

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ PRO DĚTI 3–6 LET**  
**MONTESSORI EDUCATIONAL SYSTEM FOR CHILDREN 3–6**  
*Bakalářská práce*

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph. D.

Denisa Vidmanová, DiS.

Praha 2024

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph. D. za pomoc a odborné vedení při zpracování této bakalářské práce. Dále děkuji Mgr. Tereze Šoltésové za korekci celé práce.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Montessori vzdělávání pro děti 3–6 let“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne DD. MM. 2024

Denisa Vidmanová, DiS.

## **Anotace**

V bakalářské práci s názvem Montessori vzdělávání pro děti 3–6 let je cílem mé práce prozkoumat, zmapovat a analyzovat postoje rodičů dětí vůči Montessori pedagogice a to v kontextu dvou různých typů institucí - mateřská škola s Montessori prvky a tradiční Montessori mateřská škola. Mým záměrem je seznámit čtenáře s principy Montessori metody a zjistit, jaké jsou důvody výběru Montessori pedagogiky pro předškolní dítě. První, teoretická část se věnuje charakteristice Montessori vzdělávání v předškolním věku. Začátek je věnován vývojovým specifikům předškolních dětí, dále zde zmiňuji i život zakladatelky tohoto přístupu Marii Montessori a hlavní principy této alternativní metody. Konec teoretické části je věnován nastínění specifického didaktického Montessori materiálu. Druhá polovina práce obsahuje praktickou část, která se věnuje postojům, motivaci a očekáváním, které mají rodiče, kteří posílají své děti do mateřské školy s Montessori prvky a rodiče, kteří posílají své děti do tradičních Montessori mateřských škol. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metoda rozhovoru. Prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumány výše uvedená témata, která jsou v praktické části následně zpracována.

**Klíčová slova:** Montessori, prostředí, dítě, průvodce, Maria Montessori, mateřská škola, pedagogika, pomůcky, předškolní věk

## **Anotation**

In this bachelor thesis named Montessori educational system for children 3 – 6 is the main purpose to explore, chart and analyse the attitude of parents to Montessori education in the context of two types of institutions – traditional Montessori kindergaten and kindergarten with Montessori elements. My intention is to acquaint readers with Montessori principles and find out the reasons, why parents chose this method for their kids in preschool age. First, theoretical part deals with characteristics of Montessori educational system in kindergarten. The beginning contains the specifics of development of the preschoolers, the life of the Montessori method founder Maria Montessori and also the main principles of this alternative method are mentioned there. The end of the theoretical part is given to the outline of the specific Montessori didactic material. The second, practical part deals with the attitudes, motivation and expectations of parents, which are sending their children to the kindergarten with Montessori elements and the parents, which are sending their children to clearly Montessori kindergarten. For the research was chosen the qualitative method of interview. Trough the interview was examined the above-mentioned topics, which are analyzed and interpreted at the end of the thesis.

**Key words:** Montessori, enviroment, child, guide, Maria Montessori, kindergarten, pedagogy, aids, preschool age

## **Obsah**

<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>Teoretická část</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Život a dílo Marie Montessori</b> .....	<b>10</b>
<b>2. Vývoj dítěte předškolního věku</b> .....	<b>13</b>
2. 1. Pojetí vývojových období .....	13
2. 2. Kognitivní vývoj .....	14
2.3. Vývoj pozornosti.....	15
2. 4. Motorický vývoj .....	15
<b>3. Základní principy</b> .....	<b>17</b>
3.1. Normalizace .....	17
3.2. Koncentrace a soustředění .....	18
3.3. Senzitivní fáze.....	19
3.4. Absorbující duch.....	20
3.5. Ticho a mír.....	22
3. 5. 1. Ticho .....	22
3. 5. 2. Mír .....	24
3.6. Připravené prostředí .....	25
3.7. Osobnost Montessori pedagoga .....	27
<b>4. Montessori didaktický materiál</b> .....	<b>28</b>
4.1. Praktický život .....	29
4.2. Smyslová výchova .....	30
4.3. Jazyk .....	31
4.4. Matematika .....	32
<b>5. Výběr předškolního vzdělávání</b> .....	<b>34</b>

<b>6. Shrnutí teoretické části.....</b>	<b>36</b>
<b>Praktická část .....</b>	<b>37</b>
<b>1. Vhled autorky do řešené tematiky.....</b>	<b>37</b>
1. 1. Má očekávání.....	38
<b>2. Cíl výzkumu .....</b>	<b>39</b>
<b>3. Charakteristika zkoumaného vzorku .....</b>	<b>39</b>
<b>4. Etické aspekty výzkumu .....</b>	<b>40</b>
<b>5. Výzkumná metoda .....</b>	<b>40</b>
<b>6. Výzkumná otázka.....</b>	<b>41</b>
<b>8. Způsob provedení výzkumu.....</b>	<b>42</b>
<b>9. Metoda vyhodnocení dat .....</b>	<b>43</b>
<b>10. Charakteristika zkoumaného vzorku .....</b>	<b>45</b>
<b>11. Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....</b>	<b>48</b>
11. 1. Odmítání klasického školství.....	48
11. 2. Prostředí školky jako důležitý faktor .....	52
11. 3. Znalosti Montessori metody a jejich využití v životě respondentů .....	56
11. 4. Montessori mateřské školy - alternativa jen pro vybrané .....	63
<b>12. Diskuze .....</b>	<b>66</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>71</b>
<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>73</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>75</b>

## Úvod

Jednou z prvních velkých změn v životě dítěte bývá zpravidla nástup do mateřské školy. Tento přechod z rodiny do společnosti, do první vzdělávací instituce, je pro dítě velkým a často také náročným životním krokem. Mnoho rodičů v dnešní době, již vnímá důležitost tohoto období, které je určující nejen pro další stupně vzdělávání a motivaci dětí objevovat a dozvídat se nové, ale hlavně pro utváření osobnosti a hodnot dětí. Tyto první roky života dítěte, které se mohou zdát jako běžné „hraní si“, jsou spojené s velkým uměním dětí nasávat nové informace a učit se novým dovednostem a schopnostem mnohem snadněji než dospělý. Právě z toho důvodu se můžeme v poslední době setkat s faktem, že rodičům předškolních dětí nestačí tradiční, rigidní systém vzdělávání, kde se děti často setkávají s činnostmi a aktivitami vedenými frontálně, což je pro toto vývojové období zcela neuspokojivé. Tito rodiče pak hledají nejrůznější alternativní směry, kde se jejich dětem budou pedagogové věnovat individuálně, a vytvoří příjemné prostředí pro nejrůznější typy osobnosti.

Právě vzhledem k aktuálnosti jsem si jako téma své bakalářské práce vybrala téma Montessori vzdělávání v mateřské škole. Montessori vzdělávání je právě jednou z nejčastějších cest alternativní výuky. V poslední době se však tento směr stává jakýmsi trendem a v některých případech nálepkou různých institucí. Často se můžeme setkat s třídami, které jsou sice plně vybavené krásným Montessori materiálem, ale postrádáme atmosféru, která by v Montessori prostředí měla panovat.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se věnuji hlavně principům a metodám, které Maria Montessori dovedla za svůj život téměř k dokonalosti. Čtenáři práce díky tomu poznají, co je pro tento vzdělávací směr stěžejní. Úvod teoretické části zahrnuje inovativní život samotné Marie Montessori, která vytvořila nový pedagogický směr, zmiňuji zde její důležité životní události. Další kapitoly jsou věnovány vybraným vývojovým specifikům dítěte předškolního věku. Hlavní segment teoretické části je věnován principům Montessori pedagogiky, kde postupně popisují jednotlivé principy, jako je senzitivní fáze, normalizace, ticho a mír, absorbující mysl, připravené prostředí aj. Na konci popisují oblasti Montessori didaktického materiálu..

Jako praktickou část své práce jsem vybrala kvalitativní výzkum, který proběhl v několika Montessori zařízeních. Cílem této bakalářské práce je prozkoumat, zmapovat a analyzovat postoje rodičů dětí vůči Montessori pedagogice a to v kontextu dvou různých typů institucí - mateřská škola s Montessori prvky a tradiční Montessori mateřská škola. V rámci



této bakalářské práce bude proveden výzkum zaměřený na sběr a analýzu postojů rodičů dětí vůči Montessori pedagogice. Konkrétně budou zkoumány rozdíly v postojích v závislosti na umístění dětí do dvou různých typů institucí-mateřská škola s Montessori prvky a tradiční Montessori mateřská škola. Data budou shromážděna prostřednictvím kvalitativního výzkumu-rozhovoru a následně budou analyzována s cílem identifikovat vzory a souvislosti v postojích rodičů k Montessori pedagogice v obou prostředích.

V závěru předkládám celkové zhodnocení práce. Na konci lze též najít textové a obrazové přílohy a seznam použité literatury.

## Teoretická část

### 1. Život a dílo Marie Montessori

První kapitolu chci věnovat samotné Marii Montessori, kterou považuji za výbornou pedagožku. Byla také průkopnicí mírového hnutí a má zásluhy v boji za práva žen a dětí. Patří mezi nejúspěšnější postavy v reformě pedagogického hnutí. (Průcha, 1996) Vzhledem k specifičnosti osobnosti začínám bakalářskou práci výběrem informací o jejím životě a díle.

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle (Itálie). Její otec, Alessandro Montessori, byl spíše konzervativním mužem. Byl to zaměstnanec tabákové továrny a bývalý voják. Její matka Renilde Montessori (Stoppani) byla liberální ženou, která byla vzdělaná více, než bylo v té době u žen zvykem. Marii vždy podporovala ve studiích a dodávala jí odvahu, že i žena té doby může jít svou vlastní cestou.

Když bylo Marii 5 let, přestěhovali se s celou rodinou do Říma. Některé zdroje uvádějí, že to bylo z důvodu, že rodiče chtěli Marii poskytnout co nejlepší vzdělání. Kramerová uvádí, že důvodem byla pracovní převedení jejího otce Alessandra. Možnosti získání lepšího vzdělání, v Římě, si však rodiče Marie Montessori byli vědomi a brali to jako jednu z výhod stěhování. Hlavní město Marii nabízelo nejen možnost poznat kulturní centrum Itálie, ale i rozmanitou nabídku muzeí, knihoven, univerzit aj.

Na základní škole, Maria ze začátku nevykazovala téměř žádné známky nadání pro specifické předměty. Později začala zjišťovat, že se učí s lehkostí. Velmi se zajímala o matematiku a ve 12 letech se rozhodla jít svou cestou. Vydala se na technickou střední školu.

Po maturitě na technické škole v roce 1886 se Maria rozhodla studovat na technickém institutu, kde byla jejím oblíbeným předmětem stále matematika. V tomto období se Maria rozhodla stát se inženýrkou. Později svůj názor změnila a vydala se zcela jinou cestou. Zvolila si studium medicíny, kterou v té době v Itálii nestudovala žádná z žen. Proto se musela Maria velmi snažit, aby dokázala své kvality, jak na akademické půdě, tak v běžné společnosti.

Během studia na medicíně získala stipendium a mohla svá studia hradit z velké části sama. I přes všechnu její snahu a znalosti nemohla jakožto žena vstupovat na univerzitu bez doprovodu muže-svého otce, nemohla do přednáškové místnosti vstoupit dříve, než se všichni ostatní studenti posadili, nesměla chodit na pitvy, jelikož bylo nepřípustné, aby viděla nahé tělo za přítomnosti mužů.

Maria v roce 1896 odpromovala na Římské univerzitě jakožto první žena lékařka v Itálii. Krátce po dokončení studia byla zaměstnána v nemocnici San Giovanni, která byla připojena k univerzitě. Téhož roku odjela do Berlína, kde reprezentovala práva žen, zde bylo jedním z jejích témat například to, že ženy mají stejné právo na mzdu jako muži. (Kramer, 1976) Život Marie Montessori považují s přihlédnutím k době, ve které žila za velmi pokrokový a inspirující. V dnešní době bychom ji mohli nazvat feministkou.

Na pedagogickou dráhu se Marie Montessori dostala skrze děti s postižením, se kterými měla možnost pracovat jakožto asistující lékařka na psychiatrické univerzitní klinice pro choromyslné děti (jedná se o historický termín, pozn. autorky) vytvořila pedagogický program, jehož tezí byl rozvoj duševního potenciálu pomocí aktivace smyslů. V této instituci se také seznámila se svým partnerem Montesanem, se kterým měla romantický poměr i nemanželského syna, kterého po narození svěřila do péče rodiny žijící na venkově. V jeho dospělosti si však byli velmi blízcí. (Ludwig, 2008) Tím, že Maria dala svého syna do náhradní péče, mnoho lidí pobouřila do té míry, že začali odmítat se její filosofii učit. Musíme si však být vědomi toho, že jakožto svobodná matka by v té době byla společností zavržena a její práce by byla výrazně limitována.

Marii bylo svěřeno vedení institutu pro učitele zvláštních škol, kde byla přilehlá cvičná škola, na které Maria intenzivně vyučovala. Dětem s postižením se Maria věnovala natolik, že byly schopny pokračovat na běžných školách a dokonce se jejich výsledky při zkouškách daly srovnat s výsledky běžných dětí. Po tomto úspěchu se Maria rozhodla aplikovat podobné metody i u dětí zdravých. Ukončila profesi vedoucí institutu a vydala se na další studium - tentokrát na antropologii.

Její pedagogické teze byly podloženy intenzivním vzděláním i praktickými zkušenostmi s dětmi. V roce 1907 otevřela první „Casa dei bambini” (Dům dětí), který byl určený pro děti pocházející z chudších vrstev ve věku 2-6. Dům dětí byl určen dětem bez duševního onemocnění. Nacházel se ve čtvrti San Lorenzo v Itálii.

Maria při práci s dětmi přišla na několik průlomových objevů, které budu popisovat v dalších kapitolách teoretické části. Tyto objevy byla schopná uskutečnit díky dlouhodobému a podrobnému pozorování dětí, kterým zprostředkovávala takové činnosti, které byly v souladu s jejich senzitivními fázemi (viz. kapitola senzitivní fáze).

Úspěchy, kterých Maria Montessori, se brzy rozšířily mezi širokou veřejnost. Její domy dětí navštěvovali lidé z mnoha zemí. Postupně byly založeny další „ Domy dětí. Své pedagogické idey rozvíjela na nejrůznějších přednáškách, kongresech a kurzech.

Svou první knihu vydala v roce 1909, krátce poté začala podnikat cesty do zahraničí. Ve stejném roce zorganizovala první výcvikový kurz Montessori pedagogiky. Při ostatních povinnostech dokázala vypracovat a prozkoušet pedagogiku pro děti ve věku 6–12. V roce 1929 založila, se svým synem Mariem, Mezinárodní Montessori společnost (AMI).

Po propuknutí 2. světové války se Maria odstěhovala do Indie. Montessori školy byly postupně likvidovány. V Indii se rozhodla zaučovat další učitele pomocí tréninkových kurzů a bojovat tam tak proti negramotnosti. Byla zde se svým synem Mariem, který se stal jejím věrným spolupracovníkem. S koncem 2. světové války se přestěhovala zpět do Holandska. I přes to, že tou dobou byla Maria Montessori již starší paní, pracovala dále na dalších přednáškách a cestovala. Po válce obnovovala Montessori vzdělávací zařízení nejen v Itálii.

Za svůj život byla několikrát nominována na Nobelovu cenu za mír. Maria Montessori zemřela 6. května 1952 ve městě Nodrwijk po boku syna Maria. (Ludwig, 2008)

*„Předmětem našeho studia je lidství; naším cílem je stát se učiteli. Co ale dělá člověka učitelem je láska k dítěti, protože to je právě láska, která přetváří sociální povinnost pedagoga do vyššího vědomí takového poslání.“* (Maria Montessori Pedagogical Antropology, 1913, str. 98)

## 2. Vývoj dítěte předškolního věku

Děti v předškolním věku jsou charakteristické svým nadšením zkoumat věci naplno, potřebou pohybu, zvědavostí, nadšením a téměř neustálou energií. I v tomto období se rozvíjejí jednotlivé motorické schopnosti. Ve všech aktivitách můžeme pozorovat fantazii a kreativitu. Velmi se rozšiřuje jejich slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, díky čemuž může dítě lépe vyjadřovat své myšlenky, řešit problémy a plánovat. Děti tohoto věku touží po nezávislosti, avšak ujištění, že je v blízkosti dospělý, který jim může pomoci a podpořit, je pro ně stále nezbytností. (Allen et al., 2008)

Maria Montessori se věnovala primárně dětem předškolního věku, proto je další kapitola věnována vývojovým specifikům dětí v předškolním období.

### 2. 1. Pojetí vývojových období

Je známo mnoho způsobů, podle kterých lze rozlišovat jednotlivá vývojová období. Mezi jedno z nejznámějších patří pojetí Sigmunda Freuda, který vývoj dítěte dělí dle vývoje a orientace sexuálního libida. V tomto pojetí patří děti v předškolním věku (3-6 let) do těchto stádií - anální stádium, falické stádium a z části i latentní stádium.

Anální stádium trvá přibližně od 2. do 3. roku života. V tomto věku je dle tohoto pojetí uspokojení emočních potřeb vázáno na vyměšovací funkce-vypuzování nebo zadržování exkrementů. Dítě má již schopnost uvědomit si sebe samo – svoje „já“. Právě jeho „já“ a „já sám“ vyžaduje ceremoniály, na které okolí reaguje omezováním. Na omezování dítě reaguje vzdorem, který je kontrolován okolím a vytváří tak princip reality.

Falické stádium trvá přibližně od 4. do 5. roku života. Slast dětem přináší stimulace genitálií. Dítě si uvědomuje své tělo. Svou lásku často směřují k rodiči opačného pohlaví.

Latentní stádium trvá přibližně od 6 let do puberty, jeho počátek tedy také patří k předškolnímu období. Zainteresování v emoční a sexuální sféře ustupuje a do popředí přichází vývoj na racionální, společenské a etické úrovni.

Další známým pojetím vývoje je dle psychologa Jeana Piageta, který dělí vývoj dle poznávacích funkcí. Dle tohoto pojetí spadají děti předškolního věku do stádia symbolického, předpojmového a stádia názorného myšlení.

Symbolické předpojmové stádium je charakteristické vývojem řeči-symbol pro předměty. Slova vyjadřují především přání dítěte. Je zde přítomný egocentrismus.

Stádium názorného myšlení trvá asi od 6 do 7 let. Dítě je již schopné vyvozovat závěry a je závislé na činnosti. Také lehce podléhá tlakům.

Ustálená chronologická vývojová období člověka vychází z prací J. Kurice, který periodizuje 13 etap, právě z těchto prací pochází pojem předškolního období. (Farková, 2006)

Předškolní období připravuje dítě na život ve společnosti, je to z velké části poprvé, kdy dítě vystoupí z rodiny mezi vrstevníky, se kterými rozvíjí a upevňuje vztahy. Učí se s ostatními dětmi spolupracovat i prosadit se ve skupině. Fáze předškolního období je určena nejen věkem, ale také velkým milníkem v životě dítěte-nástupem do mateřské školy. (Vágnerová, 2021)

Právě proto, že je to první instituce, do které dítě z rodiny přichází, vidím velkou důležitost v tom vybrat doopravdy kvalitní zařízení, kde se dítě bude cítit bezpečně a bude cítit sounáležitost se skupinou a zároveň podporu jeho individuality.

## **2. 2. Kognitivní vývoj**

V předškolním věku je charakteristická velká představivost, která dítěti pomáhá poznávat svět kolem sebe. Dítě v tomto období uvažuje intuitivně (dle Piageta období intuitivního myšlení) a uvažování není regulováno logikou. Dítě velmi ovlivňuje egocentrismus - vnímá svět ze svého pohledu, což ovlivňuje uvažování i komunikaci. Egocentrismus zapříčiňuje i to, že dítě často zkresluje své úsudky dle vlastního poznání a favorizování.

