou vnímat barvu, tvar, velikost, materiál, zvuk či povrch pomocí smyslů. Konkrétnost pomůcek poté napomáhá k abstraktnímu myšlení. „Konkrétnost připravených pomůcek stimuluje jak motoricky, tak duševně.“ (Rýdl, 2007, s. 52)

Jako druhým hlavním rysem je dle Rýdla označována „Izolace vjemových rysů“, při které je každá pomůcka orientovaná pouze na jeden vjem. Jedná se o velmi důležitý faktor, který pomáhá dítěti snadno pochopit smysl konkrétní pomůcky. (Rýdl, 2007) Posledním rysem je označována „Funkční celistvost“, kterou se míní připravené, různé materiály, kdy každý z nich má za úkol procvičit jednu či více psychických nebo fyzických stránek dítěte a tím dosáhnout jeho komplexního vývoje. (Rýdl, 2007)

Autoři různých publikací se však shodují na tom, že hlavním cílem materiálu je, aby upoutal pozornost dítěte a vytvořil u něj zájem si jej svobodně vyzkoušet. V připraveném prostředí by se neměly objevovat předměty, které tam nepatří a ztěžují tak orientaci jedince v prostoru. (Montessori, 2017) Jak již bylo zmíněno výše, je velmi důležitá přehlednost pomůcek, která vzbuzuje v dítěti zájem o vyzkoušení nových materiálů. Ve třídě by se měl objevit nejlépe jen jeden kus od každé pomůcky, aby byly děti vedeny k trpělivosti a spolupráci. V praxi je velmi důležité, aby si sám vychovatel vyhranil množství pomůcek, které dětem poskytne, protože pokud jim dá možnost si vybrat z velkého množství pomůcek, jeho hra se tím stává povrchní. (Šebestová, Švarcová, 1939)

1.3 Postavení dospělého

Postavení dospělého vůči dítěti je většinou z hlediska Montessori pedagogiky vnímáno negativně. Někteří dospělí považují za nejúčinnější způsob výchovy napomínání, trestání a přísnost. Velmi často jsou poté dětmi vnímáni jako soudci a diktátoři, kteří nerespektují jejich práva na svobodný vývoj a naopak jim vnucují jejich názory a představu o ideálním životě.

Jak ve své knize zmiňuje docentka Zelinková (Zelinková, 1997, s. 71), Marie Montessori žádala dospělé o tzv. odzbrojení ve výchově, jelikož napjatý vztah mezi nimi a dětmi nevytváří vhodné prostředí pro jejich výchovu. Vztah mezi dospělým a dítětem by se měl změnit. Dospělí by měli být dítěti oporou, pomocníkem a především dobrým organizátorem. Měli by podporovat jeho nezávislost a svobodný vývoj. To znamená, že pokud bude dospělý dítěti správně organizovat činnost, povede to ke svobodné práci. (Zelinková, 1997)

Role rodiče

Role rodičů je velmi těžká, jelikož jsou na ně společností vyvíjeny velké nároky a očekávání. Jedno ale všechny rodiče spojuje, strach a nejistota. Každý rodič se zpočátku potýká se strachem a nejistotou. Klade si otázky, zda právě on je ten vhodný učitel a vychovávat své dítě a zda na to má ty správné schopnosti či nikoliv. Rodiče by měli mít na paměti, že právě oni jsou ti první učitelé svých dětí, kteří pro ně představují symbol

bezpečí, lásky a výchovy a že jejich role nekončí na konci dětství, ale trvá po celý život. V dnešní uspěchané době je pro rodiče nejdůležitější úlohou trávit s dětmi dostatek kvalitně využitého času. (Hainstock, 2013). Rodiče jsou označováni jako strážci dětí, kteří by je měli nejen ochraňovat, ale i podporovat jejich zájmy a potřeby. Společnost často mluví o právech člověka, ale nemělo by se také zapomínat na práva dětí, která tvoří naši budoucnost. (Montessoriová, 2012)

Role učitele

V pedagogice Marie Montessori se spíše setkáme s označením „vedoucí“ než „učitel“. Pojmenování učitel by zde nebylo přesné, jelikož dítě není učeno dospělým, ale učí se samo. Označení „vedoucí“ však také není jednoznačné. Zde je užito ve smyslu toho, kdo dítě provází životem, usměřňuje jeho fyzickou a psychickou aktivitu a zprostředkovává mu nové poznatky. Interpreti děl Marie Montessori nemají jednotný pohled na označení „vedoucí“. (Zelinková, 1997)

Převážně se však shodují na tom, že nemá přímo zasahovat do práce dítěte, ale naopak se má podřídit svobodnému rozhodování dítěte, čímž mu dává prostor pro možnost sebevýchovy. Má být tedy pouze pozorovatelem, který svůj vliv omezí jen na přípravu prostředí a materiálu, které si dítě poté samo svobodně volí. Zároveň by se měl snažit, aby vytvořil co nejlepší podmínky pro nejefektivnější rozvoj dítěte. (Svobodová, Jůva, 1995).

Role učitele nespočívá v tom, aby do dětí dostal, co nejvíce nových informací, ale jeho úkolem je vést dítě k největšímu uplatnění jeho schopností a dovedností. Učitele můžeme nazvat jako průzkumníka, který dítě pozoruje a pomocí různých experimentů vymýšlí nové prvky, které by mohl zakomponovat do prostředí. Neustále se snaží o to, aby vzbuzoval v dětech aktivitu a zájem o nové poznatky. Měl by být také sebekritický a umět si přiznat své chyby a snažit se o jejich nápravu. (Rýdl, 2007)

Role vedoucího funguje jako střed mezi dítětem a prostředím, ve kterém se pohybuje. Marie Montessori si nepřála, aby bylo do činností dítěte přímo zasahováno. Vychovatel má být trpělivý, stát opodál a jen pozorovat, co se okolo něj děje. Pokud spatří drobný konflikt

mezi dětmi, nezasahuje do něj a nechává je, aby si to zkusily vyřešit samy, jestliže se to začne stupňovat, musí zasáhnout. (Šebestová, Švarcová, 1939)

Každý, kdo vykonává práci učitele by měl plnit několik základních funkcí, které vyžadují velkou znalost každého dítěte: diagnostickou, terapeutickou, organizační, motivační a aktivizující, zprostředkující a upevňování disciplíny. (Zelinková 1997, s. 76).

Profesor pedagogiky na Pedagogické akademii ve Vídni, L. Kratochwil dělí aktivity vedoucího do dvou základních skupin. (Zelinková 1997, s. 76-77)

1. Přímé, tj. komunikativně-dialogické činnosti, při kterých vedoucí pomáhá vybrat vyhovující předmět a materiál vzhledem k věku dítěte a úrovni jeho rozvoje. Snaží se podporovat udržení pozornosti u dítěte, být mu nápomocný při vykonávání nových úkolů a dohlížet na jejich dokončení a následný úklid pomůcek.

