

Proč rodiče volí Montessori vzdělávání pro své děti

Bc. Magdalena Kupcová, Dis.

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Magdalena Kupcová, DiS.**
Osobní číslo: **H22847**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Proč rodiče volí Montessori vzdělávání pro své děti**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti alternativních škol, mateřských škol a principů Montessori.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou strukturovaného interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

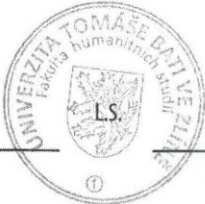
České školství v mezinárodním srovnání: stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a glance. 2010. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání-Divize nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0457-0.
HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
MONTESSORI, Maria, 2017. Objevování dítěte. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
MONTESSORI, Maria, 2011. Od dětství k dospívání. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
MONTESSORI, Maria, 2012. Tajuplné dětství. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
15.4.2024

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce „Proč rodiče volí Montessori vzdělávání pro své děti“ se snaží odpovědět na otázku motivaci rodičů pro volbu jiného druhu vzdělávání. Rodiče, kteří umísťují dítě do předškolního zařízení, se snaží vybrat pro své dítě zařízení, které naplní jejich očekávání. Cílem práce je odpovědět si na otázku Proč si zvolili Montessori vzdělávací systém pro své děti. Teoretická část diplomové práce se zabývá mapováním vzniku alternativního vzdělávání, Montessori metody a analýzou motivace. V praktické části jsou analyzovány motivační faktory rodičů, pro jejichž sběr byl použitý kvalitativní výzkum. Výsledky výzkumu budou vyhodnoceny na základě otevřeného kódování.

Klíčová slova: alternativní vzdělávání, Montessori pedagogika, předškolní vzdělávání, individualizace, motivace.

ABSTRACT

The diploma thesis „Why Parents Choose Montessori Education for Their Children“ tries to answer the question of parents' motivation for choosing a different type of education. Parents who place their child in a preschool try to choose a facility for their child that meets their expectations. The aim of the thesis is to answer the question Why they chose the Montessori education system for their children. The theoretical part of the thesis deals with the mapping of the emergence of alternative education, the Montessori method and the analysis of motivation. In the practical part, the motivational factors of parents are analyzed, for the collection of which qualitative research was used. The results of the research will be evaluated on the basis of open coding.

Keywords: alternative education, Montessori pedagogy, preschool education, individualization, motivation

„Dítě je důležité ne proto, že potřebuje naši lásku, ale proto, že je stvořitelem člověka.“

Maria Montessori

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	13
1.1 HISTORIE ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	15
1.1.1 Alternativní pedagogika 1. poloviny 20. století v Česku	16
1.1.2 Nejvýznamnější představitelé alternativního vzdělávání ve světě	17
1.1.3 Vzdělávací programy	20
1.1.4 Alternativní školy po roce 1989 v České republice	21
1.2 FUNKCE ALTERNATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
1.3 ALTERNATIVNÍ VERSUS TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
1.4 SHRNUÍ.....	24
2 PŘEHLED MONTESSORI PEDAGOGIKY	25
2.1 HISTORIE	25
2.2 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY	26
2.3 ZAMĚŘENÍ NA INDIVIDUALIZACI A AKTIVNÍ UČENÍ	28
2.3.1 Učitel	29
2.3.2 Připravené prostředí	30
2.3.3 Respekt k osobnosti dítěte	31
2.4 SHRNUÍ.....	32
3 MOTIVACE	33
3.1 MOTIVACE V MONTESSORI PEDAGOGICE	34
3.1.1 Motivace dětí.....	34
3.1.2 Motivace rodičů	35
3.1.3 Motivace učitele	36
3.2 MONTESSORI ZAŘÍZENÍ.....	37
3.2.1 Montessori Zlín Butterfly school	37
3.2.2 Dobrá Montessori základní a mateřská škola.....	38
3.2.3 Monty klub – soukromá školka.....	38
3.3 SHRNUÍ.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
4.2 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
4.2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	42
4.2.2 Výzkumný vzorek	43
4.2.3 Sběr dat.....	44
4.3 ANALÝZA DAT.....	45

5	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ANALÝZY	48
5.1	ROZHOVOR PRVNÍ – ADAM.....	48
5.1.1	Komunikace	48
5.1.2	Samostatnost	49
5.1.3	Motivace dětí.....	49
5.1.4	Dělá to, co potřebuje	50
5.1.5	System vzdělávání.....	50
5.1.6	Zaměření na individualitu	51
5.1.7	Shrnutí	51
5.2	ROZHOVOR DRUHÝ – EVA	52
5.2.1	Komunikace	52
5.2.2	Prostředí	53
5.2.3	Individualita	53
5.2.4	Pečující osoby	53
5.2.5	Motivace dítěte.....	54
5.2.6	Shrnutí	54
5.3	ROZHOVOR TŘETÍ – JANA	54
5.3.1	Prostředí	55
5.3.2	Respektující přístup.....	55
5.3.3	Školství.....	55
5.3.4	Soběstačnost.....	56
5.3.5	Finanční stránka	56
5.3.6	Shrnutí	57
6	DISKUZE	58
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	66
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	72
	SEZNAM OBRÁZKŮ	73
	SEZNAM TABULEK.....	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

V oblasti vzdělávání dětí se stále více rodičů rozhoduje pro alternativní pedagogické přístupy, jedním z těchto přístupů je Montessori vzdělávání. Tato specifická pedagogická metoda, vyvinutá Marií Montessori začátkem 20. století, zdůrazňuje individuální přístup, aktivní učení a rozvoj samostatnosti u dětí. Tato práce se zaměřuje na otázku, proč rodiče volí Montessori vzdělávání pro své děti a snaží se hlouběji proniknout do jejich motivací a rozhodovacího procesu.

Matějček (1995) zmiňuje odmítání umístění dětí do školky z několika důvodů, i když je dítě pro zařízení vývojově zralé, které jsou pro rodiče důležité. Je to například strach ze špatné společnosti, obava, aby se nenaučilo něco špatného nebo aby nejedlo nic nezdravého. (Matějček, 1995, s. 142-143). V dnešním vzdělávacím systému má rodič možnost výběru předškolního zařízení pro své dítě, které odpovídá jeho představám o ideálním místě, kde bude dítě trávit svůj čas. Seznámení dítěte s předškolním vzděláváním je důležité pro jeho další vývoj. Získá zde návyky, seznámí se s prací v kolektivu různě starých dětí a s osobou učitele. Dříve nebyl výběr mateřský škol tak široký jako v dnešní době. Rodiče se začali o předškolní zařízení zajímat a informovat o jeho dostupnosti. To dalo vzniknout mnoha alternativním zařízením, které se u nás začaly šířit. Přístup k dětem byl zaměřený na jejich individualitu a rozvoj soběstačnosti čehož si všimla i organizace OECD, která tyto znaky začlenila do nového mezinárodního dokumentu pro oblast vzdělávání. V naší republice je dokumentem „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*“.

Cílem této práce je zkoumat a analyzovat motivace rodičů, kteří se rozhodují pro Montessori vzdělávání svých dětí, identifikovat faktory, které ovlivňují toto specifické rozhodnutí. K tomu využijeme kvalitativní výzkumnou metodu, konkrétně strukturované interview s rodiči, kteří se pro tuto pedagogickou metodu rozhodli. Tato metoda umožní hlubší a kontextově bohatší porozumění rodičovským motivacím, jejich očekáváním a postojům vůči Montessori vzdělávání. Při výzkumu budeme zkoumat nejen samotný akt rozhodování pro Montessori metodu, ale také faktory, jako je informovanost rodičů o principech této pedagogiky, vnímání dostupnosti této formy vzdělávání, sociální a kulturní kontext jejich rozhodnutí a zkušenosti s Montessori školkami. Věříme, že tato analýza přispěje k hlubšímu porozumění rodičovským preferencím v oblasti vzdělávání a poskytne cenné poznatky pro vzdělávací praxi a rozhodovací procesy v rodinném prostředí.

Teoretická část diplomové práce je zaměřená na zmapování problematiky alternativního vzdělávání, její historie a osobnosti, které nejvíce zasáhly do této oblasti. Vybrali jsme pro nás nejdůležitější alternativní směry, které můžeme využívat i v dnešní době. V práci se zaměřujeme na Montessori pedagogiku, proto jsme jí věnovali druhou kapitolu teoretické části. Důležité pro nás jsou principy této pedagogiky, kterými jsou individualizace a aktivní učení. Třetí kapitola je věnována motivaci, která je psychologickým faktorem, který ovlivňuje chování a jednání lidí.

Praktická část této práce je zaměřena na identifikaci motivačních faktorů, které ovlivňují rozhodnutí rodiče umístit své dítě do alternativní vzdělávací instituce, která používá Montessori pedagogiku. Úvod této části je věnován popisu zvolené výzkumné metody, která byla použita. Výsledek analýzy a interpretace jednotlivých respondentů následuje po popisu výzkumného procesu. V diskuzi shrnujeme nejdůležitější body rozhovorů s respondenty.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Je těžké si odpovědět na otázku: Co jsou alternativní školy? Ani sami autoři pedagogických děl, například Průcha a Rýdl, nejsou v pojmech jednoznační. Průcha (2004, s. 18) uvádí nejnovější terminologii alternativní školy:

„Alternativní školy, jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“

Pro Zelinu (2000, s. 13) je alternativní škola, ta, která svou činností mění podstatu vzdělávání, má nově definované cíle, je efektivní, má inovativní filosofii, podle které je snadno identifikovaná. Alternativní škola, vzdělávání a pedagogika nemají typické znaky pro tradiční vzdělávání, kterými jsou:

- a) *„pamät'ovo – reprodukčnú školu,*
- b) *s autoritatívnym postavením učiteľa,*
- c) *ktorá používa donucovací metódy,*
- d) *ktoré má relatívne stálu organizáciu vyučovacích hodín, vyučovania, a školského roku,*
- e) *je to škola s pevnými osnovami a učebnými plánmi určenými „zvonku“ – mimo školy,*
- f) *je to škola s direktívnym spôsobom riadenia školy a edukatívnych procesov.“*

(Zelina, 2000, s. 13-14)

Zelina nadále uvádí společné znaky alternativních škol. Zařízení se zaměřují na rozvíjení a respektování osobnosti dítěte, jsou více zaměřené na otevřenost vůči rodičům, společnosti a světu. Veškeré aktivity vedou ke snaze vytvářet prostředí, které bude simulovat reálný život. Ve všech druzích alternativního vzdělávání jsou kladené velké nároky na učitele, který slouží jako průvodce, edukátor, jeho úloha není v pouhém odříkání daných osnov, ale

vyžaduje více schopností při projektování činností dětí, rozpoznávání jejich individuálních potřeb nebo při rozhovorech s žáky (Zeliny, 2000, s. 186-189).

Průcha (2004, s. 27) uvádí důvod vzniku alternativních škol, jako snahu o neustálé zlepšování, zdokonalování a inovování vzdělávání. Dalšími důvody pro vznik těchto škol je také reakce na neustálou byrokracii a autoritářský způsob vedení vzdělávání (Zelina, 2000, s. 11). V podkapitole se budeme zabývat historií vzniku alternativních škol, které se v každé zemi vyvíjely různým tempem a s jiným druhem pedagogiky, společným znakem zůstává snaha o změnu.

Každá inovace školského systému vyžaduje spolupráci vlády, učitelů a rodičů. Vláda může vydat nařízení, memorandum, finančně ovlivnit platy a vzdělávání učitelů a dalších zaměstnanců, ale také nákup pomůcek a péči o prostředí, může dát větší volnost v učebních osnovách. V roce 2020 schválila Vláda České republiky dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*“. Cílem je více se zaměřit na kompetence, které jsou nutné pro nejen profesní, ale i osobní a občanský život. Dále chce snížit nerovný přístup ke vzdělávání a rozvoj dětí, žáků a studentů. Schválená strategie také chce změnit obsah, metody a formy vzdělávání, více se zaměřit na motivaci, práci s chybou, individualizaci žáků a rozvoj jejich potenciálu. Strategie také počítá se zavedením výuky i mimo školní prostředí, např. v přírodě anebo návštěvy v nejrůznějších institucích, tak aby žáci poznali reálný život a byli schopni porozumět problému v široké souvislosti. Schválený dokument počítá se zavedením výše uvedených znaků alternativních škol do běžné výuky. Zároveň uznává, že zavedení nových přístupů a postupů bude možné, pouze pokud bude dostatečná podpora od vedení škol a jejich zaměstnanců (MŠMT, ©2013-2024).

Mezinárodní organizace OECD zveřejnila dokument zabývající se stavem vzdělávání ve světě:

„*Education at a Glance 2023: OECD Indicators*“. Zveřejněná studie klade důraz na kvalitu nejen školního, ale i předškolního vzdělávání. To by mělo být využíváno, hlavně z ekonomických důvodů, tak aby se matky mohly dříve zapojit na trhu práce. Kvalita vzdělávání je jedním z faktorů, které určují kdy je dítě zapojeno do vzdělávacího procesu. Předškolní vzdělávání musí být takové, aby podporovalo kognitivní, fyzické a sociální dovednosti. Podle studie je pro děti nejlepší začít co nejdříve kvalitním vzděláváním, jelikož jsou poté připraveny na přechod od předškolního vzdělávání ke školnímu. Zajistit

kvalitní předškolní vzdělávání je jedním z důvodů, proč rodiče dětí volí soukromé a alternativní typy školek (OECD, ©2024).

1.1 Historie alternativních škol

Historie vzniku alternativního vzdělávání se datuje na přelom 14. a 15. století, kdy Vittorino da Feltre vybudoval tzv. „*Dům radost*“ v Itálii. Je považovaný za zakladatele moderní školy v přírodě. Jeho žáci byli učeni tak, aby byli schopni samostatně myslet, pracovat, obchodovat. Důležitým prvkem výuky byl pohyb na čerstvém vzduchu – plavání, běhání, otužování. Z vyučování odstranil tresty i odměny (IS MUNI, ©2024).

Humanismus a renesance, 16. století. Michel Eyquem de Montaigne, byl francouzský humanista, doporučoval samostatné myšlení a rozhodování. Vydal dílo „*Eseje*“, ve kterém se mimo jiné věnoval výchově a vzdělávání. Nezaměřoval se pouze na žáka, ale i na učitele. Kritizoval zavedený způsob vyučování, který je postavený naučení z paměti, nerozvíjí se samostatný úsudek a svědomí. Kladl důraz na samostatnou činnost žáka, respektování individuality a mravní charakter. Upřednostňoval praxi před teorií (Šarníková, 2022, s. 430-449).

V 17. století vychází v Anglii dílo Johna Locke, „*Úvahy o výchově*“. Anglický učitel na Oxfordu propagoval domácí výchovu a vzdělávání hlavně u chlapců. Locke vidí rozdíl mezi domácí a školní výchovou v individualizaci. Hromadné vyučování může negativně ovlivnit všechny žáky, zatím co hlavním znakem jeho myšlení je úcta k dítěti a k jeho právům, otevřený přístup ve výchově, který vede k disciplíně a sebevzdělání. Ve svých esejích připomíná důležitost tělesné a pracovní výchovy (Kasper a Kasperová, 2008, s.38-48). Jan Ámos Komenský, rodák z Moravy, vytvořil několik rozsáhlých publikací zabývajících se výchovou a vzděláváním. Úspěch neslavil jen v českých zemích, ale i v Německu, Anglii nebo ve Francii. Zastával názor učení pro všechny, učení všemu a všestranně. Komenského didaktické zásady vedli k žákovi, který bude mít touhu po vědění. V tom by mu měla být podporou rodina, škola a jeho život. Učitel měl vést vyučování, přizpůsobit ho tak, aby vzbudil zájem žáka i s ohledem na jeho schopnosti. Učivo by mělo být využitelné v dalším životě žáka (Kasper a Kasperová, 2008, s. 12-25).

V 18. století byly významné kroky v pedagogice učiněné ve Francii. Jean Jacques Rousseau patřil k osvícencům, kteří propagovali demokracii ve vzdělávání. Rousseau

vytvořil vzdělávací koncepci, která byla počátkem ke změně v pedagogickém myšlení v Evropě. Výchova by měla být přirozená a svobodná. „*Přirozená výchova*“ respektuje přirozený vývoj dítěte, dospělý nevychovává, pouze sleduje jeho vývoj. Dítě do 12 let by mělo být ve volné přírodě, poznávat své smysly, důraz by měl být kladen na vývoj řeči. Psát a číst se dítě, dle této koncepce, naučí samo. Od dvanáctého do patnáctého roku připouští vzdělávání, které je však omezeno na řemeslo. Další vědomosti získá mladý člověk pozorováním a používáním vlastního rozumu. Pedagogický koncept vypracoval ve výchovném románu „*Emil čili o vychování*“, který však nebyla pozitivně přijat. Otevřel otázku svobody, autority individuálního vývoje dítěte. Vyvolaná diskuze vedla k vyhoštění Rousseaua z Francie (Kasper a Kasperová, 2008, s. 59-66). Johann Heinrich Pestalozzi ve Švýcarsku zahájil pedagogickou metodu podle románu Rousseaua. Koncept opouští, podle něj je nutná kultivace vztahů. Pestalozzi se celý život věnoval chudým dětem a sirotkům. Otázka chudoby ho přivedla k vytvoření konceptu industriální výchovy. Pod jeho vedením se děti učili praktickým dovednostem, které jim měli přinést finanční soběstačnost (Kasper a Kasperová, 2008, s. 78-79).

Německou a českou pedagogickou teorii i praxi ovlivnil v 19. století Johann Friedrich Herbart. Navazuje na myšlenky Pestalozziho, jehož cílem je mravní jedinec, který jedná správně. Při vyučování klade důraz na rozvoj vědění a vůle žáků. Žák by měl učební látku sledovat do hloubky, do podrobností a umět ji rozložit na jednotlivé části. Vyučování rozdělil do čtyř stupňů – „*jasnost, asociace, systém, metoda*“. Herbart vytvořil „*didaktický trojúhelník*“, tím označil vztah mezi obsahem vyučování, učitelem a žákem (Kasper a Kasperová, 2008, s. 107-109).

1.1.1 Alternativní pedagogika 1. poloviny 20. století v Česku

Začátkem 20. století se do oblasti pedagogiky zapojuje Václav Příhoda, který je považován za představitele *experimentální pedagogiky*. V roce 1929 spolupracoval na projektu školské reformy, která měla za cíl změnit organizaci i didaktiku ve vzdělávání. Odmítal tradiční výuku, kde učitel mluví a žák ho poslouchá. Výuka by se podle jeho názoru neměla dělit na předměty, ale měli by být zaměřené hlavně na čtení a psaní. Vznikly tzv. *pokusné reformní školy*, jejich počet dosáhl 30, některé školy však uplatňují některé prvky do dnešních dnů. Příhodova reformní výuka se rozšířila do celého světa, hlavně v zemích

bývalé Jugoslávie. V 50. letech jsou jeho názory, na základě rozhodnutí politických funkcionářů, zavrženy (Pedagogika, 2000, s. 5-7).

Po první světové válce, v roce 1920, pedagogové F. Krch, L. Švarc L. Havránek založili na zámku v Horním Krnsku tzv. „*Dům dětství*“. Sirotci se zde učili nejen znalostem, ale i životu, zejména příkladem, kterými jim byli zakladatelé. Snahou bylo vytvořit prostor, který bude pro děti, kde budou nejen přirozeně poznávat nové věci, poznávat přírodu, ale kde si budou moci i hrát. Ferdinand Krch nechával děti běhat po lese, lézt po stromech, hrát si u řeky Jizery, bruslit, sáňkovat. Ale také pracovali na poli nebo v zahradě. V Domě nebyl prostor pro učitele náboženství. Za to se děti učily češtině a matematice. Odborné předměty, např. geologie, botanika, byly vyučovány formou diskuze a vyprávění. Ve škole nebylo známkování, děti ani nedostávaly vysvědčení. O dům se starali vychovatelky, ale hlavně samotné děti, které pomáhali s jídlem, s úklidem nebo s topením. I když byl Dům dětství celosvětově známý a navštívilo ho mnoho zahraničních hostů, byl v roce 1923 zrušen (Prchlíková, ©2019).

Ve 20. letech 20. století vznikají ve Zlíně pokusné měšťanské školy, o které se zasadil Tomáš Baťa. Reagoval především na nedostatek vzdělávacích institucí v rychle se rozvíjejícím se městě. Stanislav Vrána, jenž propagoval systém volné školy, stál u zrodu reformního pedagogického hnutí ve Zlíně (Kasper a Kasperová, 2020, s. 136-142). Školy pomáhal utvářet Václava Příhoda. Učitelé kladli důraz na individualitu studentů, tvořivost a samostatnost. Žáci se učili projektovou metodou, řešili problémy, experimentovali, pozorovali a tvořili. Hlavní důraz byl kladen na přirozenost. Výchova a vzdělávání bylo vzájemně propojené. Učení mělo vycházet z vnitřní motivace dětí, které si vlastní činností prohlubuje své znalosti a dovednosti (Kasper a Kasperová, 2020, s. 173-178).

1.1.2 Nejvýznamnější představitelé alternativního vzdělávání ve světě

John Dewey

Byl americký pedagog, který je znám jako reformátor vzdělávání. Jeho pragmatiká pedagogika se zakládá na výchově činy. Dítě se učí zkušeností, která působí na proces myšlení a výchovy. Komplexní učení, projekty jsou praktického charakteru, dítě se jejich řešením učí, získává nové dovednosti a znalosti a je schopné přestavět předchozí. Žáci vzájemně konzultují výsledky svých projektů (Kasper a Kasperová, 2008, s. 118-119).

Maria Montessori

První italská lékařka získávala pedagogické zkušenosti při práci s tělesně a mentálně postiženými dětmi. Dětem, kterým věnovala pozornost a dala jim dostatek podnětů, byli schopné se učit. V Římě roku 1907 založila „*Dům dětí (Casa dei bambini)*“. Zde vytvořila prostředí pro přirozený rozvoj dětí, které vyhovovalo jejich potřebám. Hlavními principy Montessori metody, které uvádí Zelina (2000, s. 32), byly: *přirozené prostředí, podněcující didaktické pomůcky a pracovní prostor pro každé dítě*. Kladla důraz na samostatnost, soustředění a individualizaci dětí. Prostor je uzpůsobené potřebám dětem, aby mohly rozvíjet všechny svoje smysly, stejně jako pracovní pomůcky. Učitel, v pojetí Montessori, je průvodcem, který nezasahuje do činnosti dítěte, ale vytváří podnětné prostředí. Děti jsou rozděleny do skupin podle stupně vývoje. Koncept pedagogiky vede děti k respektu, spolupráci a k pomoci. Metoda Montessori se šíří do celého světa, nejvíce škol vzniká v Německu a Holandsku (Zelina, 2000, s. 32-36).

Rudolf Steiner

Vytvořil tzv. *Waldorfskou pedagogiku*, kterou rozpracoval při vedení nové školy, jenž vznikla v roce 1919 v německém Stuttgartu na základě žádosti majitele továrny na cigarety Waldorf Astoria (Kasper a Kasperová, 2008, s. 179). Systém je založený na třech stupních: nižší stupeň odpovídá 1. -4. ročníku, druhý stupeň 5. - 8. a třetí stupeň 9. – 12. ročníku. Steiner stupně rozdělil na základě nauky o člověku – *antroposofie*. Učební témata tak mohou respektovat věk dítěte. Při výuce se využívá pomůcek, které odpovídají reálnému životu. Učitelé vytvářejí prostor pro podporu učení a kreativitu, pro utváření osobnosti a sociální schopnosti. Žáci jsou hodnoceni podle svého výkonu. Pedagogika vede žáky k učení se pro život. Waldorfský plán je založený na působení principů z oblastí, kterými jsou: „*člověk a jeho vývoj, svět a kultura, dítě a situace, poznatky a cvičení*“ (Richter, 2013, s. 15–21). V letech 1938-1941 byly školy uzavřeny a zakázány Německou vládnoucí stranou (Kasper a Kasperová, 2008, s. 179). Znovu se začali otvírat a rozšiřovat do světa v roce 1945 (Richter, 2013, s. 17).

Helen Parkhurstová

Byla americkou učitelkou a později ředitelkou experimentální školy ve Spojených státech amerických. Zde založila vzdělávací koncept tzv. *Daltonský plán*. Teoretické základy vyučovací metody vydala ve svém díle „*Education on the Dalton Plan*“. Základními myšlenkami je individuální práce se žáky, jejich samostatná práce, svoboda a

zodpovědnost za činnost, chování. Dítě se řídí svým měsíčním plánem a jeho cíly. Ve třídě je podporována spolupráce a pozitivní vztahy. Žáci se učí na základě svých zkušeností při své činnosti a experimentech (Zelina, 2000, s. 46-47). Učitelé důvěřují žákům a žáci důvěřují učitelům. Röhne a Wenke (2003, s. 18) uvádí principy vztahu učitele – žák: „*Důvěru do někoho vkládám, ale taktéž ji od druhého získávám. Odpovědnost za něco přijímám, ale také ji druhým předávám, přenechávám. Za své jednání jsem zodpovědný, ale totéž může být požadováno ode mne.*“ (Röhner, Wenke, 2003, s. 18). Daltonský plán přesáhl hranice USA a rozšířil se i do Anglie a Holandska. Během druhé světové války nastal útlum v šíření pedagogiky, nově vznikají daltonské školy po roce 1990 (Zelina, 2000, s. 47).