I přes to, že děti v předškolním věku doprovází velká představivost, beru jako důležité obklopovat je reálnými věcmi a tématy, které budou schopny vidět a pochopit. Je těžké s těmito dětmi mluvit o vesmíru nebo o dinosaurech, když ještě nemají dostatečně abstraktní myšlení na to, aby to byly schopné pochopit. (Vágnerová, 2021)

Předškolní děti dokážou svou pozornost navázat na jeden významný znak, který je podle nich podstatný a ostatní, i přes to, že mohou být důležitější, přehlížejí. Jejich uvažování není komplexní, jelikož neberou v potaz více aspektů.

Dalším typickým znakem je fenomenismus (zjevná podoba světa). Dítě vnímá svět tak, jak se mu jeví-hlavně dle viditelných znaků.

Dítě je v předškolním věku vázané na přítomnost. Prezentismus v dítěti vyvolává jistotu a je vázán na fenomenismus. Svět je takový jak ho dítě vidí a může se o tom přesvědčit. V interpretaci světa dítěti pomáhá silná fantazie - magičnost. Další charakteristikou je animismus, kdy dítě neživým věcem, dává vlastnosti živé. Svět kolem sebe dítě vnímá tak, že

ho někdo postavil a utvořil (nalil vodu do rybníka, dal na nebe mraky...). Každé poznání je ovlivněné absolutismem. Má tedy definitivní a jednoznačnou platnost.

Pro pochopení okolního světa je velmi důležité kauzální uvažování, ke kterému mají děti vrozené dispozice. Touží vědět, proč něco nějak je, proč se někdo chová určitým způsobem a jak věci fungují. (Vágnerová, 2021) Právě toho můžeme při práci s dětmi využít. Děti touží věci vědět. Neberme tedy mateřské školy pouze jako hlídání dětí, ale jako vzdělávací instituci, kde se skrze hru lze naučit nespočet zajímavých a užitečných věcí.

### **2.3. Vývoj pozornosti**

V předškolním věku se zlepšuje schopnost zaměřit pozornost na preferovanou věc a udržet ji. Mohou za to jak zkušenosti dítěte, kterých dítě získává čím dál víc, tak zrání příslušných částí mozku. Jednotlivé funkce pozornosti se nerozvíjejí stejně. (Vágnerová, 2021)

U starších předškolních dětí je pozornost diferencovanější, vytrvalejší a zahrnuje selektivitu a flexibilitu. Na to, kam bude pozornost dítě směřovat má velký vliv i charakter činnosti. S vývojem pozornosti se váže vývoj exekutivních funkcí, do kterých patří schopnost potlačit nežádoucí a přesouvat a rozdělovat pozornost. V předškolním období narůstá doba, po kterou je dítě schopné pozornost udržet. Vždy se dítě v tomto věku soustředí déle, když si vybere aktivitu samo, dle své potřeby. (Vágnerová, 2021) Toto téma souvisí s principem normalizace dítěte, který bude následně později popsán. Maria Montessori dokázala, že se dítě předškolního věku dokáže soustředit mnohem déle. Domnívám se, že některé zdroje uvádějí, že se dítě do 6 let dokáže soustředit pouhých 15 minut, což důkazy Marie Montessori vyvrací.

### **2. 4. Motorický vývoj**

Dítě se v předškolním věku vyvíjí a jeho motorické schopnosti se zlepšují. Mezi znaky hrubé motoriky v tomto období patří jistá chůze a běh, dítě umí stát a poskakovat na jedné noze, jezdit na kole, lézt po žebříku, házet míčem a houpat se na houpačce. Zlepšuje se bilaterální koordinace. V jemné motorice dítě zvládá stříhat, lepit, ohýbat a tvarovat různé materiály, často se zaměřuje na kvalitu provedení úkolu a rozumí časové následnosti jednotlivých událostí. Dítě dále projevuje pokrok v grafomotorice, kde dovede vytvořit kresbu dle své představy. Kresba je zatím bez principů prostorové perspektivy. (Farková, 2006)

Jedním z argumentů odpůrců Montessori metody je deficit pohybových činností v Montessori mateřských školách. Avšak díky činnostem praktického života, který zajišťuje péči o prostředí v mateřské škole a pobytu venku, který nechybí ani v Montessori mateřských

školách je toto tvrzení důkazem toho, že odpůrci buď mají zkušenost se špatnou Montessori mateřskou školou nebo tuto filosofii neznají do detailů.



### 3. Základní principy

V této kapitole popíši jednotlivé principy Montessori metody. Jedná se o stěžejní část teoretické práce. Tyto informace jsou pro mě stěžejní k realizování rozhovorů s respondentkami v praktické části. Jelikož je Montessori pedagogika „jen“ metodou, je na rozhodnutí vzdělávacích zařízení, v jaké míře budou principy naplňovat.

#### 3.1. Normalizace

Normalizaci můžeme definovat jako návrat k normálu. Princip normalizace je neodmyslitelně spojený s tématem morálky. Jak v dětech upevňovat morálku, aniž bychom používali tresty a podobné výchovné metody? To jsou otázky, se kterými se potýkají nejen učitelé, ale i rodiče dětí. Podle Marie Montessori a mnoha jiných odborníků je důležité mít na paměti skutečnost, že všechny děti se rodí dobré. Nemůžeme děti rozlišovat na zlobivé a hodné. Děti na nás mohou působit jako zlobivé když my dospělí potlačujeme takové aktivity, ke kterým je pohnání příroda. Děti nejsou uzpůsobené k tomu, aby dlouho seděly a byly v klidu, to je proti jejich přirozenému vývoji. Známé komunikační kruhy, probíhající ve většině běžných mateřských škol jsou pro děti předškolního věku náročné. Domnívám se, že se může zdát, že jde o zlobivé a neklidné děti, pravdou ale je, že tento druh frontální výuky jde proti vývojovým potřebám takto malých dětí.

Děti kolem sebe potřebují takové prostředí, které nebude bránit jejich tvůrčí aktivitě, a ve kterém budou schopny fungovat bez většího zásahu dospělého. Musí být respektována svobodná volba dětí, aby si mohly vybrat činnosti odpovídající jejich momentálním schopnostem a dovednostem. Dospělý by měl na děti pouze dohlížet, a pomoci jim adaptovat se na svět kolem nich. Jedině tak je možné normalizace dosáhnout.

Soustředění a práce rukama je to, co nám pomůže k tomu, aby bylo dítě normalizované. Normalizace si vyžaduje velmi intenzivní činnosti. Tato práce se brzy učitelům i dětem vyplatí. Normalizované dítě je připravené se učit a vzdělávat v celku. (Montessori, 2019)

Normalizace je proces, díky kterému se děti jednoho dne ocitnou v harmonii a rovnováze s okolím, ve kterém se vyskytují. Tento proces trvá od narození do 6 let věku dítěte. Normalizované děti dokáží udržovat čisté a uspořádané prostředí, jsou schopné pracovat samostatně a v tichu a také dokáží dosáhnout vysokého stupně soustředění. Jsou samostatné v činnostech i v rozhodování se a zároveň umí spolupracovat s ostatními a respektovat jejich názor. Pokud dítě nedosáhne normalizace v předškolním věku, bude mít tuto možnost až

v pubertě. Čím je dítě starší, tím více potřebuje přísné vedení, aby normalizace dosáhlo. Normalizované dítě má vnitřní motivaci učit se pro sebe, na základě vnitřních popudů, a ne pro ostatní. Stává se z něj samostatný a zodpovědný člověk. Je samozřejmé, že nemůžeme děti normalizovat, pokud sami normalizovaní nejsme.

Proces normalizace není možné zrychlit. Dítě by pouze pociťovalo tlak a necítilo by radost z dětství. Dospělí pak dávají dítěti najevo převahu. Takové dítě není schopné řešit problémy a stává se z něj jedinec závislý na druhých. (Rýdl)

Normalizace má 4 fáze.

1. Fáze normalizace – většinou při vstupu do školky, pouze povrchní zájem, osahávání pomůcek, hodně ukázek od průvodce, charakteristické je nedokončování, trvá cca 12 týdnů

2. Fáze normalizace - dítě si dokáže samo vybrat aktivitu a je lehce nezávislé, činnosti opakuje, náznaky koncentrace, dítě je schopné práci dokončit, někdy se děti z této fáze neposunou dál, občas pozorujeme falešnou únavu - čas na ukázkou

3. Fáze normalizace - hlubší koncentrace - ponoření se do činnosti, pracuje delší čas, někdy po sobě děti neuklízí pomůcky - musí si odpočinout, vědomě si činnosti vybírá, má plány a objevuje, falešná únava mizí

4. Fáze normalizace - vysoká úroveň soustředění, vlastní vnitřní motivace, samo si dává těžké výzvy, přesnost, pečlivost, řád, empatie, respekt, sociální zralost, děti vyhodnocují samy svou činnosti, je to vyšší úroveň bytí, která je velmi ojedinělá

### **3.2. Koncentrace a soustředění**

Jedním z největších objevů Marie Montessori je bezpochyby polarizace pozornosti. Polarizace pozornosti je určitým typem vnitřní motivace dítěte. Montessori přišla na to, že hluboké soustředění dokáže u dítěte rozptýlit negativní chování, které má Montessori průvodce za úkol eliminovat, aniž by použil princip odměn a trestů. Stavebním kamenem pro naplnění tohoto principu je znovu princip připraveného prostředí, který nabízí dětem činnosti, na které se mohou soustředit, tak dlouho, jak bude dítě potřebovat. Když je dítě schopné se soustředit na práci, svobodně zvolenou, jeho vnitřním pohonem, je připravené na proces normalizace, který jsem popsala v předešlé kapitole. Zároveň velmi úzce souvisí s principem senzitivního období - dítě se soustředí na činnost, podle své citlivé fáze. Soustředění má na děti jiný dopad než na dospělé. Zatímco dospělí se po soustředěné práci cítí unavení a vyčerpání, děti se cítí odpočatě a radostně. Je důležité, aby si děti práci našly samy, jedině tak budou dělat něco,

na co se mohou soustředit a dělat zároveň aktivitu, která je rozvíjí i baví. Tento jev můžeme nazvat sebe-soustředění, z čehož vyplývá, že úkol, na který se má dítě soustředit, mu nezadáva průvodce. Soustředění bude hlubší, když práce bude pro dítě smysluplná. (Eissler, 202)

Dalším faktorem, který ovlivňuje míru soustředěnosti v Montessori třídách, je princip nerušených tříhodinových pracovních bloků. To je důvod, proč děti v Montessori zařízeních nemají striktně daný čas, kdy chodí ven. Tímto pracovním blokem se zvýší pravděpodobnost, že děti během pobytu ve školce dosáhnou u nějaké činnosti sebe-soustředění.

Díky soustředění dítě utváří samo sebe. Každodenním procvičováním koncentrace se dítě naučí ne jen soustředění posilovat, ale prohlubuje i porozumění sobě samému. Sebeřízeným soustředěním se dítě naučí organizovat si své učení a rozplánovat si ho a převzít tak kontrolu nad vlastním vzděláváním. Díky tomu budou děti schopny dosáhnout nezávislosti. (Eissler, 2021). To však neznamená, že průvodce musí být úplně pasivní, jeho rolí je dítě podporovat a nabízet mu činnosti, na které se bude moci soustředit. Má však zakázáno do jeho práce zasahovat nebo dítěti zakazovat opakování činnosti. Neměl by se ani ptát, proč dítě danou činnost provádí, je nutné stoprocentně soustředěnost respektovat.

Když je prostředí třídy dobře připravené, nenechají se děti při své práci ničím vyrušit. Koncentrace dítěte může být tak intenzivní, že je zcela odpoutáno od vnějších vlivů. Maria Montessori psala i o momentu, kdy se holčička ve třídě soustředila natolik, že ji nevadilo ani to, že ji ostatní zvedali na židli a podobně, dál se soustředila na svou práci.

Polarizace pozornosti je proces, který se skládá z 3 fází:

1. Přípravná fáze - dítě hledá a můžeme pozorovat neklid a viditelné očekávání
2. Fáze práce - intenzivní činnost, neustále opakování ukončené nasycením
3. Fáze klidu - viditelné zklidnění, zpracování vjemů a poznatků, můžeme pozorovat radost (Kurz Montessori ČR, 2023)

### **3.3. Senzitivní fáze**

Když Maria Montessori sledovala vývoj dětí a jejich učení, všimla si, že se v jejich životech nacházejí časově ohraničená období, během kterých jsou děti schopné zvládnout určitou schopnost nebo dovednost za krátkou dobu a s minimálním úsilím. Citlivá období jsou charakteristická intenzivním soustředěním a opakováním jedné a té samé aktivity. Citlivé

období trvá, dokud dítě nezdokonalí činnost nebo si schopnost neosvojí. Poté senzitivní období končí a začíná nové. Aby si dítě mohlo začít něco osvojovat, musí něco z prostředí upoutat jeho pozornost. Všechna energie dítěte pak bude směřovat právě na tu činnost, která ho uchvátí.

V takové chvíli jsou děti schopny dosáhnout takové míry koncentrace, že odizolují všechny ostatní faktory z prostředí. Pokud tato citlivá období u dětí podporujeme a máme dobře připravené prostředí, rozvíjí se velmi rychle. A to ne jen mentálně, ale i fyzicky. Senzitivní období se mohou vyskytnout i v párech nebo se překrývat. Maria Montessori uvádí šest senzitivních fází. První začíná již po narození.

1. Cit pro řád a pořádek - navrácení věci na určité místo nebo určitým způsobem, stejný pracovní postup, dítě chce mít uspořádání věci pod kontrolou
2. Citlivost vnímání - ohmatávání a ochutnávání věcí, instinktivní uchopení a poznávání věcí ve světě
3. Citlivost pro řeč a jazyk - děti se snaží komunikovat od narození, což je umožněno díky smyslovému vnímání, v tomto období je obzvlášť důležité komunikovat a užívat slova
4. Citlivost pro chůzi - děti se zajímají co je za zorným polem, vášeň pro dobrodružství
5. Citlivost pro malé věci - rozvíjí dětské oko pro poznání detailů, souvisí s úchopem tužky
6. Citlivost pro rozvoj sociálních vztahů - pozornost se obrací k “dalším” lidem, porozumění důležitosti respektování druhých (Rýdl, 2007)

Kombinace senzitivní fáze a absorbující mysli vytváří pro dítě jedinečnou příležitost učit se velmi rychle a efektivně to, po čem vnitřně touží. Je tedy důležité, aby průvodce v Montessori mateřských školách dokázal senzitivní fáze rozpoznat a podpořit. Učit děti něco frontálně jde proti principu senzitivních období.

### **3.4. Absorbující duch**

Někdy je až neuvěřitelné, co všechno jsou děti do 6 let schopny nasát ze svého okolí. Několik jazyků, pojmy, dovednosti, návyky, definice, kulturu aj. Děti nasávají, jako houby, vše co se objeví v prostředí, ve kterém se nachází. Je to nenásilný a nevědomý proces v dětské mysli a zároveň další z Montessori principů, se kterým se v Montessori školce pracuje.

Absorbující mysl, tvořivá síla, trvající přibližně do 6 let dítěte je charakteristická tím, že je díky ní dítě schopné učit se věci pasivně. Děti si nemusí vědomě ukládat do paměti to, co si chtějí zapamatovat. Maria Montessori nazývala dětskou mysl jako zvýšenou vnímavost nebo psychickou absorpci. To znamená, že dítě formuje svou osobnost tím, že nasává vše, co se kolem něj odehrává.

Z výzkumů, ke kterým Maria Montessori došla, můžeme vyvodit dva důležité poznatky o absorbující mysli. Za prvé, že snadno tvoří mentální konstrukce a za druhé, že by měl být již od narození kladen velký důraz na prostředí, ve kterém se dítě nachází. (Eisler, 2021)

Díky absorbující mysli si dítě utváří své lidské a osobnostní charakteristiky. Nevybírání ani nehodnotí, co nasaje a co ne. Vše, co nasaje, zůstane již součástí jeho osobnosti. Absorbující mysl je tak darem, ale v některých případech může být prokletím. (Montessori, 2018)

V období absorbující mysli, kdy děti velmi rychle nasávají různá slova, je tedy nepřijatelné, aby dospělí na děti šišlali, naopak, používáme i taková slova, která někteří dospělí považují za “příliš složitá”. (Eisler, 2021)

K této myšlence považují za nutné dodat, že se v dnešní době často ve školkách, i mimo ně můžeme setkat s dětmi přededukovanými, kterým se rodiče doma hodně věnují a chtějí, aby jejich děti znaly co nejvíce věcí. Je samozřejmě správné se dětem věnovat a rozvíjet jejich mysl, rozvoji jejich mysli ale nejvíce napomůžeme tak, že necháme děti přemýšlet a objevovat. Je důležité děti nechat, aby si na některé věci přišly samy, jejich objevy pro ně jsou důležitější než interpretování definic jejich rodiči.

Děti nenasávají v tomto období jen verbální projevy, ale také návyky a způsoby chování. Z toho vychází, že je důležité jít dětem, nejen v laskavé komunikaci, příkladem. Měli bychom se vyvarovat zbytečných rozkazů, pokud nechceme, aby je děti také používaly. Děti nepotřebují neustále vychovávat, ale potřebují se nacházet v prostředí, kde jejich absorbující mysl nasaje správné způsoby chování a komunikace. (Eisler, 2021)

Dle mého názoru se v mateřských školách můžeme setkat s tím, že učitel po dětech něco žádá a sám to neplní, což jde proti principu absorbující mysli. Například pokud po dítěti chci, aby nosilo talíř oběma rukama nebo potichu zavíralo dveře, musíme to dělat jakožto dospělí také a jít tak příkladem. Další situací, která jde proti principu absorbující mysli je, když učitel dítěti ukazuje, jak se něco nemá dělat. Vždycky je důležité ukazovat, jak se věci dělat mají, aby dítě neabsorbovalo to, co se dělat nesmí.

*„Hladová, žíznivá, toužící, uzurpující a neuspokojená. Taková je mysl malého dítěte.“*  
(Montessori, 2018, str. 293)

### **3.5. Ticho a mír**

I přes to, že jsou často aktivity založené na obou těchto principech společně a obecně se vzájemně v Montessori prostředí dosti propojují, rozhodla jsem se, že každému z nich věnuji samostatnou kapitolu.

#### **3. 5. 1. Ticho**

Jednou z definicí Montessori vzdělávacího zařízení je to, že se ve třídách setkáváme až s nečekaným tichem. Dopracovat se k tomuto principu, tak aby doopravdy fungoval, jak má, není jednoduché. Pro předškolní děti je přirozeností se neustále hýbat. Pohyb patří mezi jejich základní potřeby. Při práci s Montessori pomůckami je důležitá koncentrace dítěte, které by však v neustálém ruchu nemohlo dítě dosáhnout. Proto je důležité, aby ve třídě byl klid a ticho.

Abychom mohli tohoto principu dosáhnout, musíme jako průvodci začít u sebe. Nemůžeme po dětech chtít zklidnění, když sami klidní nejsme. Děti dokáží vycítit chaos, neklid a rozlitanost dospělých. Abychom mohli budovat ticho ve třídách, musíme se nejdříve zaměřit na spousta aspektů. Důležitý je samozřejmě respekt, který využíváme k nastavování hranic, protože bezhraničnost nám ticho ani klid nezajistí. Nastavit hranice s respektem nám pomůže vytvořit v dětech vnitřní sebekázeň, a my je pak můžeme podporovat v jejich samostatnosti a svobodné volbě. S nastavováním hranic souvisí i naše důslednost, která je pro Montessori prostředí nezbytná. Dále se musíme zaměřit na trpělivost. Aby děti byli trpěliví, musíme jim my dospělí jít příkladem, což je v dnešní uspěchané době občas náročné.

Právě na tyto věci se před budováním ticha v mateřských školách musíme zaměřit. Další důležitý bod je připravené prostředí, které budu popisovat v další kapitole. Prostředí třídy musí být rozvrženo tak, aby děti nevybízelo k běhu a nekoordinovanému pohybu. Ve třídě tedy nenecháváme zbytečné velké volné prostory, které by toto umožňovaly nebo k tomu nabádaly. Příležitost k pohybu děti dostávají jiným způsobem. Klidnou atmosféru můžeme v prostředí navodit i příjemným vybavením, jako jsou různé aroma lampy, fontánky, solné svícny a jiné harmonizační pomůcky.