2. Nepřímé, tedy nekomunikativní činnosti

a) Získávání informací o dítěti

Zde je nejdůležitější pozorování činností dítěte. Jaké potřebuje podněty, zda se vrací zpět ke své práci a jaký má vztah k nepořádku. Vychovatel zaznamenává, zda si dítě plní své úkoly samostatně či se zapojuje i do práce jiných.

b) Odstraňování překážek

Úkolem vychovatele je odstranění překážek, které by dítěti bránily ve vývoji a narušily by jeho činnosti.

c) Výběr, popř. výroba a příprava materiálů

Vychovatel dává na výběr takové materiály, které jsou esteticky kvalitní a vybízejí dítě k činnostem.

d) Utváření vzdělávací atmosféry

Cílem vychovatele je vytvořit vhodné podmínky ke vzdělávání s ohledem na prostor, čas, obsah i strukturu nabízeného materiálu. Pozoruje atmosféru mezi dětmi, čistotu a v neposlední řadě estetickou kvalitu využívaného prostoru.

e) Podpora vzájemného ohledu a pomoci jako úvodu do sociálního života

Vychovatel se snaží o zabezpečení života v pracovním procesu, o řešení otázek a o dobře plánované individuální i skupinové práci. Vychovatel by se měl nejprve zaměřit na individuální schopnosti dítěte a dle jeho možností dále sestavit prostředí, které z té výchovy a vzdělávání odstraní přebytečné přetěžování. Montessori ve své pedagogice usiluje zejména o již zmíněnou svobodu dítěte a odpoutání od diktatury dospělých lidí, pro které je zcela vyhovující, pokud je dítě poslušné a dělá přesně to, co je mu nakázáno.

Tím, že není dětem umožněn spontánní vývoj se dle Marie Montessori potlačuje rozvoj schopností dítěte, který může vést k jeho zpomalení. (Svobodová, Jůva, 1995). Dospělý by neměl dítěti zakazovat vykonat takovou aktivitu, kterou samo zvládne. Naopak by ho měl v jeho iniciativě podporovat a motivovat například tím, že mu dá na výběr z několika materiálů, se kterými může samo pracovat.

V Montessori zařízení nenajdeme systém odměn a trestů, jelikož s nimi Marie Montessori nesouhlasila, neboť zastávala názor, že tak malé děti si neuvědomují jejich význam. Dítě není do ničeho nuceno a má plné právo říci: „Já nechci“. To je signál, který by měli všichni dospělí respektovat. (Šebestová, Švarcová, 1939)

Karel Rýdl (Karel Rýdl, 1999, s. 29) ve své knize zmiňuje několik označení pro „osobnost učitele“: Služebník lidského ducha, spolupracovník, pomocník, vedoucí a organizátor a v neposlední řadě ho označuje jako podněcovatele dětské svobody. Jako služebník lidského ducha je označován v závislosti na psychickém vztahu mezi dítětem a vychovatelem, které připomíná v dřívějších dobách vztah u služebníka. (Montessori 1994b, s.254) Spolupracovníkem je označována funkce vychovatele, která směřuje k sebeutváření dětské osobnosti. (Montessori, 1994b, s. 47). Vychovatel musí sloužit jen jako pomocník dítěte k tomu, aby jednalo samostatně. Zároveň si musí stanovit limity, ve kterých může pedagogicky působit. (Montessori 1968, s.7). Vychovatel by měl vždy respektovat, že nikdy nebude vstupovat jako překážka mezi dítě a jeho zkušenosti. (Montessori, 1926, s.75). Jeho úlohou je utvářet souhrnné učební situace, ve kterých si dítě samo bude moci svobodně zvolit prostředek a práci. Každý člověk potřebuje svého člověka k rozvoji duchovních schopností, které jsou vedeny vnitřním smyslem. U malých dětí jsme dle

Montessori jejich podněcovatelé, na kterých si oni cvičí své pocity. (Montessori 1991, s. 305).

Ať už je učitel v Montessori prostředí označován jakkoliv, platí pro všechny stejné zásady, které by měly být akceptovány a při vzdělávání uplatňovány. Důležitým úkolem vychovatele je vést děti k vzájemnému respektu, udržování pořádku a čistoty a vážení si všech materiálů, se kterými pracují. Při prvotním předvádění pomůcek je třeba dbát na logický postup, který by měl být doprovázen stručným verbálním projevem.

Jednou z klíčových zásad je respektovat jedince a nezasahovat mu do jeho samostatné práce. Pokud se dopustí chyby, ihned ho neopravovat, ale nechat ho, aby si na ni zkusil přijít sám. Jestliže dítě úmyslně přehlíží konkrétní pomůcku, je potřeba vynaložit snahu a namotivovat ho k jejímu použití. (Šebestová, Švarcová, 1939)

1.4 Montessori mateřské centrum Praha 6

Zakladatelkou Montessori Centra je Mgr. Dagmar Egemová, která ho založila začátkem roku 2014 a od září daného roku funguje. Cesta k jeho založení ji vedla přes vlastní děti. Až do příchodu dvou dětí několik let úspěšně pracovala v marketingové agentuře. Po narození jejího syna Matyáše a dcery Amálky však pronikla do světa Montessori. Vedl ji k tomu především její syn, který vyžadoval vymezení jasných hranic a pravidel v jeho chování. V ten moment zjistila, že nechce, aby její výchova směřovala k příkazům a zákazům a po přečtení knihy „Respektovat a být respektován“ pochopila, že to je ten směr, kterým se chce ve své výchově ubírat. Rozhodla se absolvovat řadu Montessori kurzů a seminářů a tím se utvrdila v tom, že založení Montessori centra pro nejmenší děti je to, po čem touží.

1.4.1 Využívané principy, záměr a cíle

Montessori centrum se řídí záměry a cíli Montessori pedagogiky, které si klade za cíl naučit dítě spolupracovat, respektovat sebe i ostatní, být samostatné a zodpovědné. Cílem paní Egemové a zároveň cílem jejího Centra je šířit Montessori pedagogiku a výchovu k zodpovědnosti hlavně maminkám a tatínkům. Děti se zde naučí základním principům, jako je zodpovědnost, samostatnost, spolupráce a tolerance. Učitelé v Montecentru se snaží o to, aby dětem byla dopřána svobodná práce, při které se samy rozhodují, s čím, kde, kdy a

s kým si budou hrát. Při těchto činnostech se učí pracovat s chybou, ale i s pochvalou. Jedním z cílů je také vypěstovat v dětech lásku k dospělým, dětem, ale i k prostředí.

1.4.2 Prostředí a hračky

Centrum se nachází téměř v centru Prahy, v krásném prostředí vil na Ořechovce, kde je dětem k dispozici zahrada, která mnohdy slouží k praktické výuce. Centrum je koncipováno do tří propojených místností. Při příchodu do budovy se nachází malá šatna s hracím koutkem. První místnost je rozdělena do několika částí, ve které se nachází relaxační koutek vybaven křesílkem, matracemi a polštářky. Pro děti to představuje zónu, kde můžou nejen odpočívat, ale mají k dispozici i knihy, které si můžou prohlížet.

Velká část pracovny je vybavena senzo-psycho-motorickými pomůckami, které jsou umístěny ve skříních a na poličkách velikostně uzpůsobených tak, aby si je děti mohly samostatně vypůjčit a poté je zpět uklidit na místo tomu určené. Každá pomůcka se zde nachází pouze jednou, což děti vede ke spolupráci a vzájemné toleranci. V rohu místnosti se nachází košík s malými koberečky, který si dítě před každou aktivitou vezme a tím si vymezí svůj vlastní prostor. Pokud si s ním chce jít někdo hrát, musí se ho nejprve zeptat, dítě má volbu odmítnutí. V místnosti je dostatečně velký prostor k setkávání, který je vymezen elipsou.