Celéstin Freinet

Zastupuje pedagogickou reformu ve Francii. V roce 1921 byla založena Liga pro novou výchovu, se kterou sympatizoval. Jeho koncept vychází z pozorování dětí ve dvoutřídní škole, ale i se setkání s Marií Montessori a Helen Perkhurst. Pedagogika Freineta je zaměřena na „*aktivní učení, činné vyučování*“, jehož cílem bude samostatná osobnost s kritickým myšlením. Při vyučování žáci rozvíjeli samostatnou aktivitu a využívali pracovní pomůcky pro rozvoj svých schopností a další rozvoj. Ve škole s dětmi vydával školní tisk. Při práci na novinách se žáci učili nejen samostatné práci s tiskařským vybavením, ale i s textem, obrazem a poznávat svět s širokých souvislostech. Freinet odmítal učebnice, byl zastáncem pracovních sešitů, které si žáci tvořili za pomoci učitelů sami. Z pracovních listů postupně vypracoval tzv. *předmětové karty*. Karty byly určeny pro žáky i učitele, obsahovaly shrnutí učiva, návody, analýzy pracovní úkoly. Freinet se zasloužil o vznik a podporu třídní demokracie. Každý žák měl možnost na třídní nástěnku napsat kritiku, pochvalu, přání a uskutečněnou činnost. Celá třída poté informace rozebírala a v rámci třídní skupiny řešila. Pedagogika Freineta byla založena na aktivním školním životě (Kasper a Kasperová, 2008, s. 146-151).

Peter Petersen

Německý evangelický pastor a univerzitní profesor vytvořil vzdělávací koncepci pod názvem „*Jenský plán*“ v roce 1927. Vyučování se řídilo týdenním plánem, který byl zpracováván výkonnostní skupinou. Plán zdůrazňoval spolupráci a pospolitost skupin žáků. Pedagogika je typická aktivitami, které podporují nejen kooperaci, ale i individualizaci, jsou jimi hra, práce, slavnost. Učivo směřovalo k poznávání světa k rozvíjení kompetencí, získávání zkušeností. Žáci střídali práci individuální, skupinovou a

hromadnou výuku. Během týdne přecházeli mezi skupinami. Ve škole byla také široká nabídka volitelných kurzů (Kasper a Kasperová, 2008, s. 193-197). Jenský plán podle Zeliny (2000) vytváří bohaté, podnětné a volné edukační prostředí pro děti, kde je také prostor pro jiné reformní pedagogické metody. Trend této metody byl po 20. letech 20. století utlumen. V devadesátých letech se opět vrací, nejvíce do Nizozemí (Zelina, 2000, s. 46).

1.1.3 Vzdělávací programy

Začít spolu (Step by step)

Je program vytvořený v 90. letech minulého století v USA. Postupně se do programu zapojilo 17 zemí z celého světa. Projekt, který podporuje Sorosova nadace, je zaměřený na předškolní výchovu dětí. Metodika je zaměřená na výchovu a vzdělávání s přihlédnutím na zvláštnosti každé zapojené země v oblasti kultury, zvyků, tradic a podmínek. V roce 1994 se do projektu zapojila i Česká republika za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Postupně se rozšiřuje z mateřských škol do základních, středních i vysokých, zřizují se tréninková centra pro přípravu učitelů v dalším vzdělávání. Program využívá několik druhů forem a metod vzdělávání, aby bylo dosaženo cíle. Žáci dosahují vysoké soběstačnosti a individuálních kompetencí, které mohou uplatnit v životě nebo v dalším vzdělávání. Program je realizuje v podnětném prostředí, využívá se prožitkového učení založeného na spolupráci s ostatními spolužáky a na učení činnostmi a hrou. Zároveň každý žák provádí sebehodnocení, pozitivní i negativní a hledá cesty pro zlepšení (Gardošová a Dujková, 2003, s. 9–18).

Lesní školka

Výchova v přírodě a k přírodě je základem metodiky lesních školek. Děti se učí pečovat o životní prostředí, sdílejí a kultivují svoje znalosti o přírodním světě. Jsou s ním v přímém kontaktu. Les a okolní krajiny jsou přirozeným prostředím dětí, ve kterém poznávají různé druhy materiálů, objevují, zkoumají a učí se hrou o zákonitostech přírodních jevů, například vývoj v čase, rozpoznávání odstínů barev, přizpůsobování se změnám prostředí. Pro učitele je důležité podporovat je v dialogu nejen mezi sebou, ale i s dospělými (Meier a Sisk-Hilton, 2013, s. 107-110).

Zdravá škola

Neboli „škola podporující zdraví“ je původně projekt pocházející ze Skotska. Je podporovaný Světovou zdravotnickou organizací (WHO), v České republice byl propagací projekt určen Národní centrum podpory zdraví, po jeho zrušení převzal roli koordinátora Státní zdravotní ústav v Praze. Členové projektu se snaží o demokratizaci a humanizaci ve vzdělávání již od roku 1986. Svobodová (1998, s. 22) uvádí tři hlavní změny, které musí škola zapojená do projektu udělat: „1. Vytvoření po všech stránkách zdravého prostředí ve škole včetně kultivace vztahů uvnitř školy. 2. Výchova ke zdravému životnímu stylu včetně orientace na zdravý životní styl celé komunity i obce. 3. Spolupráce se sociálními a odbornými partnery, z nichž nejvýznamnější jsou rodiče. „Žáci v těchto školách jsou učiteli vedeni k vzájemnému respektu a partnerskému vztahu, spolupracují na vzdělávacím procesu (Svobodová, 1998, s. 22-25).

1.1.4 Alternativní školy po roce 1989 v České republice

Veškeré snahy o reformu školství v Československé republice byly přerušeny politickou situací a nástupem Komunistické strany k moci v roce 1948. Byl přerušen kontakt se zahraničím, mnoho pedagogů a reformátorů mělo zakázáno cestovat a dále šířit a propagovat myšlenky o inovacích a učebních procesech ve školství. Přerušování vývoje v oblasti alternativního vzdělávání na více jak 40 let způsobilo ztrátu informací o jeho vývoji v zahraničí (Průcha, 2004, s. 30).

Jedna z prvních alternativních škol se objevuje po roce 1989 tzv. Waldorfská škola. Již v roce 1991 vzniká v Ostravě první škola tohoto typu. O její založení se zasloužili nejen pedagogové, ale také rodiče, které zaujala přednáška švýcarského lektora Tomáše Zuzáka (Waldorfské sdružení Ostrava, z.s., ©2019). O 28 let později je v naší zemi registrováno již 21 mateřských škol, 20 základních škol (+ jedna speciální pro žáky se speciálními potřebami) a 6 středních škol s touto výukou. (Asociace waldorfských škol České republiky, ©2024).

Další rozmach alternativních škol nastává v roce 1996, kdy byla založena Asociace českých daltonských škol. Největší zastoupení škol, která vyučuje daltonskou metodou, je v Brně. Žáci z těchto škol se účastní výměnných pobytů s městem Utrecht v Nizozemí (Röhner a Wenke, 2003, s.144–145).

V roce 1997 byl v České republice uskutečněn první kurz zaměřený na Montessori pedagogiku. První Mateřská školka s touto výukou je v Jablonci na Nisou. V dalších letech vzniká Společnost Montessori ČR o.p.s. a další školky. Začínají se překládat a vydávat publikace vědkyně Marie Montessori, vznikají nové projekty na podporu tohoto vzdělávání, semináře, konference, vydávají se publikace a propaguje se vzdělávací program nejen ve školách a u pedagogů, ale i u rodičů (Montessori ČR, ©2024).

Nejmladší a nejméně zastoupeným druhem alternativního vzdělávání je Jenskí školství – jenský plán. V České republice působí teprve od roku 2016 Základní škola v Hradci Králové, jejíž základní koncepcí je jenský plán ([Hučák, Základní škola Hradec Králové, ©2024](#)). Dalším vzdělávacím subjektem je Základní škola Křišťál v Jaroměři, která byla založena rok poté. Tato škola spolupracuje se školou stejného typu v Holandsku (Základní škola Křišťál, ©2024).

Domácí vzdělávání je zvláštní formou učení. Rodič, popřípadě jiný kvalifikovaný pracovník, který vzdělává dítě doma, rozhoduje o použité metodě učení. Domácí vzdělávání je od roku 2005 uznáváno zákonem jako alternativní způsob vzdělávání. Zatím pouze na první stupni základních škol (Česko, ©2004).

1.2 Funkce alternativního vzdělávání

Jan Průcha (2004, s. 32) vyjmenovává funkce alternativních škol, podle kterých můžeme určit, proč vznikají a jakým způsobem vznikají.

1. „*Kompenzační funkce*“ – alternativní školy vznikají z určitého nedostatku, který není schopno uspokojit státem organizované vzdělávání. Každá společnost má jiné potřeby a požadavky na poskytované vzdělání, proto vznikají školy a projekty, které mohou uspokojit část populace, která hledá jiné možnosti vzdělávání.
2. „*Diverzifikační funkce*“ – alternativní školy nabízejí rozmanitost v učebním obsahu, v organizaci výuky i v kvalitě vzdělávání. Příkladem je např. rozdělení učebních hodin, kdy ve státních školách je jeden blok 45 minut, alternativní školy převážně poskytují žákům tolik času, kolik potřebují na svoji činnost.
3. „*Inovační funkce*“ – tato funkce je podle Průchy (2004, s. 33) tou nejdůležitější v systému alternativního vzdělávání. Rozděluje ji na: inovaci v organizaci vzdělávacího procesu a v obsahu vzdělávání. Každý alternativní systém vzdělávání

se řídí používanou pedagogickou koncepcí, například v lesních školkách jsou děti po většinu času v přírodě. Obsah vzdělávání není přesně dán, žáci si v některých koncepcích mohou vybrat druh problému, který chtějí poznat. „Klasické“ předměty jsou podávány jinou formou, důležitost se klade na pochopení, učení nazpaměť je odbouráno.

Jak poznamenává Průcha (2004, s. 31), mnoho prvků z alternativního vzdělávání proniklo i do státního školství. Je však otázkou, zda se tak stalo vlivem pedagogické koncepce nebo zda se tak stalo pouze vývojem a zásahem vládní moci. Česká republika vstupem do Evropské unie musela přijmout i společné strategie a cíle vzdělávání, které se zabývají například zaměřením na individualitu jedince (Průcha, 2004, s. 31–33).

1.3 Alternativní versus tradiční vzdělávání

Jak jsme uvedli výše, mnoho prvků z alternativního vzdělávání je uplatňováno v tradičních školách. Jsou však mezi nimi ještě rozdíly, které bude těžké a někdy (např. prostorové členění) nemožné, odbourat. Průcha (2004, s. 32) uvádí základní rozdíly mezi těmito vzdělávacími institucemi, které sestavil Karel Rýdl (Průcha, 2004, s. 32).

Alternativní vzdělávání	Tradiční vzdělávání
Den seřídí podle zájmů dětí.	Rozvrh je pevně daný.
Učitel je poradcem, průvodcem, partnerem.	Učitel převládá nad žáky, má vždy pravdu.
Dítě se rozhoduje, v jakém rozsahu bude dělat úkoly a v jakém pořadí.	Dítě plní úkoly tak, jak mu byly uloženy.
Učení je zaměřené na objevování	Učení je zaměřené na učení nazpaměť.
. U žáka je vnitřní motivace.	U žáka je vnější motivace.
Spolupráce ve skupinách.	Soutěživost.
Výuka neprobíhá pouze v prostorách školy, ale i mimo třídu a školu.	Výuka probíhá pouze ve vnitřních prostorách školy.
Rozvoj tvořivosti a iniciativy.	Tvořivost a iniciativa není podporována.

Tab. 1. Rozdíly v alternativním a tradičním vzděláváním.

Tyto rozdíly publikoval Rýdl v roce 1999 v díle „*Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*“, dnes však máme k dispozici *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, kterou schválila v roce 2020 Vláda České republiky. Je uspořádána do pěti linií, jejím cílem je rozvoj školství. Žáci by měli získat takové kompetence, které budou použitelné v osobním, profesním a občanském životě. Strategie navrhuje změnu v obsahu vzdělávání, jeho metodě i formě, výuka by měla být individualizovaná. Inovace ve vzdělávání je podporována na základě dobrých příkladů z praxe. Vnitřní motivace žáků, systematická práce, práce s chybou, individualizace vzdělávání a zaměření na potenciál dítěte jsou metody používané v alternativním vzdělávání (MŠMT, ©2020).

1.4 Shrnutí

Alternativní pedagogické metody jsou odlišné od tradičního vzdělávání nejen metodami a formami, ale i dalšími didaktickými zásadami. Nejvíce těchto škol vznikalo na přelomu 19. a 20. století. Hlavní představitelé kladou důraz na výchovu a vzdělávání již od útlého věku, kdy je dítě v nejdůležitějším období svého života. I když se alternativní koncepce liší v různých aspektech, společným znakem je zaměření na dítě, individualizace, volnost, svoboda a přirozenost. Vývoj alternativních hnutí byl přerušen v období druhé světové války. Po jejím skončení se společnost začala zaměřovat na hledání způsobů, které by vzdělávali jedince. V České republice se vývoj alternativního školství zastavil nástupem socialismu. Po politickém převratu v roce 1989 se uvolnila společnost i její názory na dosavadní školství. Otevírá se otázka jiných možností vzdělávání dětí. Vznikají alternativní školy, které přebírají pedagogické principy ze zahraničí. Připojením naší země k Evropské unii vzniklo i několik Strategií, které se zaměřují na výchovu a vzdělávání dětí. Vývoj neustále pokračuje, lidé se více zajímají o dění nejen ve své zemi, ale i o život ve vyspělých zemích a v zemích tzv. třetího světa, což se odráží i ve vzdělávání. Odborníci v oblasti vzdělávání i široká veřejnost jsou si vědomy změny, která je ve vzdělávání nutná pro udržení vyspělé společnosti, která bude vychovávat jedince, kteří budou schopni reagovat na změny nejen v technologiích a v ekonomických ukazatelích, ale i v přístupu k informacím, jejich vyhodnocování a k environmentálním problémům dnešní doby. Podle našeho názoru je důležité vychovávat děti již od útlého věku k samostatnosti a podporovat jejich začlenění do společnosti, tak aby jejich nabyté znalosti byli schopni použít nejen pro svůj rozvoj i celé společnosti.

2 PŘEHLED MONTESSORI PEDAGOGIKY

Montessori pedagogika vznikala na přelomu 19. a 20. století. Tato doba byla plná inovací, které zasáhlo i oblast vzdělávání. Dr. Maria Montessori vytvořila systém vzdělávání, který podporoval přirozený vývoj osobnosti dítěte. Pedagogika se rozšířila do celého světa, a i napříč časem neustále vznikají nové předškolní a školní zařízení, ve kterém se Montessori metody aplikují.

2.1 Historie

Maria Tecla Artemesia Montessori se narodila 31. srpna 1870 ve městě Chiaravalle v Itálii, matka byla učitelkou, otec pracoval v továrně na tabák. Rodiče podporovali dceru ve vzdělávání, ale směřovali ji k učitelství. Maria Montessori studovala matematiku a inženýrství, poté začala studovat medicínu a v roce 1896 promovala na Univerzitě v Římě jako jedna z prvních lékařek v Evropě. Nastoupila do zaměstnání v State Orthopenic school v Římě. Zde pracovala s dětmi, které odmítly jejich rodiče. Výuka těchto dětí ji přinesla uznání kolegů, a tak pokračovala ve svém vzdělávání studiem antropologie a psychiatrie. Pořádala přednášky, jejichž ústředním motivem bylo vzdělávání, které bylo nástrojem společenské změny vedoucí k pokroku a míru. Práce s mentálně postiženými dětmi v Mentální nemocnici v Římě dala vzniknout Montessori vzdělávání. Tyto děti, totiž z jejího pohledu nepotřebovali pouze psychiatrickou intervenci, ale hlavně pedagogickou. Postižené děti, které Maria Montessori vyučovala, tak mohly být přijaty do základního vzdělání v „běžné“ škole. Nevěnovala se, ale pouze postiženým dětem, ale i dětem z chudých rodin. Věřila, že děti, které měli „připravené prostředí“, se mohou zabavit samy, aktivity, které vytvářejí, vedou k vědomostem, dovednostem a jsou schopné vyrovnat se s problémem bez zásahu dospělého. Úspěch metody vyvolal v Montessori pochybnosti o dosud praktikovaném způsobu výchovy a vzdělávání.

Ve čtvrti San Lorenzo v Římě byl schválen projekt, *Dům dětí – Casa dei Bambini*, kde se mohli „zdravé“ děti vzdělávat pod vedení Marie Montessori. Pro tuto vědkyni, byl projekt velkou výzvou. Měla na starosti asi 60 dětí ve věku 3-7 let, které přicházely z chudých a nevzdělaných rodin. V Domě se učili nejen děti, ale i Marie Montessori. Začali vznikat nové postupy a metody. Pozorování dětí, zkoušení nových pomůcek a likvidace nevhodných, a také omylem nebo zcela náhodným jevem se utvářela pedagogika Marie Montessori.

Metoda tohoto vzdělávání byla uznávána po celé Evropě a začaly se pořádat kurzy, kde se metodě začali učit učitelé z celého světa. Maria Montessori navštívila Spojené státy, Velkou Británii a Španělsko, kde seznamovala obecnost se svou metodou. Překvapivě vzniklo nejsilnější hnutí pro Montessori pedagogiku v Indii, kde pobývala vědkyně 6 let. Své principy popsala v celosvětově známé knize „*Absorbující mysl*“ (Montessori kurz.cz, ©2024).

2.2 Principy Montessori pedagogiky

Maria Montessori navázala na antropologii. Spojila tělesný, duševní a psychický vývoj a orientovala ho na individuální potřeby dětí. Metoda vychází z podpory dítěte, aby využívalo vlastní sílu, potenciál a cestu k inteligenci, výkonu a spolupráci. Montessori na základě svých pozorování přiřadila každé vývojové etapě *senzitivní fázi*. Je to období, kdy jsou děti nejvíce citlivé k učebním procesům a postupům (Rýdl, 2006, s. 13–14). Nejdůležitějším vývojovým obdobím je podle Montessori věk od narození do šesti let. V tomto věku se utváří charakter, zvyky a kultura (Montessori, 2018, s. 294). Děti jsou nejvíce tvořivé, vyvíjí se řeč, pohyb a smysl pro řád. Aktivní činností, kterou dítě vyvíjí, se formuje sebeuvědomění. Začíná vnímat kolektiv, začíná být součástí skupiny (Zelinková, 1997, s. 31-33).

Principy Montessori, sestavené podle Olgy Zelinkové (1997, s. 17-20):

„Dítě je tvůrcem sebe sama.

Pomoz mi, abych to dokázal sám.

Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.

Respektování senzitivních (citlivých) období.

Svobodná volba práce.

Připravené prostředí.

Polarizace pozornosti.

Celostní učení.“

Za klíčový princip v Montessori metodě uvádí Zelinková (1997, s. 18) **princip svobody**, který je založen nejen na svobodě jako takové, ale i na podněcování jeho aktivity. Svoboda má své hranice, které je třeba respektovat. Není bez omezení, například fyzickými předpoklady. Svoboda není jen nezávislost nebo volnost, ale projevuje se hlavně ve svobodné činnosti, možnosti zvolit si jednu z alternativ, jak dosáhnout vytyčeného cíle. Aby dítě dosáhlo svobody, je nutná jeho koncentrace pozornosti, k tomu používá volbu. Činnost, kterou si dítě zvolí, ho přitahuje, používá ruce, pracuje soustředěně, dokud nedosáhne svého cíle. Dosažení cíle vede k volbě další činnosti, sebezdokonalení, sebeuspokojení a disciplíně. Pokud má dítě disciplínu, dokáže mít samo nad sebou kontrolu, dokáže dodržovat řád a spolupracovat (Zelinková, 1997, s. 17–20).

Rýdl (2006, s. 15-18)) vysvětluje principy Montessori pedagogiky na její didaktice:

- a) „*Pozorování jako základní součást a podmínka didaktiky*“ – je nutné určit, jaké má dítě potřeby, v jakém je vývojovém stádiu a stupni zralosti. Pozorující musí být profesionál, který umí praktikovat metody a postupy pro tyto měření, musí disponovat náklonností a empatií.
- b) „*V mateřské škole a na 1. stupni základní školy je didaktika reprezentována z velké části právě didaktickým materiálem*“-neboli *materializované kurikulum*. Pro porozumění používají děti ruce, kterými si mohou předmět osahat, a tak se spojí úchop s mozkovou činností.
- c) „*Ústředním principem didaktiky Montessori je volná práce*“ – volná práce začíná již před mateřskou školou, podle Montessori je základní a nejdůležitější učební formou. Jedná se hlavně o práci na sobě samém, tedy sebeutváření, sebeuskutečňování. Ve školním prostředí je vázána na určité předměty.
- d) „*Připravené prostředí jako předpoklad úspěšné volné práce*“ – jedná se, o přesně daný strukturovaný prostor a základní materiál. Dítě se samo rozhoduje, co chce dělat, kde chce činnost dělat, s kým a jak dlouho. Ve skupině se sami dohodnou kdo, jakou pomůcku použije a kdy. Při práci nesmí být rušení. Činnost, kterou dítě vyvíjí, se nazývá *projektová práce*. Na projektu pracuje od začátku až do konce svého snažení. Při této činnosti jsou kladeny velké nároky na učitele, který musí být kreativní a časově flexibilní.
- e) „*Věkově smíšené skupiny pro hru i práci*“ – spojení různě věkově odlišných dětí přispívá ke spolupráci, kdy se učí navzájem od sebe a také rychleji. Montessori dělí

žáky na 3 skupiny podle vývojových stupňů, dává však možnost i jiné členění do skupin.

- f) „*Hodnocení výkonu je součástí učebního procesu*“ - v Montessori metodě mají děti prostor a čas pro svoji činnost, pokud jsou tyto podmínky naplněny, jsou motivováni svoji vlastní vůlí pro maximální výkon. Jejich projekt je výsledkem jejich vlastní činnosti.
- g) „*Kdo má hodnotit vlastní výkon musí umět rozpoznávat vlastní chyby*“ – Vychvalování se a vychvalování není v metodě Montessori přípustné. Děti jsou učené hodnotit samy sebe a své výkony, učí se pracovat s chybou, opravovat si je a neustále se zlepšovat. A to vše vede mladé lidi k nezávislosti.
- h) „*Náboženská výchova*“ – Maria Montessori studovala, mimo jiné, i antropologii. Z ní také vycházela při sestavování svých metod. Náboženství vnímá jako základní lidskou potřebu, pohnutku a dovednost jít za smyslem věcí a ptát se po smyslu hodnoty světa, jedince, po spravedlnosti a důvěře. Pro děti, na základě vlastních pokusů, vytvořila *atrium*. Zde děti přemýšlely, vnímaly vlastní náboženství a vyvozovaly vlastní závěry. Princip aktivity má v Montessori pedagogice prvek přemítavosti a zhloubatelnosti.

Všechny principy spolu souvisí a navzájem na sebe navazují. Byly vytvořeny tak, aby poskytly co největší prostor pro úspěšnou aplikaci Montessori pedagogiky. Takovéto podmínky se mohou vytvořit také v domácím prostředí, ve kterém stráví dítě další část dne, protože Montessori vzdělávání není určeno pouze do školního prostředí (Rýdl, 2006, s. 15–18).

2.3 Zaměření na individualizaci a aktivní učení

Nejen Montessori pedagogika, ale i další formy alternativního vzdělávání, se zaměřují na individualizaci při vyučování. Kolář (2012, s. 142) individualizaci popisuje takto: „*Přizpůsobení výuky individuálním zvláštěstím žáků. Hledání, volba takových metod vedení učební činnosti žáků, které jednotlivému žákovi nejlépe vyhovují, prostřednictvím kterých učební látku lépe zvládá (...). Je využitelná v určitém smyslu i v hromadném či skupinovém vyučování.*“ (Kolář, 2012, s. 142). Individualizace více proniká i do dnešních vzdělávacích procesů, jelikož je součástí měnící se politiky států po celém světě. Autorky

publikace *Individualizace v mateřské škole* uvádějí hlavní podmínky pro zavedení individualizace do praxe. Pedagogický pracovník by měl vytvořit dítěti podmínky pro rozvoj a učení, kvalitní podporu, péči a stimulaci. Každé dítě je jedinečnou osobností. Na jeho vývoj mají vliv geny, výchova, životní styl, sociální, kulturní a ekonomické prostředí (Váňová Krejčová et al., 2015, s. 14-23). Schopnost dětí rozvíjet se svým tempem vyzorovala již Maria Montessori. Vědkyně při pozorování a zkoumání dětí provedla rozdělení podle vývojových stupňů. V každé fázi je dítě schopné naučit se jiným dovednostem a schopnostem, zvláště pokud jsou mu k tomu dány správné podmínky (Rýdl, 2006, s. 18). V metodě Montessori je podporováno společné vzdělávání s různou úrovní schopností, které musí být respektovány. Každé dítě je jedinečnou osobností a učitel by měl být schopný rozpoznat, v jakém vývojovém stupni žák je a nabídnout mu činnost pro něj vhodnou.