Dále je důležité se zaměřit na hlasový projev. Průvodce v Montessori by měl mluvit klidným příjemným hlasem, neměl by křičet, ale ani šeptat. Po splnění těchto bodů můžeme

přejít k trénování ticha a k jednotlivým cvičením, která se ve třídě s dětmi realizují. (Hillebrandová, 2023)

I v běžných školách se můžeme setkat s tichem. Zde je to takový stav, který učitelé umožňuje vykládat dětem látku. Děti jsou potichu spíše proto, že kdyby nebyly, hrozila by jim jakási sankce. Právě proto, že nejsou vnitřně namotivováni ke klidu, nevydrží takové ticho dlouho a za chvíli se ve třídě začíná tvořit hluk, který učitelé znemožňuje jeho výklad. Ten si pak musí s dětmi znovu vyjednat pořádek. Právě v běžných zařízeních si pod pojmem ticho představují spíše ukázněnost a nehybnost, což nemá žádný praktický účel. (Montessori, 2017)

Když mluvíme o klidu v Montessori pojetí, nemyslíme tím opak nervozity. Jde o hlubší klid. Jde o ničím nezatížený stav, o čistou duši. (Montessori, 2012)

*„Takový klid je tvořen oduševnělou skromností a intelektuální čistotou a je naprosto nezbytný pro správné pochopení dítěte.“* (Montessori, 2012, str. 116)

Považuji za nutné dodat, že Montessori průvodce si nikdy nevynucuje ticho křikem. Je to proces, který se buduje a souvisí s procesem normalizace, praktickým životem, rovnováhou aj.

K cvičení ticha došla Maria Montessori po tom, co do třídy přivedla v náručí malé miminko, které děti zcela v tichosti pozorovaly. Poslouchaly, jak dýchá a ve třídě byl naprostý klid. Dětské tváře byly zcela soustředěné, vypadaly jako při meditaci. Právě tento moment namotivoval Marii Montessori ke cvičení ticha.

Postupně začala pomocí ticha cvičit ostrost dětského slyšení. Začala ve třídě šeptat dětská jména, když dítě slyšelo své jméno, mělo za Marii přijít a to zcela v tichosti, bez jakéhokoliv hluku. Toto cvičení bylo propojené s koordinací pohybů, nesměly totiž do ničeho vrazit, nic pošoupnout ani dupat. Děti tak získaly pohotovost a obratnost. (Montessori, 2012)

Ke cvičení ticha nám v mateřských školách pomáhá elipsa, vytvořená na podlaze v prostoru třídy. Právě zde se může několik cvičení na trénink ticha odehrávat. Maria si při svém pozorování všimla potřeby dětí chodit po linii, proto to chtěla nějakým způsobem přivést do mateřské školy. Klid a ticho se může odehrávat při chůzi po elipse s předmětem (výhoda propojení hemisfér) nebo bez předmětu, s překračováním, s klasickou hudbou aj. Elipsu využívají průvodci ke komunitnímu setkávání, kde můžeme ticho trénovat posíláním hudebních nástrojů a zvonečků, kdy si každý má možnost zahrát nebo zazvonit do absolutního ticha.

Příklady dalších aktivit: hláskování jmen, tvoření slov z předmětů ve třídě, aniž by se děti domlouvaly na tom, jaké slovo to bude, tvoření obrazu na procházce z přírodnin (můžeme přidat

každému jeden krystal, který obraz obzvláštní) - znovu bez domlouvání, šeptání jména - dítě musí za průvodcem dojít v absolutním tichu, poslouchání, kdy cinkne malý předmět o talířek (špendlík, korálek...) aj. (kurz Montessori ČR, 2023)

*„Je zapotřebí vnášet ticho do našeho života, abychom mohli dosáhnout hloubky. Mělo by plynout jako tajná řeka mezi naší duší a vnějším vyjádřením této duše. Věnujeme-li určitý čas tomu, abychom se ztišili, oživuje to naši mysl, utěšuje naše srdce, osvobozuje nás to a přidává to chuť do života a radost k jakýmkoliv činům, které může být zapotřebí podniknout v jiném okamžiku. Vymaňuje nás to z povrchní existence a přivádí k hlubšímu poznání sebe sama.“*  
(Julie Redstone)

### 3. 5. 2. Mír

Maria Montessori si za svůj život prošla dvěma světovými válkami, proto si uvědomovala, jak je nutné mír v dětech probouzet. *„Mír začíná v našich dětech“* (Mari Montessori)

Do tohoto principu, který je v mateřských školách s Montessori systémem uplatňován spadá řešení konfliktů. Konflikty se děti ve třídách snaží řešit samy slovním způsobem. Průvodce je neřeší za ně. Dětem pomáháme hledat řešení, nikoliv viníka. Tímto způsobem docílíme toho, že se o dění ve třídách nebudou bát mluvit a budou vědět, že je to pro ně bezpečné prostředí pro interpretování jejich potřeb.

Abychom v dětech podporovali klid, je důležité mít aktivity hezky srovnané v políčkách, jelikož neuspořádanost věcí v dětech tvoří neklid.

#### Aktivity na posilování míru ve třídách:

- a) Světlo lásky – rozhovor o tom, že každý jsme jiní, přesto máme jednu společnou vlastnost – záříme (posvítíme na sebe baterkou), pak si na sebe dáme srdíčko se slovy *„Mám ho, protože zářím a jsem tu s vámi moc ráda. I vy si jedno můžete vzít.“*
- b) Elipsa s lekníny – děti chodí po elipse (můžeme přidat i relaxační hudbu) a nesmí při tom šlápnout na lekníny položené na elipse
- c) Aktivity na ticho – viz. předchozí kapitola, rozhovor s dětmi o tom, jak zní ticho
- d) Aktivita s dárkem – pošleme dárek, ptáme se dětí, co v něm může být – rozhovor o tom, co může být dárkem, který se nedá vzít do ruky a navzájem se podarovat
- e) Aktivita zrcadlo – pošleme dětem zrcadlo, předtím, než jim ho dáme, jim vyprávíme o tom, že se tam objeví někdo, kdo je pro svět moc důležitý



- f) Aktivita klubíčko lásky – posíláme si klubíčko se slovy „Posílám ti lásku.“ Zpět zamotáme se slovy „Mám tě ráda.“
- g) Aktivita držíme za jeden provaz – tuto aktivitu můžeme používat, když nastane nějaký konflikt, znázorňujeme, co se stane, když někdo provaz pustí nebo když se někde přestřihne (pak nastává otázka, jak to můžeme spravit a rozhovor s dětmi o jejich pocitech)

Všechny pomůcky, které používáme u těchto aktivit na elipse, můžeme pokládat do poličky míru, kterou si v našich prostředích můžeme zrealizovat. I chůze po elipse jako takové je vlastně aktivita k míru – vnější rovnováha rozvíjí rovnováhu vnitřní

Výchova k míru je v Montessori pedagogice velice důležitá. I zde je nezbytné jít dětem jakožto průvodci vzorem, být klidní, vlídní a ohleduplní. I fakt, že je každá pomůcka ve třídě pouze jednou, je cestou v utváření míru v dětech. Učí se tak ohleduplnost, toleranci, trpělivost a komunikaci. K úctě a respektu vede i způsob zacházení s předměty, pomůckami a rostlinami či zvířaty ve třídě, ke kterým musíme být my i děti obzvláště jemní. (kurz Montessori ČR, 2023)

### 3.6. Připravené prostředí

Vzhled Montessori tříd nám přímo ukazuje, že pedagogika Marie Montessori je výchovným stylem, který se bezprostředně orientuje na dítě, zohledňuje jeho požadavky a potřeby. Důkazem toho je nábytek vytvořený přesně podle potřeb dětského těla. (Ludwig, 2008) Průcha (1996) popisuje prostředí v Montessori třídách jako edukační, v duchu silného egocentrismu a podporující individualizaci. Právě individualizace dětí je často tématem odpůrců Montessori metody. Domnívám se však, že individuální práce je pro děti v předškolním věku důležitá a uspokojuje jejich vývojové potřeby.

Rychlost a efektivita učení závisí na několika aspektech, jedním z hlavních bodů je celkově prostředí, ve kterém se nacházíme. Marie Montessori zjistila, jak je důležité mít připravené prostředí uspořádané tak, aby podpořilo dětský průzkum a touhu objevovat. Prostřednictvím tohoto připraveného prostředí se dětem prezentuje veškerá didaktika v mateřské škole. Připravené prostředí je uzpůsobené tak, aby dovolovalo dětem chovat se přirozeně a stimulovalo jejich touhu poznávat. Prostor třídy by měl působit přátelsky a bezpečně. Vše je uzpůsobené dětskému vzrůstu, poličky jsou uspořádané tak, aby si děti mohly všechny pomůcky a materiály běžného používání samy podat a pracovat s nimi. V poličkách se nesetkáme s plastovými nebo jinými náhražkami. Děti pracují s opravdovými materiály, které jsou jen občas zmenšené verze těch skutečných. Na denní bázi se pracuje

s materiály jako je sklo, porcelán, nožíky, žehličky, zrcadla atd. Rodiče, které nemají Montessori pedagogiku nastudovanou jsou z tohoto faktu občas překvapení a můžeme pozorovat strach. Ten je nicméně zbytečný. Díky tomuto materiálu se děti učí jemné manipulaci, soběstačnosti a nezávislosti na dospělých. Pomůcky a aktivity jsou přehledně uložené v policích, zarovnané s přední hranou police. Aktivity jsou úhledně položené na táccích. Všechny tyto činnosti si děti mohou svobodně vybírat a pracovat s nimi u stolu nebo na zemi na koberečku, čímž si ohraničí své místo práce. Po dětech je vyžadováno, aby vracely pomůcky úhledně do polic, tácky očistily od nepořádku a celkově udržovaly prostředí třídy v čistotě. Tím v dětech podpoříme pocity rovnováhy a stability. Každá pomůcka a aktivita se ve třídě nachází pouze jednou, to znamená, že má jasně dané své místo a děti tak nemusí tápat, kam co uklidit. (Rýdl)

Chceme, aby prostředí v dětech vyvolávalo pocit svobody. V takovém prostředí můžeme děti jednoduše pozorovat, jelikož přirozeně projeví své potřeby. (Montessori, 2017)

Přípravené prostředí není jen o množství aktivit a činností, ale i o estetiku. Vzhled třídy by měl být veselý a zároveň minimalistický. (Rýdl, 2007) Estetiku třídy podpoříme obrázky ve výšce dětských očí, květinami na stolech nebo soškami, které děti mohou leštit. (Montessori, 2017) Děti se po celkem krátké chvilce začnou v takovém prostoru orientovat, což podporuje jejich zájem o zapojení do se do aktivit dané komunity a zároveň to ulehčuje adaptaci nových dětí. (Rýdl, 2007)

Do připraveného prostředí patří neodmyslitelně heterogenní skupina dětí. Dle Průchy (1996) mají tak děti ve věku 3 -6 let možnost ve třídě zažít harmonii, spolupráci, vzájemnou pomoc.

Součástí připraveného prostředí jsou i pravidla. Aby se dítě mohlo stát plnohodnotným členem společnosti musí se umět přizpůsobit svému okolí, což lze pouze za daných pravidel. Pravidla si každá třída nastavuje dle svého uvážení, lze je shrnout do těchto bodů:

- péče o sebe a respekt k druhým
- péče o okolí a jeho zvelebování
- pohostinnost (Ludwig, 2008)

Ráda bych doplnila, že pravidla jsou nastavována s respektem a společně s dětmi. Chceme z pravidel udělat něco, co nám pomáhá cítit se dobře a ne něco, co nás bude omezovat. Do připraveného prostředí patří i připravený průvodce, který je jeho nedílnou součástí, z čehož plyne, že pro něj platí pravidla stejná jako pro děti. Toto téma rozvedu blíže v další kapitole.

### 3.7. Osobnost Montessori pedagoga

Příprava učitele je pro připravené Montessori prostředí stěžejní. Důležitou vlastností je představitivost, díky které dokáže děti snadno “nalákat” na pomůcky a úcta ke všem dětem. S úctou se váže to, že se průvodce musí zbavit všech předsudků, které by o dítěti mohl eventuálně mít. Musí být velmi vytrvalý, aby věřil, že každé dítě dokáže dosáhnout požadovaného stupně normalizace. Trpělivě pozorovat dítě a pomoci mu najít takovou činnost, u které se dokáže plně soustředit. Když si dítě najde takovou činnost, u které je schopné se soustředit, je důležité, aby nebylo nikým, ani průvodcem, vyrušováno. Schopnost nezasahovat do dětského konání je pro některé dospělé obtížně dosažitelná a žádá si to určitý trénink. Právě tak poskytne průvodce dítěti tu největší laskavost.

Stejně jako děti, i průvodce musí pečovat o prostředí třídy. Udržovat všechny pomůcky v čistotě a připravené pro dítě, které s nimi bude chtít pracovat. Stejně jako o prostředí se musí pečlivě starat i o to, jak vypadá na venek, tímto způsobem jde dětem příkladem a vede je k jistému esteticku. Ještě více než na zevnějšku záleží na vnitřních atributech průvodce a na jeho komunikaci s dětmi, která by měla být respektující a zároveň důrazná a srozumitelná. (Montessori, 2018)

Mezi vnitřní atributy by mělo zejména patřit: sebevědomí, stálost, spolehlivost, vyrovnanost, disciplína, upřímnost... Ve zkratce je průvodce ten, kdo je dětem vzorem, přítelem a důvěrníkem. Celou dobu by průvodce měla provázet pevná víra, jak ve všechny děti, tak v sebe a v prostředí, ve kterém působí. (Rýdl, 2007)

Jsem si jistá, že průvodce má v prostředí důležitou roli, je ale důležité, aby nebyl středem pozornosti a uměl se upozadit. Je spíše tichým a citlivým pozorovatelem dětí, kterým poskytuje pomoc a podporu, jen pokud je to nutné.

*“Sloužila jsem duším těchto dětí, aby se mohly plně rozvinout, a dělala jsem jim společnost v jejich zkušenostech” (Montessori, 2018, str. 280)*

## 4. Montessori didaktický materiál

Montessori pedagogika je známá svými propracovanými materiály - pomůckami, které slouží k rozvoji dítěte. Maria Montessori tyto materiály vymyslela a vytvořila společně s pomocí J. Seguina, který přišel i s koncepcí třístupňové lekce. Průcha (1996) popisuje prostředí Montessori tříd jako silně edukační a nenajdeme zde žádné hračky, které by poskytovaly bezmyšlenkovité hraní si.

### Třístupňová lekce:

Způsob učení dětí ve 3 fázích, kdy první fáze zahrnuje pojmenovávání - průvodce pojmenovává, druhá fáze je rozpoznání, což slouží k upevnění nového pojmu, slova. Používáme zde hlavně slova jako „podej“ „ukaz“ „polož“ „schovej“ „dotkni se“. Poslední třetí fáze je ověřování. Při této fázi používáme věty „Co je to?“ „Jaké to je?“

Montessori je jakožto pojem zajišťující kvalitu a didaktickou nastavbu často zneužíván firmami k propagaci jejich dětských hraček. Tyto hračky však ve většině případech nemají s Montessori pedagogikou nic společného a nesou tak toto označení zcela neoprávněně. V Montessori třídách je vše nazváno pomůckou, nikoliv hračkou. Tyto pomůcky jsou z většiny případů vyrobeny z přírodních materiálů a mají jasně daný postup, kterým je dětem, jakožto průvodci prezentujeme. Je zde i jasně daná návaznost jednotlivých pomůcek, díky čemuž je ctěna zásada „od jednoduššího ke složitějšímu“. Zásadou, která musí být v Montessori třídách dodržována je, že vše musí být reálné. Děti nepoužívají žádné plastové náhražky, naopak pracují s materiály, které jsou buď identické, jako pro dospělé nebo jsou jen zmenšeninou reálného materiálu. Pomůcek je mnoho a každá se ve třídě nachází pouze jednou, což má mnoho výhod, přičemž některé výhody popisují v kapitolách výše. U všech pomůcek v Montessori prostředí musí dítě dostat na počátku své práce individuální ukázkou od průvodce.

V následujících kapitolách bych ráda stručně popsala oblasti, do kterých Montessori pomůcky patří. Metodika práce je rozdělena do 4 základních oborů - praktický život, smyslová výchova, jazyk a matematika. V ČR přidáváme ještě obor „Poznáváme svět“. Dále stručně popíši cíle a metody, kterými se musíme při práci s pomůckami řídit. Často se zařazuje do mateřské školy i materiál kosmické výchovy. Ten však patří výsadně do škol základních, jelikož je práce s tímto materiálem pro děti ve věku 3-6 moc abstraktní, což jde v rozporu se zásadou reálnosti předmětů.

## 4.1. Praktický život

Do cvičení praktického života patří všechny činnosti, patřící k běžným činnostem, které denně provádíme. Tato cvičení lze využít hlavně na počátku docházky v MŠ, jsou totiž jakýmsi mostem z domova do instituce. Dítě tyto aktivity z domu většinou zná a lépe se tak zadaptuje. Tato cvičení děti často zaujmou, jelikož chtějí dělat věci, které dělají dospělí a v Montessori prostředí mají tu možnost. Stávají se tak nezávislými na dospělých a zároveň pomáhají udržovat prostředí čisté, což jim pomáhá najít své místo ve společnosti a cítit se integrované.

Dítě se učí nejen samostatnosti, ale i trpělivosti, sebeovládání, rozvíjí pozornost, vytrvalost, myšlení, paměť a slovní zásobu. Rozvíjí se i pohybově - jemná a hrubá motorika, koordinace a kontrola pohybu, koordinace oko-ruka.

Praktický život je nutnou přípravou pro další oblasti pedagogiky Montessori. Je totiž základnou pro vše ostatní, co se bude v mateřské škole odehrávat.

I aktivity praktického života jsou uloženy většinou na táckách. Praktický život by však měl být propojený se samotným chodem třídy a nebyť jen aktivitami v políčkách.

### Rozdělení aktivit praktického života:

- Přípravná cvičení - nošení, otevírání a zavírání, přesýpání, přendávání lžící, přelévání (vždy bychom ve třídě měli mít poličku s přípravnými cvičeními)
- Péče o vlastní osobu - zapínací rámy, mytí rukou, čištění obuvi
- Péče o prostředí - utírání, zametání, čištění a leštění, mytí stolu, praní a žehlení, péče o rostliny a zvířátka
- Cvičení zdvořilostních forem chování - cílem je slušné chování
- Příprava jídla - mazání, krájení, strouhání, mletí, drcení, loupání, prostírání, mytí a utírání nádobí

Do praktického života můžeme zařadit i oblast polytechnických cvičení, pro které můžeme mít v prostorách mateřské školy vyhrazenou dílnu - ponk.

U cvičení praktického života nesmíme opomenout tzv. body zájmu, které vedou dítě k cíli a motivují ho k opakování. Jsou to jakési orientační body, které vedou k úspěchu. Příklady bodů zájmu - vybírání posledního zrníčka, poslední kapka při přelévání, prostrčení knoflíku dírkou a mnoho dalších.

## 4.2. Smyslová výchova

Další z oblastí Montessori materiálu je smyslová výchova. V této oblasti pomůcek průvodci, kteří nemají řádný kvalifikovaný kurz, často zaměňují klasickou Montessori pedagogiku za Montessori terapii, určenou dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o prezentaci a práci s pomůckou jako např. práce s hnědými schody, kam průvodci chybně přidávají kuličku.

Uložení pomůcek by mělo být takové, aby byly dobře vidět a byly pro děti dosažitelné. Aby děti mohly materiál smyslové výchovy prozkoumat do největších detailů, musí projít řádnou přípravou v podobě praktického života, do čehož se řadí i to, že jsou schopny pozorovat ukázkou a zopakovat činnost. Principem pomůcek smyslové výchovy není jen složit schody, věž aj. a uklidit je. Dávají dětem možnost prozkoumat a uskutečnit několik objevů, které je posunou mentálně dopředu a budou skvělou základnou pro další učení. Je velice důležité, aby si na tajemství používání smyslové výchovy děti přišly samy, jedině tak pro ně bude zážitek z práce intenzivní. Stejně jako u jiných pomůcek je potřeba, aby činnost byla dokončována.