V druhé místnosti se nachází část výtvarné výchovy pro sebevyjádření. Děti mají k dispozici výtvarné potřeby a činnost vykonávají u jim uzpůsobených stolečků. Uprostřed pracovny se nachází skříňka, na které se děti mohou samy obsloužit v rámci malých svačinek. Májí možnost si samy například nakrájet okurku, jablko, pomocí odšťavňovače si vytvořit pomerančový fresch či si vzít dětské piškoty. Ovoce a zelenina se obměňuje každý den. Jelikož jsou děti vedeny k samostatnosti a spolupráci, nachází se zde i malá kuchyňka se dřezem, ve kterém si po jídle umývají nádobí, které použily.

1.4.3 Popis dne

Do Montecentra docházejí děti v ranních hodinách od 8:00 do 8:30. Každý den začíná velmi podobně. Po příchodu si děti umyjí ruce a vyberou si jednu z pomůcek, se kterou si chtějí hrát. Pro ohraničení svého prostoru použijí malý kobereček, na který si hračku

umístí. Dětem je vždy nabídnuta nejméně jedna výtvarná činnost, u které paní učitelka sedí a s dětmi pracuje. Do činnosti nejsou nikterak nuceni, ale zpravidla si ji během celého dopoledne vyzkouší každý. Po příchodu všech dětí nastává komunitní kruh na elipse, kde si povídají, učí se nové básničky či s pomocí hudebních nástrojů zpívají a tancují. Elipsa slouží i k otevření konkrétního výukového tématu, se kterým souvisí i výtvarná činnost. Během celého dopoledne mají děti k dispozici ovoce, zeleninu a dětské piškoty či kreky, které si mohou kdykoliv vzít. Okolo půl desáté mají společnou svačinu, na kterou si samy připraví talíř a příbor, pokud je potřeba. Většinou dostávají ke svačině pečivo, máslo nebo nějakou dětskou pomazánku a džem. Pečivo dostávají suché a s pomocí vlastních sil si jej namažou, jestliže potřebuje nějaké z dětí pomoci, řekne si o ni. Po sněžení své svačiny si po sobě děti umyjí nádobí, které použily. Mezi svačinou a vycházkou mají zpravidla chvíli času na hraní nebo vyrábění. Okolo půl jedenácté se děti obléknou a jdou na zahradu nebo na procházku do nedalekého parku. Při té příležitosti jsou ke hraní využívány přírodní materiály a lupy, díky nimž děti zkoumají různé rostliny nebo drobné živočichy. Při příchodu do školky si děti umyjí ruce a připraví si na oběd. Až se všechny děti naobědvají, každý si po sobě uklidí své místo a umyje nádobí. Poté všichni společně uklízejí tak, aby místnost byla opět čistá. Některé z dětí zametá, jiné vytírá, ostatní utírají stoly či myjí zrcadlo, které během dne ušpinily. Jsou vedeny k velké samostatnosti a k běžným domácím pracím. Mezi 12:30 – 13:00 přicházejí rodiče, do té doby mohou využít relaxační zónu, ve které jim může paní učitelka číst či si mohou vzít některou z pomůcek a hrát si.

2 Metodologická část

2.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém

Cílem výzkumné části bakalářské práce *Motivace rodičů při výběru alternativních mateřských škol – Maria Montessori* je zjistit současnou motivaci rodičů pro výběr předškolního zařízení. Vzhledem k velkému počtu montessori mateřských škol a centrem, jsem se rozhodla výzkum vykonat s rodiči pouze jedné z nich. Předmětem průzkumné sondy je odhalit důvod rodičů pro zvolení montessori mateřské školy pro své děti. Centrem mého zájmu bude zjistit, zda se rodiče o tento směr zajímají více do hloubky a uplatňují jej i mimo předškolní zařízení, či se jedná jen o tzv. moderní trend dnešní doby. Pozornost bude také zaměřena na pohled rodičů z hlediska rozdílů mezi tradičním a montessori předškolním vzděláním.

Volba rodičů Montessori mateřského zařízení není v posledních letech nic neobvyklého. Většina rodičů se snaží najít pro své dítě nejvíce vyhovující prostředí pro jeho edukaci a vzhledem k době, ve které žijeme, jsou ty možnosti mnohem pestřejší než před desítkami let. Nyní mají rodiče možnost volby nejen tradiční mateřské školy, ale i alternativních předškolních zařízení, jako například i školky lesní, Montessori, daltonské, školky zaměřené na jazyky a mnohé další. V některých případech dochází k úskalí v tom, že si rodiče vyberou zařízení, které se jim zdá zcela vyhovující, ale nemohou si jej dovolit z finančních důvodů, jelikož není provozováno státem, ale soukromým zřizovatelem, kde se platí tzv. školné. V takovém případě je potřeba snížit své nároky a obrátit pozornost na mateřské školy veřejné.

2.2 Výzkumná metoda

Pro svoji bakalářskou práci jsem se rozhodla zvolit kvalitativní metodu sběru dat pomocí rozhovorů s rodiči dětí, kteří navštěvují Montessori mateřské centrum. Definice kvalitativní metody se dle Švaříčka a kol. u mnoha autorů velmi liší v závislosti na tom, zda vymezují kvalitativní výzkum na základě použitých metod sběru dat, metody usuzování, typů dat či způsobu analýzy dat. Jako závěrečnou definici shrnující zmiňuje následující „ Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém

prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu...“ (Švaříček, 2007, s. 17)

Daná metoda byla zvolena na základě povah výzkumných otázek, jejichž cílem je získání podrobných informací. Pokud by byl výzkum realizován pomocí kvantitativní metody, konkrétně metodou dotazníku, domnívám se, že by odpovědi nebyly tak podrobné a autentické. Rozhovor se před dotazníkem upřednostňuje zpravidla tehdy, když je cílem získat bezprostřední, osobní či důvěrné informace. (Gavora, 2000, str. 110) Výhodou rozhovoru je bezesporu blízký kontakt respondenta a výzkumníka, kterému se tím otevírá možnost své otázky v průběhu rozhovoru přeformulovat či doplnit. V rozhovoru je možno použít otázek uzavřených, polootevřených či otevřených. Ve většině případů se dává přednost otázkám otevřeným, které umožňují větší volnost odpovědí. (Gavora, 2000)

Pokud by byl v bakalářské práci použit dotazník, nelze tedy předpokládat obsáhlé a podrobné odpovědi, které jsou pro danou práci klíčové. Rozhovor umožňuje blízký kontakt s dotazovaným a tím vzniká možnost doplňujících či upřesňujících otázek, které danou problematiku popíší více do hloubky. Lze předpokládat, že odpovědi budou rozsáhlejší a více osobní vzhledem k možnosti uskutečnit výzkum ve známém a jim blízkém prostředí. Dotazník s sebou nese další úskalí ve formě přesně formulovaných otázek, které v průběhu nelze dovysvětlit, upřesnit či se k nim vrátit a doptat se na detaily, pokud je odpověď zajímavá a přínosná. Pokud je dotazník příliš dlouhý, respondent ztrácí pozornost a své odpovědi často zapisuje bez většího rozmyšlení. (Pelikán, 2007)

Kvalitativní výzkum je „založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladoucí důraz na interpretace a komplexnost popisu zkoumaného jevu“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, str. 139)

Dle Švaříčka (2007, s. 159) je rozhovor nejčastěji volenu metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Rozhovor je může být nazýván konkrétněji jako rozhovor hloubkový. Švaříček (2007, s. 13) ve své knize zmiňuje, že kvantitativním výzkumem lze označit dotazník, zatímco kvalitativním výzkumem rozhovor.