Zelinková (1997, s. 44) zmiňuje všechny děti, které mají touhu objevovat a učit se bez ohledu na své socioekonomické podmínky, kulturu, věk, zdravotní stav, náboženství nebo etnikum. Ve třídách jsou spojeny starší děti s mladšími, protože jejich vzájemná spolupráce a kooperace vede k podpoře a uspokojení ze zvládnutí cesty k dosažení cíle vytyčené práce (Zelinková, 1997, s. 44).

2.3.1 Učitel

Učitel je v Montessori pedagogice chápán jako průvodce, který dítě doprovází za jeho cestou k poznání, zajišťuje mu odpovídající podmínky a prostředí. Pro výkon tohoto povolání je nutné projít speciálním výcvikem, ve kterém se zájemce seznámí a zdokonalí v této metodě výuky. Pro průvodce v Montessori pedagogice je vyžadována sebekázeň, trpělivost, vytrvalost, takt. Učitelé se hlavně musí stát pozorovateli, hlavní není aktivita učitele, ale dítěte. Prakticky musí znát pomůcky, možnosti jejich použití i vhodnost pro fázi, ve které se dítě právě nachází. Jinak by mohlo docházet ke konfliktu, kdy pro dítě je pomůcka buď příliš jednoduchá anebo naopak příliš složitá (Montessori, 2017, s. 153-156).

Montessori (2023, s. 273-277) uvádí činnosti učitele, které rozdělila do třech fází. V první fázi je pozornost učitele upřena na prostředí, ve kterém se děti pohybují. Pečuje o pomůcky, aby byly stále v dokonalém stavu připravené pro okamžité použití. Druhá fáze je zaměřená na chování učitele vůči dětem. Musí je umět zaujmout k různým druhům cvičení, ale také je musí umět uklidnit v případě, že nějaké dítě vyrušuje ostatní. Nastává třetí fáze, kdy je učitel již schopný poznat, zda je dítě schopné přejít k dalším pomůckám, které jej

připraví na život. V této části je nutné nezasahovat, nepovzbuzovat dítě k činnosti, ale vyčkat až si cestu k ní najde samo (Montessori, 2023, s. 273-277). Respektující učitel je připraven i na odmítnutí nabízené činnosti ze strany žáka. Může však nabídnout jinou vhodnou činnost, která však není podmínkou. Pokud se dítě rozhodne pro odpočinek a pozorování ostatních, je nutné toto rozhodnutí respektovat. Metoda využívá ticho a klid pro samostatnou práci dětí, pedagog ve třídě udržuje toto pravidlo, zároveň je však schopný dětem naslouchat a ptát se, pokud je to od dítěte očekáváno (Montessori, 2017, s. 153-157).

2.3.2 Připravené prostředí

Připravené prostředí značí místo, ve kterém se bude dítě cítit svobodně, bude zde rozvíjet své fyzické, mentální i duchovní složky své osobnosti. Montessori nechala pro děti do školy vyrobit nábytek, který rozměrově i materiálově vyhovoval dětem. Stoly, židle, police, skříně, vše bylo vyrobené z materiálu, který byl lehký a děti si tak mohli uzpůsobit místnost podle činnosti, kterou právě vykonávaly (Montessori, 2017, s. 50-51).

Montessori studovala, jaké podmínky budou nejvhodnější pro vývoj dítěte. Vzniklo 6 didaktických principů:

„*Respektování vývojových period*“ – vychovatel připravuje prostředí, tak aby vyhovovalo vývojovému období dítěte a aby ho podněcovalo k dalšímu vývoji.

„*Progresivita*“ *zájmů*“ – pomůcky, které má dítě k dispozici jsou o úroveň výš, než na které je momentálně dítě. Tím se předbíhá ve vývoji.

„*Tvoření jednoduchých struktur*“ – dítě, které má dojít ke svému cíli, musí mít úkoly připravené systematicky. Chaos a příliš mnoho pomůcek dětem ztěžuje činnost a soustředění.

„*Bohatá nabídka*“ – děti rádi objevují sami, při zásahu dospělého ztrácejí zájem. Pomůcky jsou umístěné tak, aby vedly k aktivitě dětí a vzbuzovali jejich zájem a zvědavost.

„*Samostatná volba a volnost pohybu*“ – I když je v prostředí přítomen vychovatel, je dítěti dána volnost a svoboda ve výběru samostatné činnosti. Má však možnost, kdykoliv o pomoc požádat.

„*Věková přiměřenost*“ – vybavení prostoru musí odpovídat věkovému rozmezí dítěte. Jedině tak, může využívat prostor k pohybu a volnosti a zároveň se zdokonaluje v manipulaci a používání končetin (Zelinková, 1997, s. 42-43).

V takto připraveném prostředí Montessori doporučuje spojování dětí různého věku do jedné skupiny. Jednotlivci se vzájemně ovlivňují, navzájem se od sebe učí a vyvíjí. Byla zastáncem velkých skupin dětí, kdy pro ni byl ideální počet 30-40 dětí v jedné třídě (Zelinková, 1997, s. 44).

Připravené prostředí se netýká jen školního a předškolního zařízení, ale je možné Montessori metodu přenést i do domácího prostředí. Každý člen rodiny má jiný věk, jiné zájmy a disponuje jinými dovednostmi. Seldin a McGranahová(2022, s.55) popisují 3 základní principy pro přípravu domácího prostředí v souladu s Montessori metodu: 1. „*Věci na svém místě*“, 2. „*Esteticky přitažlivé prostředí*“, 3. „*Reflektování zájmů*“ (Seldin a McGranahová, 2022, s. 55).

2.3.3 Respekt k osobnosti dítěte

Maria Montessori rozdělila vývoj dítěte do třech období, od narození do šesti let, druhé období od 6-12 let a třetí stádium 12-18 let. V prvním a posledním období prožívá dítě největší změny, hlavně tělesné (Montessori, 2017, s. 45-46). Při pozorování dětí, zjistila, že dítě mezi třetím a šestým rokem života je schopné naučit se mnoho užitečného včetně čtení a psaní. Upozorňuje na fakt, že dítě je inteligentní a svobodný tvor, kterému je třeba předkládat takové podněty, které ho budou těšit a bude je rád procvičovat (Montessori, 2017, s. 49-50). Po prvním období života dítě již umí mnoho dovedností. Naučilo se chodit, mluvit, poslouchat, používat ruce a mnoho dalšího, proto po tomto období nastává čas na socializaci. V českém školském zařízení nastupují děti ve třech letech do Mateřských škol, kde se setkávají se svými vrstevníky. Nastává období, ve kterém se dále vyvíjí a zdokonaluje si nabyté vědomosti.

V díle *Tajuplné dětství* Montessori (2023) popisuje, jak je možné ovládnout osobnost dítěte, a to sugescí ze strany dospělého. Děti rády napodobují činnost dospělých, ale přehnané pohyby neumožňují dítěti vstřebat probíhající činnost či konverzaci. Pomalý pohyb značí schopnost řídit se rozumem a vnitřní disciplínou (Montessori, 2023, s. 81-84). Jednou ze základních teoretických i praktických požadavků Montessori metody je svoboda. Je to spontánní lidská aktivita, člověk si vytýčí cíl a má mnoho cest, jak k němu dojít. Smyslem této pedagogiky není vykonávat činnost za dítě, ale pomoci mu, aby ji vykonal sám. Dítě si samo volí činnost, kterou chce vykonávat, na kterou se bude soustředit bez zásahu zvenčí. Takto vykonaná činnost vede k uspokojení z dosaženého cíle a vzbuzuje zájem o další činnosti. Škola pouze připravuje prostředí a pomůcky, které

odpovídají vývojovému stupni a úrovni žáka. Důležitá je zde role učitele, který musí dokonale připravit prostředky pro žáka a musí vědět, ve kterém vývojovém stupni se nachází (Zelinková, 1997, s. 19–23). V Montessori pedagogice je důležité respektovat svobodu dítěte, podporovat jeho iniciativu a volbu činnosti.

Individualizace ve vzdělávání už není prioritou „tradičního“, vzdělávání. Stále častěji se o ní hovoří nejen v mezinárodních dokumentech, ale i v českém prostředí. Příkladem je organizace *Step by Step ČR, o.p.s.*, která podporuje inovativní přístupy ve vzdělávání. Pro učitele například vydala příručku „*Individualizace ve výuce – příručka pro učitele*“. Publikace dává návod jak pracovat nejen na sobě samém, ale také jak dosáhnout individualizace ve vzdělávání. Učitelé mohou využívat i doporučení pro práci s dětmi, používáním myšlenkových map, výpravami do přírody, prací s chybou a s pracovními kartami. Autorky nabízejí učitelům vhled do alternativních metod, vybraly Montessori metodu, Začít spolu a Daltonský plán, na nich ukazují, jak je možné změnit prostředí a vytvořit tak místo pro projekty a setkání. U Daltonského plánu zmiňují pracovní listy, které využívají žáci při výuce. (Step by step, 2013).

2.4 Shrnutí

Maria Montessori byla významná italská žena, která změnila vnímání dospělých lidí vůči dětem. Svým výzkumem v oblasti výchovy a vzdělávání dětí posunula oblast pedagogiky k zaměření na potřeby dítěte. Maria Montessori vyvinula systém vzdělávání pro děti, který odpovídá jeho vývojovému stádiu. Vhodné podmínky, které se mu připraví, ho vedou k naplnění absorbující mysli a dostává se mu vzdělávání, které ho posouvá dál. Pedagogika je zaměřená na individualizaci, svobodu, respekt vůči dítěti, a hlavně k jeho osobnosti. Praktikovat principy je náročné pro učitele, který se musí naučit dívat se na dítě jiným pohledem, než byl z tradičního školství naučený. Musí respektovat volbu dítěte, jeho potřebu klidu na práci a touhu po vzdělání. Metodu je možné praktikovat i v domácím prostředí, jelikož rodiče tráví s dítětem nejvíce času.

Respektování osobnosti dítěte se zabývají i politiky jednotlivých států, vytváří se nové strategie a příručky pro učitele. Alternativní přístupy ve vzdělávání se tak dostávají i do tradičních vzdělávacích zařízení.

3 MOTIVACE

Motivace je jeden z psychologických faktorů, který ovlivňuje chování každého jedince. Veškerá činnost, kterou jedinec vykonává je motivována. Považujeme ji za sílu, která žene člověka, udává směr a energii činnosti, jednání a chování (Suchánková, 2014, s. 14). Motivaci dělíme na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází z potřeb jedince, je jí ovlivněn, stává se impulzem pro vykonání aktivity. Vnější motivace přichází z okolí. Slouží k tomu, aby jedinec dělal to, co musí nebo je nutné bez ohledu na jeho potřeby. Obě motivace vedou k naplnění cíle buď samotného jedince anebo okolí. Proto, abychom zjistili, co jedinci chtějí, jaké mají cíle a jaká je k němu cesta, je třeba znát motivační tendenci a potřeby. Motivy označujeme slovem podněty, které vedou činností k cíli nebo k nečinnosti. Určují, jaký bude charakter a zaměření činnosti, jak veliké úsilí bude jedinec vynakládat a jak dlouho se jí bude činnost vykonávat (Vágnerová, 2016, s. 329–331).

Motivy můžeme dělit podle jejich původu na vrozené a získané. Vrozenými jsou ty, které uspokojují základní potřeby biologické a fyziologické, např. jídlo, pití. Získané motivy jsou závislé na zkušenosti a sociálním kontaktu jedince s okolím. Dále můžeme motivy rozdělit na primární a sekundární. Primárními motivy jsou důležité, nezbytné pro jedince a jeho existenci, jsou základními potřebami. Sekundární motivy jsou získané (Cakirpaloglu, 2012, s. 184-185).

Humanisticky zaměřená psychologie klade důraz na potřebu rozvoje vlastní osobnosti, a tím vede k naplnění osobní – vnitřní – motivace. Pro psychoterapeuta Rogerse je nejdůležitější potřeba seberealizace, k tomu využívá jedinec vlastní možnosti (Vágnerová, 2016, s. 337).

Jak jsme zmínili, motivace souvisí s potřebami, které jedinec chce uspokojovat. Potřeby se v různém vývojovém období mění. Základními potřebami, které jsou:

- „*Potřeba stimulace*“ – u každého jedince je různá, záleží na intenzitě a kvalitě podnětů.
- „*Potřeba jistoty a bezpečí*“ – mimo tělesného bezpečí, jde i o potřebu řádu, pravidel, sociálních jistot, bezpečného prostředí.
- „*Potřeba naděje*“ – charakterizujeme, jako potřebu v kladný nebo přijatelný výsledek.

- „*Potřeba sociálního kontaktu*“ – je u každého jedince jiná, každý preferuje jinak velkou četnost a intenzitu.
- „*Potřeba sounáležitosti a akceptace jinými lidmi*“ – jedinci mají tendenci patřit do sociální skupiny, žít ve vztahu, být oblíbený...

(Vágnerová, 2016, s. 345–347).

Veškeré potřeby, které jedinec naplňuje, by měli být jeho svobodným rozhodnutím a měli by vycházet z jeho motivace.

3.1 Motivace v Montessori pedagogice

V pedagogice rozlišujeme motivaci žáků, pedagogů a rodičů. V alternativních školách je kladen důraz na vnitřní motivaci dětí ke vzdělávání, to však nejde bez podpory pedagogů a rodičů.

Základní důvěra je první potřebou dítěte po narození, ta aktivuje potřebu stimulace, potřebu jistoty a bezpečí, které jsou potřebné při procesu učení a při dalším rozvoji. Vágnerová (2016, s. 354) uvádí potřebu, kterou mají děti v předškolním věku, být akceptován a pozitivně hodnocen. U dítěte se začíná rozvíjet sebehodnocení, důležitá je sounáležitost s vrstevníky. Děti jsou v tomto věku velmi zvědavé a neustále se snaží poznávat nové věci a činnosti, mají potřebu aktivity a iniciativy. Potřeba výkonu a sebeuplatnění je, podle Vágnerové (2016, s. 354), důležitá pro děti školního věku. Tato potřeba je nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj. Pro dospívání jsou typické velké změny nejen fyzické, ale i emocionální. V tomto období je nejdůležitější potřeba seberealizace a otevřené budoucnosti (Vágnerová, 2016, s. 354).

3.1.1 Motivace dětí

Jedlička a spol. (2018, s. 434) zmiňují nutnost dostatečné motivace ve výuce i v případě, že nejsou výkony perfektní. Protože každý, kdo se účastní výuky, má své potřeby, které chce uspokojit (Jedlička et al., 2018, s. 434).

Děti v Montessori metodě mají vnitřní motivaci, kterou uspokojují své potřeby. K tomu směřují své aktivity. Neustále opakují aktivity, napravují chyby a snaží se dosáhnout svého cíle. Zaměřují se sami na sebe, což vede k sebeuvědomění a sebeuspokojení (Rýdl, 2006, s. 31). Montessori nepoužívala termín motivace, ale „*absorbující mysl*“. Děti mají, podle

jejího názoru, potřebu neustále přijímat nové informace, učit se novým dovednostem a učitelé - průvodci - jsou zde pouze pro to, aby jim k tomu poskytl vhodné podmínky. V každém svém vývojovém období mají děti jiné potřeby, tzv. *citlivost* postupuje následovně:

1. „*Citlivost na pořadí*“ – potřeba pořadí a citlivost pro pořádek, dítě samo vrací věci na původní místo, vykonává činnost, která vede k úpravě prostředí podle jeho obrazu.
2. „*Citlivost vnímání*“ – používání smyslů, ohmatávání a ochutnávání věcí plní potřebu objevovat svět.
3. „*Citlivost pro jazyk*“ – děti nechtějí být pouze příjemci informací, ale mají také potřebu vyjádřit svůj pocit nebo potřebu jazykem, kterým mluví jeho okolí.
4. „*Citlivost na chuť*“ – potřeba objevovat, vyjít ven a prozkoumat okolí.
5. „*Citlivost na malé věci*“ – přichází po zvládnutí předchozích dovedností. Dítě potřebuje hledat malé věci, sotva okem viditelné.
6. „*Citlivost pro včlenění do společnosti*“ – potřeba společnosti druhých a pozorování jejich chování.

Tyto všechny potřeby, které utvářejí dítě, se rozvíjí do šestého roku věku dítěte. Poté již dítě tyto aktivity, které vedou k naplnění potřeb, nezajímají. Končí období absorbující mysli. Montessori zdůrazňuje ve vývoji dítěte *normalizaci*, což je proces, při kterém se dítě přizpůsobí okolí, čímž získává svou přirozenost, harmonii a rovnováhu s okolním světem. Takové děti jsou motivované a disciplinované. Pracují soustředěně, pečlivě a samostatně (Rýdl, 2006, s. 26-32).

3.1.2 Motivace rodičů

O budoucnosti dětí rozhodují jeho rodiče. Jsou přímo zodpovědní, do jakého předškolního, a dále školního, zařízení budou chodit.

Rýdl (2003, s. 27) popsal několik faktorů, které rodiče motivují, anebo spíše, demotivují k umístění dětí do tradiční školy. Jsou jimi: obava rodičů ze šikany a trestné činnosti, z užívání drog a alkoholu, a také nedostatečné technologické vybavení. Většina rodičů podle britské studie, kterou Rýdl zmiňuje, vykonává práci doma a sami tak disponují novějšími komunikačními a informačními technologiemi než škola (Rýdl, 2003, s. 27).

Jaké jsou motivace rodičů umístit dítě do vzdělávacího zařízení, kde se vyučuje Montessori pedagogikou, se budeme zabývat v empirické části této práce.

V Montessori metodě je kladen důraz na „*odzbrojení*“ ve výchovné činnosti všech dospělých, kteří se na ní podílejí. Ti by měli respektovat právo dítěte na přirozený – svobodný – vývoj, nevnučovat mu své názory, důvěřovat mu, dovolit mu dělat chyby (Zelniková, 1997, s. 71-72). Marie Montessori nikdy nenapsala žádnou knihu, která by byla určená pro rodiče. Upozorňuje však na fakt, že prvně se musí zlepšit myšlení rodičů, kteří by měli podporovat individualitu dítěte. Jejich motivací by mělo být spokojené, emočně vyrovnané dítě, které je samostatné, disponuje správnou sebedůvěrou a radostí ze života (Zelinková, 1997, s. 74-75).

3.1.3 Motivace učitele

Karel Rýdl (2006, s. 86-95) do své publikace zařadil ukázky závěrečných prací studentek, které absolvovaly kurz Montessori pedagogiky. Jana Rousínová popisuje, jaká byla její motivace ke změně a přechodu od tradičního vyučování k Montessori metodě. Uvádí nejen vnitřní neztotožnění se s obecnou prací učitele, ale také „zlo“, které se páchá na dětech. Tradiční vzdělávání učila v době před rokem 1989, poté se uvolnily hranice a začala do naší země pronikat alternativní forma vzdělávání. Rousínová měla vnitřní potřebu se vzdělávat, proto ji oslovily myšlenky organizace PAU, kde působili učitelé, kteří byli tvořiví a plní nových nápadů na výuku a vzdělávání. Po první části školení se po vnitřním rozhodnutí rozhodla přijmout metodu a zapojit ji do vlastní praxe. Fascinoval ji nejen prostor, ale také pomůcky a zaměření na individualitu dítěte. Motivačním prvkem pro rozhodnutí používat Montessori metodu, byly pro Rousínovou lektorky ve školce s touto výukou, kde poznávala pedagogiku v praxi. V závěru uvádí uspokojení a obohacení nejen pracovního, ale i osobního života poznáním metody. Další studentka, Jana Štefancová, uvádí setkání s Montessori metodou v německé mateřské školce. Tato návštěva, pro ni byla velmi motivující a přínosná až do té míry, že se rozhodla pro kurz této pedagogiky a následně získala pracovní místo v mateřské školce Montessori (Rýdl, 2006, s. 85–95).

Lektoři, kteří pracují s Montessori metodou popisují, vnitřní „pocit“ dělat pedagogiku jinak. Vidí smysl této metody zvláště u dětí. Vzdělávání touto metodou jim přináší radost a uspokojení, svobodu (Montessori ČR, ©2024).

3.2 Montessori zařízení

Montessori metoda vznikala již na začátku minulého století po celém světě. Během válečných let nastal útlum v rozvoji školství. Po druhé světové válce se začalo opět nahlížet na vzdělávání jako na důležitou součást ekonomického vývoje společnosti. Ve světě začali vznikat první vzdělávací instituce, které používali Montessori pedagogiku. V České republice tento trend začal až po roce 1989.

V současné době je v České republice podle organizace Montessori ČR (Montessori ČR, ©2024) 119 Mateřských školek a 65 Základních škol. První Mateřská školka byla založena v roce 1997 v Jablonci nad Nisou, rok poté byla zřízena Společnost Montessori ČR o.p.s. (Montessori ČR, ©2024).

Ve Zlíně působí 2 mateřské školky s Montessori pedagogikou.

3.2.1 Montessori Zlín Butterfly school

Montessori Zlín Butterfly school vznikla v roce 2006 ve Zlíně. Zařízení se zabývá vzdělávání dětí od 0 do 15 let věku, je zaměřena nejen na výuku v českém jazyce, ale i v anglickém. Žáci jsou rozděleni do čtyř skupin, v rozpětí 3 let. Pro nejmenší děti jsou zde tři programy. Program pro děti od 1 roku do tří let a jejich rodiče, kteří se zde učí, jak uplatňovat principy Montessori i v domácím prostředí. Je určený pro zájemce, kteří mají zájem nastoupit do zařízení s touto výukovou metodou. *Školička – Toddlers* je určená pro nejmenší děti ve věku 0–3 let. Učí se zde sebeobsluze, rozvíjí oba vyučované jazyky, nacvičují činnost spojenou s běžným životem. Třetím programem pro nejmenší děti je program *Play Wisely*, probíhá jednou týdně, účastní se ho děti od 4 měsíců do 5 let věku. Rozvíjí zde soustředění, zrak, řeč, pohyb, orientaci nebo koordinaci oka a ruky nebo nohy. Na tyto speciální programy navazuje Mateřská školka a Základní škola.

Principy vzdělávání v Montessori Zlín Butterfly school:

- Smysl pro sebedůvěru a sebehodnotu, pro řád a pořádek, pro humor.
- Soustředění a klid, vztah k přírodě.
- Naplnění vnitřní radosti, lásky k životu a světu, svobody.
- Podpora tvořivých schopností, hledání řešení, dívat se na věci různými úhly pohledu. Rozvoj abstraktního myšlení.
- Pomáhat druhým a jejich potřebám, ale také být potřebným, podpora přátelství.

- „Schopnost klást otázky, které Vás budou přivádět do rozpaků“.

(Montessori Zlín, ©2024).

3.2.2 Dobrá Montessori základní a mateřská škola

Dobrá Montessori základní škola a mateřská škola je zařazená v projektu Evropské unie a je jí spolufinancována. Mateřská školka vznikla v roce 2016, je určená pro děti od tří do šesti let, výuka probíhá v české i anglickém jazyce. Součástí školky je zahrada, které se děti věnují a kde pěstují rostliny. Pravidelně chodí na vycházky do lesa. Od stejného roku je pro zájemce k dispozici základní škola od 1. do 9. ročníku. I zde je dodržena Montessori metoda, děti jsou ve věkově smíšených skupinách. Žáci si navzájem pomáhají a inspirují se. Součástí pravidelných aktivit je také dobrovolnická práce, kdy se děti zapojují například do úklidu přírody nebo do každoroční sbírky Krabice od bot.

Principy Dobré Montessori školky ve Zlíně:

- Láskyplný přístup ke každému jedinci.
- Pobyť venku, skoro za každého počasí.
- Učení dětí přirozeně, prožitkem, děti se chtějí učit.
- Připravené prostředí odpovídající danému věku.
- Vedení dětí k samostatnosti.
- Ve třídě jsou dva průvodci na 20 dětí.
- Součástí školky jsou rodiče, se kterými intenzivně komunikují a účastní se společných akcí.

(DOBRÁ Montessori základní škola a mateřská školka s.r.o., ©2024)

3.2.3 Monty klub – soukromá školka

Dětská skupina Monty klub z. s. působí ve Slavkově u Brna, byla založena v roce 2018 paní Evou Jetelovou, která ji předala, aby mohla založit Základní školu s Montessori výukou. Zde jej uvádíme, jelikož jsme zde prováděli výzkumné šetření.