U pomůcek smyslové oblasti je důležité izolovat smyslový vjem, pohyb a úkon. Aby bylo možné izolovat smyslový vjem, musíme dbát na kvalitní materiály bez defektů, které by narušily dětskou pozornost. Velký důraz klademe na opakování, to znamená, že prioritou není “jít v pomůckách dál”. Smyslová výchova buduje dětský intelekt. Smysly jsou všude ve světě kolem nás a předávají nám informace, které následně zpracovává naše mysl. Dítě se díky smyslové výchově naučí lépe chápat svět a rozumět mu. Ve svých aktivitách pak jde více do hloubky a váží si věcí kolem sebe.

Celkově smyslová výchova děti naučí řadit a třídit informace, rozlišovat (i detaily), prozkoumávat vztahy, rozšiřovat pole vnímání rozvíjí abstraktní vnímání, rozvoj smyslu pro přesnost. Celá smyslová výchova je v desítkové soustavě, tudíž má vědecký přesah. Všechny pomůcky dětem poskytují kontrolu chyby, díky čemuž jsou děti v činnostech vytrvalé. (Montessori, 2017)

### Kategorie a materiál smyslové výchovy:

- Zrakové – růžová věž, válečky s úchyty, hnědé schody, červené tyče, barevné destičky
- Hmatové – geometrická komoda, tělesa, stereognostický sáček, rozdělování semínek a látek, hmatové destičky,

- Vnímání hmotnosti – hmotnostní destičky
- Sluchové – sluchové válečky, zvonky
- Teplotní – teplotní lahvičky
- Chuťové – chuťové lahvičky
- Čichové – čichové lahvičky
- Pokročilý materiál – binomická a trinomická krychle, konstruktivní trojúhelníky, barevné válečky, dekanomický materiál (Anderlik, 2019)

### 4.3. Jazyk

Do materiálu jazyka spadá materiál, který rozvíjí - slovní zásobu, komunikaci a dovednosti směřující ke čtení a psaní. V Montessori vzdělávacím zařízení se děti učí psát zpravidla psacím písmem a číst se snaží malé tiskací písmo - což by mělo reflektovat i prostředí ve třídě.

Marie Montessori popisuje jazyk jako nástroj ke kolektivnímu myšlení. Zároveň je to něco, co odděluje jednotlivá lidská společenství. To jakým způsobem jsou děti schopny nasát jazyk Marii Montessori uchvátilo natolik, že se rozhodla zkoumat jeho vývoj. Zdůrazňuje slovo vývoj, jelikož matky neučí děti jazyku. Jazyk se u dítěte vyvíjí sám a přirozeně. Děti jsou schopné se naučit jazyk jakkoliv těžký a dokonce i několik jazyků naráz.

Dítě od 5 – 6 let získává velikou slovní zásobu a zdokonaluje stavbu vět. (Montessori, 2018)

Citlivá období pro jazykový vývoj Maria Montessori rozděluje takto:

- 0 – 3 roky – rozvoj řeči a mluvení
- 3,5 – 4,5 let rozvoj psaní
- 4,5 – 5,5 let rozvoj čtení

Maria Montessori popisuje, že stejně jako většina lidí podporovala učení čtení a psaní až na prvním stupni základní školy. To skončilo v době, kdy zjistila, že děti mají o tyto činnosti obrovský zájem. Úchop tužky potřebný k psaní děti trénují nejdříve skrze praktický život - úchop lžičky, tkaniček aj., dále pak smyslovou výchovou - válečky s úchyty (mají podobný rozměr jako tužka. „*Tři prsty tak provádějí bezpočetněkrát cviky, které koordinují motorické orgán, potřebné pro psaní.*” (Montessori, 2018, str. 212)

Jazykový materiál není ve školce stálý, jako třeba smyslová výchova. Je třeba ho jednou za čas obměňovat. Může reflektovat probírané téma ve třídě. Materiál má stále stejné pořadí,

ale jiné krabičky s obsahem. Obsahuje i stabilní materiál - materiál pro trénink psaní a systematické mechanické čtení.

Ve třídě by neměly chybět:

- plakát, jako přehled písmen abecedy,
- dřevěná farma,
- knihovna s vhodnými knihami,
- materiál pro slovní zásobu - skutečně předměty, karty - dějový sled, pojmenovávání, přiřazování...
- Zvukové hry - krabičky s předměty/obrázky se stejnou počáteční hláskou
- Psaní - hmatová písmena, knížečky k písmu, tabulka s křídami, pohyblivá abeceda, kovové tvary,
- Čtení - abeceda malých tiskacích písmen, krabičky ke čtení slov (zaměřené na háčky, čárky, písmeno ch, x, ě, a hlásky di, ti, ni) + materiál zaměřený na porozumění textu (obměňujeme), materiál pro objasnění velkých a malých písmen
- Poznávání funkcí slov – model farmy, symboly ke slovním druhům
- Materiál pro výstavbu a psaní vět - používání tečky, otazníku, vykřičníku aj. (Šebestová, Švarcová, 1996)

#### **4.4. Matematika**

*„Každá mysl je matematická.“* To je citát Marie Montessori zdůrazňující to, že je nepravdou teze, že někteří jedinci prostě nemají talent na matematiku, která je často méně oblíbeným předmětem ve školách.

V mateřských školách matematickému materiálu musí předcházet cvičení praktického života a smyslová výchova, tyto dva obory jsou základem pro pochopení matematických pomůcek. Skrze smyslový materiál si nevědomě procvičují desítkovou soustavu a praktický život poukazuje na početní operace.

Než dítě začne počítat, musí si vytvořit o číslech představu. Představu o množství a co se s množstvím děje když sčítáme, odčítáme, dělíme a násobíme. Každá nová početní operace klade velký důraz na vytvoření představ. (Anderlik, 2019) Po tom, co dítěti ukážeme množství, můžeme udělat úvod do symbolů a následně tyto znalosti propojit.

Materiál matematiky nabízíme dětem relativně pozdě a to kolem 4 – 4,5 let.



Kategorie a materiál oblasti matematiky:

- Množství, symboly a pojem 0 – číselné tyče, smirkové číslice, věténka, žetony, paměťová hra
- Desítková soustava - zlatý perlový materiál, známková hra, bodová hra, slovní úlohy
- Číselný řád do 1000 – barevné perly a Seguinovy tabulky, řetězy
- Zkoumání a zapamatování jednotkových kombinací - hadí korálkové hry, tabulky pro jednotlivé operace, barevné perly
- Přechod k abstrakci – malé počítadlo , milionová krychle, velké počítadlo, velké dělení
- Zlomky - zlomkové kruhy a práce s nimi

## 5. Výběr předškolního vzdělávání

V České republice mateřské školy spadají pod školský zákon (č. 561/2004 Sb.), dle kterého mohou mateřské školy zakládat právnické osoby, církve nebo příspěvkové organizace. Tento zákon také stanoví podmínky a pravidla, která jsou nezbytná pro provoz mateřských škol včetně požadavků na personál, vybavení a vzdělávací program. Mateřské školy spadají pod Ministerstvo školství. Jsou navštěvovány dětmi od 3 – 6 let. Některé děti lze přijmout i před 3. rokem.

Dále děti mohou navštěvovat dětské skupiny, které spadají v České republice pod zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. Dětské skupiny spadají pod Ministerstvo práce a sociálních věcí. Zákon č. 247/2015 Sb. stanovuje požadavky, které se týkají hygieny, bezpečnosti a jiných aspektů péče o děti v dětských skupinách. Dětskou skupinu mohou navštěvovat děti od 6 měsíců do zahájení povinné školní docházky. Zpravidla se zde platí “školné”, zatímco mateřské školy dle zákona č. 561/2004 Sb. poskytují veřejné vzdělávání.

Existují i jiné formy, kde se dá předškolní dítě vzdělávat - kluby, centra volného času, o.p.s. aj. Jako výhodu zařízení, které nejsou mateřskou školou - tedy kluby, dětské skupiny aj. beru hlavně fakt, že zde lze mít předstupeň předškolního vzdělávání. Tento předstupeň bývá pro děti ve věku 18 měsíců až 3 roky. V tomto předstupni se děti naučí základní věci, jako uklízet aktivity na své místo, zasouvat židle, brát si věci po jedné a hodně se zde normalizují skrze praktický život, to znamená, že se pak lépe adaptují na systém v Montessori vzdělávacím zařízení pro děti ve věku 3–6 a zároveň je to velká pomoc pro průvodce, kteří se pak mohou soustředit na další stupeň rozvoje dětí.

Mateřské školy jsou povinny sestavovat školní vzdělávací program dle Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání, který udává rámec, dle kterého bychom se při tvorbě vzdělávacího programu měli řídit. Montessori mateřské školy nemají zpravidla problém sestavit svůj školní vzdělávací program dle Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání. Témata, cíle a kompetence lze obsáhnout v běžném dni skrze běžné situace, které děti zažívají, Montessori pomůcky, aktivity v políčkách “poznáváme svět” nebo při setkávání na elipsách.

Volbu místa, kde dítě bude uskutečňovat předškolní vzdělávání, závisí zejména na stylu rodičovství, který rodiče preferují. To se často pojí i s tím, jaké vzdělání mají rodiče dosažené. Na volbu školy má velký vliv sociální prostředí. Pro většinu rodičů je při výběru mateřské školy stěžejní pohodlnost, menší část rodičů pak řeší samotnou filozofii školy. Mateřské školy

fungující dle filozofie Marie Montessori jsou často kritizovány za to, že je vzdělávání v těchto institucích realizováno za vysoké poplatky. Někteří odpůrci také mají ten názor, že jsou v Montessori třídách děti omezené v sociálním kontaktu a v aktivitách ve třídě. (Uslu Kocaba, Bavli, 2021)

Když si vybereme pro své dítě Montessori mateřskou školu je dle mého názoru běžné, že se zde setkáme s tím, že průvodci a zřizovatelé budou po rodičích vyžadovat alespoň základní znalost filozofie Marie Montessori. Uvádí se, že lepší porozumění Montessori přístupu může stát za zvýšení sebedůvěry rodičů vzdělávat své děti. Dále lze předpokládat, že se po rodičích vyžaduje větší kooperace ve vzdělávání jejich dětí. Uvádí se, že když je deficit v zapojení rodičů do edukace jejich dětí, může to mít negativní dopady na vzdělávací i emocionální rozvoj dětí. (Uslu Kocaba, Bavli, 2021)

Na Montessori vzdělávacím zařízení rodiče nejvíce oceňují nezávislost a svobodnou volbu. Uvádí se, že po zařazení dětí do Montessori mateřské školy rodiče mohou vyzorovat nárůst autonomie, zvědavosti a touhy poznávat. (Uslu Kocaba, Bavli, 2021)

To, že se za Montessori předškolní zařízení platí ve většině případů velké poplatky, je fakt. V ČR se v hlavním městě Praha nachází opravdu málo státních Montessori školek. Uvádí se, že povědomí o Montessori systému by mohlo být lepší, kdyby byla tato filosofie více propagována na oficiálních vládních webových stránkách. Zvýšená poptávka po Montessori přístupu by pravděpodobně byla reflektována zvýšenou nabídkou.

Montessori vzdělávací zařízení se nachází spíše ve velkých městech. Často se také můžeme setkat se zařízením, kde mají pouze "Montessori prvky". Můj názor je, že takovéto vzdělávací zařízení nemůže mít tu kontinuitu a celistvost, která je v Montessori zařízeních. Nicméně beru jako pozitivum, že se více vzdělávacích zařízení snaží do svých běžných systémů zařadit i něco "nového".

## 6. Shrnutí teoretické části

Teoretická část byla zpracována jako východisko pro výzkum v praktické části. V teoretické části jsem vyjasnila jednotlivá témata, týkající se Montessori metody. Pro praktickou část jsou stěžejní jednotlivé principy a současně i kapitola o didaktickém materiálu. Teoretický základ vychází z odborné literatury, týkající se v předškolního vzdělávání. Teoretická část udává ucelený podklad k tomu, jaké zásady by se měly dodržovat v předškolních zařízeních, které využívají Montessori metodu a jaké by mělo být nastavení zaměstnanců v těchto vzdělávacích zařízeních.

Pokud bych měla uvést, jaké jsou přínosy zpracování teoretické části, pak bych uvedla zejména prohloubení znalostí v jednotlivých principech a důležitost kontinuity a celistvosti v jejich dodržování.

## Praktická část

### 1. Vhled autorky do řešené tematiky

Již při předchozím studiu na vyšší odborné škole, kde jsem studovala obor předškolní pedagogika, jsem se účastnila několika pedagogických praxí. Ze začátku jsme jen chodili navštěvovat různá vzdělávací zařízení spíše běžných školek. Nikdy mě jejich chod a režim dne neoslovil

a já jsem začala pochybovat o tom, zda jsem si vybrala správný obor. V druhé polovině prvního ročníku jsem však nastoupila na dlouhodobou praxi do mateřské školy s Montessori prvky. Celkový vzhled školky, vztahy s rodiči, mezi dětmi a průvodci a mezi kolegyněmi a jednotlivé aktivity ve školce mě velmi oslovily. Byla jsem nadšená z přístupu průvodkyň k dětem, z toho, jak spolu děti dokáží komunikovat, řešit problémy a kolik věcí děti ve svém věku zvládnou - do té doby jsem si nemyslela, že dítě ve školce je schopné počítat, číst, psát a používat skutečný materiál jako je pila, hřebík, jehla a nit, nůž a mnoho dalších. Od té doby jsem vlastně odmítala chodit na praxe jinam než do Montessori.

Po absolvování vyšší odborné školy jsem nastoupila do školky s Montessori prvky, která se však pomalu ale jistě přeměňovala na tradiční Montessori školku. Kolegyně mě namotivovala si udělat Montessori kurz a já jsem neváhala, jelikož pro mě bylo těžké bez něj pracovat s pomůckami. Hračky jsme postupně odstraňovaly a stávali se tradiční Montessori školkou. Na kurzu jsem mohla skrze videa, vyprávění, fotografie a další praxe nahlédnout do školek, které jsou již několik let tradičně Montessori a byla jsem uchvácená a motivovaná tohle vytvořit i v „mé“ školce.

Vzhledem k okolnostem jsme však byly s kolegyní nuceny opustit tuto Montessori školku a já nastoupila do nové školky s Montessori prvky, ve které je doopravdy půlka třídy vybavená některými Montessori pomůckami, elipsou a koberečky, ale druhá půlka je plná konvenčních hraček. Začala jsem zjišťovat, že tento systém mi nevyhovuje, že je lepší než klasická běžná mateřská škola, ale že pro to, aby Montessori mohlo fungovat tak, jak má je potřeba celistvost a kontinuita. Tyto rodiče však děti do této mateřské školy dali záměrně z toho důvodu, že jsou zde pouze prvky Montessori. A právě i zde ta celistvost chybí, protože dle mého názoru, aby mohlo Montessori fungovat je zapotřebí, aby průvodkyně/průvodci, rodiče a děti „táhly za jeden provaz“, čímž je možné dosáhnout velkých cílů.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla svou bakalářskou práci zaměřit na téma motivace, očekávání a postojů k Montessori pedagogice a srovnat rodiče dětí z tradičních Montessori mateřských škol a mateřských škol s Montessori prvky.

## **1. 1. Má očekávání**

Témata, která očekávám, že ve výzkumu vyvstanou:

- Rodiče z mateřských škol s Montessori prvky jsou méně informovaní o metodě Montessori a tím pádem neznají tolik její benefity
- Rodiče z mateřských škol s Montessori prvky nepotřebují vědět, s čím jejich dítě ve třídě pracuje/s čím si hraje
- Rodiče dětí z Montessori mateřských škol více spolupracují s mateřskou školou
- Děti z Montessori mateřských škol budou pokračovat na Montessori základní školu
- Děti z Montessori mateřských škol mají i doma připravené prostředí

## 2. Cíl výzkumu

Cílem této bakalářské práce je pomocí polostrukturovaných rozhovorů, s rodiči dětí navštěvujících předškolní zařízení, získat porozumění jejich postojů k Montessori pedagogice. Výzkum se zaměřuje na porovnání postojů rodičů, kteří své děti umisťují do tradičních Montessori mateřských škol a rodičů, kteří zvolili mateřskou školu s Montessori prvky. Na základě analýzy těchto rozhovorů se pokoušíme identifikovat rozdíly v postojích, motivaci a očekávání rodičů vůči Montessori pedagogice v obou skupinách. Cílem výzkumu je získat ucelenější pohled na faktory ovlivňující rozhodování rodičů ohledně vzdělávacího prostředí, ve kterém jejich děti dochází a přispět k lepšímu porozumění role Montessori pedagogiky v předškolním vzdělávání.

## 3. Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro metodu polostrukturovaného rozhovoru není nutné mít velké množství zkoumaného vzorku. Zkoumaný vzorek je nižší než například u dotazníku, musí však být velmi pečlivě vybrán, aby nám poskytl takové informace, které nám pomohou odpovědět na výzkumné otázky. Počet osob není pevně daný, musí však „nasytit výzkumné kategorie“. Výběr osob u kvalitativního výzkumu musí být záměrný, postupný a postavený na ochotě participantů. Musíme mít na paměti, že při této zvolené metodě velmi záleží na výběru dotazovaného.

Polostrukturovaného rozhovoru se zúčastnilo 8 rodičů, jejichž děti navštěvují různá předškolní Montessori zařízení. Všechny respondentky jsou ženy. Konkrétně se jedná o mateřské školy v Brně a jeho okolí, Uherském Hradišti a v Praze. Dále byl rozhovor realizován s rodiči, kteří posílají své děti do dětské skupiny při Montessori centru volného času u gymnázia Evropská - dětská skupina s prvky Montessori. Toto centrum se nachází v hlavním městě Praha. Zde se nachází dvě třídy - Žabičky (program Začít spolu) a třída s prvky Montessori, kde jsem respondentky oslovila. Tato třída byla vybrána díky tomu, že zde autorka pracuje na zkrácený úvazek na pozici učitelky. Dále mateřská škola s prvky Montessori ve vesnici u Brna.

Celkový počet respondentů by tak měl umožnit dostatečnou statistickou sílu a zároveň by výsledek výzkumu neměl být zkreslený. Věřím, že tento výzkumný vzorek můžeme považovat za adekvátní reprezentaci určité skupiny obyvatel, což poskytne ucelený pohled na postoje rodičů k Montessori pedagogice.

Rozhovory byly realizovány online nebo v místě mateřských školek, aby bylo co nejvíce zohledněno pohodlí a flexibilita rodičů při jejich uskutečnění.

O kvalitativním šetření byli rodiče předem informováni. Taktéž proběhla informovanost rodičů o cílech výzkumu a pravidlech rozhovoru, do kterých spadala hlavně anonymita, dobrovolnost, účelnost účasti.

#### **4. Etické aspekty výzkumu**

Před počátkem rozhovoru jsem dotazované seznámila s tím, jaký je cíl mé práce, popsala jsem jim, jaký bude průběh rozhovoru. Dotazovaní byli obeznámeni s faktem, že od rozhovoru mohou kdykoliv odstoupit. Ještě před začátkem rozhovoru jsem je nechala podepsat informovaný souhlas (příloha 1). Tento informovaný souhlas obsahuje informace o tom, jak bude při výzkumu nakládáno s nasbíranými daty, zmiňuje se zde i hledisko anonymizace.

#### **5. Výzkumná metoda**

Pro bakalářskou práci jsem vybrala kvalitativní výzkumnou metodu, která může označovat několik metod a technik. Zvolila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru a to zejména pro možnost přímého kontaktu se zkoumanou osobou, možnost volnosti a pružnosti v kladení otázek a možnost získat důvěrnější a osobní informace. (Skutil, 2011)

Jak dokládá Švaříček (2007), kvalitativní metoda je vhodná zejména pro ty jedince, kteří nemají s výzkumy velké zkušenosti.