Pokud je ve výzkumu použit hloubkový a polostrukturovaný rozhovor, za cíl se považuje získání detailních a komplexních informací o studovaném jevu (kvalitativní přístup), zatímco standardizovaný strukturovaný rozhovor pokládá všem respondentům zcela identické otázky zpravidla ve stejném pořadí (kvantitativní přístup). V odborných publikacích lze nalézt řadu definic a rozdělení kvalitativního a kvantitativního přístupu, který mezi sebou nemá zcela jasné hranice.

2.2.1 Typologie rozhovorů

Existuje několik typů rozhovorů, ze kterých má výzkumník možnost volby pro jeho výzkumné šetření. V této podkapitole budou představena dvě rozdělení. První z nich je rozdělení podle Hendla (2005, s. 173-184), který ve své publikaci dělí rozhovory na šest typů:

1) *Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami*

Tento typ rozhovoru je sestaven z několika otevřených otázek, na které respondenti odpovídají.

2) *Rozhovor pomocí návodu*

Zde tazatel vychází z předem připravených otázek a témat, které je důležité v rámci rozhovoru probrat. Pořadí a formulaci otázek uzpůsobuje konkrétní situaci.

3) *Neformální rozhovor*

V neformálním rozhovoru nemá výzkumník předem připravené otázky ani témata, ale spoléhá se na jejich spontánní vygenerování v přirozeném průběhu interakce.

4) *Narativní rozhovor*

Tento typ se zcela odlišuje od výše zmíněných, jelikož neprobíhá formou otázek a odpovědí, ale respondent je tazatelem pouze povzbuzován k volnému vyprávění. Zpravidla se používá v biografickém výzkumu. Sestává ze čtyř fází: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností, zobecňující otázky.

Od předešlých typů se vymyká také jeho průběhem. Nejprve je subjekt stimulován, přičemž je mu představeno téma a jeho význam, o kterém bude rozhovor probíhat a zároveň se výzkumník snaží o získání jeho důvěry. Následně je respondent požádán, aby své vyprávění začal. Po jeho ukončení má tazatel možnost položit otázky, které mu nebyly zcela jasné.

5) *Fenomenologický rozhovor*

Fenomenologický rozhovor je také zaměřen na historii života respondenta. Je rozdělen do tří kratších rozhovorů. První z nich se zabývá historií života jedince. Druhý rozhovor má za cíl zjistit, co nejvíce podrobností o jeho zkušenostech, které souvisí se zkoumaným tématem. A v poslední, neboli třetí části je dotazovaný požádán o reflexi své zkušenosti. Jednotlivé rozhovory netrvají jeden den, ale mají mezi sebou časovou prodlevu zpravidla tři až sedm dnů.

6) *Skupinová diskuse, skupinové interview a vyprávění*

Posledním typem rozhovoru je rozhovor skupinový, který lze přirovnat k organizovanější skupinové diskuzi. Skupina účastníků je často homogenní a tvoří ji většinou šest až osm lidí s cílem společně prodiskutovat určité téma. Celý rozhovor by měl trvat zhruba hodinu a půl. Respondenti reflektují otázku, která je jim položena tazatelem. Všichni se navzájem slyší a své odpovědi mohou vzájemně doplňovat.

V mnoha publikacích nalezneme spíše stručnější a také používanější rozdělení rozhovorů na strukturovaný, polostrukturovaný, nestrukturovaný či skupinový.

Rozdělení dle Chrásky (2007, s.181-183)

1. *Strukturovaný rozhovor*

Tazatel má předem připravené formulace otázek i jejich pořadí. Do odpovědi respondenta nijak nezasahuje, pouze jednotlivé otázky postupně čte a zaznamenává odpovědi. Strukturovaný rozhovor se svou strukturou přibližuje dotazníku a jeho odlišnost spočívá pouze v mluveném projevu. Jeho výhody jsou v tom, že všichni dotazovaní mají stejné podmínky na odpověď a také jeho snadné vyhodnocení. Nevýhodou může být těžší navázání kontaktu tazatele a respondenta, jelikož se jedná o strohé pokládání otázek a zapisování odpovědí.

2. *Polostrukturovaný rozhovor*

Daný typ rozhovoru je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Tazatel má vždy ke každé otázce připraveno několik možností

odpovědí, ze kterých si respondent vybere. Následně se od nich vyžaduje vysvětlení nebo zdůvodnění jejich volby.

3. Nestrukturovaný rozhovor

Tazatel má předem připravené otázky, jejichž formulace a pořadí závisí pouze na něm a může se měnit. Pokud se může libovolně kracet k předchozím odpovědím, které mu nejsou například zcela jasné či jsou naopak velmi zajímavé a pokouší se o jejich rozvinutí. Výhodou je zejména to, že se tento typ přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi a navázání vztahu mezi tazatelem a respondentem bývá častěji lehčí než u předchozích typů.

4. Skupinový rozhovor

Výše zmíněné druhy rozhovorů se týkaly jednotlivců. Rozhovor však může být vykonán i ve skupině, která by vzhledem k doporučení měla být o šesti až deseti členech. Rozhovor by měl být uskutečněn v jejich přirozeném prostředí, aby se respondent cítili, co nejlépe.

2.2.2 Správné vedení rozhovoru

Pro správné vedení rozhovoru je klíčové být předem připravený. V praxi to znamená mít předem připravené otázky nebo téma v závislosti na typu rozhovoru. Neexistuje žádný přesný seznam pravidel pro správné a efektivní vedení rozhovoru, pouze několik tzv. doporučení nebo osvědčených zásad.

Již před započítím rozhovoru by se měl tazatel představit, vysvětlit záměr svého výzkumu a říci, jakou formou bude rozhovor probíhat. Doporučení je věnovat zhruba dvě až tři minuty již zmíněným všeobecným záležitostem a až poté začít samotný rozhovor. Každý začátek rozhovoru bez ohledu na jeho typ by měl být zaměřen na motivaci respondenta a navázání vzájemné důvěry a vstřícnosti. (Gavora, 2000)

Rozhovor by měl probíhat v příjemném prostředí s dostatečně velkým časovým vymezením. Při výběru prvních otázek je dobré myslet na to, že se doporučuje začínat nejobecnějšími otázkami a poté postupovat k méně obecným. Tazatel by měl být slušně oblečen a měl by projevovat přiměřený zájem.

Neměl by být vtíravý či dokonce neslušný, jelikož by tím mohl být negativně narušit celý průběh rozhovoru.

2.2.3 Výběr výzkumného vzorku

Účastníci výzkumu byly vybráni s ohledem na jejich výběr právě již zmíněného konkrétního předškolního vzdělávání v Praze. Jednalo se o rodiče, kteří si pro své dítě vybrali jinou než tradiční mateřskou školu. Pro výchovu a vzdělávání jejich dětí v předškolním věku zvolili alternativní způsob vzdělávání, a to Montessori. Všichni dotazovaní byli vhodnými adepty na výzkum, jelikož empirická část koresponduje s částí teoretickou a jde o to zjistit, jakou motivaci měli rodiče k tomu umístit své dítě do Montessori zařízení.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 12 respondentů z řad rodičů. Všichni dotazovaní byly ženy, matky svých dětí. 11 z nich byly matkami biologickými, pouze jedna měla dítě osvojené. Všechny respondentky měly minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a 8 z nich disponovalo vysokoškolským vzděláním.