Zařízení nabízí dětskou skupinu a školku s angličtinou, které jsou postavené na Montessori metodě. Soukromá školka je určena pro děti již od 2,5 let do 6 let. Nachází se v rodinném domě se zahradou. Veškeré vnitřní vybavení je uzpůsobeno pro potřeby dětí v duchu Montessori metody. Pomůcky velikostně odpovídají výšce dětí, podporují kreativitu,

aktivitu a zručnost. Zahrada nabízí prostor pro hru, pro pěstování zeleniny a květin, a také pomůcky pro činnost, např. úklid sněhu, hrabání listů nebo zametání. Děti zde také mohou vyrábět ptačí budky a hnízda, hotely pro hmyz. Skupina využívá i procházky do okolí a na další hřiště. Program dne je rozdělený do několika bloků. Projekty se věnují například písmenům, vesmíru, hudebním aktivitám. Pečující osoby aktivně komunikují nejen s dětmi, ale i rodiči. Pro ně jsou určeny společné akce, kterými jsou například drakiáda, vánoční dílny, opékání buřtů nebo turistické výlety. Zařízení se řídí zásadou: „*Respektovat a být respektován*“ (Monty klub, ©2024)

3.3 Shrnutí

Motivace ovlivňuje chování každého jedince. Může jít o vnitřní nebo vnější motivaci. Děti jsou ovlivnitelné svým okolím a nejbližšími osobami. Pro správný vývoj je důležité podporovat vnitřní motivaci dítěte, aby byla naplněna jeho potřeba. Podněty, které naplní absorbující mysl dítěte, musí přicházet v souladu s jeho vývojovým obdobím. Rodiče, kteří chtějí poskytnout svému dítěti jinou formu vzdělávání než tradiční, využívají alternativní způsoby. Marie Montessori ve výchově rodiči zdůrazňuje odproštění od zažitého modelu chování dospělých vůči potomkům. Učitelé, průvodci a další osoby ve vzdělávacím systému popisují vnitřní pocit uspokojení. Mají větší volnost ve volbě aktivit, mohou se více věnovat menšímu počtu dětí, přinášet vlastní nápady a řídit se potřebami dítěte.

Zařízení, které jsme popsali, se věnují naplno Montessori pedagogice od nejmenších dětí. Všechny tyto zařízení jsou soukromé, dodržují principy Montessori, respektují vývojová stádia dítěte, aktivně spolupracují s rodiči. Při výzkumném šetření jsme měli možnost navštívit a poznat práci průvodců v Monty klubu, který byl zařízený v souladu s metodou vyvinutou Marií Montessori.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro diplomovou práci jsme zvolili kvalitativní výzkum, pro který jsme zvolili řízené interview. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na malý vzorek a má za cíl hlouběji porozumět problému a odpovědět na otázku „Proč?“. Tento typ výzkumu je ideální pro situace, kdy máme o dané problematice omezené informace a potřebujeme provést detailnější zkoumání. (Hanzelková, Keřkovský, Odehnalová, Vykypěl, 2009, s.135) Cílem kvalitativního výzkumu je porozumět subjektivním zkušenostem, motivacím a perspektivám lidí. Kvalitativní výzkum je empirický výzkum, kde data nejsou v podobě čísel (Punch, 2015, s. 12). Metody jako rozhovory, pozorování a analýza textu jsou běžně používány. Tento přístup je vhodný zejména v situacích, kdy je málo známo o zkoumaném jevu nebo kdy se zkoumá složitý a málo strukturovaný problém, a vyžaduje hlubší pochopení kontextu.

Interview je interaktivní metodou výzkumu, která se odehrává při osobním setkání mezi výzkumníkem a respondentem (Čeněk, Smolík, Vykoukalová, 2016, s. 116). Řízené interview je v kvalitativním výzkumu klíčovou metodou pro získání hlubšího porozumění perspektivám, zkušenostem a názorů účastníků. Tato metoda umožňuje nejen zaznamenat faktické informace, ale také proniknout hlouběji do motivací a postojů respondentů, a také umožňuje výzkumníkovi vést strukturovaný rozhovor, během kterého lze detailně zkoumat téma zájmu a získat bohaté a komplexní informace (Čeněk, Smolík, Vykoukalová, 2016, s. 116). Průběh interview může být flexibilní, aby se umožnilo rozvinutí nečekaných témat nebo reakcí účastníků. Klíčové je zajištění důvěrnosti a respektu vůči účastníkům, což napomáhá k otevřenosti a upřímnosti v jejich odpovědích. Při provádění řízených interview je důležité předem pečlivě navrhnout otázky, které podnítky hlubší reflexi a umožní získat relevantní data. Vyhodnocení dat získaných z řízených interview bude prováděno interpretativní fenomenologickou analýzou – IPA, který jsme vybrali jako nejvhodnější přístup v kvalitativním výzkumu. IPA není příliš používanou formou vyhodnocování. Respondenti hovoří o zkušenosti s Montessori vzdělávacím zařízením. Řiháček et al. (2013, s. 9) uvádí zkušenost člověka, která se mění v určitých situacích a podmínkách a tento proces dostává nový význam. Zkušenost uvádí také Mokrejš (1998, s. 6), tu vidí respondent nyní jinak, lépe než před tím. Vědění a působení, které rozvíjíme natolik, že se uspokojujeme výchozí motivaci.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém se zaměřuje na porozumění jevu, kterým není jedinečný, ale výsledky mohou být zajímavou sondou do myšlení dnešních rodičů malých dětí. Výběr mateřského zařízení pro své děti se zabývá mnoho rodičů. Hledají a zvažují možnosti kam své dítě umístit. Na druhé straně jsou zde předškolní zařízení, které mají zájem o naplnění kapacity svých zařízení poskytnout dětem co nejlepší předškolní vzdělávání. Výběr zařízení s vzdělávací metody ovlivňuje osobnost dítěte a jeho další rozvoj.

4.2 Design výzkumného šetření

V diplomové práci jsme použili kvalitní analýzu textu – Interpretativní fenomenologickou analýzu. Jedná se o metodu, která umožňuje psychologický kvalitativní přístup k získaným datům, podrobný průzkum subjektivních zkušeností respondenta a je více kreativní. Malá skupina respondentů tvoří netypický vzorek, v našem případě rodičů. Při vedení rozhovoru jsme se snažili porozumět zkušenosti respondentů s daným problémem. IPA vychází ze tří přístupů – fenomenologický, hermeneutický a ideografický. Fenomenologický přístup zachycuje jedinečnou, individuální, žitou zkušenost člověka v konkrétním čase i kontextu. V hermeneutickém přístupu je zásadní respondentovo pochopení vlastní zkušenosti, pro výzkumníka je vyžadováno porozumění, jak k němu tázaný dojde. Idiografický přístup se zaměřuje na specifické situace a události daného jedince. IPA značí detailní zkoumání jednotlivých přístupů postupně až k jeho pochopení (Řiháček et al., 2013, s. 11-12).

4.2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je porozumět motivacím a důvodům, které vedou rodiče k tomu, aby zvolili Montessori pedagogiku pro vzdělávání svých dětí. Zaměříme se na identifikaci klíčových faktorů, které ovlivňují rodičovské rozhodnutí a přínosy, které si rodiče od Montessori vzdělávání slibují pro své potomky. Bude zkoumáno prostředí, očekávání a hodnoty, které stojí za tímto rozhodnutím, aby se získal komplexní obraz o preferencích rodičů v oblasti vzdělávání jejich dětí.

V diplomové práci se zaměříme na zkoumání motivací a rozhodovacího procesu rodičů, kteří se rozhodnou pro Montessori vzdělávání svých dětí. Tyto otázky jsou základem výzkumného procesu a pomáhají určit směr a cíle práce. Jsou navrženy tak, aby se zaměřily na konkrétní aspekty zkoumaného problému a umožnily systematické sbírání dat

a jejich analýzu. Výzkumné otázky mohou být široké a obecné, nebo specifické a detailní, v závislosti na povaze a cíle výzkumu. Jsou zásadní pro formulaci metodologie výzkumu a interpretaci výsledků. Na základě toho jsme si položili následující výzkumné otázky:

V1: Jaká je primární motivace rodičů, kteří se rozhodnou pro Montessori vzdělávání pro své děti?

V2: Jak informovanost rodičů a principy Montessori metody ovlivňují jejich rozhodování pro tuto formu vzdělávání?

V3: Jaká jsou očekávání rodičů ohledně výsledků vzdělávání svých dětí v rámci Montessori metody?

V4: Jak se liší preference rodičů v závislosti na geografickém umístění nebo ekonomickém postavení?

V5: Jak hodnotí rodiče spolupráci s učiteli a celkovou atmosféru ve školkách, které používají Montessori pedagogiku?

V6: Jak zkušenosti rodičů s tradičními školkami ovlivňují jejich přechod na Montessori systém?

V7: Jaké jsou obavy a pozitivní zkušenosti rodičů, kteří se rozhodnou pro Montessori vzdělávání?

V8: Jak povědomí o moderních pedagogických trendech ovlivňuje rozhodování rodičů pro Montessori vzdělávání?

V9: Jaké jsou dlouhodobé výhody a nevýhody spojené s volbou Montessori vzdělávání rodiče vnímají?

4.2.2 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného vzorku je důležitý pro úspěšné výzkumné šetření. Vzorek v kvalitativním výzkumu nevybíráme náhodně, ale zaměřujeme se na respondenty, kteří mohou pomoci s řešením výzkumného problému a odpovědět na naše výzkumné otázky (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 72-73). Doporučovaný výzkumný soubor je tři až šest respondentů (Řiháček et al., 2013, s. 14). Záměrný výběr tvoří rodiče, kteří mají dítě umístěné v Montessori vzdělávacím zařízení.

V diplomové práci jsou výzkumným souborem rodiče, jejichž dítě nebo děti navštěvují Montessori školku ve Slavkově u Brna. Respondenti mají vysokoškolské vzdělání, věkově jsou si blízcí – 30 až 38 let. Dvě respondentky mají děti ve stejném věku i pohlaví – syn, 3 roky. Otec, který se zúčastnil výzkumu, je samoživitel, který má ve své péči oba své syny.

4.2.3 Sběr dat

Pro sběr dat jsme využili řízeného interviu, které nám poskytlo možnost mluvit o tématu a doptávat se na další informace, zároveň bylo respondentů poskytnuto dostatek času a prostoru pro odpovědi či vlastní myšlenky. Před samotným setkáním s rodiči jsme si nachystali otázky, které však vzhledem k relevantním odpovědím nebyly použity. K dalšímu získávání informací bylo využito odpovědí respondentů, na které jsme navázali další otázkou.

Výzkum se uskutečnil v Monty klubu ve Slavkově u Brna a zahrnoval účast tří rodičů, jejichž děti navštěvují tento klub. Jména účastníků byla změněna v souladu s GDPR, aby byla zachována jejich anonymita. Během výzkumu bylo provedeno setkání s těmito rodiči, kde byl proveden sběr informací prostřednictvím řízeného rozhovoru. Cílem výzkumu bylo získat hlubší porozumění jejich zkušenostem, postojům a potřebám souvisejícím s účastí jejich dětí v Monty klubu. Data získaná z výzkumu budou důkladně analyzována a interpretována s důrazem na zachování důvěrnosti a respektu vůči účastníkům.

Během výzkumu jsme narazili na problém, který nám neumožnil uskutečnit více rozhovorů. Již během měsíce října jsme oslovili Mateřské školky ve Zlínském kraji s žádostí o předání informací rodičů, zda by se zúčastnili výzkumného šetření. Ozval se nám pouze jeden tatínek, jehož rozhovor jsme z našeho šetření vyřadili, vzhledem k nepoužitelnosti jeho odpovědí. Další dvě maminky, které s rozhovorem souhlasili, na domluvenou schůzku nedorazily. Rádius žádostí jsme rozšířili i do dalších krajů – Olomouckého a Jihomoravského. V únoru se nám ozvali čtyři rodiče s Monty klubu, se kterými jsme si domluvili schůzku. Jeden tatínek se nám na poslední chvíli omluvil pro nemoc, další rodiče dorazili v domluveném termínu.

První rozhovor se konal v příjemném prostředí kavárny na náměstí ve Slavkově u Brna. Otec dětí byl velmi otevřený v odpovědích a dostatek času. Tento rozhovor byl nejdelším z uskutečněných, poskytl však mnoho cenných informací. Druhý rozhovor byl domluvený s matkou syna, kterého šla vyzvednout ze školky. Ve školce nám poskytl prostor pro konání interviu v době, kdy byli děti venku na zahradě. Třetí matka nás pozvala do svého domova, kde jsme měli možnost pozorovat i její děti při odpoledních aktivitách.

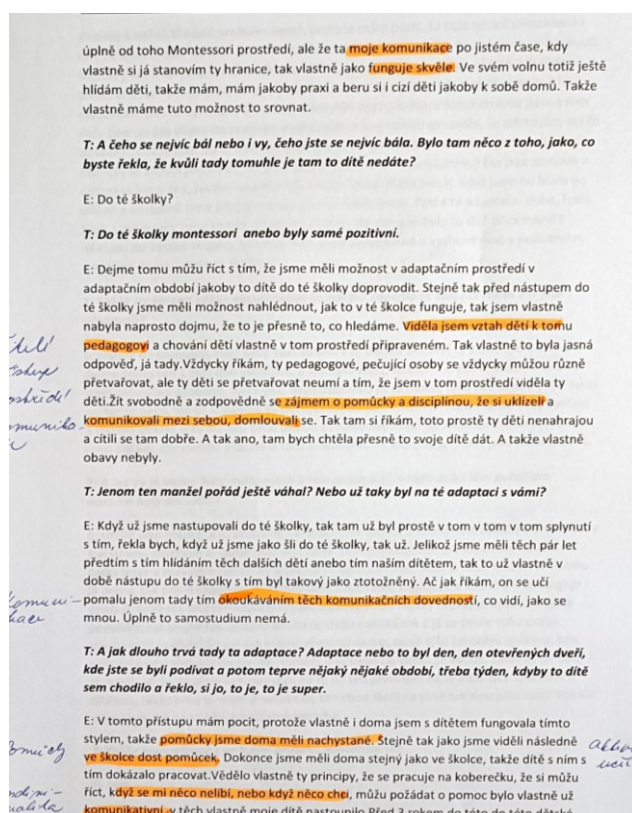
Všechny rozhovory jsme nahrávali na dvě zařízení z důvodu náhodného selhání jednoho z nich. Bylo využito soukromého mobilního telefonu výzkumníka a diktafonu. Doslovný přepis – transkripce – byla následně provedena z jednoho zařízení.

4.3 Analýza dat

Cílem analýzy u šetření IPA je formulování témat, která zachycují fenomén, který zkoumáme. Analýza pracuje se šesti fázemi, které uvádí Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 16-21):

První fáze je nultá, je zaměřená na výzkumníka, jenž reflektuje svoji vlastní zkušenost se zkoumaným tématem: Jako matka jsem i pro své dítě hledala možnosti umístění do Mateřské školy. V době, kdy dcera vyrůstala, nebyla taková nabídka předškolních zařízení, jako je dnes. I přesto jsme navštívili jednu školku s Montessori metodou. Strávila jsem zde s dcerou dopoledne, kde se dívala a zkoumala pomůcky. S cizími lidmi nikdy problém neměla a tak hned šla k učitelkám. Školku jsem opouštěla nerozhodnutá. Doma probíhala diskuze, kde jsme zvažovali s tehdejším manželem pro a proti. Nakonec jsme však umístili dítě do školky v blízkosti bydliště. Důvod nebyl jen finanční, ale jistou roli hrála i nedostatečná provozní doba školky, a také nepřiliš pozitivní přístup otce dítěte k této metodě výuky.

Další fáze pracuje s natočenými a přepsanými rozhovory, které je nutné aktivně poslouchat, číst a připomenout si podmínky a rozpoložení respondentů.



Obr. č. 1 ukázka tvoření poznámek

Následuje fáze označování a výběru důležitých částí v textu a opakovaně si text přečíst. Třetí fáze je určena k zpracování poznámek a vytvoření témat. Vytvořili jsme témata, která se nám ukazovala v rozhovorech. Všech 13 vzniklých témat jsme uspořádali do přehledné tabulky.

Pořadové číslo	Téma
1	Dlouhodobé benefity
2	Dostupnost
3	Informovanost
4	Naplnění očekávání
5	Obavy
6	Pozitiva
7	Prostředí
8	Předchozí zkušenosti
9	Přístup učitelů
10	Rodina a okolí
11	Rozhodnutí
12	Tradiční školství
13	Vybavenost

Tab. 2.: Seznam témat.

Ve čtvrté fázi hledáme souvislosti s vytvořenými tématy. Jednotlivá témata jsme rozebrali na podtémata. Každý rozhovor jsme analyzovali zvlášť, i když se odpovědi v některých podtématech shodovali.

4. Naplnění očekávání
Aktivní učení
Disciplína
Komunikace
Samostatnost
Vztah ke kolektivu a pedagogům
Zpětná vazba

Tab. č. 3. : Ukázka podtémat

Poslední fáze je propojení a hledání vzorců mezi jednotlivými tématy. Nejvíce důležité témata, která jsme zaznamenali ve všech rozhovorech, jsme shrnuli do následující tabulky:

Nejdůležitější témata
Komunikace se zařízením
Samostatnost v sebeobsluze
Motivace dětí
Dělá to, co potřebuje
Respektující přístup
Velikost skupiny

Tab. č. 4. : Seznam nejdůležitějších témat

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ANALÝZY

V rámci této kapitoly budeme interpretovat tři rozhovory s rodiči, kteří volí Montessori vzdělávání pro své děti. Tyto rozhovory poskytnou hlubší vhled do motivací, očekávání a zkušeností rodičů spojených s touto vzdělávací metodou. Jednotlivé případy budeme prezentovat zvlášť. U každého respondenta uvedeme nejdříve nadřazená témata, která jsme určili na základě provedeného šetření. Výzkumník je uveden písmenem T, dotazovaný rodič vždy velkým písmenem, na které začíná jeho jméno. Každý respondent byl poučen o zachování anonymity při prezentaci výsledků šetření, jak jejich, tak jejich dětí. Zůstali pouze jména pečující osoby a ředitelky školy, jelikož tato informace je snadno přístupná a nijak nezasahuje do jejich soukromí.

5.1 Rozhovor první – Adam

Pan Adam na naši žádost o rozhovor reagoval jako první. Domluva na místě i čase schůzky byla velmi rychlá a již během dvou dnů jsme seděli v útulné kavárně v centru města Slavkova u Brna. Před rozhovorem jsme si nachystali dvě nahrávací zařízení – diktafon a mobilní telefon. Vzhledem k občasnému hluku ze strany ostatních návštěvníků, bylo výhodné mít obě zařízení. Špatně slyšitelné části jsme tak mohli doplnit z druhého zařízení. Celé setkání trvalo dvě hodiny, nahrávka je dlouhá 1:44 hodin.

Pan Adam je otec dvou chlapců, pětiletého a osmiletého. Je rozvedený a má je ve své péči, i když je matka 2-3 týdně vyzvedává ze školy a školky. V rozhovoru uvádí, že je vždy chtěl a vždy mu na nich záleželo. Pan Adam má 38 let, má ukončené bakalářské studium v oboru matematiky a magisterské studium v oboru ekonomiky. Žije asi 4 km od Slavkova u Brna. Děti rozváží každý pracovní den do školy a školky, sám se pak vrací domů, protože pracuje především z domova.

5.1.1 Komunikace

Při výběru školky pro své dítě, obešel několik zařízení. V Monty klubu ho zaujala především vstřícnost, komunikace s dětmi i s ním samotným. Při první návštěvě uvádí: „...jako jsou všichni ochotní a vstřícní. A s těmi dětmi komunikují, vlastně úplně jinak... na bázi takového respektu a domluvě...ta učitelka přijde, klekne si k němu a povídá-Ještě než půjdeme, tak bychom si po sobě mohli uklidit tu pomůcku, protože jsme to tam rozdělali...hezkým způsobem jim to vysvětlit...Není to takový prostě: Uklid' si to!“ Dále uvádí jak pracovat s dětmi po rozvodu: „...v té školce mi daly nějaký rady, jak vlastně se

těm dětem chovat, aby toho co nejvíc udělali sami“. Ve vztahu k učitelům popisuje komunikaci na rodinné bázi: *„...s těma učitelkami, člověk přijde, tykáme si, a když mám nějaký problém, tak ta Eva ředitelka z té školy normálně přijde a řekne.“* A dále dodává: *„...řešil jsem spoustu těch věcí s těma učitelkami, jako ptali se, tak to jsou ty výhody...míváme třeba ve škole pro rodiče takový to, že nám řeknou třeba co je, co by bylo dobré zlepšit...ředitelka to řekne napřímo, že se mnou chce mluvit...mezi čtyřma očima...oni nám vlastně dávají to hodnocení...a když je cokoliv potřeba, tak zvednou telefon a zavolají mi.“* Při osobních problémech zmiňuje rozhovor s paní ředitelkou, že i přes soukromou záležitost, kterou byl rozvod, musela znát některá fakta, aby věděli co dítěti říct a jak mu problém podat: *„...tak se ptala, jak to vypadá, co se stalo a tady tohle, byť je trochu ošemetný, tak protože oni vlastně s těma dětma komunikují. Vysvětlují jim to tak..., aby o něm dokázali jako sami komunikovat a předat mu ty informace..., aby jim ty věci netajili...“*

5.1.2 Samostatnost

Během rozhovoru pan Adam několikrát zmínil svoji rodinnou situaci. O své dva syny pečuje sám, jejich matka si je 2-3 krát v týdnu vyzvedne ze školy a večer je vrací. Proto ocenil, samostatnost svých dětí. Viděl, že ve školce se chlapci obsluhují sami, ale doma to nedělají. *„...v té školce mi radili, jak jako dosáhnout toho, aby tohle dělal i doma, aby se jako víc osamostatnil...mě to pomohlo i jako v tom normálním životě.“* Svě syny chválí: *„Jsou extrémně samostatní....Já udělám snídani a svačinu, nic víc jako ráno neřeším. Oni si všechno udělají sami.“* Otec popisuje svůj pocit důvěry v syny, když si sami čtou, dělají úkoly nebo si počítají, zvládnou si plno informací najít sami pomocí tabletu, menší z chlapců využívá i mikrofonu. Samostatně se kluci naučili pracovat v Montessori zařízení, kde je pracovali na projektech a střídali samostatnou práci a práci ve skupině.

5.1.3 Motivace dětí

Původním záměrem rodičů bylo socializovat svého syna, vždy se rád učil a v zařízení mu k tomu poskytli vhodné pomůcky a prostor. Nyní navštěvuje Základní školu s Montessori výukou, kde je pro něj jeden z motivačních faktorů soutěživost mezi kamarády. Otec říká: *„Jako co se mi líbí, teda taky jak oni furt soutěží...oni si s tím začali hrát a začali to hrát jako soutěž...Ted' tam strašně frčí Deník poseroutky...přečetl tři knížky za týden....byť ta motivace je v soutěživosti, tam nemají tu motivaci z těch známek...co se mi líbí. Jako ta motivace těch dětí spíš ta jejich vnitřní motivace, to umět než externí motivaci splnit*

nějakou jedničku. “ I druhý syn pana Adam, dle jeho slov rád navštěvuje toto zařízení, i když není stejné povahy jako bratr, popisuje ho následovně: „ ...nikdy se doma nechtěl učit, ale hodně se chtěl učit v té školce...on to rád poslouchá a on si ty věci pamatuje. Ale právě v tom si myslím, že ta školka ještě o to lepší. Oni toho využívají, že on jakoby tam chce a učí ho,, jako je šťastný a je hrozně rád, že se tam něco naučil a od toho staršího se učí. “

5.1.4 Dělá to, co potřebuje

Pan Adam se rozpovídal, hlavně o svém straším synovi, který navštěvuje Montessori základní školu. Ta však nemá akreditaci, tak ho musel nahlásit k domácí výuce. Do akreditované školy chodí každého půl roku na přezkušování. Zmiňuje pozitivní stránku, která se mu líbí na Montessori škole, kdy děti *„když mají splněno, tak si vlastně vezmou něco z toho, co ta škola nabízí a instinktivně vlastně pokračují nějakým vzděláváním.“* A dodává: *...oni je hlavně regulují, aby se to dítě nezaměřovalo pouze na jedinou věc. Potřebují splnit nějaký plán...ale když prostě chce dělat matiku dvě hodiny, tak já mám dvě hodiny matiky a češtinu dožene jindy.“* V rozhovoru odmítá 45 minutové bloky typické pro tradiční školství, ale upřednostňuje volnější režim.