Díky polostrukturovanému typu interview je možné reagovat na podněty ze strany dotazovaného a nemusíme jen sledovat připravené schéma. Podle Švaříčka (2007) je cílem polostrukturovaného rozhovoru získat detailní a celistvé informace.

Cílem této kvalitativní metody je podrobná analýza sesbíraných dat a jejich vyhodnocení. U kvalitativního výzkumu můžeme narazit na několik pozitiv i negativ. Mezi negativa se může řadit zejména časová dotace a potřeba velmi dobré orientace ve zkoumané oblasti. Jako pozitivum můžeme brát potřebu menšího počtu dotazovaných a podrobnější sběr dat, který můžeme upravovat na míru, abychom se dozvěděli co nejvíce potřebných informací. Mezi pozitiva lze také řadit větší flexibilitu výzkumného projektu, který nemusí být fixní jako u kvantitativního výzkumu. Cíl výzkumu však musí být stanoven ještě před začátkem výzkumu. Díky zvolené metodě rozhovoru je možné objasnit, proč lidé jednají určitým způsobem chování. (Skutil, 2011)

I při realizaci kvalitativního výzkumu je potřeba dodržovat hned několik etických principů, které nelze při výzkumu opominout. Patří mezi ně například vybrání vhodného



zkoumaného objektu, dodržení principu anonymity, získání informovaného souhlasu s účastí na výzkumu, dále také dodržování pravidel při interpretaci výzkumu, mezi což můžeme řadit například zdržení se jakéhokoliv typu plagiátorství nebo nezkreslenou prezentaci výsledků výzkumu.

Zpracování dat nedefinuje snaha o objektivnost, nýbrž interpretace založená na základě subjektivního porozumění. (Skutil, 2011)

## **6. Výzkumná otázka**

1. Jaká je hlavní motivace rodičů při výběru Montessori vzdělávacího zařízení pro své děti?
2. Jaké mají rodiče znalosti a zkušenosti s Montessori pedagogikou a jaký vliv to má na jejich postoj k ní?
3. Jakým způsobem přemýšlí o Montessori pedagogice rodiče, kteří své děti umisťují do tradiční Montessori mateřské školy a rodiče, kteří zvolili mateřskou školu s Montessori prvky?

## 8. Způsob provedení výzkumu

Sběr dat představuje klíčovou součást v mém výzkumném procesu a umožnil mi získat potřebné informace k dosažení cíle mé bakalářské práce.

Pro sběr dat jsem zvolila, jak již bylo řečeno, kvalitativní metodu, konkrétně rozhovor. Tato metoda umožní hlubší porozumění motivacím, zkušenostem a postojům dotazovaných.

Rozhovory byly realizovány předem vybranými lidmi, které mají zkušenost ve stejné oblasti mého zkoumání. Cílem rozhovorů bylo získat detailní informace, které mi pomohly lépe porozumět mému výzkumnému tématu.

K rozhovorům jsem nejprve vytvořila strukturovaný soubor otázek (viz příloha 1), který jsem doplňovala dle situace při jednotlivých rozhovorech o další dotazy. Tato základní struktura se skládala z klíčových otázek a témat, která měla být primárně prozkoumána. Všechny otázky byly otevřené a umožňovaly dotazovaným svobodně vyjádřit své názory a zkušenosti.

Sběr dat probíhal prostřednictvím individuálních rozhovorů. Tyto rozhovory byly naplánovány společně s dotazovaným. Předem jsme se dohodli na místě a čase setkání. Rozhovory se konaly v klidném a nerušeném prostředí nebo formou online, což umožnilo dotazovaným mluvit otevřeně a sdílet své myšlenky. Na konci rozhovoru měli dotazovaní možnost vyjádřit nějaké myšlenky, na které nebyl při rozhovoru prostor. Rozhovory trvaly od 35 minut do 60 minut.

Při uskutečňování rozhovorů jsem dbala na etické principy a to zejména respektování soukromí a důvěryhodnosti dotazovaných. Na začátku rozhovoru jsem dotazovaným představila cíl výzkumu a získala jejich informovaný souhlas (viz příloha 2) s účastí. Byla zajištěna i anonymita a ochrana citlivých údajů.

Všichni dotazovaní souhlasili s nahráváním rozhovoru na diktafon, což mi umožnilo plně se věnovat dotazování. Švaříček (2007) píše, že bez použití diktafonu je spolehlivý výzkum skoro nemožný, protože aby mohly být data vědecky validní, musí být přesná. Nahraný materiál jsem následně přepsala a připravila na analýzu dat. Dle Švaříčka (2007) je přepis rozhovorů velice důležitý, abychom se mohli k jednotlivým údajům vracet, pročítat je a kódovat.

## 9. Metoda vyhodnocení dat

Pro mou bakalářskou práci je vybrána IPA analýza (*Interpretative phenomenological analysis*), která je původním psychologickým kvalitativním přístupem, rozvíjeným od 90. let dvacátého století. Tato analýza slouží k porozumění a interpretaci žité zkušenosti jednotlivce. Zaměřuje se na porozumění vnitřním světům a významům, které člověk přiřazuje svým zážitkům.

IPA se považuje za přístup, který je otevřený kreativitě a svobodě ve výzkumném procesu. Teoretický základ IPA analýzy je ve třech zdrojích – fenomenologie, hermeneutika a idiografický přístup. S fenomenologií je souvislost v hledání individuální zkušenosti jedince, která je jedinečná. Zkoumá se, jak je něco zažíváno v konkrétním kontextu a čase. „*Výzkumník v perspektivě IPA tedy fenomenologicky prozkoumává zkušenost konkrétního člověka z jeho perspektivy a zároveň si uvědomuje, že v tomto porozumění hraje ústřední roli také výzkumníkova zkušenost a jeho pohled na svět, stejně jako interakce mezi ním a participantem.*“ (Řiháček, Čermák a kol., str. 10, 2013)

V IPA analýze nejsou výzkumníkovy prekoncepce něco, co by mělo být vynecháno. Analýza textu je zde interpretací, zatímco v tradiční fenomenologii jde spíše o čistý popis zkušenosti v první osobě. Závěry z IPA analýzy jsou jen dočasné, čímž je tato analýza subjektivní.

V rámci IPA pracuje výzkumník s hermeneutickým kruhem a dvojitou hermeneutikou. Snaží se porozumět tomu, jak dotazovaní chápou své zkušenosti, a zároveň je interpretuje. Výsledná interpretace je výsledkem společného úsilí dotazovaného a výzkumníka. Interpretace jsou otevřené a opřené o citace respondentů.

Idiografický přístup se projevuje v zaměření na konkrétní jedince, kteří zažívají společnou specifickou událost. Proto IPA prozkoumává nejdříve jeden případ, když dosáhne porozumění, tak přechází k analýze dalšího případu.

K této analýze stačí menší počet respondentů. Podstatou je homogenita zkoumaného vzorku. Ke zkoumání je nejčastěji využíván polostrukturovaný rozhovor. (Řiháček, Čermák a kol., 2013)

### 1. Krok analýzy - Seznámení s daty

- Opakované čtení přepisů, poslouchání audio nahrávky. Celkové seznámení s daty. Můžeme začít tvořit různé poznámky a utvářet si dojmy.

## **2. Krok analýzy - Tvorba prvopočátečních kódů**

- Poznámky o všem, co nás v průběhu napadne, zaujme. Prolíná se s prvním krokem. Nejsou zde pravidla pro to, co by se mělo komentovat. Cílem je vytvořit detailní soubor komentářů a poznámek o datech.

## **3. Krok analýzy - Reflexe vznikajících témat**

- Množství dat tímto krokem zmenšíme. Redukujeme objem dat a formulujeme rodící se témata. Práce s našimi poznámkami. Přichází interpretace dat. Nyní tvoříme výstižná témata, zachycující respondentovu zkušenost.

## **4. Krok analýzy - Kontrola témat**

- Hledání souvislostí napříč tématy. V tomto kroku kontrolujeme a rozvíjíme předběžná témata z kroku 3. Je žádoucí sesumírovat data, která jsou relevantní pro témata. Některá témata lze vyloučit, protože se například nevztahují k výzkumné otázce. Témata sepíšeme, podle toho, jak se objevila v textu. Z některých témat se stanou ta hlavní, jiná se mohou propojit v jedno téma. Výsledkem tohoto kroku jsou nadřazená témata se svými podtématy

## **5. Krok analýzy - Definování témat**

- Definice substance každého tématu. Každé téma pojmenujeme. Témata spolu souvisí a odpovídají na výzkumné otázky.

## **6. Krok - Vytvoření zprávy**

- Zpráva musí obsahovat výsledky výzkumu.

## 10. Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro srozumitelnější porozumění přidávám krátké představení dotazovaných

### *Dotazovaná č. 1*

- Diana je matka 3 dětí a zároveň učitelka ve školce s Montessori prvky. Má vystudovanou pedagogickou fakultu v Ostravě. Dvě z jejích dětí jsou v předškolním věku a dochází do Montessori mateřské školy. Dotazovaná navštěvuje Montessori kurz 3 – 6 let od Asociace Montessori ČR. Má zkušenost s běžnou mateřskou školou. Ve vesnici, kde bydlí, založila a provozuje Montessori dílničky.

### *Dotazovaná č. 2*

- Eliška je matka jednoho dítěte a čeká druhé dítě. Má vystudovanou logopedii na Masarykově univerzitě, po ukončení magisterského studia se rozhodla nastoupit do Montessori mateřské školy, kde ji Montessori metoda nadchla natolik, že se rozhodla se v ní dále vzdělávat. Svou dceru vychovává od mala pomocí Montessori metody. V dnešní době je pro ni volba klasické školy nepředstavitelná, proto její dcera dochází do tradičního Montessori zařízení.

### *Dotazovaná č. 3*

- Věra je matkou 3 dětí, z nichž jedno dochází do tradiční Montessori mateřské školy. Další dítě chodí již na základní školu a třetí sourozenec ještě není ve věku, kdy by mohl docházet do mateřské školy. Věra je absolventkou magisterského programu obor Předškolní pedagogika. V Montessori pedagogice se snaží vzdělávat. Podílí se na provozu Montessori dílniček.

### *Dotazovaná č. 4*

- Eny je matka dvou dětí, z nichž jedno dochází do tradiční Montessori školky. Druhé dítě je mladší a ještě do mateřské školy nedochází. Eny má vysokoškolské vzdělání v oboru Speciální pedagogika. Po škole nějakou dobu pracovala v Montessori vzdělávacím zařízení a již dlouhou dobu se v Montessori metodě vzdělává. Od té doby, co se jí narodil první syn, využívá tuto metodu i doma a to ve velké míře. Hodně jí záleží na tom, co její syn v mateřské škole dělá a dbá na dodržování principů Montessori.

#### *Dotazovaná č. 5*

- Lucie je matka dvou dětí. Starší dcera chodí do tradiční Montessori mateřské školy, mladší dcera ještě nedochází do žádného zařízení. Lucie má vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru. Sama pracovala v Montessori jeslích (pro děti od 0 do 3 let). Má za sebou Montessori kurz od 0 do 3 let a přemýšlí i nad dalším stupněm pro děti od 3 do 6. Po mateřské dovolené by ráda začala pracovat v mateřské škole.

#### *Dotazovaná č. 6*

- Šárka je matkou dvou chlapců. Jeden je již na základní škole a druhý navštěvuje mateřskou školu s Montessori prvky. Ona sama je absolventkou magisterského studia v oboru Sociální pedagogika. Po mateřské dovolené si udělala kurz chůvy a začala pracovat v Montessori jeslích spojených s mateřskou školou. Doma děti nevedla Montessori metodou. Dítě dala do této mateřské školy spíše z jiných důvodů, kterými byly hlavně odpor ke klasickému školství a neočkované děti.

#### *Dotazovaná č. 7*

- Mariana je matka 3 dětí, z nichž dvě již dochází na běžnou základní školu. Tyto dvě děti prošly v předškolním věku nějakým Montessori zařízením v Belgii. Třetí dítě dochází do mateřské školy s Montessori prvky. Dotazovaná je vysokoškolsky vzdělaná v oboru překladatelství a momentálně pracuje ve státní správě v oblasti překladatelství. Hlavními faktory pro výběr mateřské školy bylo zařízení, kam vezmou dítě pod 3 roky. Důležitost byla kladena také na respektující a přátelský přístup. Svou roli při výběru hrála i vzdálenost. Dotazovaná nemá žádné Montessori vzdělání, ale povědomí o metodě má.

#### *Dotazovaná č. 8*

- Jana je matka jednoho dítěte. Syn chodí již druhým rokem do mateřské školy s Montessori prvky. Dotazovaná má vysokoškolské vzdělání v oboru ekonomie. Momentálně je nezaměstnaná. O Montessori metodě si sama zjišťovala informace pomocí internetu a sociálních sítí. Hlavními důvody pro výběr mateřské školy bylo přijetí dítěte ve věku pod 3 roky a respektující komunikace učitelek s dětmi. Vzdálenost hrála při výběru školky také velkou roli. Věděla, že pro své dítě chce něco jiného než běžné školství a toto ji přijde jako dobrá alternativa, tradiční Montessori mateřskou školu by nechtěla.

*Dotazovaná č. 9*

- Tereza je matka dvou dětí, z nichž jedno dochází prvním rokem do mateřské školy s Montessori prvky. Druhá dcera zatím nikam nedochází. Dotazovaná má vysokoškolské vzdělání v oblasti umění a historie. Nemá za sebou žádné oficiální Montessori vzdělání. O metodě se dozvíдалa skrze internet a některé knihy. Při volbě mateřské školy pro ni hrála velkou roli podpora samostatnosti, respektující komunikace a vzdálenost. Důležitý pro ni byl přátelský přístup průvodkyň a vybrala si toto vzdělávací zařízení hlavně z důvodu, že jednu průvodkyni osobně znala.

## 11. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V následujícím textu popisují jednotlivé kategorie – témata, která vykrystalizovala z realizovaných rozhovorů při analýze zpracovaných dat.

### 11. 1. Odmítání klasického školství

Předškolní vzdělávání je pro většinu dětí v ČR první přechodovou fází od rodiny do instituce. Zde se ocitnou v úplně jiné společenské skupině tvořené podobně starými dětmi, které musí dodržovat určitá pravidla. Zároveň již jde o prostor, kde se děti mají šanci vzdělávat nejrůznějšími metodami. To, jak budou pravidla a průběh vzdělávání nastaveny je otázkou přístupu učitelů, filosofii školky a celkově lidmi, kteří ji tvoří. V dnešní době se, dle odpovědí respondentek z obou zkoumaných skupin, můžeme setkat s tím, že rodiče dětí neberou předškolní vzdělávání jako jakousi „hlídárnu“, nýbrž jako skutečnou vzdělávací instituci, na kterou mají své požadavky. Nechtějí, aby jejich děti čelily příkazům a restrikcím, stojí o spolupráci, respekt a úctu k individualitě dítěte. Dle odpovědí respondentek lze vyvodit, že chtějí, aby jejich děti docházeli do prostředí, kde se budou cítit bezpečně a kde bude podpořena, dítěti přirozená touha, poznávat nové.

*Respondentka č. 1*

#### **Jaké faktory ovlivnily vaše rozhodnutí při volbě vzdělávacího prostředí pro vaše dítě?**

*„Nejdůležitější pro mě bylo Montessori připravené prostředí, prostředí s pomůckami, které rozvíjí dítě po všech stránkách, prostředí bez hraček, které máme doma, připravený dospělý, který zná potřeby dětí a umí je naplnit, podpora reality a tradic bez světa „fantazie“, jako jsou dinosauři, jednorožci atd.“*

#### **Byl to pro vás velký rozdíl, chod běžné mateřské školy a Montessori mateřské školy, když to srovnáte?**

*„V běžné MŠ učitelky řeší hodně problémy s rodiči, neuměly si tam s tím samy moc poradit, byly to věci typu - na vycházce utíká, neumí stříhat atd. To je obrovský rozdíl, když to teď srovnám s tou Montessori školkou, tak tam je ten respekt obrovský v tomhle. Nehraje tam teď roli, jestli se dítě na vycházce pohne o dva metry na stranu.“*

*Respondentka č. 2*

#### **Jaké faktory ovlivnily vaše rozhodnutí při volbě vzdělávacího prostředí pro vaše dítě?**



*„Běžné školství pro mě nebyla možnost. Zнала jsem Montessori metodu už z vysoké školy. Pracovala jsem v Montessori zařízení, ještě předtím, než jsem měla Miu a moc se mi to líbilo. Pak jsem ji (rozumí se metodu, pozn. autorky) znovuobjevila s narozením dcery.“*

*Respondentka č. 3*

#### **Měli jste někdy zkušenosti v jiné školce?**

*„Dcera ano, syn ne. Dcera chodila od 3,5 do běžné školky, protože v Montessori školce nebylo kvůli kapacitě místo, ale po 1 roce přešla do Montessori školky.“*

#### **Jaké faktory ovlivnily vaše rozhodnutí ohledně vzdělávacího prostředí pro vaše dítě?**

*„U syna to bylo kvůli tomu, že tam chodila jeho sestra a všichni jsme byli moc spokojeni. U dcery byl hlavní faktor to, že jsme se snažili o Montessori pedagogiku i doma a měli jsme i nějaké odpolední Montessori aktivity, které nás přesvědčily o tom, že v tom chceme pokračovat.“*

*Respondentka č. 4*

#### **Je něco, co byste chtěla dodat?**

*„Chci dodat, že jsem fakt vděčná, že syna můžeme posílat do téhle školky. Jsem ráda, že naše úsilí nebude zmařené tím přístupem z běžné školky, protože oni by ho tam zlomili...“*

*Respondentka č. 5*

#### **Jaká jsou vaše očekávání ohledně Montessori pedagogiky?**

*„Hlavně jsem to brala tak, že jsem věděla, jak dokážou děti pracovat, a jak se dokáží posouvat, když se jim dostává toho, co v danou chvíli potřebují. Nechtěla jsem ji dát někam, kde ji jen pohlídají. Chtěla jsem pro ni smysluplné prostředí, kde se dbá na individuální potřeby dětí. Aby nehodnotili, neškatulkovali.“*

#### **Jaké faktory ovlivnily vaše rozhodnutí ohledně vzdělávacího prostředí pro vaše dítě?**

*„Hodně mě ovlivnily zkušenosti z Montessori jesliček. Z těch jesliček, kam dcera chodila, děti chodily právě do téhle MŠ, takže nám to prostředí bylo známé. Nebyla to naše jediná volba, vzdálenost pro nás hrála taky roli. Hlavně taky kritéria pro přijetí. Myslím, že dobrou školku tvoří hlavně dobré učitelky a tady v té školce jsou dobré průvodkyně.“*

*Respondentka č. 6*

#### **Jaké faktory ovlivnily vaše rozhodnutí ohledně vzdělávacího prostředí pro vaše dítě?**

*„Byly to úplně nemontessori důvody. Jsme z malého města. Kluky jsem chtěla co nejdéle doma. Volila jsem školku s ohledem na to, že kluci nejsou očkovaní, takže jsem neveděla kam mi je vezmou. Tuhle dětskou skupinu vede moje kamarádka a u té jsem věděla, že mi je vezme. Zároveň jsem věděla, že nechci klasickou školku, protože já s ni mám z dětství špatné zkušenosti. Mám k tomu předsudky. Důležitý pro mě byl respektující přístup a to jsem si mohla vybrat mezi lesní školkou a Montessori. Lesní jsem nechtěla, protože ekluci bývali často nemocní. Takže jsem zvolila tu Montessori školku, kterou jsem zvolila kvůli respektujícímu přístupu a komunikaci.“*

*Respondentka č. 7*

### **Jaké faktory ovlivnily vaše rozhodnutí ohledně vzdělávacího prostředí pro vaše dítě?**

*„Hodně jsem řešila věk, protože byla hodně malá. Hledala jsem nějakou alternativu, protože jsem nechtěla klasickou školku. Taky zde ale hrály roli finance, protože hodně alternativních školek, které berou i malé děti stojí dost peněz.“*