Rozhovory probíhaly v jejich přirozeném prostředí, v Montessori mateřském Centru, kam docházejí zpravidla každý den jejich děti. Volba prostředí byla důležitá vzhledem k tomu, aby dotazovaní nebyli vystaveni nějakému tlaku či negativním vlivům neznámého prostředí.

Mým cílem bylo vytvořit takové otázky, které budou srozumitelné nejen pro mne, jakožto pro tazatele, ale především pro respondenty. Snažila jsem se o vytvoření takové atmosféry, aby dotazovaní cítili, že se jedná o rovnocennou komunikaci. Po poskytnutí rozhovoru jsem se ujistila, zda pro ně byly otázky srozumitelné. Všechny ženy mi odpověděly, že ano. 11 z 12 respondentek se semnou danou problematiku probíralo již i po položení všech mých otázek, což mě ujistilo v tom, že se při rozhovoru cítily dobře a nebyl na ně vyvinut žádný tlak, který by vytvářel negativní atmosféru.

Důvodem, proč nebyli do výzkumu zapojeni oba rodiče je časová náročnost. Děti do Centra vodí zpravidla jeden z rodičů a nemohou si dovolit přijít oba. Pokud respondentka věděla, že otec dítěte má na danou problematiku odlišný názor, zmínila ho.

Rozhovory probíhaly individuálně v předem domluvených časech tak, aby nebyly respondentky zdržovány, ale zároveň, abychom měly dostatek času na zodpovězení všech otázek.

2.2.4 Výzkumné otázky

Za výzkumnou metodu byla zvolena forma polostrukturovaného rozhovoru neboli jinak řečeno, rozhovoru pomocí návodu, který se uskutečnil ve známém prostředí respondentů, a to v Montessori mateřském Centru. Tato metoda byla zvolena na základě zkušeností s rodiči, kteří mají rádi předem připravené otázky, nad kterými nemusejí dlouho přemýšlet a odpovědět na ni dokáží přirozeně a téměř bez váhání. Mým cílem bylo dosáhnout toho, aby se rodiče cítili uvolnění, nebáli se vyjádřit svůj názor a jejich odpovědi byly autentické a bezprostřední.

Výzkumné otázky korespondují s teoretickou částí, ve které je problematika popsána teoreticky a formou výzkumného bude zkoumána i část praktická. Všechny otázky jsou otevřené, čímž se respondentovi dává prostor pro jeho odpověď. Pokud by byly uzavřené a rodiče by si museli vybírat pouze z několika možností, výzkum by nebyl tak přínosný, jelikož bychom se nedozvěděli jejich postoje a názory, o kterém nám prvotně jde.

Pořadí otázek není klíčové, pouze se při výzkumu budu řídit doporučenou radu a to, začínat od té nejobecnější otázky tak, abych respondenty uvedla do tématu.

V.O. 1 Co Vás vedlo k tomu umístit své dítě do Montessori mateřského Centra?

První otázka je zaměřena na zmapování osobního postoje rodičů nejen ke konkrétnímu Montessori mateřskému Centru, ale celkově k Montessori předškolním zařízením. Neboť se předpokládá, že zde rodiče uvedou nejen důvody pro umístění do konkrétního zařízení, ale celkově popíší, proč zrovna zvolili alternativní zařízení, konkrétní Montessori. Tím, že se jedná o rozhovor, tedy přímý kontakt s respondentem, je možné ho na doplňující odpověď navést.

V. O. 2 *Vidíte rozdíl mezi Montessori mateřskou školou a tradiční mateřskou školou? Pokud ano, konkretizujte.*

Druhá otázka vychází z potřeby zjistit, co konkrétního je vedlo k jejich rozhodnutí pro alternativní předškolní zařízení, konkrétně Montessori. Po předchozích zkušenostech při práci v Montessori předškolním zařízení se očekává, že se většina rodičů rozhodovala mezi již zmíněnou Montessori MŠ a tradiční MŠ. Zde je cílem zjistit jejich hlavní důvod pro jejich rozhodnutí.

V. O. 3 *Víte, co obsahuje Montessori pedagogika? Pokud ano, konkretizujte.*

Třetí otázka je již více konkrétní a jejím cílem je zjistit, zda se rodiče o danou problematiku zajímají do hloubky a vědí alespoň, jaké má základní principy a zásady nebo se o to takřka vůbec nezajímají a důvod pro zvolení Montessori předškolního zařízení byl pro ně jiný.

Nepředpokládá se, že by od některého z rodičů jako odpověď zaznělo „Ne“, jelikož je pro ně v Centrum pořádáno ne jedno setkání, kde si s paní majitelkou o Montessori pedagogice povídají a snaží se rodiče zasvětit do fungování jejího Centra, kde se všechny zásady a principy objevují.

V. O. 4 *Praktikujete Montessori pedagogiku i mimo Centrum? Pokud ano, jakým způsobem?*

Cílem čtvrté otázky je zjistit, do jaké míry jsou děti Montessori pedagogikou edukovány a ovlivňovány, zda se dle jejich principů a zásad řídí pouze v předškolním zařízení či jsou k tomu vedeny i doma, na kroužcích apod. Předpokládá se, že většina rodičů nedodrží všechny principy a zásady na plno, a proto mne zajímá, jakým způsobem je například zařazují do výchovy a vzdělání mimo Centrum.

V. O. 5 Jaké jsou podle Vás klady, ale i zápory Montessori pedagogiky?

V každém pedagogickém směru, v každém předškolním vzdělání a v každé instituci nalezneme zpravidla klady i zápory. Zajímá mě, jak to vidí respondenti, kteří se rozhodli své dítě umístit do zařízení, kde je Montessori pedagogika praktikována. Zda jsou s ní natolik spokojeni, že žádné zápory nevidí nebo naopak v ní našli po jejich praktické zkušenosti i řadu záporů. V dané otázce se předpokládá, že se odpovědi respondentů budou velmi rozcházet, jelikož každý člověk má zcela odlišný pohled na jednu konkrétní věc.

3 Empirická část

Empirická část budu probíhat formou polostrukturovaného rozhovoru neboli jinak řečeno rozhovoru pomocí návodu ve známém prostředí respondentů, a to v Montessori mateřském Centru, kam umisťuji své děti. Tato metoda byla zvolena na základě zkušeností s rodiči, kteří mají rádi předem připravené otázky, nad kterými nemusejí dlouho přemýšlet a odpověď je pro ně velmi rychlá a přirozená. Cílem bylo dosáhnout toho, aby se rodiče cítili uvolnění, nebáli se vyjádřit svůj názor a jejich odpovědi byly autentické a bezprostřední.

3.1 Průběh šetření

Ke sběru potřebných dat jsem se rozhodla pro setkání s respondenty využít jejich známé prostředí, tedy Montessori mateřské Centrum, kam se svými dětmi docházejí zpravidla každý den a prostředí je jim známé a sympatické. Rodiče dětí byli o rozhovory požádáni den předem, aby si pokud možno následující den udělali několik minut čas. Všichni oslovení byli velmi vstřícní a ochotní. Panovala přátelská atmosféra a dobrá nálada. Pro počáteční uvolnění atmosféry jsem se jim představila, obeznámila je s cílem mé práce a zeptala se jich, jak se dnes mají. Uvažovala jsem o nahrávání rozhovorů, ale k dodržení soukromí osob jsem se rozhodla rozhovory nenahrávat.