5.1.5 Systém vzdělávání

Otec dětí vybíral zařízení pro svého syna zpočátku kvůli socializaci, ale postupně se o Montessori metodu začal více zajímat. Má přítelkyni, jejíž děti, také kluci, chodí do tradiční školky. Jeho synové, jsou *„díky té školce jsou hodně jakoby dál, než by byli, kdyby chodili do normální státní školky.“* V porovnání s potomky své přítelkyně uvádí: *„A ti chodí do normální státní školky a ten rozdíl jakoby v těch znalostech je brutální.“* Ve vybavení školky nejsou k dispozici tradiční hračky, ale pomůcky, které jsou *„napůl vzdělávací“*. Pomůcky, které mají děti k dispozici, jsou pro pana Adama zásadní, říká že: *„...nepotřebují si hrát, oni to berou jako hru, i když se učí, ale musí to s ním přijít do kontaktu.“* Vidí rozdíl mezi tradiční a Montessori metodou: *„ten můj starší je hodně chytřej a já nevím, co by dělal v normální škole, jakože on uměl číst vlastně a počítat už ve školce. ...hodně to ovlivnila ta školka. ...běžně jako počítá matiku pro třetí třídu, takže on by se trápil v normální škole.“* Oceňuje, že syna nebrzdí ve vzdělávání, může se rozvíjet, může pracovat svým tempem. Pro vzdělání svých synů platí navíc hodiny angličtiny, které probíhají v Monty klubu. Dále plánuje umístit i svého mladšího syna na Montessori školu a uvádí tuto skutečnost rozhodným tónem: *„Já jsem o tom vlastně jako nikdy nepřemýšlel,*

nad něčím jiným, nad jinou školou. ... jako logické pokračování té školky, se kterou jsem spokojený.“

5.1.6 Zaměření na individualitu

Při výběru školky dal Adam na první dojem, líbilo se mu prostředí i personál. Postupně se začal více zajímat o Montessori metodu. Některé postupy dodržuje se syny i doma. Tím, že je v zařízení pouze 12 dětí mají průvodkyně dostatek prostoru věnovat se dětem. Pan Adam k tomu uvádí své postřehy: „ *Takže tam je mnohem vyšší míra jakoby toho, té individuální péče o to dítě.... Oni mají ten prostor se v té skupince, když některý děti něco dělají...věnovat těm dětem třeba jednotlivě, což je super...“* V rozhovoru přechází k tématu školy, kde jsou větší skupiny žáků. „ *...prostě v té škole je vlastně taky limit na nějakých 18 dětí nebo tak, takže jakoby to dává prostor na tu individuálnější péči...ve škole je daleko intenzivnější ta péče, kterou oni můžou individuálně poskytnout a tam do té školy, to je důležitý, na každé dítě tam má trošku jiný tempo.*

5.1.7 Shrnutí

Otec, pan Adam, otec dvou kluků, hledal pro své ho syna školní zařízení, které by ho umístilo již ve dvou a půl letech. Navštívil několik zařízení. Nejvíce ho zaujal Monty klub ve Slavkově u Brna., kde je vzdělávání vedeno Montessori metodou. Na svém synovi viděl pokroky a dovednost, které si ze školky nosil.

Již při prvním kontaktu se setkal s příjemným vystupováním a chováním pečujících osob jak k němu, tak také k dětem. Vzhledem k tomu, že o Montessori metodě nevěděl žádné informace, byly mu poskytnuty personálem klubu. Navíc se o tento způsob vzdělávání začal sám zajímat. Pokroky prvního syna ho motivovali k umístění i druhého syna do Monty klubu. Do rozhovoru se nám prolíná i Montessori škola, kterou momentálně navštěvuje starší syn pana Adama. Je tedy zřejmé, že se započatým pedagogickým přístupem pokračují i v základním vzdělávání. Nejvíce zmiňovaným faktem v rozhovoru byla komunikace. Jelikož je školka propojená se školou, zmiňuje se pan Adam v rozhovoru o paní Evě, jakož to ředitelce, která však nejdříve vedla školku a nyní působí na škole. Komunikaci, kterou spolu vedou je vždy příjemná, nenásilná a probíhá v rodinném duchu. Otec dětí hodnotí i další personál, který se chová k dětem s respektem, vždy jim vše vysvětlí a proberou témata, ale i problémy.

Na Montessori pedagogice pan Adam ocenil samostatnost, kterou se chlapci naučili ve školce a začali provádět i doma. Zlepšili se nejen v samoobsluze, jako je například oblékání, chystání jídla, ale sami se i učí a zdokonalují se v nabitých vědomostech. Dalším pozitivním faktorem pro otce dětí je dostatek času, který chlapci mají při plnění projektů a úkolů, jak ve školce, tak i ve škole. Mohou se věnovat tomu, co je právě zajímavá, svou práci začít i dokončit. Montessori metoda umožňuje pracovat v blocích, tak aby se děti mohli práci naplno věnovat. Jak jsme zmínili, pan Adam se začal o Montessori pedagogiku zajímat, až po nástupu svého syna do školky s tímto konceptem. Při studiu poznal i pomůcky, které děti využívají ve školce a škole. Zaujali ho, z toho důvodu, že jsou vzdělávací, ale nenásilnou formou. Děti se učí, ale považují to za hru. Každá aktivita je posouvá o krok dopředu. Spojení hry a učení je pro pana Adama jasnou volbou pro další vzdělávání. Školku i školu navštěvuje malý počet žáků, ve školce je skupina složená z 12-ti dětí, ve škole je ve třídě 18 žáků. Tento malý počet dětí umožňuje učitelů – průvodcům, více se jim věnovat, všimnout si jejich potřeb, být k dispozici, pokud si o to děti požádají.

5.2 Rozhovor druhý – Eva

S paní Evou byl uskutečněný rozhovor v prostředí Monty klubu ve Slavkově u Brna. Čas stanovila hodinu před vyzvednutím syna ze školky. Vedení klubu bylo kontaktováno a umožnilo nám setkat se v prostoru, kde děti dělají projekty, jelikož v té době chodí na zahradu. Rozhovor byl nahráván na dvě zařízení, doba trvání byla 35 minut.

Paní Eva je vdaná, ve školce má syna, kterému jsou 3 roky. Má ukončené vysokoškolské vzdělání. Ještě předtím, než měla vlastní dítě hlídala i jiné děti, což občas dělá i nyní. Žije ve Vyškově, což je asi 20 kilometrů od školky ve Slavkově u Brna.

5.2.1 Komunikace

Pro paní Evu je komunikace na prvním místě v řadě priorit u Montessori metody. Při hlídání dětí se musela naučit, jak s nimi vycházet a domluvit se na určitých pravidlech, tak aby byli všichni spokojeni. Komunikační styl však více poznala až s příchodem vlastního dítěte a poté s nástupem do Montessori zařízení. „*Hodně se mi líbí, jak děti jako v té školce komunikují, jak si říkají, co by potřebovali, co by jim pomohlo*“. Komunikaci v Montessori stylu začal uplatňovat i její manžel, což vidí velmi pozitivně, i když nejdříve nebyl s touto metodou ztotožněn. Paní Eva popisuje: „*Pak, když viděl, jak s těma dětma jakoby já komunikuju, tak na to konto začal tohle přijímat a dnes bych řekla, že jsme na*

stejně vlně.“ Při komunikaci mluví o naladění na dítě „... *ta moje komunikace po jistém čase, kdy vlastně já si stanovím hranice, tak vlastně funguje skvěle.*“ Ve školce viděla, jak spolu děti komunikují a domlouvají a toto praktikuje i v domácím prostředí u svého syna. Paní Eva během rozhovoru provedla sebereflexi „ *já jsem totálně změnila slovník....nepoužívám slovo musíš, tohle musíš nebo tohle chci.*“

5.2.2 Prostředí

Během adaptačního období ve školce měla paní Eva možnost poznat více prostředí. Pomohlo jí, jak sama říká: „... *vidět ty děti v tom prostředí. Žít svobodně a zodpovědně, se zájmem o pomůcky a disciplínou, že si uklízeli a komunikovali mezi sebou, domlouvali se.*“ Prostředí pomůcky má také připravené doma a mohla tak připravit svého syna na nástup do školky. Paní Eva pozitivně hodnotila i zahradu, kterou má i doma a syn ji plně využívá pro své aktivity.

5.2.3 Individualita

Protože mají všichni k sobě úzký vztah, může se paní Eva kdykoliv obrátit na pečující osobu, s poznatkem co zajímá její dítě. Stejně tak i obráceně. Paní Eva říká: „*Hlavně jako vidím, že jsou mu ty věci, ty pomůcky vlastně v té Montessori třídě nabízeny tak, že si je vybere v ten, v to období, kdy ho zajímá a je u něj probouzená neustálá motivace chtít vědět víc.*“ Zároveň dodává svůj poznatek z Montessori školy: „*Děti mají prostě volnou ruku, aby si to udělali, kdy potřebují, jak potřebují...*“ Děti jsou podle jejího názoru poté zodpovědné a cílevědomé. Pro paní Evu je prioritou, aby v dítěti bylo probouzeno vědění, v tom období, kdy ho to zajímá a „*dokáže si říct, teď bych chtěl prostě být s tebou.*“

5.2.4 Pečující osoby

Před nástupem do školky se byla paní Eva podívat do Monty klubu. „*Viděla jsem vztah dětí k tomu pedagogovi...*“ ,což jí přesvědčilo o umístění syna do tohoto zařízení. Špatnou zkušenost měla s jinou školkou, kterou navštívila. V Monty klubu oceňoval malou skupinku, pouze 12 dětí. Průběh seznámení s pedagogikou během adaptačního pobytu si paní Eva vybavuje takto: „...*dítě si krásně navázalo vztah s těmi pečujícími osobami...pečující osoba tam s ním navázala hodně úzký kontakt a vlastně získala důvěru toho dítěte...*“ Skupinka v klubu je malá, proto se rodiče znají s pečujícími osobami a není pro paní Evu nebo jiného rodiče jít za nimi a promluvit si za zavřenými dveřmi o nějakém

problému. Také mimoškolní aktivity, které v Monty klubu pořádají, jsou pro paní Evu přínosem, jelikož se zde může setkat s ostatními rodiči.

5.2.5 Motivace dítěte

I přesto, že školku vybrala pro svého syna paní Eva, vidí to jako správné rozhodnutí na svém synovi. Říká: „*Můj syn to nedělá pro mě, dělá to pro sebe a ho to naplňuje a je šťastný z toho, že to zvládá a chce zvládat víc, protože chce víc radosti dělat sobě. Má z toho tu svoji vnitřní radost.*“ Montessori přístup učí dítě pracovat se svými emocemi, které mu dokáže vysvětlit a pomůže mu je pochopit. Paní Eva popisuje aktivity, které syn dělá doma, které si najde sám, dokáže se sám zabavit nebo naopak požádá o její společnost. Již ve třech letech vidí posun ve znalostech, „*...prostě to dítě dokáže poznat spoustu písmenek následně skládat prostě krátká slova....Ale přitom ty děti se tím jako s tím hrají, že prostě to není nějaký šročení...*“

5.2.6 Shrnutí

Paní Eva se s Montessori metodou seznámila již před umístěním syna v Monty klubu. Navštěvoval různé kurzy a kroužky, metoda ji natolik zaujala, že ji začala praktikovat na dětech, které hlídala. S Montessori metodou se zcela ztotožnila a začala ji praktikovat i na svém synovi, výběr mateřské školky však nepodcenila a navštívila více zařízení. Prioritou pro ni komunikace mezi pečujícími osobami a dětmi i opačně. Velmi oceňuje i zpětnou vazbu, kterou dostává jako rodič od pečujících osob. Znalosti Montessori pedagogiky změnili i paní Evu, která se více zamyslela nad slovy, které používala před lety a dnes se jim vyhýbá. S prostředím měla možnost se paní Eva i její syn seznámit při adaptačním období. Její syn měl podobné prostředí doma, a tak přechod nebyl problematický. Svou úlohu v nástupu byla i role pečujících osob, které s nově příchozím dítětem navázali úzký kontakt, získali si jeho důvěru. Pečující osoby, které jsou ve školce, aktivně komunikují s dětmi i rodiči. Jsou připravené nabízet dětem pomůcky, které odpovídají senzitivnímu období, ve kterém se dítě nachází. Paní Eva se také zmínila o motivaci svého syna. Ten zvládá víc věcí než jeho vrstevníci, kteří zařízení s Montessori pedagogikou nenavštěvují.

5.3 Rozhovor třetí – Jana

Paní Jana nás pozvala k sobě na zahradu do svého domu, bohužel nám neprálo počasí, tak jsme rozhovor uskutečnili v kuchyni. Měla doma i své děti, které si hráli, jen občas nás přišli navštívit. Setkání se tak konalo v příjemném domácím prostředí, kde vládla uvolněná

atmosféra. Stejně i v tomto případě jsme použili dvě nahrávací zařízení. Délka rozhovoru byla necelých 50 minut.

Paní Jana je učitelka, která učí v Montessori škole ve Slavkově u Brna. Je jí 32 let a má vysokoškolské vzdělání. Spolu s manželem vychovává dvě děti – syna, který má 3 roky a dvouletou dceru. Syn navštěvuje Monty klub ve Slavkově u Brna. Dcera zatím nenavštěvuje žádné zařízení. Paní Jana má k alternativním školám blízko, jelikož trávila nějaký čas v Německu ve Waldorfské komunitě.

5.3.1 Prostředí

Rodina paní Jany žije v rodinném domě se zahradou a hledali pro svého syna školku, kde by také byla zahrada. Pobyt venku označuje jako „*důležitý*“ a dodává: „*My máme ty děti takové, jakože špinavý, jo a jestli mi rozumíte, no pro nás hodně důležitý, že nebude pro ně problém, když budou jako zabláčený.*“ Na pobyt venku jsou děti zvyklé z domova a tuto možnost chtěli využít i ve školce. Zahrada paní Janu zaujala při první prohlídce, „*...je to takový jako trochu zarostlé...a můžou jako v písku a že to není takový moc uklizené.*“ Právě tento faktor, že se dítě může umazat ve školce, je pro ni důležitý. S manželem nechávají děti v domácím prostředí lézt po trávě nebo v nepořádku. Ve Montessori školce „*to berou jako normální věc, což není samozřejmostí ve školkách*“, že se děti nechávají volně pohybovat na zahradě, kde se ušpiní.

5.3.2 Respektující přístup

Doma má syn kobereček, na kterém si hraje, a naučili se respektovat jeho prostor. Stejně jako ve školce. Zároveň školka i rodiče respektují synovo rozhodnutí při výběru oblečení nebo obuvi. „*V zimě jako nechodíme moc navlečení, mě přišlo, že oni to respektují...na normální školce by ho navlékli jak cibuli.*“ Paní Jana popisuje i období, kdy syn chtěl nosit na hlavě pouze slamák a oni to respektovali nebo holínky, i když měl poté zpocené nohy. Rodiče našli soulad s jejich názorem na volnost dítěte a respekt k jeho rozhodnutí. S tím se spojuje i důvěra, kterou má v obě děti, například při procházce městem. „*Takhle vidíte, že jdeme s Petrem a Pavlou po městě, tak oni jsou takový, že oni to znají a já vím, že se na ně můžu spolehnout.*“

5.3.3 Školství

Manžel paní Jany nebyl při rozhovoru, ale uvádí jeho názor, kdy se ve škole nudil, protože byl „*takový to chytrý dítě*“. Z tradičního školství si odnesl špatný pocit, který nechtěl, aby

zažili jeho děti. Při výběru školky byli navštívit i státní zařízení, které popisuje takto: „*Šli jsme do nějakého suterénu, paní nás ani nepozdravila a teď byla protivná.*“ Po tomto zážitku odmítli státní školku a začali pátrat po nějaké alternativě. Paní Jana učí na Montessori škole, má možnost blíže poznat výuku, kterou takto hodnotí „*...že to ty děcka posouvá hlavně v tom, aby si fakt dovedli rozvrhnout práci..., když si něco naplánují, tak aby to dodělali.*“ Hodnotí děti, které školu navštěvují a mohou ovlivnit proces vzdělávání. Ještě není rozhodnutá, zda tam bude také její děti chodit, ale spatřuje v tom výhodu, o které říká: „*..., že on si sám jakoby pak může jít potom, co ho baví a hodně se tomu věnovat do hloubky...*“ Výuka Montessori jí dává možnost zvolit si téma a na něm pracovat s dětmi, vyjít ven do přírody a posbírat nějaké věci, zpracovat je a udělat závěr. Výuku se třídou popisuje následovně: „*jo, tak už toto je obrovská volnost. Jo, takže to je pro mě jako super a tím, že to je malá skupinka, tak je to úplně jiná práce.*“

5.3.4 Soběstačnost

Rodiče, kteří dávají poprvé dítě do školky, je zde možnost zůstat, aby se dítě lépe adaptovalo. Paní Jana o první dni říká: „*A když jsem viděla, že Petřík mě tam jako vůbec nepotřebuje, tak jsem šla...on byl jako v pohodě.*“ Dokonce je pro paní Janu překvapení, když si v kolektivu našel kamarády, i přesto že nechodí do školky každý den. Důležitější než práce s pomůckami je pro paní Janu samoobsluha, aby se zvládnul najíst, umýt ruce, prostříit, vysvléknout z oblečení a vyzout z bot. Zeptali jsme se i na dceru, která vidí činnosti, které dělá její bratr. Paní Jana říká: „*...prostě začala sama nějak, tak si na to zvykat...dvě děti tak mají, že to jako, že jim to jde rychleji, protože to vidí.*“ Problém nastává, pokud si chlapec chce hrát sám, tak jak to má naučené ze školky.

5.3.5 Finanční stránka

Jako jedinou překážku v tom neumístit děti do Montessori školky jsou pro rodinu paní Jany finance. Cena pobytu se odvíjí od dnů trávených v zařízení. Na druhou stranu uvádí, že raději omezí jiné věci, protože pokud bude syn chodit domů spokojený, je to důležitější. Paní Jana pochází z učitelské rodiny, všichni mají kladný vztah ke vzdělávání. Proto je pro podpora rodiny důležitá. „*No mamka ta nám přispívá, protože ví, jak je to náročný, takže se na tom vlastně podílí a jsou rádi, že tam chodí od začátku..., že je tam spokojený.*“ I dlouhodobého hlediska počítá s finanční podporou rodičů. Již nyní, když je ještě dcera malá chodí do práce a manžel je také zaměstnaný.

5.3.6 Shrnutí

Nejdůležitějším faktorem, který rozhodl pro umístění syna paní Jany do Monty klubu, byla zahrada. Rodina je zvyklá pohybovat se na zahradě nebo venku na procházkách. Čisté oblečení pro ně není důležité, proto vybírali školku, která s tímto přístupem nebude mít problém, a budou respektovat jejich rozhodnutí. Paní Jana učí přírodopis a má k přírodě velmi blízko. Zahrada a pohyb venku byl pro ně klíčový, stejně jako respekt k osobnosti syna. Chlapec je ještě malý, ale již si dokáže říct, kde jsou jeho hranice, kdy chce provádět aktivitu sám a kdy ve skupině. Stejně tak i matka mu nechává volnost v rozhodování. Na chyby, které dělá, si přijde sám a dokáže je opravit. Montessori vzdělávání zvolili rodiče jako možnost dostupného alternativního vzdělávání. Špatné zkušenosti z minulosti nebo z návštěvy státní školky, je přesvědčili o správnosti rozhodnutí vyhledat alternativní směr. Paní Jana ocenila sebeobsluhu, kterou si chlapec ve školce neustále zlepšuje a naučené praktikuje. Je to pro ni velká výhoda a pomoc. Zvláště, když se mladší dcera od syna učí. Jedinou negativní stránku zvoleného alternativního zařízení vidí paní Jana v ekonomické stránce. Výhodou je pro ni finanční pomoc od rodiny a také fakt, že oba dva pracují.

6 DISKUZE

Jednotlivé případy nám ukázali zkušenosti respondentů s Montessori vzdělávání u nejmenších dětí a u jednoho dítěte navštěvující základní školu. Společná témata, které se hledají v IPA, spojují jednotlivé rozhovory. Témata, která vyplynula z analýzy, jsou spojené s motivy pro umístění dítěte do Montessori zařízení.

V této fázi se pokusíme zodpovědět jednotlivé výzkumné otázky.

V1: Jaká je primární motivace rodičů, kteří se rozhodnou pro Montessori vzdělávání pro své děti?

Na základě rozhovorů s panem Adamem, paní Evou a paní Janou lze identifikovat primární motivace rodičů, kteří se rozhodnou pro Montessori vzdělávání pro své děti:

Individuální potřeby dítěte: Všichni tři rodiče zdůrazňují důležitost Montessori vzdělávání v respektování individuálních potřeb dítěte. Vidí v této metodě prostředek, jak lépe odpovědět na specifické potřeby a zájmy jejich dětí.

- Kvalita vzdělání: Adam, paní Eva a paní Jana všichni uvádějí, že kvalita vzdělání poskytovaná Montessori školou je pro ně klíčovým faktorem. Přestože se mohou setkat s administrativními obtížemi nebo musí cestovat delší vzdálenost, vidí tuto formu vzdělávání jako hodnotnou investici do budoucnosti svých dětí.
- Rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti: Všichni tři rodiče si cení Montessori metodiky za to, že podporuje rozvoj samostatnosti, komunikace a zodpovědnosti u jejich dětí. Vidí tyto dovednosti jako klíčové pro budoucí úspěch a šťastný život jejich potomků.
- Rodinná atmosféra a spolupráce: Všichni rodiče oceňují rodinnou atmosféru a důležitost spolupráce mezi rodiči, učiteli a dětmi v Montessori škole. Tento prvek je pro ně klíčový pro podporu efektivního a harmonického vývoje dítěte.
- Zkušenosti a porozumění: Paní Eva a paní Jana zdůrazňují své hluboké porozumění Montessori pedagogice a vlastní zkušenosti, které je vedly k rozhodnutí pro tuto formu vzdělávání. Jejich osobní zkušenosti a porozumění hrají klíčovou roli v jejich motivaci.

Z výše uvedeného je možné konstatovat, že primární motivace rodičů, kteří se rozhodnou pro Montessori vzdělávání pro své děti, spočívá v důrazu na individuální potřeby dítěte, kvalitu vzdělání, rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti, rodinnou atmosféru a spolupráci, stejně jako ve zkušenostech a porozumění Montessori pedagogice.

V2: Jak informovanost rodičů a principy Montessori metody ovlivňují jejich rozhodování pro tuto formu vzdělávání?

Informovanost rodičů o Montessori metodě a principy této pedagogiky mají vliv na jejich rozhodnutí pro tuto formu vzdělávání několika způsoby:

- Náhodné objevení a pozitivní zkušenosti: Adam popsál, že narazil na Montessori školu náhodou a byl s ní velmi spokojen. Tato náhodná zkušenost podnítila jeho zájem a přivedla ho k rozhodnutí poslat oba své syny do Montessori školy. Podobně paní Eva vybrala Montessori školku na základě svých zkušeností a porozumění Montessori pedagogice.
- Porozumění potřebám dítěte: Jana, která má hlubší porozumění Montessori metodě díky svému vzdělání a zkušenostem, vybrala Montessori pro své děti kvůli respektování individuálních potřeb dítěte a jeho samostatnosti.
- Důraz na kvalitu vzdělání: Všichni rodiče v rozhovorech zdůrazňují důležitost kvalitního vzdělání pro své děti. Pozitivní zkušenosti s pedagogikou, prostředím a přístupem ve škole motivují rodiče k rozhodnutí pro Montessori vzdělávání.
- Podpora samostatnosti a komunikace: Rodiče, kteří mají hlubší porozumění Montessori metodě, vidí její hodnotu v podpoře samostatnosti, komunikace a zodpovědnosti u dětí. Tato hodnota je pro ně důležitá jak doma, tak ve vzdělávacím prostředí.
- Investice do budoucnosti dítěte: Navzdory možným finančním a časovým nárokům rodiče vnímají Montessori vzdělání jako investici do budoucnosti svých dětí. Věří, že Montessori principy a prostředí podporují zdravý vývoj a rozvoj samostatnosti, který je klíčový pro budoucí úspěch dětí.

- Reakce okolí: Rozhovory také naznačují, že reakce okolí může hrát roli v rozhodování rodičů. Pokud se setkají s pochopením a podporou ve svém okolí, mohou být rodiče motivováni k výběru Montessori vzdělávání pro své děti.

V3: Jaká jsou očekávání rodičů ohledně výsledků vzdělávání svých dětí v rámci Montessori metody?

Rodiče mají určitá očekávání ohledně výsledků vzdělávání svých dětí prostřednictvím Montessori metody, která se odvíjí od jejich zkušeností a hodnot, jež přikládají této pedagogické filozofii. Prvním klíčovým bodem je zaměření na individuální potřeby dětí. Rodiče očekávají, že Montessori metoda bude respektovat jedinečné potřeby jejich potomků. Adam a paní Eva zdůrazňují důležitost individuální péče, kterou Montessori škola poskytuje, a podporu, kterou nabízí pro rozvoj dítěte v souladu s jeho jedinečnými schopnostmi a potřebami.

Druhým důležitým aspektem je podpora samostatnosti a komunikace. Rodiče si váží Montessori metody za to, že podporuje samostatnost, komunikaci a zodpovědnost u jejich dětí. Věří, že prostředí Montessori školy vede k rozvoji těchto dovedností a přispívá k celkovému rozvoji dětí.