### **Jaká jsou vaše očekávání ohledně Montessori vzdělávacího zařízení?**

*„Má očekávání byla, že se zde bude více brát ohled na osobnost a individualitu dítěte. Chtěla jsem, aby Evička vyrůstala jako samostatná bytost. Moje očekávání bylo, že se v takovém prostředí bude cítit v bezpečí. Klasická školka na mě působí jako takové parkoviště, kam děti zaparkujeme a necháme je tam jen pohlídat. V Montessori prostředí očekávám opravdový zájem o to dítě jako takové.“*

*Respondentka č. 8*

### **Jaké faktory ovlivnily vaše rozhodnutí ohledně vzdělávacího prostředí pro vaše dítě?**

*„V naší rodině o tomhle rozhoduju já. Manžel jen respektuje moje rozhodnutí. Celkově nejsem systémový člověk. Možná jsem, ale nechci být. Přičítá se mi z mnoha důvodů ho dát do klasický školky a udělám všechno pro to, aby nemusel to klasický základní školy a tak. Tohle byla jedna věc a druhá věc je to, že já už jsem měla domluvenou školku na Praze 1, protože tady blízko ho nikde nevzali, protože mu nebyly 3, ale já chtěla v březnu do práce a chtěla jsem ho dát do školky už dřív, aby to pak nebyl takový masakr pro něj hlavně. Ale pak jsem na Fb narazila tady na to centrum a když jsem sem přišla a jenom když mluvila s těma lidma tam, a to to tady ani není striktně Montessori, což jsem ráda, protože nemám ráda extrém, tak jsem byla úplně šťastná. Neptej se mě proč, já nevím. Líbilo se mi, že tu nebyly ty debilní odpovědi ve smyslu – „dítě musí spát, neexistuje, aby nespalo“ atd. Líbilo se mi, že tu nebyli striktní v tom, co všechno dítě musí umět. Já tomu na jednu stranu rozumím, když je těch dětí 30, tak nemůžeš s každým*

*dělat všechno extra, ale jsou to prostě ještě tři letý mimina. Líbilo se mi, že je to individuální (malý kolektiv). Hodně se mi líbily holky, hlavně Míša (průvodkyně). Líbilo se mi to prostě celý to uchopení, že tam jsou ty prvky, ale není to jako úplně extrémní, protože to nemám ráda. Jsou to většinou super myšlenky, ale ta realita bývá jiná. Taky mi sedělo, že tady začínali až od října.“*

*Respondentka č. 9*

### **Proč jste vybrala právě toto Montessori předškolní zařízení?**

*„Chtěla jsem školku, kde nebude moc dětí a bude mít nějakou filosofii, protože si myslím, že když je to školka s nějakou filosofií, tak ty učitelé doopravdy chtějí něco těm dětem předat. Tady byla rozhodující velmi přístupná cena 3300/měsíčně a taky vzdálenost. Máme to pár minut cesty. Taky jak jsem říkala, znám jednu z učitelek osobně.“*

Často opakovaným tématem při rozhovorech byla adaptace. Věřím, že i průběh procesu adaptace, který je pro zbytek docházky do mateřské školy určující, je v alternativních mateřských školách šetrnější. Některé z respondentek ocenily laskavost a trpělivost průvodkyň, které byly ochotné plně a vědomě spolupracovat a docílit tak toho, aby všichni (dítě, rodič, průvodce) byli spokojeni. Všichni z respondentů, kteří posílají své děti do tradiční Montessori mateřské školy, měli již zkušenost s Montessori systémem v některých z volnočasových center. V drtivé většině šlo o Montessori dílny, kde se děti učí adaptovat na Montessori prostředí, na jeho požadavky a učí se samostatnosti v tomto prostoru. Dalšími způsoby byly Montessori dětské skupiny (jesle) -vzdělávací zařízení pro děti od jednoho roku do tří let nebo Montessori pobyty. Díky tomuto fenoménu z rozhovorů vyplývá, že děti, které měly zkušenost s Montessori systémem, se lépe adaptují na prostředí v mateřské škole. Můžeme pozorovat, že jde hlavně o to, že se naučí téměř úplné samostatnosti a díky tomu mohou plynule navázat na praktický život - oblast, kterou děti znají z domova či Montessori dílny, ale které zároveň nabízí přiměřené výzvy. Právě na tuto oblast je vhodné s dětmi navázat a zajistit, aby při práci s aktivitami praktického života zažily úspěch. Proces adaptace je pak rychlejší a zajistí nám to snadnější napojení na další oblasti Montessori didaktického materiálu.

*Respondentka č. 2*

*„...Určitě to má výhodu, že některé aktivity už znají, třeba příprava svačiny, koberečku, princip jedné pomůcky, její úklid, takže je to fajn.“*

*Respondentka č. 4*

*„Nejdříve byl samostatný ve stolování, šel za přípravou svačiny, prostřením, mytím nádobí, to ze začátku hodně dělal a cítil se v tom jistě.“*

*Respondentka č. 1*

*„...Ano, praktický život pomohl, hned u vchodu mají například umývání rukou, kterého si hned všimly a zaujalo je to, takže ano praktický život pomohl“*

Respondentky ze školek s Montessori prvky mají odpovědi různé a nelze je vyjádřit jednotnou odpovědí. V jednom případě (respondentka č. 9) můžeme pozorovat zájem dítěte o aktivity praktického života, který však vychází hlavně ze zájmu dítěte, jelikož podobné aktivity doma respondentka již nedělá, kvůli náročnosti. Zůstává pak otázkou, jak práce s těmito aktivitami ve vzdělávacím zařízení funguje, zda je dodržována preciznost a přesnost pohybů a dokonalý úklid své práce vedoucí k normalizaci dítěte.

*Respondentka č. 9*

*„Líbí se jí aktivity praktického života, které jsou na táccích, podobné aktivity jsem se snažila doma dělat taky, ale s druhým dítětem už na to nemám energii, takže jsem ráda, že to dcera zažije ve školce.“*

*“Jsem ráda, že už jsou činnosti a aktivity, které doma dělat nemusím. Takové to přelívání a přesypání mě doma vlastně dost stresovalo, kvůli úklidu a mladšímu dítěti.“*

Respondentka č. 8 uvedla, že adaptace jejího syna byla velmi dlouhá a trvala skoro dva měsíce, kdy s ním docházela do kolektivu a trávila tam s ním čas. Lze předpokládat, že to by pravidla běžné školky nedovolila.

*Respondentka č. 8*

*„Adaptace byla velmi dlouhá. Možná to bylo spíš mou - opičí měkosrdcatostí, ale on to dle mého názoru potřeboval. Vůbec ode mě nechtěl a byl plačtivý.“ „Hodně důležitý pro mě byl způsob té adaptace, že jsem tady s ním mohla být. Nechtěla jsem ho prostě někam dát.“*

## **11. 2. Prostředí školky jako důležitý faktor**

Očividný aspekt, který v určité míře odlišuje klasické mateřské školy od mateřských škol praktikujících jakoukoliv formou Montessori filosofie je vzhled prostředí a vybavení. V zařízeních s Montessori pedagogikou se setkáváme s materiálem, zmiňovaným v kapitole teoretické části Montessori didaktický materiál. V mateřských školách s Montessori prvky jsou tyto oblasti zařazeny v různé míře a jsou doplněny zpravidla běžnými hračkami, stavebnicemi,

puzzlemi aj. V tradičních Montessori mateřských školách je vybavení poskládáno výhradně z Montessori didaktického materiálu, který je doplněn občasnými výtvarnými aktivitami a pomůckami na tvoření. Dle rozhovorů s respondentkami není Montessori didaktický materiál ten hlavní důvod, proč si Montessori vzdělávací zařízení vybraly. Důležitější je pro všechny respondentky právě respektující a laskavý přístup průvodkyň, který je realizován v malých kolektivech. I přes tento fakt lze z odpovědí vypožorovat, že rodiče z tradičních Montessori škol mají větší zájem o Montessori pomůcky, než rodiče z mateřských škol s Montessori prvky. Rodiče z tradičních Montessori škol ve všech případech znali Montessori pomůcky, znali jejich využití a věděli, do jakých oblastí patří.

Na základě rozhovorů mám pocit, že zatímco rodiče z mateřských škol s Montessori prvky berou pomůcky jako zajímavé doplnění všedního hraní, které berou v mnoha případech jako důležité pro zdravý rozvoj svých dětí, rodiče z tradičních Montessori mateřských škol mají zájem, aby jejich děti pracovaly a rozvíjely se Montessori pomůckami, jelikož vědí, že díky nim dochází k celkovému rozvoji jejich dětí. Můžeme vysledovat, že rodiče z mateřských škol s Montessori prvky zajímá „jen“ spokojenost jejich dětí v mateřských školách.

*Respondentka č. 7*

*„Jsem spokojená, hlavně protože ona je spokojená. Hodně se mi líbí vybavení a uspořádání třídy. Přijde mi, že tam není chaos a že vše má hlavu a patu. Přijde mi fascinující, když tam přijdu a ty děti pracují v klidu a tichosti.“*

*Respondentka č. 9*

*„... Tak se mi líbí, že občas pracuje s pomůckami, které doma nemáme.“*

Rodiče z tradičních Montessori mateřských škol chtějí vědět, jak a s čím jejich dítě pracuje, v jaké oblasti vyniká a kde naopak méně. Na tento požadavek Montessori mateřské školy reagují a pomocí sdílených dokumentů, tabulek a fotografií pravidelně informují rodiče o průběhu vzdělávání jejich dětí. Tyto informace pak doplňují pravidelnými konzultacemi, které respondentky uvedly jako žádoucí. Jedná se o rozhovor, realizovaný v průměru 2x za pololetí, kdy se průvodce, rodič a dítě baví o tom, s čím a jak dítě pracuje a co ho naopak neláká. Na těchto setkáních se rodiče s průvodci baví i o senzitivních fázích, ve kterých se děti nacházejí.

Při rozhovorech s rodiči, které posílají dítě do mateřské školy s Montessori prvky si respondentky nebyly vědomy toho, že jejich děti mohou senzitivními fázemi procházet, tento

fenomén detailněji popíši v další podkapitole. Taktéž se nezmínily o tom, že by je mateřská škola informovala o tom, s čím jejich děti pracují a jak daleko se v určitých oblastech nachází.

*Respondentka č. 1*

*„Nejdůležitější pro mě bylo připravené prostředí s pomůckami, které rozvíjí dítě po všech stránkách, prostředí bez hraček, které máme doma”*

*„Hračky máme doma a myslím si, že musí být nasyceni. Od začátku jsme děti připravovali na to, že tam hračky nebudou.”*

*Respondentka č. 4*

*„Hlavně mi jde o připravené prostředí a podpoření senzitivních období, o to mi jde nejvíc. Většina dětí má tyto fáze potlačené a já chci, aby syn tu podporu měl. Chci, aby se mohl učit a chápal matematické základy, které navazují do školy, kde přichází to uvědomění a na tu práci s pomůckami si vzpomenou. Vím, že mu ta manipulace zůstane v mysli, jak řekla Maria Montessori - Ruka nástroj ducha. Na začátku jsme i doma měli jen pomůcky, hračky až ve 3. roce života, protože ty pomůcky má nyní ve školce.”*

*Respondentka č. 3*

*„Očekávala jsem i práci s pomůckami, na které jsem se velmi těšila. Vím, že v sobě skrývají mnohem víc, než se může zdát. Doufala jsem, že konečně poznám, co za nimi je, společně se synem.”*

*Respondentka č. 5*

*„Nejdůležitější je pro mě to prostředí, jak se řeší situace, a jak se chovají průvodkyně. Celkově je pro mě důležitý ten respektující přístup. Didaktický materiál je pro mě třešničkou na dortu. Na konzultacích máme možnost nahlédnout do takových karet, kde se píše s čím děti pracují na co dostávají ukázky a tak, to mi přijde super. Vidím, že se k některým věcem dostane dřív a naučí se je dřív, než kdyby byla v běžné školce.“*

*Respondentka č. 2*

*„...Každý týden mám pohovor s paní učitelkou, kde mi říkají, jak to jde, s čím pracuje a tak. Pomůcky pro mě ale nejsou úplně gro.” “Děti mají možnost si vyzkoušet nezpočet zajímavých aktivit, které prostě jinde nenajdeme. Líbí se mi, že si ten prostor tvoří samy, starají se o ten svůj domeček jako komunita.”*

*Respondentka č. 6*

*„Minulý rok to nebylo skoro vůbec o Montessori metodě, protože průvodkyně neměly kurz a nepoužívaly vůbec ty pomůcky, takže já vlastně moc nevím, co dělal. Teď když chci, aby pomůcky používal, tak nemá vůbec zajetý ten pracovní rytmus, občas nechce nic dělat a spíš tak probloumá den.“*

Práce s Montessori materiálem si žádá velkou přesnost a je zde kladen důraz na řád, díky kterému se děti cítí jistě, v bezpečí a mají šanci se normalizovat. Některým respondentkám se však tento přístup nelíbí.

*Respondentka č. 8*

*„Individuální přístup, díky kterému se toho naučí víc. Má to tady určitě přesah, kdy se nenásilnou formou, kdy je to baví, učí a pořád je tam ta hravost.“*

*„Já jsem koukala na nějaká videa z tradičních Montessori školek, soukromejch za milion a mě to přišlo jako ve vězení pro ty děti. To je normální koncentrák. Podle mě to nemá nic společného s tím, co Maria Montessori zamýšlela.“*

*„... to je masakr, kde si ty děti jako mají hrát?“*

Ve stejném rozhovoru s touto respondentkou bylo poukázáno na validní názor, kdy se respondentka zmiňuje o tom, že nechce, aby její dítě umělo věci, které se díky Montessori materiálu může naučit - čtení, psaní, počítání. Má totiž strach, že když nenajde vhodnou alternativní školu, (z finančních nebo jiných důvodů) bude se dítě v první třídě klasické základní školy nudit.

*„Já ale ještě k tomuhle chci říct, že nevím, jestli chci, aby tyhle věci uměl. Může se totiž stát, že já neseženu žádnou alternativní školu a bude muset chodit do té běžné a co on by tam pak jako dělal, to by bylo peklo. A já mu tím nechci zavařit.“*

*Respondentka č. 7*

*„Myslím si, že by děti měly znát všechno. Montessori hračky jsou fajn, ale takhle se mi to líbí (kloubení běžných hraček a Montessori pomůcek). Já nejsem vyloženě odpůrce takových těch plastových hracích hraček, když se to dětem líbí, tak proč jim to upírat.“*

Všechny respondentky se shodly na tom, že jim vyhovuje věkově heterogenní skupina dětí. Žádná z respondentek neuvedla negativum, které by věkově heterogenní skupina mohla přinášet. Další téměř celková shoda mezi respondentkami byla v tom, že jim vyhovuje podpora samostatnosti a to, že je prostředí těchto školek uzpůsobeno tomu, aby se samostatnost dětí mohla rozvíjet v co největší míře.

*Respondentka č. 1*

*„Moje očekávání jsou, že dítě dostane rád, že má možnost volby a že se stane samostatně myslícím jedincem.“*

*Respondentka č. 9*

*„... Dále mi bylo velmi blízké, že se bude dál učit samostatnosti, k čemuž je prostředí školy celkem dobře vybaveno.“*

*Respondentka č. 6*

*„...jinak jsem očekávání neměla, ale třeba samostatnost v sebeobsluze jsem čekala, že se zlepší.“*

*Respondentka č. 2*

*„Hodně pro mě znamená podpora samostatnosti.“*

Samostatnost v sebeobsluze není jen jakýmsi ulehčením pro průvodce nebo rodiče, nýbrž o rozvoji individuální osobnosti jedince.

*Respondentka č. 3*

*„Když zatím pomínu pomůcky, tak v našem očekávání bylo hlavně to, že se naučí té samostatnosti. Očekávala jsem, že prostředí bude uzpůsobené tak, aby děti měly možnost si opravdu vše udělat samy. Skrze samostatnost pak můžou rozvíjet svou osobnost, rozhodnost, schopnost definovat, co zrovna cítím.“*

### **11. 3. Znalosti Montessori metody a jejich využití v životě respondentů**

V tomto tématu jsou v odpovědích respondentek jasné rozdíly mezi rodiči z tradičních Montessori vzdělávacích zařízení a vzdělávacích zařízení s Montessori prvky. Všechny matky dětí z tradičních Montessori mateřských škol mají nějaké vzdělání v pedagogice Montessori. Toto téma je provází jejich životem, tím pádem i životem jejich dětí a souzní s celou filosofií. Často opakovanou asociací byl kurz od Montessori ČR. Nejčastější absolvovaný kurz byl pro děti 0-3, občas pak i pro děti 3-6, kurz 6-12 nebyl zmíněn. Většina těchto respondentek doplňuje své vzdělání skrze semináře, webináře nebo knihy k příslušnému tématu.

Všechny tyto respondentky mají zároveň zkušenost s nějakou institucí před mateřskou školou, a to buď s Montessori dílnami nebo Montessori jeslemi, kde se taktéž dozvěděly nespočet informací o Montessori metodě.



Společné vzdělání měly tyto respondentky i v různých formách pedagogiky na vysoké škole (sociální pedagogika, speciální pedagogika, pedagogika druhého stupně, předškolní pedagogika). Z rozhovorů je patrné, že se v Montessori pedagogice orientují, což usuzuji z faktu, že používaly termíny korelující s principy Montessori pedagogiky. V rozhovorech se často zmiňovaly o senzitivních fázích, které se snaží podporovat ne jen docházkou do Montessori zařízení, ale i doma. Dále byl zmíněn princip absorbující mysli, který fungoval například v domácím prostředí v souvislosti s chováním starších sourozenců. Byly zde zmíněny i principy ticha, míru, důrazu na řád a pořádek spojený s koncentrací a normalizací a taktéž využití trojstupňové lekce. Již v předchozí kapitole jsem zmiňovala, že se tyto respondentky orientovaly v pomůckách.

Tyto znalosti jim umožnily pro své děti doma připravit takové prostředí, které zrcadlí jejich vývoj/senzitivní fáze společně s potřebami. Takové prostředí je vede k samostatnosti a to zejména tím, že je ve věcech pořádek, řád a děti mají prostor, kterému rozumí a vyznají se v něm. Řád kolem nás nám vytváří i řád v hlavě.

U respondentek které posílají své děti do mateřských škol s Montessori prvky nebyla znalost Montessori principů téměř žádná. Respondentky věděly, že jsou ve třídě speciální pomůcky, ale neznaly jejich záměr, využití ani kontinuitu. Byly spokojené s realitou, že jsou ve třídách i běžné hračky, jelikož zastávají názor, že dítě si má ve školce hrát.

Častým názorem bylo to, že nechtějí, aby se děti musely v mateřské škole něco učit, což jde v rozporu s principem senzitivních období a zároveň vlastně i s principem připraveného prostředí. Díky těmto principům se dítě učí nenásilnou formou, jakýmsi vnitřním pohonem - hormé, díky čemuž se naučí určitou činnost nenásilnou formou. Koncentrace je v tomto případě pro dítě slastí nikoliv vyčerpávajícím aktem, s čímž se setkáváme až v dospělém věku.

V jednom případě jsem se při rozhovorech setkala s tím, že respondentka poslala své dítě do mateřské školy s Montessori prvky a zároveň ve stejné instituci začala i pracovat, což ji dovedlo k tomu dodělat si Montessori kurz 3-6. Díky tomu teď vyžaduje, aby její syn více pracoval s pomůckami, které mu mohou ve třídě průvodkyně nabízet místo běžných hraček.

Téměř žádná z respondentek neměla vysokoškolské vzdělání v odvětví pedagogiky, díky čemuž můžeme usuzovat, že jejich zájem jde jinou sférou odbornosti a již nezbyvá čas a energie na to se vzdělávat v odvětvím jiném. Výjimkou byla zmiňovaná respondentka Šárka, se vzděláním v sociální pedagogice.