3.2 Respondenti

Výzkumu se zúčastnilo celkem 12 respondentů z řad rodičů. Všichni dotazovaní byly ženy, matky svých dětí. 11 z nich byly matkami biologickými, pouze jedna měla dítě osvojené. Všechny respondentky měly minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a 8 z nich disponovalo vysokoškolským vzděláním.

Mým cílem bylo vytvořit takové otázky, které budou srozumitelné nejen pro mne, jakožto pro tazatele, ale především pro respondenty. Snažila jsem se o vytvoření takové atmosféry, aby dotazovaní cítili, že se jedná o rovnocennou komunikaci. Po poskytnutí rozhovoru jsem se ujistila, zda pro ně byly otázky srozumitelné. Všechny ženy mi odpověděly, že ano. 11 z 12 respondentek se semnou danou problematikou probíralo již i po položení všech mých otázek, což mě ujistilo v tom, že se při rozhovoru cítily dobře a chtěly v něm dále pokračovat.

Rozhovory probíhaly individuálně v předem domluvených časech tak, abych respondentky nezdržovala, ale zároveň, abychom měly dostatek času na zodpovězení všech otázek.

3.3 Rozhovor a jeho výsledky

Rozhovory probíhaly individuálně s každým respondentem zvlášť. Jak již bylo zmíněno, jednalo se o dvanáct respondentů z řad matek. Jednalo se o polostrukturovaný rozhovor neboli rozhovor podle návodu. Měla jsem připravené otázky, u nichž jsem měnila pořadí v závislosti na dané situaci. Pokud bylo potřeba, doplnila jsem svou otázku další doplňovací otázkou. Všechny rozhovory jsou vhodné k porovnání výsledků, žádný z nich nebyl vyhodnocen jako neplatný.

V této kapitole jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření, které proběhlo s dvanácti respondenty v Montessori mateřském Centru na Praze 6. Otázky jsou uvedeny v pořadí, které bylo užito nejčastěji. Každá otázka je doprovázena nejen citacemi vybraných odpovědí, ale i tabulkou s nejčastějšími odpověďmi. Tabulka obsahuje i konkrétní číslo, kolikrát se odpověď opakovala. Odpovědi se velmi často překrývaly, tudíž počty nejsou shodné s počty respondentů.

1. Co Vás vedlo umístit své dítě do Montessori mateřského Centra?

Respondentka č. 10 uvedla: *„Než jsem nastoupila na mateřskou dovolenou, pracovala jsem v tradiční školce a hledala jsem, jak nejlépe s dětmi pracovat. V odborných publikacích jsem objevila pedagogiku Marie Montessori, která mne velmi zaujala především tím, že vede děti k samostatnosti a nebrání jim ve svém vlastním a přirozeném vývoji. To utvrdilo moje rozhodnutí v tom, že se po mateřské dovolené do tradiční mateřské školy již vrátit nechci. V průběhu vývoje mého syna jsem si o daném směru zjišťovala mnoho informací, které mě utvrdily v tom, že tímto přístupem chci pokračovat do budoucna nejen já, ale ráda bych tím provedla i své dítě. Zároveň nám s manželem bylo Centrum sympatické tím, že se nachází v docházkové vzdálenosti od domu. „*

Tato respondentka na Montessori pedagogice oceňuje především to, že vede dítě k samostatnosti a nebrání mu v jeho přirozeném vývoji, respektive oceňuje jeho senzitivní

fáze, které jsou pro tento princip klíčové. Podobné znění odpovědi jsem zaznamenala u dalších pěti dotazujících.

Respondentka č. 7 uvedla: „Několik let již před narozením dcery jsem hledala přístup, který by splňoval mé požadavky na vzdělávání a výchovu v tak útlém věku. Po přečtení odborných publikací jsem se dozvěděla, že Montessori pedagogiku praktikují i doma, jen o tom nevím. Preferuji hlavně samostatnost dítěte a tzv. nerozmazleost. Mám tím na mysli, aby si dítě dokázalo samo uklidit hračky, vylíté pití a nepotřebovala ke všemu pomoc dospělého, ale zvládlo to samo. Zároveň jsem nechtěla, aby mé dítě chodilo do velkého kolektivu, a tak volba předškolního zařízení pro mne byla tedy více než jasná. „

Respondentka ve své odpovědi zmiňuje dva důležité principy Montessori pedagogiky: individuální přístup k dítěti a podporu v samostatnosti. Tímto způsobem odpovídaly další čtyři respondentky.

Obě výše zmíněné odpovědi zaznamenávají stejný fakt v tom, že ženy čerpaly své počáteční informace z odborných publikací. Tento fakt uvedly další tři ženy.

Tab. 1 Důvody pro umístění svého dítěte do Montessori mateřského Centra

1. Co Vás vedlo umístit své dítě do Montessori mateřského Centra?	
Zaujaly ji/ ho principy a zásady	7
Výchova k samostatnosti s zodpovědností	5
Individuální přístup	3
Odborné publikace	2
Doporučení	2

**2. Vidíte rozdíl mezi Montessori mateřskou školou a tradiční mateřskou školou?
Pokud ano, konkretizujte.**

Respondentka č. 2 uvedla: „Rozdíl vidím veliký, a to především v individuálním přístupu a prostředí. Pokud to mám více konkretizovat, Montessori školky nabízejí dostatek smysluplných hraček uzpůsobených dětem, kterých není zároveň přebytek. Děti jsou tím

vedeny ke spolupráci, vzájemné toleranci a domluvě. Líbí se mi prostředí, které je uzpůsobeno tak, aby si dítě mohlo samo vzít hračku, kterou chce a nemuselo žádat dospělého o pomoc. Moje zkušenost s tradičním zařízením je taková, že ve většině tříd je mnoho dětí, tudíž individuální přístup není možný. Často se tam objevují skříně nebo poličky, na které dítě nedosáhne a zároveň je tam takové množství hraček, že dítě běhá od jedné k druhé.“

Respondentka č. 2 odpověděla na otázku bez jediného zaváhání a svůj názor pečlivě odůvodnila. Její odůvodnění rozdílu především v rámci prostředí, hraček a individuálního přístupu plně koresponduje s teoretickou částí, ve které jsou všechny tyto aspekty popsány. Cílem připraveného prostředí v Montessori zařízení by mělo být to, aby odpovídalo věku a velikosti dětí, aby respektovalo senzitivní fáze vývoje a nebylo v něm umístěno zbytečně mnoho hraček. Hračky jsou zde umístěny zpravidla po jednom kuse.

Respondentka č. 12 uvedla: *„Ano, rozdíl je obrovský. Odpověď nejde shrnout do jedné věty, a tak bych ráda svůj názor na rozdíly popsala detailněji. Největší rozdíl jsou asi pomůcky, které mají děti k dispozici a mohou si s nimi volně hrát. Aktivity vycházející z Montessori pedagogiky jako povídání na elipse, práce s hračkou na svém koberečku, zodpovědnost za určité úkoly. Laskavý a individuální přístup k dětem – ten nemusí být jen v Montessori, ale moje zkušenost je taková, že do té Montessori školky se klade větší důraz na důkladné zvolení pedagogů než v té tradiční. Práce s emocemi a řešení problémů v kolektivu samostatně. Témata, se kterými pracují jsou zvolena na celý rok a nedrží se pouze ročních období a svátků, ale mají jedno téma a to probírají více do hloubky celá rok. A jako největší rozdíl vidím v tom, že v Montessori školce nepodporují soutěživé prostředí a dítě při práci nevyrušují, naopak v té tradiční je na každou aktivitu určitý časový úsek, který když se vyčerpá, aktivita automaticky končí, což se mi nelíbí.“*

Tato respondentka při rozhovoru uvedla velmi rozsáhlou odpověď s rozdíly, které jí napadly. Mluvila především ze jejich zkušeností, jelikož má tři děti a první dvě z nich měla v tradičním předškolním zařízení, ve kterém nebyla s výchovou a vzdělávacím přístupem spokojena. S její odpovědí se z části shoduje deset respondentek.