Kvalita pedagogů a prostředí ve škole je také klíčovým faktorem pro rodiče. Adam a Jana vyjadřují spokojenost s pedagogickým týmem a atmosférou Montessori školy, což ovlivňuje jejich očekávání ohledně výsledků vzdělávání. Rodiče vnímají dle svých odpovědí Montessori vzdělávání jako investici do budoucnosti svých dětí. I přes možné finanční a časové nároky jsou ochotni obětovat prostředky pro vzdělání svých potomků v Montessori škole, protože věří, že to přinese dlouhodobé benefity pro jejich rozvoj.

Důležitou součástí je také otevřená komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou. Paní Eva a Jana zdůrazňují význam dobrého vztahu s pedagogy a aktivní účast rodičů ve vzdělávacím procesu. Tento aspekt je pro ně klíčový pro úspěch vzdělávání jejich dětí pomocí Montessori metody.

V4: Jak se liší preference rodičů v závislosti na geografickém umístění nebo ekonomickém postavení?

V rámci výzkumné otázky o tom, jak se liší preference rodičů v závislosti na geografickém umístění nebo ekonomickém postavení, poskytují rozhovory s Adamem a paní Evou, stejně jako s Janou, užitečné informace o jejich zkušenostech s Montessori vzdělávací metodou pro jejich děti.

Adamův příběh začíná tím, že původně hledal školku pro svého staršího syna kvůli socializaci a náhodně narazil na Montessori školu, která ho nadchla. I přes nutnost dojíždět autem si Adam cení kvality vzdělání, které Montessori škola nabízí. Sám se dokonce zabýval domácím vzděláváním svých dětí, částečně kvůli absenci akreditace Montessori školy. Navzdory administrativním obtížím je spokojen s pozitivními vlivy Montessori principů na rozvoj jeho dětí.

Paní Eva podobně sdílí své zkušenosti s Montessori školou, která vychází z hlubokého porozumění Montessori pedagogice. I přes počáteční pochybnosti svého partnera vidí v Montessori prostředí vhodný základ pro výchovu a vzdělání svého dítěte. Podtrhuje důležitost adaptace dítěte na nové prostředí a aktivní komunikaci s pedagogickým týmem.

Jana, jako učitelka, se rozhodla pro Montessori školku po získání zkušeností s waldorfskou pedagogikou v Německu. Podobně jako Adam a paní Eva, i ona zdůrazňuje pozitivní vliv Montessori prostředí na rozvoj samostatnosti u jejích dětí. Jana také oceňuje individuální péči a soustředěnější výuku v malých skupinách, což podle ní Montessori metoda umožňuje.

Rodiče, bez ohledu na geografické umístění nebo ekonomické postavení jsou spokojeni s Montessori školou a věří, že tato vzdělávací metoda podporuje zdravý vývoj a samostatnost jejich dětí. Tato konzistence ve zkušenostech naznačuje, že preference rodičů v této oblasti nemusí být tak silně ovlivněny geografickým umístěním nebo ekonomickým postavením.

V5: Jak hodnotí rodiče spolupráci s učiteli a celkovou atmosféru ve školkách, které používají Montessori pedagogiku?

Rodiče, kteří zvolili Montessori vzdělávací prostředí pro své děti, hodnotí spolupráci s učiteli a celkovou atmosféru ve školkách pozitivně. Rozhovory s Adamem, paní Evou a Janou poskytly cenné informace o jejich zkušenostech s touto pedagogickou metodou.

Adam začal s Montessori vzděláváním díky hledání školky pro svého syna kvůli socializaci. Přestože musí děti do školy vozit autem, je ochoten obětovat čas kvůli kvalitě

vzdělání. Oceňuje individuální péči o děti a vstřícnost pedagogů, která podle něj pomohla jeho synům lépe se vyvíjet než ve standardní státní škole. Adam také zdůrazňuje rodinnou atmosféru a spolupráci mezi rodiči, učiteli a dětmi jako klíčové prvky Montessori školy.

Podobně jako Adam, i paní Eva vnímá Montessori školku jako vhodné prostředí pro výchovu a rozvoj dětí. Její rozhodnutí bylo podpořeno hlubokým porozuměním Montessori pedagogice a vlastními zkušenostmi. Paní Eva zdůrazňuje důležitost adaptace dítěte na nové prostředí a komunikaci s pedagogikou jako klíčové prvky pro harmonický vývoj dítěte.

Jana, jako učitelka, si vybrala Montessori školku pro své děti po získání zkušeností s waldorfskou pedagogikou. Zdůrazňuje příjemné prostředí, individuální péči o děti a důležitost komunikace mezi školou a rodiči. Jana a její manžel se snaží podporovat samostatnost svých dětí, což považují za důležité jak doma, tak ve škole.

Z rozhovorů je patrné, že rodiče mají pozitivní zkušenosti se spoluprací s učiteli a celkovou atmosférou ve školách používajících Montessori pedagogiku. Tato spolupráce a podpora samostatnosti dětí jsou vnímány jako klíčové prvky pro jejich rozvoj.

V6: Jak zkušenosti rodičů s tradičními školkami ovlivňují jejich přechod na Montessori systém?

Zkušenosti rodičů s tradičními školkami mohou hrát klíčovou roli při jejich rozhodnutí přejít na Montessori systém. Z rozhovorů s Adamem, paní Evou a Janou vyplývá několik důležitých poznatků. Všichni tři rodiče popisují své zkušenosti s Montessori vzděláváním jako pozitivní. Adamovi se Montessori prostředí líbí kvůli individuální péči o děti, paní Eva vidí výhody Montessori pedagogiky v rozvoji samostatnosti a komunikace u svého dítěte, zatímco Jana upřednostňuje volnost výuky a individuální přístup.

Důležitost komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči je zdůrazňována všemi třemi rodiči. Adam cítí, že Montessori škola nabízí rodinnou atmosféru a podporuje spolupráci, paní Eva a její manžel mají dobrý vztah s pedagogy Montessori školy, což podporuje otevřenou komunikaci ve prospěch dítěte, a Jana si cení komunikace mezi školou a rodiči, kterou považuje za klíčovou pro úspěch dětí.

Zkušenosti rodičů s jinými vzdělávacími metodami, jako je waldorfská pedagogika (u Jany) nebo tradiční státní školky (u Adama), mohou ovlivnit jejich rozhodnutí přejít na

Montessori systém. Například Jana se rozhodla pro Montessori díky metodě, která respektuje individuální potřeby dítěte a podporuje jeho samostatnost.

Všichni tři rodiče jsou ochotni obětovat čas a finance pro vzdělání svých dětí v Montessori školce, i když to může být náročné. Vidí to jako investici do budoucnosti svých dětí a vnímají Montessori prostředí jako vhodné pro jejich výchovu a rozvoj.

Z těchto závěrů lze usoudit, že pozitivní zkušenosti s Montessori školami, důležitost komunikace a spolupráce, vliv předchozích zkušeností s jinými vzdělávacími metodami a připravenost na určité oběti jsou faktory, které ovlivňují rodiče při jejich rozhodnutí přejít na Montessori systém.

V7: Jaké jsou obavy a pozitivní zkušenosti rodičů, kteří se rozhodnou pro Montessori vzdělávání?

Rodiče, kteří se rozhodnou pro Montessori vzdělávání, sdílejí jak obavy, tak pozitivní zkušenosti spojené s touto metodou. Z rozhovorů s Adamem, paní Evou a Janou vyplývají klíčové body týkající se jejich pohledu na Montessori školy.

Adamův příběh ukazuje, že původní obava ohledně sociálního začlenění jeho syna do školního prostředí byla rychle rozptýlena, jakmile narazil na Montessori školu. Zkušenosti s touto metodou ho přesvědčily o její kvalitě a přínosech. I když se musí občas vypořádat s administrativními úskalími a občasnými obtížemi, vidí Montessori vzdělávání jako efektivní prostředek pro celkový rozvoj svých dětí. Jeho pozitivní zkušenosti zahrnují individuální péči o děti, kvalitu prostředí a spolupráci mezi rodiči, učiteli a dětmi.

Podobně jako Adam, i paní Eva se rozhodla pro Montessori školu na základě svého porozumění Montessori pedagogice a vlastních zkušeností. Sledovala adaptační proces svého dítěte na nové prostředí a ocenila komunikaci s pedagogikou. Vidí Montessori výchovu jako přínosnou pro budoucnost svého dítěte, přičemž si cení rozvoje samostatnosti, komunikace a zodpovědnosti. I přes finanční a časové nároky, které Montessori vzdělávání přináší, považuje tento typ vzdělání za investici do budoucnosti svého dítěte.

Jana, která má porozumění pro Montessori pedagogiku, se rozhodla pro tuto školu na základě svých zkušeností s jinými vzdělávacími metodami a díky metodě Montessori, která respektuje individuální potřeby dítěte. Její pozitivní zkušenosti zahrnují příjemné prostředí,

kvalitní výbavu a individuální péči o děti. Zároveň si cení volnosti výuky a individuality, kterou Montessori metoda poskytuje.

Rodiče mají obavy ohledně Montessori vzdělávání, jako jsou administrativní úskalí nebo finanční náročnost, ale zároveň mají pozitivní zkušenosti s individuální péčí o děti, kvalitou prostředí a podporou samostatnosti a rozvoje dítěte. Tyto faktory jsou klíčové při jejich rozhodování pro Montessori systém.

V8: Jak povědomí o moderních pedagogických trendech ovlivňuje rozhodování rodičů pro Montessori vzdělávání?

Rodiče, jako Adam, paní Eva a Jana, při svém rozhodování pro Montessori vzdělávání zohledňují povědomí o moderních pedagogických trendech. Jejich zkušenosti poskytují cenné informace o tom, jak tato povědomí ovlivňují jejich rozhodnutí.

Adamův příběh v rámci poskytnutého rozhovoru naznačuje, že povědomí o Montessori vzdělávání je pro rodiče klíčové. Adam objevil Montessori školu náhodou a byl spokojen s její kvalitou. I přesto, že musí kvůli vzdělání svých dětí podstoupit některé administrativní procesy a překážky, vnímá Montessori principy jako efektivní prostředek pro celkový rozvoj svých dětí. Jeho pozitivní zkušenosti s individuální péčí o děti, kvalitním prostředím a podporou spolupráce mezi rodiči, učiteli a dětmi ukazují, že jeho povědomí o moderních pedagogických trendech hraje důležitou roli při rozhodování pro Montessori vzdělávání.

Podobně i paní Eva a Jana vyjadřují povědomí o moderních pedagogických trendech ve svých zkušenostech s Montessori školami. Paní Eva zdůrazňuje důležitost Montessori prostředí pro rozvoj samostatnosti, komunikace a zodpovědnosti u svého dítěte. Její ochota investovat čas a finance do Montessori vzdělání svého dítěte naznačuje, že si uvědomuje přínosy tohoto moderního pedagogického směru. Jana, jako učitelka, s hlubokým porozuměním Montessori pedagogice, se rozhodla pro tuto školu na základě svých zkušeností s jinými vzdělávacími metodami a díky metodě Montessori, která se zaměřuje na individuální potřeby dítěte a respektuje jeho samostatnost. Její preference pro volnost a individualitu výuky, kterou Montessori metoda poskytuje, ukazuje, že její povědomí o moderních pedagogických trendech ovlivnilo její rozhodnutí pro Montessori vzdělávání.

Povědomí o moderních pedagogických trendech, jako je Montessori vzdělávání, hraje důležitou roli při rozhodování rodičů pro konkrétní vzdělávací prostředí pro jejich děti. Zkušenosti Adama, paní Evy a Jany ukazují, že rodiče vyhledávají alternativní vzdělávací

metody, které podporují celkový rozvoj a samostatnost jejich dětí, a že Montessori vzdělávání je jednou z preferovaných možností.

V9: Jak dlouhodobé výhody a nevýhody spojené s volbou Montessori vzdělávání rodiče vnímají?

Adam, paní Eva a Jana vnímají dlouhodobé výhody a nevýhody spojené s volbou Montessori vzdělávání různě. Jejich zkušenosti poskytují zajímavé pohledy na to, jak vidí tuto vzdělávací metodu v dlouhodobém horizontu.

Adam vidí dlouhodobé výhody Montessori vzdělávání jako investici do celkového rozvoje svých dětí. Jeho spokojenost s individuální péčí o děti, kvalitou pedagogů a prostředím školy naznačuje, že vidí dlouhodobý přínos pro vzdělávání svých dětí. I přes administrativní obtíže spojené s Montessori vzděláváním, jako je potřeba individuálního výukového plánu a absolvování přezkoušení, vnímá tyto výzvy jako minoritní ve srovnání s celkovými výhodami této pedagogické metody.

Podobně i paní Eva a Jana vidí dlouhodobé výhody Montessori vzdělávání jako přínosné pro budoucnost svých dětí. Paní Eva zdůrazňuje rozvoj samostatnosti, komunikace a zodpovědnosti u svého dítěte jako klíčové aspekty, které jsou důležité pro dlouhodobý osobní rozvoj. I přes finanční a časovou náročnost spojenou s Montessori vzděláváním je ochotna investovat do této vzdělávací metody jako do budoucí investice do svého dítěte.

Jana, jako učitelka s hlubokým porozuměním Montessori pedagogice, vidí dlouhodobé výhody této metody v podpoře zdravého vývoje a samostatnosti dětí. Její preference pro volnost a individualitu výuky, kterou Montessori metoda poskytuje, ukazuje, že vidí dlouhodobý přínos této pedagogické metody jako lepší přístup ke vzdělávání.

Nicméně všichni tři rodiče si jsou vědomi i nevýhod spojených s Montessori vzděláváním, jako jsou administrativní obtíže, finanční náročnost nebo možné pochybnosti okolí. Přestože tyto nevýhody existují, vnímají je jako nepodstatné ve srovnání s dlouhodobými výhodami, které Montessori vzdělávání nabízí.

Rodiče vnímají dlouhodobé výhody Montessori vzdělávání jako investici do budoucnosti svých dětí a jsou ochotni překonat případné nevýhody spojené s touto pedagogickou metodou. Jejich zkušenosti poskytují inspiraci a zajímavé perspektivy na výběr vzdělávacího prostředí pro děti.

6.1 Doporučení pro praxi

Z výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že rodiče vybírali školku pro své děti velmi pečlivě. Navštívili státní i soukromá zařízení, aby se rozhodli, kam umístit své dítě. Na všechny rodiče zapůsobila atmosféra Monty klubu, ve které se praktikuje Montessori metoda.

I přesto, že dnešní doba nabízí velké množství dětských skupinek a zařízení, rozhodli se rodiče pro zmíněný klub. V něm pozitivně hodnotí první dojem, který měli hned při vstupu do zařízení. Malý počet dětí ve skupince, usměvavý personál, připravené prostředí, to vše ovlivnilo rozhodnutí rodičů. Při rozhovorech rodiče zavzpomínali na své prvotní rozhodnutí. Nyní po čase měli možnost posoudit, zda jejich rozhodnutí bylo správné. Všichni respondenti se shodli na správnosti svého rozhodnutí, školku by neměli a každé své dítě by zde opět umístili.

Výsledek výzkumu by mohl být použitelný i pro další vzdělávací zařízení. Vytvoření menších skupinek dětí, pedagogové vzdělání v oblasti individualizace, denní režim zaměřený na pobyt venku, respektování vývojového období dítěte. Kdyby takovéto zařízení vznikali jako státní instituce, rodiče by nemuseli vynakládat takové finanční částky na soukromé školky. To je jediná překážka, na kterou jsme při výzkumu narazili.

Održení od rodiny a přechod do vzdělávacího zařízení může ovlivnit celý další život dítěte, pokud není proveden nenásilnou formou. Pedagogové by měli být připraveni na nové děti a poskytnout jim podporu, připravit prostředí, ve kterém se budou cítit dobře.

ZÁVĚR

Montessori vzdělávání se stalo předmětem zájmu mnoha rodičů, kteří hledají alternativní vzdělávací metodu pro své děti. Pro rodiče není v dnešní době lehké najít ideální vzdělávací zařízení, které by odpovídalo jejich nárokům. Každý alternativní směr má své pozitivní i negativní stránky. Přesto, že mnoho rodičů by raději volilo alternativní vzdělávací instituci, mají svoje soukromé důvody, proč musí umístit své dítě do státního zařízení. Tato diplomová práce zkoumala důvody, proč rodiče volí Montessori vzdělávání pro své potomky, a analyzovala jejich zkušenosti a vnímání této pedagogické metody.

Z teoretické části práce vyplývá, že Montessori vzdělávání je založeno na principu svobodného výběru, individuálního tempa učení a respektu k přirozenému vývoji dítěte. Tyto principy přitahují rodiče, kteří hledají prostředí, které podporuje celkový rozvoj a sebevyjádření jejich dětí.

Metodická část práce se zaměřila na empirický výzkum prostřednictvím rozhovorů s rodiči, kteří své děti posílají do Montessori školky či školy. Z těchto rozhovorů vyplývá, že rodiče volí Montessori vzdělávání zejména kvůli jeho zaměření na individuální potřeby dítěte, respektu k jeho samostatnosti a podpoře celkového rozvoje osobnosti. Zkušenost rodičů nám poskytla i další nezbytné informace o fungování jedné dětské skupinky s Montessori pedagogikou.

Rodiče, jako Adam, paní Eva a Jana, vyjadřují pozitivní zkušenosti s Montessori vzděláváním a vnímají ho jako efektivní prostředek pro rozvoj jejich dětí. I přes určité administrativní a finanční náročnosti spojené s touto metodou vzdělávání jsou ochotni investovat do budoucnosti svých potomků.

Montessori vzdělávání přináší rodičům pocit jistoty a důvěry v kvalitu vzdělání poskytovaného jejich dětem. Tato pedagogická metoda se stává stále populárnější volbou mezi rodiči, kteří si přejí pro své děti prostředí podporující jejich individuální rozvoj a přípravu na budoucnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

CACH, Josef a VÁŇOVÁ, Růžena. *Život a dílo pedagoga a reformátora Václava Příhody*. Online. ©2000. Dostupné z: https://admin.archiv-psychologie.cz/uploads/13_Clanek_Vaclav_Prihoda_1889_1979_Zivot_a_dilo_pedagoga_a_reformatora_skolstvi_2000_Pedagogika_4d4602e987.pdf. [cit. 2024-01-04].

ČENĚK, Jiří; SMOLÍK, Josef a VYKOUKALOVÁ, Zdeňka. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5414-7.

ČESKÁ TELEVIZE. *Individualizace ve výuce, příručka pro učitele*. Online. ©2013. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/pracovni-list/ochrance/individualizace-ve-vyuce-prirucka-pro-ucitele.pdf>. [cit. 2024-01-04].

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 10. 11. 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2024-561?text=561%2F2004>. [cit. 2024-01-04].

DOBŘÁ ŠKOLA. *Základní informace*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://www.dobra-montessori.cz/a/zakladni-informace-1>. [cit. 2024-01-04].

GARDOŠOVÁ, Juliana a DUJKOVÁ, Lenka. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Step by step (Portál). Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

HANZELKOVÁ, Alena. *Strategický marketing: teorie pro praxi*. C.H. Beck pro praxi. Praha: C.H. Beck, 2009. ISBN 978-80-7400-120-8.

ISMUNI. *Sociální a pedagogičtí myslitelé raného novověku*. Online. ©2024. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2011/SA4BP_HPqP/um/Socialni_a_pedagogicti_myslitele_raneho_novoveku.html. [cit. 2024-01-04].

JEDLIČKA, Richard; KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *"Nová škola" v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa*. Historie (Academia). Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3091-7.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Pro rodiče. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MEIER, Daniel R. a SISK – HILTON, Stephanie. *Nature education with young children: integrating inquiry and practice*. USA: Edwards Brothers, Inc., 2013. ISBN 978-0-415-65588-0.

MONTESSORI ČR. *Historie*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/historie>. [2024-01-04].

MONTESSORI KURZ. *Život a dílo Marie Montessori*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/zivot-a-dilo-marie-montessori/>. [cit. 2024-01-04].

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.

MONTESSORI, Maria. *Montessori: tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2024-4.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESSORI ZLÍN. *Informace o školce*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://montessori-zlin.cz/>. [cit. 2024-01-04].

MONTY KLUB. *Plán výchovy a péče*. Online. ©2023. Dostupné z: <https://www.montyklub.cz/wp-content/uploads/2023/02/PI%C3%A1n-v%C3%BDchovy-a-p%C3%A9%C4%8De-v-DS-Monty-klub-1.1.2023.pdf>. [cit. 2024-01-04].

MŠMT. *Brožura S 2030*. Online. ©2024. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-01-04].

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/s2030/>. [cit. 2024-01-04].

OECD. *Indicator B2. Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/117c4974-en/index.html?itemId=/content/component/117c4974-en>. [cit. 2024-01-04].

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vydání druhé. Přeložil Jan HENDL. Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0980-5.

PRCHLÍKOVÁ, Anna. *Dům dětství*. Online. ©2019. Dostupné z: <https://www.krnsko.cz/obec-7/historie/dum-detstvi/>. [cit. 2024-01-04].

RICHTER, Tobias (ed.). *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013

RÖHNER, Roel a WENKE, Hans. *Daltonské vyučování: stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.3. ISBN 978-80-905222-5-1.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

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

SELDIN, Tim a MCGRATH, Lorna. *Montessori do každé rodiny: praktická rodičovská příručka o životě, výchově dětí a lásce k nim*. Přeložil Miroslava LÁNSKÁ. Esence. Praha: Euromedia Group, 2022. ISBN 978-80-242-8080-6.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Zdravá škola včera a dnes*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-53-2.

ŠARNÍKOVÁ, Gabriela. *Dějiny filozofie výchovy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3560-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 9.

WALDORF OSTRAVA. *Historie*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20170222105743/http://www.zswaldorfostrava.cz/historie-skoly/>. [cit. 2024-01-04].

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra; POCHE KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9. 78-80-246-3268-1.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 2000. ISBN 8088778980.

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

ZŠ HUČÁK. *O škole*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://hucak.cz/o-skole/>. [cit. 2024-01-04].

ZŠ KŘIŠŤÁL. *O škole*. Online. ©2024. Dostupné z: <https://zskristal.cz/o-skole/>. [2024-01-04].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IPA Interpretativní fenomenologická analýza

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD The Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

WHO World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Ukázka tvoření poznámek **Chyba! Záložka není definována.**

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdíly v alternativním a tradičním vzdělávání.....	str. 23
Tabulka 2 Seznam témat.....	str. 46
Tabulka 3 Seznam podtémat	str. 47
Tabulka 4 Seznam nejdůležitějších témat	str. 47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor první - Adam

Příloha P II: Rozhovor druhý – Eva

Příloha P III: Rozhovor třetí - Jana

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR PRVNÍ - ADAM

Osobní anamnéza: věk 38, ukončené bakalářské studium matematiky a magisterské studium ekonomiky, dvě děti – 5 a 8 let

T: Jak máte staré děti?

A: 6 a teďka bude mít 8, no 6 a 8.

T: Oba dva chodí do školky Montessori nebo jedno už chodí do školy?

A: Už chodí do školy, do té školky stejné, ten mladší vlastně chodí do školky, pořád asi to on má 5. Ještě má asi pět a půl a bude mít čas chodit do školky a ten starší chodí do Montessori školy.

T: Co Vás nejvíc ovlivnilo? To bylo rozhodnutí vlastně tam dát děti, vlastně začali jste prvním dítětem?

A: Že, ale to byla spíš jako tak ten úplně první kontakt, spíš jako náhoda, že jo, my jsme vlastně ho chtěli dát do školky z právě z důvodu jako socializace kvůli tomu, že jsme byli na hřišti a on dodělal ty děti a tak, tak prostě, jak byl sám pořád doma s námi, tak my jsme ho chtěli dát vlastně do školky, aby byl v kolektivu, ne, že bychom museli a on měl tenkrát jenom dva a půl, takže státní školka (kýve hlavou „ne“) a ještě jsme se rozhodli v půlce roku, takže státní školka nepřipadala v úvahu. Takže já jsem se díval vlastně na možnosti, který tady jsou i mimo, a narazil jsem vlastně na několik školek a vybral jsem si právě tu jednu Montessori, ale v té době jsem ještě moc nevěděl, co to je, ale tam jsme ho dali a byli jsme s tím hrozně spokojený, takže potom vlastně jsme zůstali, jako by to tam vlastně navázal tou školou a vlastně potom tam nastoupil ve stejném věku i ten mladší. Že jako, takže to pro mě seznámení byla spíš náhoda.

T: Takže jste pátrali vlastně v půlce roku, kam by mohl jít? Kde by ho vzali?

A: Jo.

T: Vy jste tady ze Slavkova nebo z okolí?

A: 4 kilometry odsud.

T: Dostupnost je pro Vás ideální?

A: Ano.

T: Vozíte dítě autem?