Znalosti respondentek z tradičních Montessori mateřských škol příslušné mateřské školy rozšiřují pomocí přednášek a seminářů na různorodá témata. Některé respondentky zmínily, že jsou tyto semináře dokonce podmínkou k tomu, aby jejich dítě mohlo navštěvovat jejich Montessori mateřskou školu.

### **Poskytuje vaše mateřská škola informační semináře?**

*Respondentka č. 1*

*„Jo, oni se tam hodně snaží ty rodiče edukovat a nabízejí nejrůznější semináře, přednášky a tak. Rodiče chodí tak půl na půl.“*

*Respondentka č. 3*

*„V rámci školky jsou kurzy s doktorkou Štarkovou. Oni to tam zařizují skrze Montessori spolek, který je při školce a všichni rodiče tam automaticky jsou.“ - Zde můžeme vidět, jak je důležité když jsou rodiče všichni „na stejné lodi“, což vede k vzájemnému podporování a motivaci.*

*Respondentka č. 4*

*„Ano, školka je v tom velmi aktivní. Minimálně jednou za 3 měsíce je nějaký seminář, třeba na nějakou oblast nebo něco. Jsou tam i takové akce „ranní káva“, kde se sejdeme na 45 minut a řeší se tam nejrůznější aktuální témata. - Tohle mi přijde skvělý způsob, jak udržet spolupráci s rodiči a stmelovat kolektiv, ale ne každý si to se svým povoláním může dovolit.“*

*Respondentka č. 5*

*„Ano, máme rodičovská setkání, kterých je docela dost a je naší povinností se zúčastnit minimálně 4. Je to takovou formou sdílení i zážitků, že si zkusíme pracovat s pomůckami a tak. Pořádají to buď učitelky nebo i ředitelka.“*

Tyto semináře by ocenily všechny respondentky i z mateřských škol s Montessori prvky, bohužel je jejich vzdělávací zařízení neposkytuje. Myslím si, že by jednotlivé semináře mohly pomoci porozumět Montessori principům a mohla by se tak zlepšit kooperace mezi rodičem a mateřskou školou.

### **Ocenila byste v aktuální školce informační semináře?**

*Respondentka č. 7*

*„Ano, určitě! Už jsem to párkrát říkala na schůzkách, že bych se ráda účastnila něčeho takového.”*

*Respondentka č. 6*

*„Jo, dřív to ve školce bylo a, prý něco poskytovali v Covidu,, ale pak se to utlo a už se v tom bohužel nepokračuje.”*

*Respondentka č. 8*

*„Ano, já určitě. Mluvila jsem o tom i s vedením, že bych to hodně ocenila. Různé typy, jak s dětmi pracovat a tak.”*(tato respondentka projevila velký zájem o senzitivní fáze, o kterých dřív nevěděla a ráda by se dozvěděla něco více)

*Respondentka č. 9*

### **Je něco, co vám ve školce chybí?**

*„Byla bych ráda za nějaký seminář, který by mi Montessori pedagogiku více přiblížil.”*

Některé principy respondentky z mateřských škol s Montessori prvky však pochytily i když nemají v Montessori pedagogice vzdělání a pouze čas od času vidí, jak se s dětmi pracuje. Z toho si některé z nich vzaly příklad.

### **Ovlivňuje nyní Montessori pedagogika život vaší rodiny mimo mateřskou školu?**

*Respondentka č. 7*

*„Líbí se mi, že mě vlastně dost ovlivňuje ten přístup, který ve školce k dětem mají. Ta laskavá důslednost. Vždycky mě to vede k sebereflexi. Já doma vždy něco 10x opakuji a nikdo mě neposlouchá. Takže mě to ovlivňuje dost, hlavně v té komunikaci k dětem. Taky jsem se naučila dávat důraz na dokončování aktivit. Vnímám to teď jako důležité. Snažím se dbát na to, aby vše mělo svůj začátek a konec.”*

*Respondentka č. 9*

*„Vnímám, že od té doby, co dcera chodí do školky, tak se víc snažíme podporovat tu samostatnost, protože to vnímám jako důležité.”*

Jedna z respondentek po umístění dítěte do mateřské školy s Montessori prvky začala pracovat ve stejném Montessori zařízení, což ji poskytlo příležitost se tento rok přihlásit na Montessori kurz 3-6.

### **Ovlivňuje vás nějak Montessori pedagogika mimo mateřskou školu?**

*Respondentka č. 6*

*„Momentálně i kvůli práci chodím na Montessori kurz pro děti 3-6 let. Nemám moc čas číst knihy Marie Montessori a tak z kurzu hodně vycházím. Hodně mě ovlivnila pravidla. Uvědomila jsem si, že nelze se na všem domluvit, frčela nevychova a já jsem měla pocit, že nejsem dobrá máma, protože mi to nefunguje. Hranice jsem brala negativně a až teď si uvědomuju, že od toho tady jako rodič jsem a máme za úkol ty hranice nastavit a držet, čímž zajistíme dětem lehčí vkročení do společnosti.“*

**A je vám v roli rodiče teď lépe?**

*„Konečně se cítím jistější a poznala jsem, co je ta moje role, jakožto rodiče. Občas mi přijde, že jsem jediná, kdo ty pravidla v rodině chce dodržovat. Kluci to berou špatně, protože byli zvyklí s námi „zametat“. Já jsem se asi i bála těch větších emocí.“*

**A ještě něco vás ovlivnilo?**

*„Uspořádala jsem hračky. Nemáme otevřené police, ale nechala jsem v poličkách boxy a v každém je jedna hračka. Zvířata jsem rozdělila podle toho, zda jsou vodní, lesní, atd. A v té bedně se zvířaty mají vždycky jen jeden druh. Měním podle toho dál i knížky a rotuju hračky tak, aby je to bavilo. Takže jsou hračky roztrženy podle témat a snažím se to točit.“*

**A funguje to?**

*„No, nejsou úplně schopní udržovat pořádek, ale snažím se je učit, že novou věc si mohou vzít, až když tu první uklidí. No, ale moc se mi to nedaří.“*

Semináře jsou něco, co tradičně pojaté Montessori mateřské školy nabízejí. Jsou zde nicméně i věci, které po rodičích vyžadují. Do tradičních Montessori mateřských škol bývá dresscode - děti by neměly nosit výrazné oblečení - flitry, tylové sukně a doplňky jako korunky, řetízky, výrazné čelenky aj. Také se tam nesmí nosit hračky, výjimka jsou plyšáci na spaní, které ale mohou mít jen v „lehárně“. Oblečení v šatně je urovňováno podle pravidel. Vše má své místo, je rto složené a přehledné, tak aby se v tom dítě vyznalo a mohlo být v oblékání samostatné. Ani jedna z respondentek z tradiční Montessori mateřské školy neuvedla, že by ji tato pravidla nějak obtěžovala nebo že by s něčím měla problém, berou to jako součást metody. V rozhovorech jsem se pak ptala i na to, co se dětem ve školce nelíbí, na tuto otázku prý děti těchto respondentek nedokázaly konkrétně odpovědět, a když ano, tak to byl nějaký konflikt mezi dětmi, který se udál před nedávnou dobou.

*Respondentka č. 5*

*„Jo o oblečení nám říkali nedávno, že velké sukýnky a flitry odvádí pozornost. ... Dále ještě uspořádání věcí v šatně a nesmí se nosit hračky. Předškoláci už nemohou nosit ani plyšáky. Mladší si je musí nechat v lehárně”*

*Respondentka č. 4*

*„Jo, děti nesmí nosit doplňky, zejména kvůli bezpečnosti. Je tam pravidlo žádné hračky. Můžou třeba přinést nějakou věc k tématu a dát ji do poličky. V šatně jsou jasná pravidla, jak ukládat věci, a to hlavně pro orientaci dětí. Když někdo musí mít s sebou batůžek (například kvůli odpoledním aktivitám), tak ho musí dát někam z dohledu, aby to nenarušovalo pozornost. Musí zde být čitelnost toho místa v šatně.”*

*Respondentka č. 3*

*„Nesmíme si nosit hračky z domu, což bývá někdy i v běžných školkách. Mohou mít jen plyšáka, který je jen na spaní. Nenosí se nic z domu - autíčka a podobné věci. Když to s sebou někdo nutně potřebuje, nechá si to ve skřínce.”*

Na základě rozhovorů usuzuji, že jsou to právě znalosti principů, co rodiče motivuje k tomu s mateřskou školou tímto způsobem kooperovat. Z praxe mohou doplnit, že oblečení a nošení nejrůznějších předmětů do prostoru třídy narušuje dětskou pozornost a odvádí jejich koncentraci od práce. Někteří rodiče z tradičních Montessori mateřských škol uvedli, že jim vadí, když ostatní rodiče tato pravidla porušují, jelikož jsou si vědomi toho, že to na připravené prostředí ve třídě nemá dobrý vliv. Dle mého názoru se zde jedná i o jakousi podporu průvodců a úctu k nim. Připravit dobré prostředí, které bude sedět všem dětem je nelehký úkol a když koncentraci v tomto prostředí „rozbouráme” nějakým předmětem, tak tím maříme práci průvodců.

Respondentky z mateřských škol s Montessori prvky uvedly jen pravidla, která jsou běžná pro všechny mateřské školy. Dokonce jedna respondentka uvedla, že ředitelka vzdělávacího zařízení přihmouřila oko v jednom případě, kdy holčička stále nosila plenu. Jsou si vědomi toho, že by dítě mělo být co nejvíc samostatné, ale vědí, že průvodci na tom striktně netrvají.

*Respondentka č. 8*

*„Líbilo se mi, že tu nebyli striktní v tom, co všechno dítě musí umět. Já tomu na jednu stranu rozumím, když je těch dětí 30, tak nemůžeš s každým dělat všechno extra, ale vždyť to jsou ještě takový tři letý mimina.”*

Znalosti Montessori pedagogiky přirozeně ovlivňují i to, co od mateřské školy respondentky vyžadují. V několika případech rozhovorů s rodiči z tradičních Montessori vzdělávacích zařízení jsem se setkala s tím, že sami od sebe zmínili, vyžadování celistvosti v Montessori přístupu. A naopak odsoudili nebo jinak dehonestovali zařízení, které kloubí více přístupů (lesní školka + Montessori) nebo má v názvu pouze “Montessori prvky”.

*Respondentka č. 2*

*„Je pěkné, že se některé školky touto metodou inspiroují, ale prostě to nemá tu hloubku a nedává to ten smysl. Ale alespoň mi přijde, že se v těch běžných školkách začínají trochu snažit o něco víc. Ale prostě tam pak není ta kontinuita.“*

*„... chápu ale. Že když to, jak tam ty děti pracují někdo vidí bez kontextu, může to působit, že to nedává smysl.“*

*Respondentka č. 3*

*„... Pokud školka nemá prostředky na to být vybavena plně Montessori materiálem, je lepší mít ve třídě méně věcí a postupně přidávat nebo něco třeba i vyrobit. Ale dávat dohromady hračky typu autíčka a lego a k tomu mít Montessori pomůcky, to za mě nefunguje. Beru to tak, že nepotřebuju moc, abych se o to (Montessori) mohla snažit.“*

*Respondentka č. 4*

*„...Ale já nemám ráda kloubení lesní školky a Montessori. Co to jako je? Nemám ráda ani prvky, nedělají to pak pořádně. ... Chci udržet celý koncept, to mi dává smysl.“*

Dle rozhovorů s rodiči z mateřské školy s Montessori prvky lze předpokládat, že jejich znalosti, které jsou jen útržkovité a z různých, ne vždy validních, zdrojů mohou za to, že o kompletní Montessori metodu nestojí. Striktní pravidla a řád mohou vyvolávat pocity strachu o zachování radosti z dětství, kterou by děti ve školce jistě měly prožívat. Těmto rodičům taktéž záleží na tom, aby pro své dítě vybrali to nejlepší místo pro jejich rozvoj, bojí se však, že deficit hraček bude mít za důsledek i deficit dětské radosti v předškolním zařízení.

**Co by vám na tradičně Montessori vzdělávacím zařízení přišlo špatné?**

*Respondentka č. 8*

*„Ten striktní řád. Děti tam chodí jen od úkolu k úkolu a místo toho, aby si hrály a měly jen tak občas někde něco šoupnutý, tak to bylo všude (asi pomůcky) a musely pořád něco. To je masakr, kde si ty děti mají hrát?“*

*Respondentka č. 7*

*„Nechci, aby biflovaly čísla a abecedu. Myslím si, že je potřeba, aby si hrály. To ještě v tomhle věku hodně potřebují.“*

#### **11. 4. Montessori mateřské školy - alternativa jen pro vybrané**

Pouze ve dvou případech jsem se setkala s tím, že děti respondentek docházely do státní Montessori mateřské školy. Ostatní jsou soukromé. Všechny respondentky uvedly, že přístupnost a nabídka Montessori škol je malá. Většina z nich stojí nemalé peníze a pro běžnou společnost mohou být nedostupné. Respondentky z tradičních Montessori vzdělávacích zařízení uvedly, že aby jejich děti mohly docházet do Montessori vzdělávacího zařízení bylo potřeba zásadním způsobem promyslet, zda to „stojí za to“ a musely si upravit priority. Respondentky z mateřské školy s Montessori prvky uvedly, že při rozhodování, kam bude jejich dítě docházet hrálo velkou roli to, že toto vzdělávací zařízení stojí jen 3300 Kč měsíčně, což je na pražské poměry za Montessori školku velmi dobrá cena. Tyto respondentky uvedly, že pro ně bylo zásadní, aby byla mateřská škola blízko jejich bydliště. Naopak respondentky z tradičních Montessori mateřských škol uvedly, že jsou ochotné své děti dovážet do mateřské školy i 45 minut autem. Tradiční Montessori mateřské školy mají dle odpovědí respondentek striktní pravidla na ranní příchody. Důvodem je důležitost tří hodinového pracovního bloku pro všechny děti.

Společným tématem obou skupin bylo to, že Montessori vzdělávací zařízení neměla otevírací dobu do 17 hodin, jako běžné školky. Může to být tím, že Montessori mateřské školy chtějí, aby rodiče trávily se svými dětmi dostatek času, což je ovšem jen má hypotéza. Nicméně i to může být pro některé rodiče překážkou, jelikož pracovní doba je ve většině případu minimálně do 17 hodin.

Většina rodičů obou skupin si pro svoje dítě přeje i alternativní základní školu. Ve dvou případech jsem se setkala s tím, že respondentky dovážely své dítě do Montessori školky daleko, čímž děti vytrhly ze sociálního prostředí v místě bydliště. Z tohoto důvodu se rozhodly umístit děti do běžné základní školy v jejich vesnici. Kdyby zde však byla Montessori základní škola, byla by to pro ně jasná volba.

*Respondentka č. 1*

*„Děti budou dále pokračovat na klasické základní škole v naší vesnici. Od 7 do 12 let se utváří sociální vztahy a my chceme, aby si děti vytvořily kamarádské vztahy v místě našeho bydliště. Kdyby tu byla Montessori základní škola, tak je to jasná volba.“*

*Respondentka č. 3*

*„Dcera nechodí a u syna o tom taky neuvažuju. U dcery to ale byl předmět vážného zamyšlení, protože v Uherském Hradišti, kde je ta školka na to navazuje i škola, která je fajn a je hezky vybavená. U nás ale zvítězil ten postoj, že v MŠ dcera dostala velké dárky od průvodkyň v podobě řádu v činnostech a nasála pevný základ ve všem. Víím, že by na tom v Montessori škole mohla vystavit krásné věci. Ale do MŠ jsme museli docela daleko dojíždět a ona tím byla trochu vytržená z toho kolektivu tady v naší vesnici. A na základní škole jsem už chtěla, aby se mezi ty spolužáky začlenila tady ve vesnici, aby se mohla kamarádit i mimo vyučování. Zvolila jsem tedy tentokrát to sociálně nad těmi benefity té mateřské školy.“*

Respondentky ze vzdělávacího zařízení s Montessori prvky se shodly na tom, že by byly rády za nějakou alternativu i na základní škole, nelpí však na Montessori. Jedním z důvodů i zde je nedostupnost jak finanční, tak logistická. Nebrání se skutečnosti, že by jejich děti nakonec byly v běžné základní škole.

*Respondentka č. 6*

*„... z toho důvodu, že kolem nás žádná Montessori základní škola není, jsme nuceni dát děti do běžné základní školy.“*

*Respondentka č. 7*

*„Montessori základní škola by se nám líbila, ale myslím si, že tam nepůjde. Ani starší děti nechodí, protože by to pro nás bylo velmi logisticky i organizačně náročné. Nemůžu si dovolit děti daleko dovážet a hraje zde roli i finanční stránka“*

*Respondentka č. 8*

*„O Montessori základce neuvažuju, ale uvažuju o jiných, na to všechno by ale člověk musel mít milion. Láká mě domškoláctví, ale já musím chodit do práce z finančních důvodů. Lákala by mě i svobodná škola. Hledám prostě varianty. Minimálně bych ho chtěla dostat tady kousek na základní školu s programem Začít spolu. To mi přijde taková zlatá střední cesta.“*

3 respondentky z tradičních Montessori mateřských škol uvedly, že je jejich cílem, aby děti pokračovaly v Montessori vzdělávání i v dalších stupních a udělají všechno pro to, aby tomu tak bylo.



*Respondentka č. 4*

*„Naším cílem je, aby syn prošel všemi stupněmi Montessori vzdělání. Sice je to finančně i organizačně náročné, ale když to absolvujeme, přinese to své ovoce.“*

*Respondentka č. 2*

*„Říkám si, že je fajn pak pokračovat i do základní školy Montessori. Budeme mít možnost možná docházet do jedné školy, která se ubírá směrem Montessori. Těch škol není tolik no. Ale když už teď investuji ty peníze, tak si myslím, že pak budu chtít pokračovat dál.“*

## 12. Diskuze

Hlavním cílem výzkumné části mé bakalářské práce bylo prozkoumat, zmapovat a analyzovat postoje rodičů vůči Montessori pedagogice. Rodiče pocházeli ze dvou různých typů zařízení. První byly tradiční Montessori mateřské školy, které upravují svůj plán a aktivity přesně podle Montessori filosofie a snaží se o to, aby jejich práce v mateřské škole byla co nejpodobnější tomu, co s dětmi realizovala za své doby Maria Montessori. Zřizovatelé a zaměstnanci těchto vzdělávacích zařízení věří v to, že Montessori metoda je téměř bezchybná a stačí k tomu, aby naplnila dětské potřeby a zároveň děti připravila na další život a vzdělávání.

Druzí rodiče pocházeli ze zařízení, které se pouze inspirují Montessori metodou. Nazývají se mateřské školy s Montessori prvky. Tyto vzdělávací zařízení se snaží odlišit od běžných mateřských škol, které jsou v dnešní době často odsuzované za jejich rigiditu a zastaralost. Zřizovatelé a pravděpodobně i zaměstnanci nesouzní zcela s Montessori filosofií a berou si z ní pouze ty prvky, které jim připadají zajímavé a užitečné. Tyto prvky se pak snaží zasadit do běžného prostředí mateřské školy nebo se je snaží kloubit s jiným alternativním systémem. I v tomto prostředí se průvodci bezesporu snaží naplnit všechny dětské potřeby a často disponují názorem, že bez klasických hraček by dětem ve školce chyběla hravost a spolupráce, což berou jako důležitý bod v předškolním vzdělávání. Mohou se prezentovat i názorem, že metoda Montessori je stará 100 let, a tím pádem nemůže splňovat principy moderní výuky.

Mým záměrem bylo zjistit co nejvíce informací o tom, proč se rodiče z obou skupin rozhodli umístit své dítě do jimi zvolené mateřské školy. Porovnávala jsem přístupy, motivaci a znalosti o Montessori pedagogice a jejím principech. Odpovědi jsem získávala pomocí kvalitativního výzkumu, který mi umožnil zrealizovat hloubkové polostrukturované rozhovory.

Respondentky mohly otevřeně mluvit o svém prožívání a pocitech, které v nich jednotlivé otázky vyvolávaly. Podporovala jsem je v otevřeném vyprávění, které jsem se snažila držet v předem vydefinovaných okruzích.