Pouze jedna dotazovaná odpověděla, že rozdíly nemůže posoudit, jelikož s tradičním zařízením nemá žádné zkušenosti ani se o jeho fungování nikterak nezajímala.

11 z 12 respondentek odpovědělo na otázku ano a uvedly konkrétní důvody. V tabulce jsou uvedeny konkrétní rozdíly, které v Montessori zařízení jsou, ale v tradičním nikoliv.

Tab. 2 Rozdíly mezi Montessori mateřskou školou a tradiční mateřskou školou

2. Vidíte rozdíl mezi Montessori mateřskou školou a tradiční mateřskou školou, pokud ano, konkretizujte.	
Vedení k samostatnosti	10
Přizpůsobené prostředí	8
Individuální přístup	8
Respektování senzitivních fází	5
Svoboda volby	3

3. Víte, co obsahuje Montessori pedagogika, jaké má principy a zásady? Pokud ano, konkretizujte.

Respondentka č. 4 uvedla: „*Jedná se o vedení k samostatnosti, individuální přístup k dítěti, respektování senzitivních fází, připravené a přizpůsobené prostředí, od každého druhu hračky pouze jeden.*“

Zde maminka uvedla principy a zásady, na které si vzpomněla a které prý i sama praktikuje.

Respondentka č. 9 uvedla: „*Její motto je Pomoz mi, abych to dokázal sám, dále je důležité připravené prostředí a pomůcky, respektování jeho potřeb a nechat ho udělat chybu. Nechat ho pracovat na tom, co ho zajímá a do jeho aktivity mu nikterak nezasahovat.*“

Obě respondentky uvedly některé ze základních principů a zásad. V dalších odpovědích se objevila například svoboda volby, práce s přírodním materiálem nebo užití kosmické výchovy. Jejich odpovědi korespondují s částí teoretickou, ve které jsou principy a zásady

vypsány. Všech dvanáct respondentek vyjmenovalo minimálně tři principy a zásady a žádní z nich nebyla chybná. Což nám dokazuje, že se o daný směr opravdu zajímají.

Tab. 3 Principy a zásady Montessori pedagogiky

3. Víte, co obsahuje Montessori pedagogika, jaké má principy a zásady? Pokud ano, konkretizujte.	
Samostatnost dítěte	10
Pomoz mi, abych to dokázal sám	8
Respektování senzitivního období	7
Svobodná volba	6
Individuální přístup	6
Připravené a uzpůsobené prostředí	5
Práce s chybou a pochvalou	3
Polarizace pozornosti	3

4. *Praktikujete Montessori pedagogiku i mimo Centrum? Pokud ano, jakým způsobem?*

Respondentka č.6 uvedla: „*Snažíme se doma dodržovat vnitřní motivaci, nepřerušovanou práci, práci s emocemi, samostatnost. Dětský pokoj máme vybaven Montessori hračkami, ale i těmi normálními, nemáme jich však mnoho. Snažíme se o to, aby si vždy vzal jednu hračku a s tou si nějakou dobu hrál a neběhal od jedné k druhé. V pokoji má vše uzpůsobené tak, aby na to samostatně dosáhl a nepotřeboval pomoc dospělého.*“

Z dvanácti respondentek devět uvedlo, že se snaží Montessori pedagogiku a její principy uplatňovat i mimo Centrum. Všechny z nich ale zdůraznily, že se snaží a ne vždy to 100% vyjde, což je samozřejmě přirozené. Jedna maminka dodala, že si nedovede představit vyjít z Centra a najednou úplně od nějakých zásad a principů opustit, její názor je, že by tím svému dítěti vytvořila obrovský zmatek v hlavě, co je tedy správné a to je ten hlavní důvod, proč právě ona tu pedagogiku praktikuje i mimo Centrum.

Respondentka č. 11 uvedla: „*U nás je obrovský problém ve mně a v manželovi. Já se snažím některé principy a zásady uplatňovat i mimo Centrum, ale jsem velice nedůsledná, a tak to většinou neřeším, i přesto, že všechny principy a zásady znám a líbí se mi. Manžel*

se bohužel o Montessori pedagogiku zcela nezajímá a tím pádem nezná ani její principy a zásady. Jejich pokojíček je však velikostně uzpůsoben a vybaven Montessori hračkami, ale to je tak jediné.“

Z této odpovědi vyplývá, že matka se o Montessori pedagogiku a její principy zajímá a ráda by je uplatňovala i mimo Centrum, ale dle jejích slov není tak důsledná, aby je dodržovala a manžel se o problematiku nezajímá vůbec, tudíž ji uplatňovat nemůže.

V tabulce jsou uvedeny způsoby devíti respondentek, které odpověděly, že se snaží praktikovat Montessori pedagogiku i mimo Centrum.

Tab. 4 Způsoby praktikování Montessori pedagogiky mimo Centrum

4. Praktikujete Montessori pedagogiku i mimo Centrum? Pokud ano, jakým způsobem?	
Vedení k samostatnosti	6
Připravené a uzpůsobené prostředí	4
Méně hraček	4
Individuální přístup k dítěti	3
Práce s chybou a pochvalou	3
Využití přírodních materiálů	3

5. Jaké jsou podle Vás klady, ale i záporny Montessori pedagogiky?

Respondentka č. 9 uvedla: *„Za kladné věci bych označila vnitřní motivaci, emoční inteligenci, soustředění na práci, práce s vlastní chybou, volba činnosti. Jako negativní bych označila vysokou finanční náročnost, jelikož většina Montessori předškolních zařízení je soukromá. Dále také to, že pokud rodiče či prarodiče nejsou s Montessori pedagogikou souzněni, může to v dítěti vyvolat velký zmatek, co je tedy správné.“*

Finanční náročnost uvedly ve své odpovědi všechny ženy. Jak bylo uvedeno výše, většina předškolních zařízení je soukromá a jejich finanční náročnost je tedy vysoká.

Respondentka č. 4 uvedla: *„Jako kladné věci považuji všechny principy a zásady, především samostatnost, získání sebevědomí tím, že dostává šanci vykonat věci samostatně. Pomocí volby se učí zodpovědnosti. Samozřejmě oceňuji přizpůsobené prostředí a hračky.“*

Za veliký zápor vidím finanční náročnost škol a možná také případné začlenění do tradiční základní školy, protože Montessori základní školu si nemůžeme dovolit.“

V odpovědích se ještě jako negativní aspekt vyskytla malá rozšířenost předškolních zařízení zaměřených na Montessori pedagogiku v České republice. V Praze je jejich rozšířenost poměrně velká, ale v řadě menších měst v České republice nenajdeme žádné.