No musím každé ráno jakoby vozit, to je taková drobná nevýhoda, jakože i je s tím spojeno vícero takových jako věcí. Třeba to, že to vlastně není akreditovaný ta škola a ta školka jako MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Takže vlastně. Ten mladší nebo, je potřeba mít jako individuální výukový plán ve školce. A ten poslední rok, když jsou na předškoláka a vlastně toho staršího mám na domácí výuce, takže musel absolvovat přezkoušení a tady tyhle věci.

T: Takže vy vyloženě máte vlastně dvě alternativní vzdělávací formy. Myslím tím, že máte Montessori a máte ještě domácí vzdělávání?

A: Domácí vzdělávání je jakoby jenom, protože on vlastně navštěvuje tu montessori školu prostě od rána do večera, tak každý den nebo kromě víkendů, takže on se nevzdělává doma, ale protože to není akreditovaný MŠMT, tak je potřeba, aby jako bylo nějaký, aby byl nějaký základ, protože jinak je to dítě povinné navštěvovat vlastně akreditovanou školu nebo jako školu zapsanou u MŠMT. Takže já mám vlastně jakoby na domácí výuce, ale oficiálně jakoby je na domácí výuce, ale navštěvuje vlastně normálně jako na denní bázi tu Montessori školku.

T: Takže Vám to ubírá z času domácího?

A: Ne výrazně ne, ale musí třeba člověk absolvovat přezkoušení, řešit takový ty věci jako pedagogicko-psychologickou poradnu a tak, jakože je s tím spojený víc jako věcí. Není, to tak, že ho někam člověk zapíše a pak už to neřeší, ale myslím to jako nevlastní tu školu ještě kvůli tomu domácí výuce. Na to je poměrně komplikovaný, že hodně škol to neumí dělat. Takže vlastně ani na to nejsou zvyklí, tak já ho mám zapsaného ve Vískách u Boskovic. Takže dvakrát ročně naštěstí musíme jezdit do těch Vísek jako hodně, je to celodenní výlet na to přezkoušení vlastně.

T: A jak to zvládáte? Zvládá to přezkoušení takhle, jakože když se učí v montessori škole a potom jde na to přezkoušení, je tam nějaký problém? Nebo naopak?

A: Naopak jakoby ono jednak je tam o těch přezkoušení je taky celá řada. A právě, že oni použili takzvaný portfoliový. To znamená, že to dítě představí to, co dělalo a oni jsou, vlastně doptávají spíš v rámci toho, co dělalo. To je z toho důvodu i, že každý ten systém má trošičku jiný, jinou vizi toho vzdělávání. A v tom Montessori se klade důraz třeba ze začátku na něco jiného, než v běžný škole, takže se vlastně jako nepovažuje, že není to test. Je to spíš takový povídání, a aby oni pochopili, jestli opravdu jako dostává to vzdělání, který by měl, ale jakoby z těch mých důvodů, proč jsou oni v té školce, že jsou strašně napřed. Myslím, že jakoby oni jsou oba dva hodně chytrí, a díky té školce jsou hodně jakoby dál, než by byli, kdyby chodili do normální státní školky.

T: Takže vlastně to očekávání, které bylo od toho vzdělávání, tak se dosáhlo?

A: Jako by původně to tak jako nebylo, původně jsme je chtěli dát do té školky kvůli dětem, ale pak už jsem se o to začal zajímat, tak vlastně jsme si uvědomili, že jakoby i co se týče toho vybavení školky a dalších toho příspěvku, že je toho hrozně moc rozvíjí vše. Já to můžu jakoby porovnat, protože vlastně já mám totiž kluky ve vlastní péči. A my jsme rozvedení, ale mám přítelkyni, ta má další dvě, taky kluky, takže docela peklo. A ti chodí do normální státní školky a ten rozdíl jakoby v těch znalostech je brutální.

T: Takže vlastně můžete porovnat děti svoje a děti svoji přítelkyně? Jaké to je.

A: Ano.

T: Jste spokojený? Teda učitelé, tahle pedagogy jakoby pedagogičtí pracovníci?

A: Já si nemůžu stěžovat. Já jsem teda prošel několik školek. Vybral jsem si záměrně tam, kde se mi líbil jakoby prostředí a personál, a to si nemůžu stěžovat, tomu jako opravdu mnohem nebo jako jsou strašně ochotný a vstřícný. A s těma dětma komunikují vlastně úplně jinak, jo, že tam není vlastně všechno, je tam takový jako na bázi takového respektu a domluvě. Takže opravdu není takový, i mi to hodně pomohlo a my jsme se rozvedli před třemi roky. A když jsem s nimi zůstal jakoby sám, tak mě to hodně pomohlo, že já jsem i v té školce mi dali nějaký rady, jak vlastně se k těm dětem chovat, aby toho co nejvíc udělali sami. Jakože třeba ten maličký, on ve školce neměl problém, mu byly necelý tři roky, byly mu tři roky zhruba a on neměl problém se obléct, about, všechno se uměl postarat, ale doma tohle nedělal. Takže mě právě jakoby v té školce i radili, jak jako dosáhnout toho, aby tohle dělal i doma, aby se jako víc osamostatnil, nebo aby jakoby víc, aby dělal, to

stejně v té školce. Když mi řekli, že sem tam, jako že ho musím pochválit, že všechno zvládá sám a já jsem tam. Já jsem to viděl, jak ho doma pomalu jako člověk musí oblíkat a všechno se starat. Tak tam vlastně mě to pomohlo i jako v tom normálním životě. Ta metoda vlastně.

T: Takže to vlastně přešlo z toho školního vzdělávání, do toho domácího prostředí.

A: Jakože hodně, hodně některý ty principy. No ne,ne, samozřejmě všechno, ale spoustu těch principů nebo těch věcí používáme i doma.

T: A zkoušíte to i na ty děti přítelkyně?

A: No, jakože jo, bavíme se o tom, ale my jsme spolu krátce. Rok. No a oni jsou starší, mají tak 8 a 6. Není podle mě takový, jakože to je maličký s tím nevzrůstali, ale i tam je ten rozdíl jako vidět.

T: Ale vidíte, že když s tím vyrůstají a tady s tou pedagogikou, nebo tady s tím přístupem Montessori, že vlastně je to dál vede?

A: Jo, to určitě pomohlo, že jo takhle.

T: Takže, když se začne od malička, tak je to lepší, než když se začne třeba s těma staršíma dětma. Takže na tradiční školky jste říkal ne.

A: Já s tím mám tu zkušenost jakoby zprostředkovaně, jako spíš z okolí. On by tam zase tak velký rozdíl třeba u té školky nebyl, co je tam obrovský rozdíl je jako množství dětí. Protože tím, že to jakoby není klasická školka, je to myslím dětská skupina, tak je tam jenom 12 dětí a 2 učitelky. Takže tam je mnohem vyšší míra jakoby toho, té individuální péče o to dítě. Že opravdu oni mají prostor, se v té skupince, jako když si některý děti něco dělají, mají hrozně velký prostor se tomu, jako věnovat těm dětem třeba jednotlivě, což je jako super a potom, co je důležitý, tak je vlastně celkem spíš vybavení té školky, že vlastně normální školka má ty hračky a tady tyhle věci. A v tom Montessori to není prostě.

T: Oni tam dělají projekty.

A: No oni tam mají pomůcky. Říkají pomůcky a teď vlastně všechny ty pomůcky jsou napůl vzdělávací. Samozřejmě mají tam i nějaký, jako se můžou malovat a tady tohle. Není

to jako nějaký lágr, že by je tam jako to, ale hlavně. Hmm. Teď to vidím třeba i na těch dětech té přítelkyně jo, že vlastně, když to vidí u mejh chvilku a dostali třeba já nevím matematiku a tady to jako začátečníci, tak to rádi jako baví je to počítají si, učí se jakoby už dopředu a ono mi jde o to vlastně, že by ta i spousta státních školek to dělá dobře, že třeba od mé sestry, že u nich to bylo. Ale jde o to těm dětem zpřístupnit oni jako nepotřebují si hrát, oni to berou jako hru, i když se učí, ale musí to s tím jako přijít do kontaktu. Spousta těch školek nemá třeba.

T: Takže si myslíte, že to takhle spíš pokrokovější? Že prostě pak ty děti popohání k tomu, aby se učily samy?

A: Jo, ale oni vlastně chtějí, ono to je to, že vlastně to dítě podle mě nevidí velký rozdíl mezi tím, jestli reálně počítá, nebo si tam jezdí s autíčkem a pro ně je to prostě hra, ale to prostředí jim to musí nabídnout.

T: Takže jste velmi spokojeni, s přístupem. Určitě byste volil i dál, kdybyste měli další děti nebo i pokračovat v té škole, školce i kdyby to bylo.

A: Jo, já s tím vlastně takhle počítám. Teďka ten mladší má teda šest ještě šest a bude mít čas na podzim, ale má jako pět a třičtvrtě. A příští rok vlastně nastoupí na Montessori školu, ale do nulťáku, protože jakoby je malý na to, aby nastoupil do prváku a nastoupit do Montessori školy a ten starší je tam. Vlastně je teďka ve 2. třídě.

T: A ta Montessori škola je tady ve Slavkově?

A: Jo, to je vlastně tady. Ono to je totiž tady, to je ta paní, co to tady založila, tak ona to udělala pro své děti, založila školku, a když ty děti jako odrostly, tak ona založila školu a tu školku předala. Takže mi vlastně jakoby nejenom, že to je jakoby pro ty děti dobrý nebo z mého pohledu, ale jakoby i vlastně spousta těch rodičů tam ty děti dává do školky pak do školy, ona i ta škola preferuje děti jakoby sourozence těch co tam chodí. Děti z Montessori školky a teprve potom jako ty externí, jakože obrovský rozdíl i jakoby zase, když tam vezmou někoho z normální školky. Tak ty děti se třeba neumí chovat, jakoby teď nechci jako někoho odsuzovat, ale v té Montessori školce teď je to takový, že když se něco stane, tak si sednou, promluví si o tom, a tak a celý ten systém. Ty děti jsou klidnější, mají určitý pravidla a tak. A jsou na to zvyklí, aby respektovali ty ostatní, a k tomu je vlastně vede ten systém Montessori, tak to je, takže oni jsou, jako líp se jim s nimi pracuje, když do té školy

potom přijdou a zase už musí trošičku jako dělat něco jiného už se musí učit a nesmí se navzájem, protože se jim trošku líp jako pracuje s těma dětma a samozřejmě jsou to děti. Jo, taky to občas řešíme teď. Ale díky tomu, že takhle jako kolektiv, tak se tam, jako všichni dobře známe, tak to takhle jako fajn, že jo.

T: Je to spíš takové rodinné.

A: Jo, že s těma učitelkami, člověk přijde, tykáme si, a když mám nějaký problém, tak ta Eva ředitelka z té školy normálně přijde a řekne. A tak mě tam není nic nějak výrazně oficiální. Pro mě teda dobrý. Ještě to, že vlastně jakoby, on je na domácí výuce, tak mám tu možnost. Vlastně kdykoliv teď je to jakoby z té školy vzít na svou zodpovědnost, že mám, jakoby myslím to tak, že když chceme někam jet, tak je můžu vzít. Samozřejmě potom je potřeba se s nimi doučit, protože člověk třeba já nevím někam jde poznat zase něco nového a nemusí to řešit, že je v té školce, školka k tomu přistupuje jako pozitivně, že když to dítě třeba já nevím vezmete a jedete, někam já nevím, nechceš úplně na dovolenou, ale někam mě zase poznat něco nového, novou kulturu, nový jazyk, nebo něco tak vlastně je v tom, že ta školka jako staví pozitivně. Že to je součást té výuky, že se to naučí vlastně jakoby i tím životem a nejenom jako z učebnic v té lavici. Všechno, ale zase to dělá hodně. Já jsem teda prošel i hodně základních škol. Když jsem hledal tu školu, kde by byla nejvhodnější ta domácí výuka. Tam je jakoby několik specifických věcí, jednak oni s tím musí umět pracovat, a když mají jednoho žáka, tak je to pro ně takový složitý. A pak po vás chtějí nezákonný věci, jakože každý měsíc se máte přijít ukázat a podobně a nic z toho jako nesmí. Takže já jsem si vybral školu, kde mají asi 20 těch „dom“ školáků a umí s tím pracovat. Je tam extrémně hodný ředitel, dá se s ním na všem domluvit a takový a mají tam to portfoliové přezkoušení. To taky všude nedělají, někde přezkoušejí děti vlastně stejně jako v té škole, což není úplně nejvhodnější a současně vlastně tam je to, že status toho, té domácí výuka může ředitel té školy jednostranně odebrat bez možnosti se odvolat, takže jsem chtěl i školu, kde vím, že se to nestane. Ale prošel jsem jich několik a třeba tady Dražovice a tak a ty školy se hodně změnilo jakoby od nás, nebo když jsme byli, takže je to o hodně víc otevřený a víc se jako snaží. Je rozdíl, jak ty děti, jako nejenom sedět v lavici, jak jsme to měli my a sekat to no hodinu za hodinu, ale že tam opravdu dělají víc.

T: Takže vlastně to děláte pro děti. Vidíte to, že vlastně se posunou dál a půjde jim to vzdělávání dál.

A: Jo, tak on vlastně ten můj starší je jako velmi chytrý a já nevím, co by dělal v normální škole, jakože on uměl číst vlastně a počítat už ve školce.

T: Díky tady tomuhle systému?

A: No to taky. Ale my jsme se s nimi jako i hodně učili, že oni jako jenom, že to by byla jenom zásluha tady toho, jako by hodně to ovlivnila ta školka. Ale on byl vždycky jako nebo oba dva se jako vždycky snažili a my jsme se s nimi teda učili doma, takže oni měli třeba kartičky na čtení a tady tyhle věci. Učili jsme se s nimi ještě jakoby my, nebo všechno jsme jim jako by vysvětlovali ty věci, takže oni jako hodně věcí se naučili, jako i od nás a z té školky, ale on vlastně teďka je ve druhé třídě a běžně počítá jako matematiku třeba pro třetí třídu, takže on by se jako trápil v normální škole, byl by brzděný vlastně, kdyby teďka přešel do normální školy, tak je v tom Montessori. Vlastně to je možná rozdíl mezi tou školkou. Já nevím, jestli pro mě je zajímavější ta škola, jako já musím říct, že tam se to víc projevuje. Že tam vlastně nejsou tam věci jako známky třeba, což mě se osobně líbí, to dítě není hodnocený, že něco dělá špatně. Když něco udělá špatně, tak se to škrtne a napíše to správně. Nikdy se nemaže, nesmí se jako zmizíkovat, nesmí, nedělají to z toho důvodu, že ta chyba není, že to špatně, ale připomínka toho, že to je součást toho učebního procesu. A vlastně není tam, nejsou tam hodiny, už se třeba chce jít na záchod, to je jako jeho věc no. Když má hlad, tak se jde najíst. Nějaký čtyřhodinový vlastně pracovní blok, během kterého oni mají pracovat na tom, tam vlastně ta výuka probíhá, oni je hlavně regulují, aby se to dítě nezaměřovalo pouze na jednu věc. Potřebuji splnit nějaký plán, právě protože to není čistý Montessori už, protože jakmile tam jsou ty podmínky daný ministerstvem školství nebo tou školou, která to přezkušuje, tak musí zjistit, že to dítě plní nějaký plán. Ale když prostě chce dělat matiku dvě hodiny, tak já mám dvě hodiny matiky a češtinu dožene někdy jindy. Není to jakože 45 minut, teď budeš počítat a skončíš a něco jiného, něco jiného, že mají opravdu jako mnohem volnější ten režim a je to vlastně hodně na nich. Tak jak jsou, fajn.

T: Co na to Vaše okolí? Říkal jste, že máte sestru, která má děti v klasické škole?

A: No no, že jim to jako nějak nakonec, prostě už to neřeší. Maminka moje občas říká, že jsme jim vzali dětství, že si nemohli hrát ve školce a takový, ale ona nerozumí tomu, že ty děti podle mě v tom nevidí rozdíl, že?

T: Ano, nesnažil jste se třeba sestře říct, jakože zkus to tady?

A: Ono to není určitě levný, takže to rozhodnutí není jenom jako otázka. Otázka, jako by toho, zda by chtěli nebo nechtěli, ale otázka jako ekonomická, protože ono to stojí poměrně. A to tady to je ještě levný ve Slavkově. Ale jakože to vlastně vyžaduje i nějaký peníze. A já musím porovnat, právě je učila učitelka, že to měli částečně takový. To vím, že to prostředí může ovlivnit hodně. Tam byla učitelka, která dřív učila v Montessori a teď tam měli těch 30 dětí v normální školce, tak tam aspoň zpřístupnili ty věci, aby si ty děti s tím mohly pracovat taky.

T: A právě vím, že to není levná záležitost, je to o hodně. A vy tam máte dvě děti. Takže to je, ještě to dojíždění, takové je to tu asi pro vás náročné?

A: Je to takový horší, občas.

T: Nebyl to tady tohle třeba problém? Jako přemýšlel jste nad tím z finančních důvodů, že to děti dáte třeba někam jinam?

A: Ne. Ono je to v poměru k ostatním věcem. Asi největší měsíční náklad, kterej mám, že ono jakoby se to za ty dvě děti sečte ještě obědy a další věci, ale nepřemýšlel jsem nad tím, jako, že bych dával jinam. Naopak, já jsem to považoval za prioritu, že tam zůstanou.

T: Naopak jako něco, co jste, co byste hodnotil negativně? Z čeho jste měl strach, nějaké obavy vůči tomuto vzdělávání, kromě tedy té finanční stránky, že je taková. To je náročnější, protože to je soukromé, všechno.

A: Já si asi nic takovýho, z čeho já mám obavy, trošku je potom přechod do normální školy, na střední, kdyby šli. No, a taky to, že jako jedinou obavu. Ne, ne my jsme, tady to dělají do 5. třídy, myslím tady.

T: Takže první stupeň.

A: Jo, takže 1. stupeň. Nevím, jestli pak bude nějaká možnost jako dalšího. Oni pak totiž jako zhoršují ty podmínky, že i na tu domácí výuku na 1. stupni může být dítě. Můžete mít dítě, jenom pokud máte zajištěnou tu domácí výuku do někoho, kdo má středoškolské, jako že má maturitu a na 2. stupni už musí být zajištěna od někoho, kdo má vysokoškolskej diplom, což není u mě problém. Ale teď nevím, myslím, že to mají jenom do 5. třídy. Tady

tak potom bude zajímavý jako ten přechod. Z toho mám spíš strach, jakože spíš než jako z toho s tím, že by to museli opustit, jakože jak by sme se potkali s přítelkyní, takže by sme se třeba eventuálně museli přestěhovat. Jo tak by bylo pro mě, jako asi bych je i dál vozil, i kdyby to bylo dál, prostě aby mohli zůstat v tom systému. Za to to jako stojí. Jinak s ničím jsem se nesetkal, že jako u něčeho měl negativní.

T: Ani nějaký problém, jako že by bylo? Všecko úplně funguje perfektně tak, jak by mělo.

A: Za mě určitě. Nevím, má někdo nějaký negativní zkušenosti?

T: Tam je hodně otázka té finanční stránky, protože to pak je hodně finančně náročné. Navíc je to dlouhodobé. Není to jednorázová akce, je to dlouhodobé. Chce to vlastně mít děti od školky, vlastně až do třeba dejme tomu od těch 2 let až do toho 1. stupně v systému montessori, tak je to fakt hodně finančně náročné. Situace se může změnit během měsíce, že finančně a tím pádem...

A: Když nad tím, já ho tam vlastně od dvou a půl, bude mít 8, no to už je jako...

T: Takže tam máte dvě děti.

A: No, takhle už tam je nějakých 5 a půl roku, tak nějak a ten mladší je tam vlastně nějaký 3 roky. No tak to je takový náročnější.

T: A ještě bude.

A: Vlastně že jo, no.

T: Myslíte teda, že děti tady v tomhle budou spokojeni i nadále, protože takhle budou takhle tomu systému toho učení těch projektů dál pokračovat i nadále.

A: Já myslím, že jako jo.

T: I kdyby přešli na nějakou, jako vidíte v tom benefit. Tady to takhle jako do dalšího vzdělávání nebo do dalšího života.

A: Určitě, určitě. Já si třeba nejsem jistej, jestli by tohle celé bylo jako vhodný pro všechny děti. Kdybych si jako tím si jistej, ale tím jako ty děti moje byly jako vždycky jako chytrý.

Tím se jako nechci nějak se chlubit nebo tak, ale prostě opravdu oba dva se učili sami, měli o to zájem sami, sami to jako vyhledávali a tak. Takže oba jsou velmi proaktivní v té výuce a pro ně to je skvělý, protože to nebrzdí ani nemusí někde sedět a čekat na okolí. Ale mají svoje tempo, můžou pracovat svým tempem a můžou se rozvíjet. V tom vidím jako to tu největší přidanou hodnotu, že to není, že je to nebrzdí, že když je teďka formálně jako ve 2. třídě, ale protože prostě počítal od 4 let, tak už teď počítá prostě příklady pro 3. třídu, tak nemusí se ohlížet na to, že to tam nepatří, nesedíš ve třídě se třiceti lidma a nemusí přeskakovat ročníky nebo něco takového a komplikovat si to. Takže v tom je ten největší, že jim to vlastně umožňuje rozvíjet se svým tempem. Zvlášť pokud je to tempo rychlejší. To si myslím, že je jako obrovská výhoda a ono se i říká, že vlastně jakoby ten rozvoj je nejdůležitější právě jakoby v tom, v tom předškolním věku a v tom brzkém školním věku. Ono, když potom v 5. ročníku skončí, přestoupí na 2. stupeň, tak tam už je ta výuka stává. Hlavním benefitem toho Montessori je vlastně i to, že jsou k tomu ty pomůcky. To znamená, že to vnímání jakoby zapojí víc smyslů. Že mají tam různé ty korálky, mají tam nádhernou, takhle jsem se i já díval na slovní druhy takový ostrov, kde jsou ten pan podstatný, co všechno pojmenovává takový a hodně tu působí jako na více těch smyslů. Myslím si, že to není o tom, teď počítejte, ale že si to můžou poskládat. Je vidět to v realitě, šáhnout si na to a tohle ještě do toho 1. ročníku dává smysl a od druhého ročníku je ta výuka až potom jako nebo teda od druhého jako od 2. stupně. A od 2. stupně už je ta výuka, stává se čím dál tím víc abstraktnější a tady tenhle benefit se ztrácí, takže tam není už potom tak velký přechod. Protože tam už potom v tom Montessori by v tom 2. ročníku už musela tady upravit abstraktnější a už by to muselo být víc jako podobný té normální školní výuce, tak tam už takový rozdíl není. A když jsou ty děti jakoby napřed v té 5. třídě, tak oni potom mají víc času a víc jako v pohodě. Údajně, to mám jakoby od těch jiných rodičů, co už třeba odcházeli, že se líp aklimatizovali na prostor, že nejsou tak tlačeni tím systémem té školy, že se to musí učit, takže to mají třeba napřed, takže mají větší prostor jakoby to vstřebat ty věci nové. A potom je tady ještě jako jedna varianta, nad kterou já přemýšlím. Je to hodně brzký, v Brně otvírají projektovou školu nebo školu s projektovou výukou, takže tam zvažuju, jestli by třeba tohle nebylo potom řešení. Ne, není to montessori, ale je to zase trošičku jiný přístup k výuce. Takže něco takového.

T: Začít spolu nebo něco takového?

A: To nevím, to jsem nezjišťoval, jenom mi to říkala vlastně kamarádka, která právě měla taky děti na domácí výuce, protože takovýho tam otvírají, takže by to byla potom jako alternativa, nebo jako na možnost pokračování.

T: Kde by bylo i ten druhý stupeň.

A: Jo, takže dejme tomu podobný třeba tomu.

T: Vy jste se hodně zajímal, jakože víte hodně informací tady o té pedagogice. Všecko jste si sám nastudoval?

A: Jakože zajímal jsem se o to a vlastně i třeba řešil spoustu těch věcí s těma učitelkami, jako ptali se, tak to jsou ty výhody a míváme třeba ve škole právě i jako pro rodiče, že nás takový jako, ne kurz, ale že nám tam řeknou třeba co je, co by bylo dobré lepší. Jo, jak třeba některý situace řešit. A tak nějak více méně. A mám potom, jako když jsem třeba hledal tu školu na tu domácí výuku tak, tam potom člověk pozná spoustu lidí, kteří ty zkušenosti maj. Nebo mají starší děti a doporučí mu to, tady té se zeptej a vlastně kamarádka, že od mýho kolegy z práce shodou okolností taky vlastně dělá děti na domácí výuce a už si prošla x těch škol a věděla, že to jsou prostě problematický. Tak mi taky dávala nějaké tipy, takže pak to takhle nějak asi tím trochu žije. Není to, že bych se to úplně aktivně zajímal o to, jak studoval, ale pořád vlastně člověk řešil.

T: Pořád z okolí dostáváte informace. A ty setkání s těma učitelkami, to bývá pravidelně?