Po tom, co jsem zrealizovala jednotlivé rozhovory a zanalyzovala každý z nich, jsem se pustila do hledání společných témat, která byla při rozhovorech zmíněna. Z tohoto průzkumu mi vyšlo několik okruhů, které jsem sloučila do čtyř hlavních témat.

Všechny respondentky se shodly na tom, že pro ně bylo důležité, aby jejich dítě chodilo do alternativní mateřské školy, kde se k němu budou chovat s úctou a respektem. Příprava průvodce, kterou popisují v teoretické části v sobě obsahuje i respektující komunikaci. Dle

mého názoru je škoda, že se běžné školy stále považují za místo, kde se k dětem chováme jako k podřízeným stvořením bez nároku na názor. Věřím, že v dnešní době můžeme najít nespočet běžných mateřských škol, kde je přístup laskavý a komunikace k dětem respektující. Výhodou alternativních, tím pádem i Montessori, mateřských škol, je fakt, že ve třídě bývá méně dětí, tím pádem je zde kladen větší důraz na individualitu dítěte, což jde ruku v ruce se skutečností, že se zde dětem průvodci mohou věnovat do větší hloubky a naplňovat tak i vyšší potřeby dětí. Vzhledem k respektu individuality dítěte je v Montessori mateřské škole zcela vyřazena frontální forma výuky, jelikož by to nemohlo být v souladu se senzitivními fázemi všech dětí, které popisují v kapitole senzitivní fáze.

V tématu výběru mateřské školy byla mezi skupinami respondentek jasná diferenciacie. Respondentky z tradičních Montessori mateřských škol si cíleně vybraly Montessori vzdělávání a požadují tak komplexní Montessori přístup, který disponuje Montessori didaktickým materiálem ze všech oblastí, které popisují v teoretické části. Tyto pomůcky jsou součástí připraveného prostředí, které respondentky uvedly jako stěžejní. Do připraveného prostředí však nepatří jen pomůcky a jejich uložení, ale patří tam i atmosféra ve třídě, která by měla být provázena řádem a svobodnou volbou vázanou se zodpovědností dětí. K tomu, aby děti mohly pracovat s pomůckami je potřeba, aby panovalo ve třídě ticho a vzájemný respekt, jediné tak mohou děti dosáhnout nejvyšší míry koncentrace. Respondentky z těchto vzdělávacích zařízení sice uvedly, že pro ně práce s pomůckami není to nejdůležitější, ale vědí, že všechny tyto principy kolem dokážou dítě normalizovat do takové fáze, kdy se stane svobodně myslícím a vnitřně motivovaným jedincem, který bude mít touhu poznávat, učit se a bude respektovat sebe i druhé.

Respondentky z druhé skupiny, které umístily své děti do vzdělávacího zařízení s Montessori prvky vyžadují určitý přesah ve vzdělávání svých dětí. Zároveň ale zastávají názor, že děti do svého přirozeného vývoje potřebují hru (s klasickými hračkami). Tyto respondentky vyžadují zájem o dítě a jeho přijetí i přes to, že nesplňuje požadavky na samostatnost a nevyzařuje takovým klidem, který je stereotypně “Montessori dětem” připisován. Vyhovuje jim, že děti nejsou nuceny učit se a mají prostor pro hru v doslovném smyslu.

V obou skupinách se při rozhovoru respondentky přirozeně zmínily o adaptaci dětí, která je v obou typech Montessori vzdělávacích zařízení díky spolupráci s rodiči a možností vstupovat do prostředí třídy pravděpodobně šetrnější a pro dítě i rodiče snesitelnější.

Druhé téma, které jsem ve výsledcích výzkumu popisovala, bylo připravené prostředí, což jsem zmínila již v předchozích odstavcích. Práci s pomůckami rodiče z tradičních Montessori

škol většinou znají a vyžadují od mateřské školy informace o tom, v jaké senzitivní fázi se jejich dítě nachází a s jakými pomůckami už bylo seznámeno. Senzitivní fáze svých dětí se snaží pak podporovat i doma, a to nejen pomůckami, ale i aktivitami, venkovními akcemi apod. Děti respondentek z tradičních Montessori mateřských škol jsou zvyklé na prostředí, kde se mohou svobodně pohybovat a pracovat. Mají ho totiž doma a zároveň před nástupem do mateřské školy byly seznámeny s tímto prostředím skrze nejrůznější Montessori dílny, pobyty nebo jesle.

Rodiče dětí z mateřských škol s Montessori prvky oceňují větší řád ve třídě a netradiční pomůcky, ale jsou zároveň rádi, že děti mají možnost využívat i jim známe hračky. Nezajímají se o to s jakým materiálem dítě pracuje a kolik ukázek již zažilo. Úskalím výzkumu zde může být, že dítě ani jedné z respondentek nebylo v předškolním věku, tedy před nástupem do školy. Tyto děti neměly zkušenost s připraveným prostředím v pravém slova smyslu. Tyto respondentky nevedly, že by na prostředí v mateřské škole měly nějaké zásadní požadavky. Principy, které by v Montessori prostředí měly být dodržované, jim nejsou známy.

Klíčové zjištění pro mě bylo při třetím společném tématu, kdy jsem si uvědomila, že všechny respondentky z tradičních Montessori mateřských škol mají vzdělání v nějakém oboru pedagogiky, přičemž v druhé skupině byla v pedagogice vzdělaná pouze jedna z respondentek. Přirozeně z toho vyplývá, že se tyto respondentky mohly, ač jen okrajově, dozvědět informace o Montessori metodě již na vysoké škole. Respondentky z mateřských škol s Montessori prvky mají vysokoškolské vzdělání v jiném oboru a tak jejich zájem sahá do jiných oblastí.

Rozdíl ve znalostech zde byl vysvětlen faktem, že respondentky z tradičních Montessori mateřských škol mají absolvovaný minimálně jeden Montessori kurz, účastní se různých Montessori seminářů a znají validní zdroje, ze kterých mohou čerpat další informace o této metodě. Respondentky z mateřských škol s Montessori prvky projevily zájem o to se v této metodě vzdělat, proto беру jako zásadní, aby i tato zařízení poskytla rodičům informační a zážitkové semináře, které by je mohly společně namotivovat pracovat s dětmi víc do hloubky a víc dle Montessori metody. Otázkou však je, zda je to v těchto zařízeních žádoucí.

Posledním tématem bylo společné usnesení o tom, že Montessori vzdělávací zařízení jsou pouze pro vybranou skupinu společnosti. Některé respondentky z tradičních Montessori mateřských škol musely upravit svůj životní standard a pohodlí, aby jejich dítě mohlo docházet do jedné z těchto mateřských škol. Rodiče ze vzdělávacích zařízení s prvky Montessori uvedli, že pro ně byla zásadní příznivá cena za vzdělávání jejich dětí, která není v řádu desetitisíc měsíčně a dalším zásadním faktorem byla dostupnost od bydliště či zaměstnání. Ne jen dle mého názoru je smutné, že původní Montessori domy dětí Maria zamýšlela pro všechny děti,

dokonce na počátku pro děti „z ulice“ a teď se z celé věci stal byznys, který jen reflektuje aktuální trend.

S tímto tématem pak souvisí i téma Montessori základních škol, kterých je v České republice velmi málo a často jsou finančně nedostupné. Některé respondentky z tradičních Montessori vzdělávacích zařízení mají to štěstí a jejich finanční situace a místo bydliště jim umožní poslat dítě i na další stupně Montessori vzdělávání. Ostatní vyjádřili touhu po alternativě, ale velkou roli zde hrála logistika a finance.

Motivace při výběru předškolního zařízení jsou v zásadě stejné. Najít bezpečné místo, kde budou naplněny potřeby dítěte, bude zde brán ohled na individualitu dítěte a bude se s ním jednat laskavě a s úctou. Společný je i požadavek přesahu a víra v to, že se právě v tomto vzdělávacím zařízení dítě něco víc nebo zažije něco, co není v mateřské škole až tak běžné. Prostředí by měl zastřešovat takový průvodce, který bude brát svou roli zodpovědně a bude dětem příkladem, jak v komunikaci, tak při řešení problému a manipulaci s vybavením třídy.

Rozdíly v motivaci můžeme vidět v zásadě v tom, jak dítě tráví svůj den v tomto vzdělávacím zařízení a s čím má možnost pracovat. Motivace rodičů z tradičních Montessori mateřských škol je, že se dítě bude plně rozvíjet po všech stránkách a do plna využije svůj potenciál, a to zejména skrze didaktické pomůcky, používané zejména dle senzitivních fází dětí. Proto by průvodce v tomto striktně Montessori prostředí měl být velmi dobrým pozorovatelem.

Rodiče z mateřských škol s Montessori prvky chtějí, aby jejich dítě zažívalo hlavně radost a dle mého názoru i jistou bezstarostnost. Chtějí, aby si děti užily své dětství tak, jak je běžné, ale zároveň, aby celý den nebloumaly po třídě.

Informace, které rodiče o Montessori pedagogice mají, hrají zásadní roli v přístupu k této metodě. Mít na mysli všechny principy a využívat je v domácím prostředí bez detailních znalostí nelze. Přesto však můžeme vidět, že rodiče bez Montessori vzdělání mají tendence dělat pro své děti vše naplno a vyhovět jejich potřebám. Prostředí uzpůsobily pro své děti dle svého nejlepšího vědomí. Rodiče z tradičních Montessori škol pravděpodobně tušili, že jejich dítě bude v budoucnu navštěvovat některé z Montessori zařízení. Proto se od začátku rozhodli plně podporovat dětský rozvoj a samostatnost dítěte, aby přechod do vzdělávacího zařízení nebyl pro dítě překvapením. Kromě znalosti jednotlivých principů jim přípravu takového prostředí doma ulehčily informace z nejrůznějších kurzů. Díky informacím z kurzů a seminářů vědí, podle čeho Montessori vzdělávací zařízení vybrat a na jaké věci se při výběru a průběhu vzdělávání zaměřit.

Troufám si říct, že rodiče z tradičních Montessori mateřských škol berou tuto metodu jako součást svého životního stylu, obklopují se lidmi, kteří to mají podobně a je to zároveň i jejich koníčkem, výchovným stylem a požadavkem ve vzdělávání. Je zde důležitá součinnost a spolupráce v rodině. O Montessori pedagogice tyto rodiče přemýšlí jako o celku, který musí být komplexní a postupný. Jedině tak může Montessori metoda dát jejich dětem to, co si přejí a berou ji jako tu nejlepší možnost pro své děti.

Rodiče dětí z mateřských škol s Montessori prvky berou tuto metodu jako hezkou a přívětivou alternativu pro své dítě. Chápu to jako ozvláštňení všedních dnů trávených v předškolním zařízení. Přemýšlí o ni jako o lepším řešení ve srovnání s běžnou mateřskou školou a doufají, že díky tomu budou jejich děti na mateřskou školu vzpomínat v nejlepším.

Naprosto rozhodujícím faktorem se v tomto výzkumu stala informovanost rodičů o Montessori metodě a nastavení jejich životních priorit. Obě skupiny respondentek jsou s výběrem mateřské školy spokojené a neměnily by. Můj názor je, z mé vlastní zkušenosti takový, že Montessori nelze dělat napůl. Vážím si však jakéhokoliv zpestření všedních školkových dnů a věřím, že zaměření k jakékoliv filosofii motivuje průvodce o vzdělávání svěřených dětí více přemýšlet a přizpůsobovat ho na míru potřebám skupiny i jedinců.

Pokud bych příště dělala rozhovory do kvalitativního výzkumu, dala bych větší zřetel na zastoupení mužů ve výzkumu a jejich pohled na vzdělávání dětí. Rozhovor bych vedla více do detailů, čímž bych získala ještě hlubší informace. Byla bych ráda, kdyby Montessori mateřské školy byly přístupnější pro více rodičů a hlavně jejich děti, kterým může tato metoda předat velmi cenné poznatky a podpořit jejich schopnosti.

## Závěr

Montessori vzdělávání je jedním z neznámějších alternativních přístupů a to i přes to, že je tato metoda stará bezmála sto let. O tuto metodu je čím dál větší zájem a v posledních letech se stala až jakýmsi trendem, který je často využívám jen pro dobré jméno vzdělávacího zařízení nebo hraček.

Můžeme se však často setkat s faktem, že je tato metoda nepochopena a lidé v ni tak vidí jakési striktní zacházení s dětmi, které nemají čas na své dětství a od mala se musí učit číst, psát a počítat.

V teoretické části jsem věnovala celou kapitolu zakladatelce metody Marii Montessori, jelikož mi její životní příběh přijde až neuvěřitelně zajímavý a myslím si, že mnoha lidem může pomoci ke správnému pochopení metody jako celku. Dále jsem popsala jednotlivé Montessori principy včetně připraveného prostředí, které by měly provázet dny v Montessori mateřských školách. V poslední části teoretické práce jsem se fundamentálně věnovala Montessori didaktickému materiálu, se kterým děti v Montessori mateřských školách pracují. Tento materiál má striktní postupy, dle kterých se dětem ve školkách představuje. Tyto postupy jsou zdlouhavé a detailní, proto jsem se rozhodla to do bakalářské práce nezařazovat. Pro zpracování teoretické části jsem využila české i zahraniční zdroje, včetně knih od samotné Marie Montessori.

V praktické části jsem se věnovala rozdílům v postoji a motivaci rodičů, kteří posílají své děti do Montessori vzdělávacího zařízení a do vzdělávacího zařízení s Montessori prvky. Z výzkumu je zřejmé, že v jejich postojích a informovanosti o Montessori metodě jsou velké rozdíly. Z těchto rozdílů pak vyplívá i jejich požadavky a přístup k samotnému vzdělávání jejich dětí. Zatímco rodiče z tradičních Montessori mateřských škol mají znalosti o jednotlivých principech a vyžadují jejich uplatňování, rodiče z mateřských škol s Montessori prvky mají jen zcela fundamentální informace o této metodě a proto ani nevyžadují jejich uplatňování.

Tato bakalářská práce může být jednoduchou příručkou pro ty, kteří by se rádi dozvěděli něco o Montessori metodě, ale nemají čas číst knihy nebo se účastnit kurzů a seminářů. Může také sloužit jako důkaz o tom, že Montessori mateřské školy nejsou ani místem, kde si děti dělají, co chtějí ani místem, kde jsou děti nuceni k práci, která je nebaví nebo nezajímá.

Bakalářská práce mi pomohla objasnit si různé pohledy na Montessori metodu na její klady i zápory. Jako úskalí práce vnímám fakt, že ani jedna z respondentek neměla předškolní dítě. Zajímalo by mě totiž rozdíly v připravenosti na školu dětí z Montessori prostředí a z prostředí s Montessori prvky. Dalším úskalím může být fakt, že respondenty z mateřských škol s Montessori prvky pocházejí pouze ze dvou z takovýchto zařízení.



## Seznam použité literatury

Knihy:

1. ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
2. ANDERLIK, Lore. *Jedna cesta pro všechny!: život s Montessori : Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi*. Přeložil Irena MARUŠINCOVÁ. Praha: Montessori ČR, 2019. ISBN 978-80-906627-5-9.
3. FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-22-4.
4. KRAMER, Rita. *Maria Montessori*. United Kingdom: Montessori International Publishing Limited, 1976. ISBN 0-948496-46-0.
5. LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.
6. MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
7. MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4.
8. MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
9. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
10. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
11. RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. 2., přepracované a doplněné. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.
12. ŘIHÁČEK, Tomáš; ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
13. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
14. ŠEBESTOVÁ Věra a Jana ŠVARCOVÁ, *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996.
15. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

16. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Elektronická periodika:

1. *Montessori Magazín*. Online. Prosinec 2017, roč. 2017, č. 1. Prosinec 2017. Dostupné z: MontessoriČR, [https://issuu.com/spolecnostmontessori/docs/mm\\_01\\_screen\\_pages?utm\\_medium=referral&utm\\_source=www.montessoricr.cz](https://issuu.com/spolecnostmontessori/docs/mm_01_screen_pages?utm_medium=referral&utm_source=www.montessoricr.cz). [cit. 2023-12-02].
2. *The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child* [online]. Yıldız Technical University, İstanbul, Turkey, 2021 [cit. 2024-03-21]. ISSN 2148-6123. Dostupné z: <https://dergipark.org.tr/...447>

Prezentace

1. LIVOROVÁ, Simona. *Úvodní teorie*. Kurz. Praha: Montessori ČR v Praze, 15 listopadu 2023.
2. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Ticho a mír*. Kurz. Praha: Montessori ČR v Praze, 17. listopadu 2023

## **Přílohy**

1. Základní otázky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru
2. Informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru

## Příloha č. 1

1. Kolik let je vašemu dítěti a kolik let dochází do MŠ? Kolikátým rokem dochází do MŠ?
2. Jaké faktory ovlivnily vaše rozhodnutí při volbě vzdělávacího prostředí pro vaše dítě?
3. Jaká jsou vaše očekávání od Montessori pedagogiky v prostředí MŠ?
4. Měli jste nějaké zkušenosti s Montessori pedagogikou ještě před nástupem do mateřské školy - připravené prostředí doma, pomůcky pro dítě doma, Montessori dílničky aj.
5. Ovlivňuje nyní Montessori pedagogika život vaší rodiny mimo mateřskou školu - komunikace s dítětem, řešení problémů, podpora samostatnosti aj.?
6. Proč jste vybrala právě toto Montessori předškolní zařízení?
7. Přemýšlíte, že na dalším stupni vzdělávání - v ZŠ zvolíte znovu školu s Montessori pedagogikou? Jaké k tomu máte důvody?
8. Jaké byly největší výzvy nebo překážky spojené s vaším rozhodnutím ohledně vzdělání vašeho dítěte v Montessori prostředí?
9. Co konkrétně oceňujete při výchově a rozvíjení vašeho dítěte na prostředí MŠ s Montessori pedagogikou?
10. Co konkrétně oceňuje vaše dítě v tomto prostředí, co se mu líbí, co naopak ne?
11. Je něco, na co jsme během rozhovoru zapoměli

### **Informovaný souhlas**

s poskytnutím rozhovoru a využitím informací získaných ze zaznamenaného rozhovoru pro účely výzkumného šetření v souvislosti s bakalářskou prací na téma Montessori vzdělávání pro děti 3 – 6 let.

Cílem výzkumu je zjistit a analyzovat postoje, názory a zkušenosti rodičů, kteří umisťují svoje děti do mateřských škol s Montessori prvky a rodičů, kteří svoje děti umisťují do tradičních Montessori mateřských škol.

Bakalářská práce je vedena na Univerzitě Karlově oboru Sociální pedagogika. Autorem bakalářské práce je Denisa Vidmanová, DiS., vedoucím práce je PhDr. Nataša Mazáčová, PhD.

### **Způsob provedení rozhovoru**

Rozhovor bude probíhat v klidném prostředí. Budou z něj vypuštěny jakékoliv informace, které by mohly vést k identifikaci informanta. Z rozhovoru bude pořízen digitální záznam, který bude následně přepsán.

Všechny informace z rozhovoru budou využity výhradně v souvislosti s vypracováním bakalářské práce a výzkumném šetření. Jméno dotazovaných nebude nikde uvedeno.

### **Souhlas informanta**

Já, níže podepsaný/á, souhlasím se svou účastí na výzkumném šetření a s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu, který je součástí bakalářské práce Denisy Vidmanové. Byl/a jsem informovaná o cíli výzkumného šetření, o jeho průběhu použitých technikách a očekáváních, která jsou na mě v rámci výzkumu kladena. Porozuměl/a jsem tomu, že veškeré informace, které poskytuji, jsou anonymní a mé jméno nebude autorkou práce s tímto výzkumem nikde spojováno. Souhlasím se zveřejněním výsledků této studie.

### **Prohlášení autora práce**

Autor práce, Denisa Vidmanová, se zavazuje k zachování mlčenlivosti o skutečnostech, které se dozví při provádění výzkumu a při sběru dat. Především zachová v tajnosti identitu informantů a bude prezentovat jen anonymní data.

JMÉNO INFORMANTA.....

V:.....

Dne:.....

Podpis:.....

Souhlas přijal:.....