Tab. 5 Klady a zápory Montessori pedagogiky

5. Jaké jsou podle Vás klady, ale i zápory Montessori pedagogiky?	
KLADY	
Připravené a uzpůsobené prostředí	12
Svobodný výběr aktivit (svoboda volby)	10
Vedení k samostatnosti	10
Individuální přístup	7
Práce s chybou a pochvalou	5
Respektování senzitivních období	3
Vnitřní motivace	2

5. Jaké jsou podle Vás klady, ale i zápory Montessori pedagogiky?	
ZÁPORY	
Finanční náročnost	12
Nízká rozšířenost zařízení	5
Těžké začlenění do tradiční školy	4
Nesouznění rodiče s Montessori principy	2

3.4 Shrnutí empirické části

Cílem empirické části bylo zjistit, co činí pro rodiče hlavní motivaci při výběru Montessori předškolního zařízení. Předmětem průzkumné sondy bylo odhalit důvody rodičů pro umístění svého dítěte do Montessori mateřského Centra. Výzkum měl také za cíl zjistit,

zda rodiče znají principy a zásady daného směru a jestli je uplatňují i mimo specializované zařízení.

Rozhovory proběhly, jak již bylo zmíněno, pouze s dvanácti respondentkami. Lze tedy předpokládat, že při větším výzkumném vzorku by vyvstaly další pestré odpovědi.

Výzkumné šetření ukázalo, že pro většinu rodičů byly hlavními důvody pro zařazení do Montessori mateřského Centra pedagogické principy a zásady, výchova k samostatnosti a zodpovědnosti a v neposlední řadě individuální přístup. Druhá otázka tyto odpovědi potvrdila. Rozdíl mezi mateřskou Montessori školou a tradiční školou vidí respondentky především ve vedení k samostatnosti, přizpůsobeném prostředí, individuálním přístupu a respektování senzitivních období. První dvě otázky ukazují, proč rodiče upřednostnili alternativní předškolní vzdělávání, konkrétně Montessori. Z rozhovorů vyplynulo, že u tradičního vzdělávání jim chybí především důraz na vedení k samostatnosti a svobodě volby, prostředí je z hlediska prostoru, velikosti a množství hraček často nepřizpůsobené dětem. Tradiční školky většinou disponují velkým počtem dětí v jedné třídě, a proto není v silách pedagogických pracovníků zajistit individuální přístup každému jedinci. Rodiče v rozhovorech kladli na individualitu dítěte značný důraz. Jako pozitivní se také ukázaly výsledky z třetí otázky, která zkoumala, zda se rodiče zajímají o obsah Montessori pedagogiky, konkrétně o její principy a zásady. Všech dvanáct dotazovaných odpovědělo, že se snaží praktikovat Montessori principy a zásady i mimo předškolní zařízení, ale ne vždy je to pro ně jednoduché.

Všechny respondentky uvedly minimálně tři správné zásady, principy nebo motta, kterými se Montessori pedagogika řídí. Můžeme tedy předpokládat, že tento pedagogický směr neberou pouze jako trend dnešní doby, ale o výchovu a vzdělání svých dětí se zajímají více do hloubky. Poslední otázka měla za úkol zjistit klady a zápory Montessori pedagogiky. Jako klady byly uvedeny například připravené prostředí, individuální přístup, práce s chybou a pochvalou a mnohé další. Záporů se neobjevilo mnoho, ale finanční náročnost byla zmíněna ve všech dvanácti odpovědích. V menším zastoupení se objevila nízká rozšířenost zařízení či například těžké začlenění do tradiční školy. V celkovém zhodnocení výsledků dopadl pro Montessori pedagogiku výzkum velmi dobře.

4 Závěr

Cílem bakalářské práce *Motivace rodičů při výběru alternativních mateřských škol – Maria Montessori* bylo zjistit, jaké důvody jsou pro rodiče rozhodující při výběru Montessori mateřských škol.

Teoretická část práce vychází z odborných publikací zaměřených především na alternativní vzdělávání a především na Marii Montessori a její pedagogickou činnost v rámci mateřských škol. Teoretická část se zpočátku zaměřuje na vznik a vývoj alternativních škol, které můžeme hledat již mezi filozofy v Řecku. V užším pojetí poté začínají na přelomu 19.-20. století vznikat nyní celosvětově známé alternativní směry a přístupy, mezi které patří také Montessori pedagogika. Postupem času vznikají nové, další směry a přístupy a rodiče se v úvaze o tom, jak nejlépe vychovat své dítě také neustále vyvíjí.

V dnešní době mají rodiče svobodu volby mezi tradičním a alternativním vzděláváním, díky kterému mnohdy nalézají nové alternativní přístupy k výchově a vzdělávání svých dětí. Konkrétně pedagogika Marie Montessori klade velký důraz na individualitu jedince, svobodu volby, vedení k samostatnosti, připravené a uzpůsobené prostředí či na práci s chybou a pochvalou. Montessori mateřské školy se nejen těmito principy a zásadami odlišují od těch tradičních. Tím, že je každé zařízení jiné, dává rodiči možnost svobodného rozhodnutí pro jeho výběr. V Montessori zařízení se řídí hlavním mottem, ve kterém je zachycena důležitá podstata celého pedagogického hnutí: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“

Empirická část měla za hlavní cíl zjistit, jaké důvody vedou rodiče ke zvolení Montessori předškolního vzdělávání, zda se rodiče o pedagogické hnutí zajímají více do hloubky či nikoliv a jestli Montessori principy a zásady uplatňují i mimo zařízení. Cíl empirické části lze považovat za splněný. Všechny respondentky vyjmenovaly alespoň tři principy nebo zásady užívané v daném pedagogickém směru, čímž se ukázalo, že se o Montessori pedagogiku alespoň částečně zajímají.

Za velmi pozitivní výsledky lze označit to, že všech dvanáct respondentek uvedlo, že projevují snahu praktikovat principy a zásady daného pedagogického směru i mimo zařízení. Zároveň jsou tak ve svém přístupu k dětem plně v souladu s hlavním mottem Montessori pedagogiky: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“

5 Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné publikace:

1. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
2. HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Předškolní léta*. Praha: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.
3. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základy metody a aplikace*. 1. Praha: Portál, 2005, s. 173-184. ISBN 80-7367-040-2.
4. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 181-183. ISBN 978-80-247-1369-4.
5. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
6. LUDWIG A KOL., Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.
7. MONTESSORI, Marie. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Nakladatelství světových pedagogických směrů: Praha, 2003. ISBN 80-86-189-02-3.
8. MONTESSORI, Marie. *Objevování dítěte*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
9. MONTESSORIOVÁ, Marie. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
10. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimír ŠTVERÁK. *Friedrich Fröebel: O výchově člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
11. PALA, Karel a Jan VŠIANSKÝ. *Slovník českých synonym*. Praha: Lidové noviny, 1994. ISBN 80-7106-059-3.
12. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

13. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
14. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
15. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
16. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy: Pedagogická praxe*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 8071780723.
17. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
18. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
19. RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. přepracované a doplněné. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.
20. RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: Učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
21. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.
22. ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Marie Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996.
23. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
24. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje:

25. Montessori výuka v praxi. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2022-04-14]. Dostupné z:
<http://www.montessoricr.cz>
26. Metodika- Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED 97. In: *ČSÚ Český statistický úřad* [online]. [cit. 2022-04-14]. Dostupné z:
https://www.czso.cz/csu/czso/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97
27. Klasifikace vzdělávání (CZ-ISCED 2011). In: *ČSÚ Český statistický úřad* [online]. [cit. 2022-04-14]. Dostupné z:
https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011