A: Teď už ne a ze začátku jsme to měli, jakože v 1. ročníku, takové jako spíš orientačně, jak to bude a jakoby jak výuka bude probíhat. Jak na ukázkovou lekci, jako by kde nám ukázali, jako co tam mají a tak. Ale zase to nebylo úplně to ono. My se tam známe všichni strašně dlouho, takže když je nějaká potřeba, tak co jako ředitelka to řekne jako n, protože mi řekne napřímo, že se mnou chce mluvit. A řekne, hele, je tady tohle, možná bylo dobrý udělat tohle nebo tak, že buď to jako řekne mezi 4 očima, třeba když vidí občas, jsou nějaký takový ty třídní schůzky, že tam přijdeme a oni nám vlastně dají to hodnocení.

T: Super, to jste hodně spokojený. Tady s tím přístupem.

A: Ale já myslím, že je to o lidech. Slyšel jsem, to tak jako. Myslím známý mi říkal, že v Brně měli Montessori a že to bylo hrozný, ale co to bylo jako spíš o lidech, který potom jako v realitě státního stojí než jakoby, že to není jenom o tom školním systému.

T: Takže si myslíte, že ty učitelky taky dělají hodně. Vlastně ony nejsou učitelky, ony jsou průvodkyně.

A: Ale oni vlastně jim tykají a říkají jménem vlastně ve škole jako děti. Jo, že tam vlastně je zase úplně jako jiná atmosféra k tomu chování, že jo, mě budou říkat normálně jménem a tykají, ale samozřejmě s nějakou úctou a tak.

T: Tady vy byste vůbec neměnil? Znova byste tam svoje děti dal bez ohledu.

A: Já jsem vlastně jakoby o tom ani nepřemýšlel, když jsem jí to druhé dítě, že bychom ho dali někam jinam, tak jsem nad tím ani nepřemýšlel a bývalá manželka ona vlastně zvažovala, že bychom je dali do normální, jakože bychom ho dali pak do normální školy právě v Němčanech, což jsou 4 km, protože jsme nemuseli dojíždět. Když jsme se krátce předtím rozvedli a já jsem si je nechal v péči, jakože já jsem chtěl péči, to je taky ono možné. I to je taky důvod, proč se o to člověk zajímá, proč? Já jsem jako ty děti od začátku chtěl jsem vždycky je mít v péči. Vždycky mi jako na nich záleželo. A vlastně pak už jsem rozhodoval já, tak jsem prostě ani nepřemýšlel nad tím, že by jako šel do té základní školy. Rovnou jsem vlastně začal řešit tady tu školu, tu Montessori. Musel jsem si dát to kolečko, pedagogicko-psychologická poradna, protože posudek to je naštěstí rychlý, protože čeká se, ale pak ten vlastní posudek je rychlý, protože oni to moc neřeší, protože když to dítě je na domácí výuce, tak oni vlastně nedělají tak velké srovnání s těma ostatníma dětma, protože to není potřeba. Protože nepůjde do státní školy a potom musíte požádat vlastně ředitele té školy. O tu domácí, o ten individuální výukový plán, tak musíte předložit nějaký, z čeho budete vzdělávat, jak je zajištěný jako jaký prostředí je zajištěný, jaká je zajištěna ochrana zdraví. A všude musíte vypracovat takový projekt, ale je to jednoduché. Jsou to jako takový 2 stránky, a tak něco napíšete a z čeho, jakých učebnic budete vzdělávat a podobně. No, a to pak jako předložíte řediteli. A on to schválí. Ale my jsme právě s tím ředitelem, proto se mi to líbilo. Ta škola, že jsem se s tím ředitelem, vlastně jsem tam přijel dřív, díky tomu, že to je tady jakoby hodinu cesty, tak jsem tam byl dřív, bavil jsem se s ním půl hodiny a on se i ptal. Jako zajímal se proč? Tady jsem to vysvětlil, že chodí do školičky Montessori, tak s tím jako neměl problém a přistoupili k tomu tak, že

jakoby máme ten důvod jako jasné. Že tam řešili třeba to, že tam měli holčičku, která byla ve třetí třídě, a to přezkoušení neudělá ve třetí třídě. To přezkoušení je vlastně takový povídání 1. a 2. pololetí, 1. pololetí se neřeší, 2. třída se neřeší až vlastně na konci 3. třídy a na konci 5. třídy je opravdu jako výrazný přezkoušení, výrazný test. Protože to se většinou jsou to nejčastější roky, kdy to dítě nejčastěji přechází po 3. nebo po 5. třídě a tam je potřeba zajistit takové srovnání s tím systémem státního vzdělání, jinak to tam neřeší. Spíše se jako sleduje, jestli to ty rodiče na to nekašlou, právě z toho důvodu tam měli holčičku a ty rodiče, ti tohle všechno oběhali, protože nesouhlasili se systémem jako vzdělávání a nechali ji růst jako dříví v lese. Takže ona byla ve 3. třídě formálně a neuměla ani číst, protože bych to jako problém, takže z toho důvodu se třeba začaly ty školy zajímat, jako jaká je motivace těch rodičů dát dítě do domácí výuky.

T: Kdybyste zůstal, tedy omlouvám se, že zajdu do soukromí. Kdybyste zůstal se svojí ženou. Jak byste ji přesvědčil? Bylo by to přesvědčivé, bylo by to těžké ji přesvědčit.

A: Asi ne, ona tu zkušenost taky měla taky, jako viděla tu školku jak, funguje taky vlastně občas od té školky vyzvedává, zná ty lidi, takže jako i ona jakoby je spíš její otázka těch financí, jakože to bude blíž, nebude se muset jezdit, nebude to tak drahý, takže jako jo přesvědčil. Protože nebylo to tak, že by byla proti, to ne to nebylo tak, že by stavěla proti montessori, protože měla problém s tím systémem. Spíš přesně z těch racionálních důvodů. Nutnost denně dojíždět a vlastně jakoby nějaká ekonomická zátěž.

T: To budou asi největší překážky, že tady pro ostatní rodiče.

A: A to se tady bavíme o tom, že ta škola stojí měsíčně bez obědů 5 tisíc korun. A to je ve srovnání prostě se státní poloviční cena. Školka je prostě dražší teda nějakých 6 a půl bez obědů. Ano, takže já mám měsíčně ty dvě děti, vyjdou na nějakých 13–14 tisíc se vším. Tak to není ještě tak strašný. Jo, to je tak v Brně na 1 dítě. Jo, takže se tomu nedivím, není to tak hrozné jako částka. Ale i tak samozřejmě jako 14 000 je asi dost jako, když to člověk nějak řešit něco jako jiného. Ale pořád je to tady jako v tomhle přívětivou. A to si člověk říká, z čeho oni vlastně jako dokážou žít, prostě v té škole je vlastně taky limit na nějakých 18 dětí nebo tak, takže jakoby to jako dává prostor na tu individuálnější péči. To jsou 2 učitelky na 18 dětí, kde jsou ještě rozděleny. Tam mají dokonce myslím 3 učitelky na 18 dětí, takže to je jako v obou těch, jak ve školce, ve škole je teď daleko intenzivnější ta péče, kterou oni můžou individuálně poskytnout a tam do té školy, to je důležitý na každý

dítě tam má trochu jiný tempo. Ale to, co člověk říká, jako jestli to dokážou vůbec jako zaplatit s tím, že to není zas tak moc.

T: Oni tam mají i angličtinu?

A: Jo oni mají vlastně jak školka Montessori, tak škola. Tam vlastně v té školce to mají částečně a oni oba dva chodili ještě za nějakých dalších 2000 na angličtinu. Ještě chodí jakoby speciálně, dneska mají vlastně hodinu angličtinu. Ten starší ten to má ve škole, ale oba oni chodí ještě jako zvlášť na jazyky, navíc po škole. Ono to vlastně funguje tak, že školka je teda normálně od 7 do 4 a oni tam, abych jako měl dost času na práci, tam bývají jako od rána do večera. Škola je, takže tam je někdy dřív, v 8 začíná, mají 1 hodinu buď angličtinu nebo mají výtvarku pod vedením nějaké umělkyně nebo mají flétnu, protože je tam jakoby automatická, je tam hudební nástroj. Jako povinně, takže se učí hrát na flétnu. Anebo mají ještě něco, teďka si nejsem jistý, potom je nějaká, tomu se říká elipsa, kdy oni si sednou, mají takový ... ten možná to asi znáte. A potom mají vlastně tříhodinový pracovní blok před obědem, pak mají oběd a pak mají buď sport, v létě se třeba učí chodit hrát volejbal a tak, takže mají jako aktivně sport. Mají projektové aktivity, kdy dělají projekty. Mají, někdy hrajeme jakoby deskový hry. Ono už to potom ta druhá část toho dne supluje jako družinu, ale vlastně podobným duchu toho Montessori tam vždycky je nějaká náplň, takže mají vždycky, buď mají právě tady ten sport. Projekty můžou dělat, případně můžou tady ty deskový hry a další věci. A nemyslím, že mají i angličtinu extra, potom někdy odpoledne nebo nějakou výtvarku. A tak. Normálně jako poměrně jako nabitý celý den, že to není tak, že by tam vyloženě jako 3 hodiny škola a pak družina nebo něco, ale že mají vždycky jako pořád v tom duchu toho Montessori nějakou jako náplň.

T: Proč jste se rozhodl pro tu angličtinu ještě navíc? 34:38

A: Jo, protože jakoby to je důležitý, zaprvé já mluvím jako, no no. Neumím dobře anglicky, to je ten problém, ale vlastně mluvím anglicky denně se zákazníkem. A považuju to jako za důležitý, a navíc jako mě v podstatě živí, jako my děláme software pro překlady do cizích jazyků, takže ten vhlad do toho, jak ty jazyky jsou důležitý, jakoby mám. Takže jsme chtěli právě, aby měli aspoň základy, když už jako teď už jakoby nic, bylo by samozřejmě lepší je mít školku v angličtině, ale to tady není dostupný, takže aspoň jako aby se s těma jazykama seznamovali, aby trochu to jako od toho dětství přijímali.

T: Jako, že jim to pomůže v životě?

A: Já si myslím, že určitě. Jako já angličtinu považuju za extrémně důležitou. Já jako já ji používám denně s lidmi po celém světě, takže si myslím, že jako občas super, fakt.

T: Tady je to asi dobře nastavené, tady ta školka.

A: Jo, já si myslím, že jo. My nemáme a nikdy jsme jako neměli žádný problém. Prostě to, že ty děcka, já teďka byl, že třeba smrká jo. Pokus to dítě není vyloženě, není nemocný, posmrkávání nebo něco tam neřeší. Prostě dneska tam stejně furt děti jsou, protože to je jedno, druhé kašle, takže jsou jakoby takový, že to není. Jen ten systém je hodně nastavený, že když je cokoliv potřeba, tak zvednou telefon a zavolají mi. Já vím docela, když jsme se rozvedli, tak mi vlastně i volala ředitelka, my jsme kamarádi, tak volala a ptala se prostě, jaká je situace, že. Bez, aniž by chtěla nějaké rady pro té osobní situace, tak se ptala, jak to vypadá, co se stalo a tady tohle, byť je to trošičku ošemetný, tak protože oni vlastně s těma dětma jako komunikují. Vysvětlují jim to tak, aby věděli, co mu mají říct, aby mu třeba neřekli, že maminka se vrátí nebo něco, když se nevrátí a tak dále. Takže aby o něm dokázali jako sami komunikovat a předat mu ty informace, tak třeba i z tohoto důvodu si jako zjišťovali ty věci, aby fakt dokázali s těma dětma správně v duchu Montessori, aby jim ty věci netajili, abychom dokázali komunikovat.

T: To je pěkný, to mi přijde tady jako takový rodinný kolektiv, že vy tady jste a vzájemně se znáte. Jdete si do soukromí, ale moc, ale aby ty děti fungovali.

A: Spousta těch rodičů se tam zná i dýl. Před školkou jezdí spolu na nějaký chaty a my se tam vlastně známe. Takže jako se s řadou těch rodičů si člověk tyká. Teďka vlastně jsem ho dával, ta školka je tady vlastně za tímhle barákem, a to je tady 100 metrů a potkal jsem se s maminkou a ona hnedka říká, hele oni mají angličtinu. Protože ty její děti tam taky chodí, budou spolu, takže oni z té školy půjdou pěšky na opačnou stranu Slavkova, vlastně mají mobil a hodinky, jako možnosti ať víme, kde jsou a GPS. I teďka hlásej, že tady někdo někoho lákal do auta, protože zrovna ve Slavkově nějaký takhle to takový, že pak se člověk bojí, ale že půjdou a s tou maminku, nebo mi řekne, hele, já je tam hodím, anebo je vyzvedne, odveze je třeba k sobě a jsou u nich. Takže jako my máme jakoby takový v pohodě, že se domluvíme s těma rodiči a tak. To si myslím, že jako je, vidíme se, známe se strašně dlouho. Ono je to možná daný i tou ekonomickou situací, že většinou jsou jako ty

rodiče ze skupiny, je poměrně malá a jakože dobře situovaná, v podstatě. Máme ten samej plán ty děti dát do té školy, takže vlastně přibývají některé děti, ale jinak je vidět, že třeba spousta těch dětí v té škole je jakoby ze školky.

T: Ono je to nejlepší, když takový ten přechod z toho jednoho vzdělávání do dalšího.

A: Třeba vím, že jedni rodiče tak měli vlastního syna v té školce, byl stejně starý jako ten můj starší a odcházeli spolu, ale on šel na státní školu. Mají ještě druhého syna. Ten v té školce ještě je a já se jí ptal a ona říkala, že když tam chodil, ten straší tak tam chtěli toho mladšího tam, taky chtěli dát, aby měl tu stejnou možnost, ale že si to nemůžou dovolit. Prostě dál tam mít jako x let jako obě děti, takže toho staršího museli dát na normální školu.

T: Bavili jste se o tom, jak se třeba to změnilo, když dali dítě do té normální školy?

A: Řekla, že v pohodě. Ono, já jsem mluvil s jednou maminkou, co má dítě v šesté třídě a ta říkala, že u nich to nebylo to dítě, co mělo problém, ale to okolí. Protože ono odešlo z té Montessori školy, tak to dítě se třeba prostě šlo v hodině vyčůrat. Učitelé z toho byli v šoku. A co děláš? Takže se tedy fyziologická potřeba, takže si prostě odskočím. Učitelé byli v šoku, z toho to dítě bylo asertivní. Samozřejmě, že respektuje svoje okolí, ale taky respektuje svoje vlastní potřeby a tak. Takže to bylo takový trošku jako jinak, k tomu přistupoval k té výuce, že ten nemělo tenhle. Ti učitelé měli jako trošičku problém, než pochopili, že to jako nemůžou, nemůžou dítěti říct, tak budeš sedět doma věci a budeš jako čekat tady dalších 20 minut, když potřebuješ na záchod. No to už taky není. Všude už taky se to v těch školách podle mě dost změnilo, že to jako neřeší, jako že nepůjdete nikam, protože je hodina. Takový myslím, no taky změnilo.

T: Taky hodně záleží na lidech, na učitelích a tak. A kdybyste nesehnal prostě tu projektovou školu, dát do té státní školy, nemáte z toho strach?

A: Ani ne, ale asi bych si to jako obešel. Já jsem fakt jako asi 5 základních škol. Byl jsem se v pěti podívat, mluvil jsem s ředitelkou, třeba tady těch Horařovicích se mi to i líbilo. Že se snaží i ta škola to má trošku jinak. Kdybych ho nedával na toho Montessori, tak bych ho dal třeba tam, protože tam se mi to líbilo, přišlo velmi sympatický, že i měli tam hodně tu jako tu výuku jako dopředu a podobně. Že to bylo fakt dobrý a hodně respektovali ty děti, že to by nebylo úplně už taková ta klasická, jako snaží se být otevřený a takže jsem se asi,

asi bych si našel tu školu a zjistil bych si reference, že to není takový, že bych našel první školu, ale zjistil bych si jako referenci, ale sám ještě nevím, jako zatím je to daleko, doufám.

T: Takže budete pátrat po škole, která bude nejlíp příznivá pro dítě.

A: Nebo potom samozřejmě překousnu tu školu jakoby v uvozovkách, když to nepůjde a domluvit mu rozvoj nad rámec té školy. Jako v nejhorším, vlastně jako kdyby bylo jako nejhorší, tak pokračovat v té domácí výuce a najít jako jiné vzdělávací systém nebo jinou možnost. Takže já na to nemám čas, abych, jako musím vydělat na tu školku. Já nemám čas, abych se nějak věnoval a vzdělával jako plnohodnotně celý den. Ty to běžný úkoly tohle to, jo, ale nechat to jako na nich. Zatím ještě jsme víc jako většinu času sám, tak jako si uklízet a všechny tady tyhle nakupovat, práť, takže to je jako hodně povinností na to, aby se jako člověk utrhnul a věnoval se jim.

T: Jenom tomu vzdělávání dětí.

A: Její kamarádka měla vlastně na domácí, ale opravdu domácí výuce, protože vzdělávala doma. A myslím do 3. třídy a pak už je dala do normální školy. Zvládly to dobře, říkali to, zvládli to dobře, ale že už ona to nezvládala jako. Vlastně byla s nimi doma a nemusela chodit do práce. I ale tak to bylo náročný. Prostě je vzdělávat starat se o ty věci a tak, a to ještě nechodila do práce. Co říkají ostatní?

T: Největší problém bývá ta finanční stránka. Takhle rodiče jsou spokojení. Je to opravdu na dlouho a je to, vždycky se prostě může během měsíce něco změnit a pak to dítě prostě musíte dát do normální školky, a to děti jsou tam nešťastné. Hodně rodičů to chce pro svoje děti, ale právě zvažuje, jestli je tam dát z toho finančního důvodu.

A: Jo, aby pak nemuseli přecházet nějak normálně na školu.

T: Protože to je taková změna pro ně velká, protože když přijedete z Montessori školky do normální školky, tak ta změna je.

A: Ono tady naopak, je to i děti z té Montessori školky, když jdou do té školky tady anebo z normální školy, protože tam je rozdíl opravdu jako v tom přístupu jakoby těch dětí v té situaci, prostě.

T: A proto se zajímám o tu motivaci těch rodičů, protože je to dlouhodobá záležitost. Musí se to hodně promyslet, jestli do toho jít, nebo ne.

A: Ono taky záleží asi, jakoby to není asi jenom o vzdělávání. My to tak máme nastavený, že to byla jedna ze zajímavých rad, co mi v té školce dali, když ten maličký to uměl ve školce a doma ne, že vlastně nebo tím hlavním mottem celého toho Montessori pomoz mi, abych to zvládl sám. A oni pak právě říkali, tak hele, nedělej to za něho, tak třeba tu bundu podrž, aby on cítil, že mu pomáháš, ale nech ho obléct se sám, tak spolu tyhle věci jsem začal dělat, že jim jako víš, že tam jsem, ale nedělám to za ně. A je pravda, že jako za normálních okolností oni ráno vstanou, nasnídají se, vyčistí si zuby, oblečou se, nachystají se, sbalí se. Já udělám snídani a svačinu, nic víc jako ráno neřeším. Oni si všechno, ostatní udělají sami. Jsou extrémně jako samostatní, a to ne teď, ale už dlouho. Tomu malému byly 3 a půl roku. To stejný večer a spoustu věcí jakoby dělají sami. Navíc ten starší je až moc zodpovědný, ten vždycky úplně vystresovaný z domácích úkolů. I když nemají vyloženě domácí úkoly, jakože dostávali, ale spíš, že má třeba nějakou látku, někde je pozadu, protože něco má napřed tak, aby si to dokončil nebo tak. Takže vlastně jakoby je v tom normálním životě to mají tak, že jsou hodně samostatný. Hodně věcí dělají samy a mají hodně věci ode mě povoleno výměnou za to. Že já úplně neřeším jako některý věci, takže jakoby nechávám to na nich. Dobře já nevím, jako příklad sladkosti jo, že my máme normálně dole, můžou si kdykoliv vzít teoreticky, ale přijdou se zeptat a neříkám jim, jo, vem si tohle, nebo to. Prostě oni si vezmou něco málo, ale byl tam kamarád, který když viděl šuplík plnej sladkostí, tak úplně prostě by se užral. To mě dělá jakoby, jakože oni tu důvěru, že to nebudou přehánět, abychom at' už sladkost nebo cokoliv, jo že jim můžu věřit, že to udělají. Tak bych to řekl, že jako člověk je bere víc jako dospělý, nebo že jakoby jim důvěruje, že většinou těch věcí zvládnou udělat sami. Jo, pořád jsou to děti, pořád si jako problémy, řev a křik, prostě stávají se jako, ale současně jako ve spoustě věcí prostě neřeším.

T: Ono sice Montessori je o tom, že starší pomáhají mladším, taky to vidíte doma u kluků?

A: Jakože jo. Někdy mě štve, řeknu, donesete ty věci a ona tam půlka zůstane, to je Petrovo, to není moje, tak to s tím trochu bojuju. Ale jinak si pomáhají, jako snaží se aj ten starší se od toho mladého navzájem. Oni se o sebe bojí, jakože se mají rádi jakoby v té škole to tak je, že jo, oni tam opravdu tohle podporují. I nám to říká ta ředitelka, že jsme to

jako by věděli, že tam prostě přijde dítě a řekne, já bych potřeboval, já tady tomu chci učit ano nevím si rady. Tak oni neřeknou, oni mu to nevysvětlí, ale řeknou, hele Anička to dělala prostě včera předevcírem, tak běž za ní a udělejte to spolu. Kde podporuji ty děti jako v té spolupráci a hodně těch věcí je tam jako společný, tak tam ty děti jsou v tom výukovém bloku po jednom, jako byly sami za sebe. Tato skupinka na těch projektech a občas jsme jako společnou věc, že mají vlastně jako opravdu tam jako něco na řešení dohromady, když tam je ta učitelka, ji to vůbec, průvodkyně jim to vlastně ukazuje. A ty děti si to zkouší hodně jako mají možnost si to vyzkoušet samy. Že rozbili nějaký šutry kladivem, aby se podívali, co je vevnitř, takže jako opravdu tyhle věci dělají jako hodně, protože mají jakoby i skupinu výuky, ale pracují ve skupinách sami, různě, protože podle toho, jak se to namane a dost jezdí do Brna, třeba na různé akce. Tady na nějaký výstavu, prostě domácí zvířata, ovoce a takový, jakože hodně jakoby berou i někam jako ven mimo tu školu, aby to viděli jako na vlastní oči.

T: Právě ten mladší se učí od toho staršího, že jo, že vlastně je to opačně z obou stran starším pomáhá se učit. Tam bude asi u toho mladšího takový jiný posun, to asi vidíte, že u toho staršího, protože ten se neměl od koho učit.

A: No ten mladší, ten mladší je trošičku jiný, on je...on nechce. Ten starší ten vyloženě se chce učit. A učil se vždycky jako maličké. My jsme se mu hrozně moc věnovali, ještě, než jsme se rozvedli, tak jsme tam měli víc času. Hodně jsme se mu věnovali. Teďka to děláme tak, že když je nějaký téma, ale mě se na to zeptají, tak si prostě sedneme a vysvětlíme si, proč to není. Jako, že si o tom jako povídáme nebo před spaním, místo čtení jsme si vysvětlovali různé témata. Tak jsme si jako vždycky vysvětlovali, protože jsme si třeba nějaké téma rozebrali. Hodně věcí jsme se jako vždycky povídali do hloubky, aby to pochopil, aby si z toho něco odnesl. A ten starší, ten to vždycky hodně vyžadoval, chtěl a ten se učil, aktivně se zajímal a on je takový hodně cílevědomý a takový soutěživý a jemu se to líbí, že toho ví víc, že jo, oni si v té škole hrozně moc předhání s těma rukama, navzájem hodně čtou, počítají, kdo toho udělá víc. Takže i ta soutěživost jako funguje jako vzdělávat součást toho vzdělávání. Jo, a to je možná zase i dobrý v tom Montessori v té normální škole by měli tu náplň pevně danou. Vlastně měli by těch 45minut, něco se udělá a všichni vlastně končí na té jedné čáře, kdežto v tom Montessori pořád jdou dopředu, protože se navzájem předhání, kdo jako udělá víc, a protože jim nikdo nedává tu konečnou čáru, tady musíte skončit, to tam není.

T: Dokud chtějí přijímat informace, tak se jim dostávají.

A: Přesně tak. Ten mladší takový tolik jakoby on to rád poslouchá a on si ty věci pamatuje. Vnímá to, ale nikdy se doma nechtěl učit, ale hodně se chtěl učit v té školce. Jo, že tam to bere jakoby právě chodit na ty předškoláky. A tak víte, že on kolikrát přijde a prostě pamatuje si ty věci, umí ty písmenka. Všechno, ale doma se to nikdy nechtěl úplně učit, ale učí se to od toho staršího. Od toho staršího ve školce se to právě učili, tamto tam si toho vážím jakoby ještě víc, protože on to má fakt jako, nemá ten zájem takový. Byť třeba ráno vstane a já vstanu. Oni už jsou třeba vzhůru a on sedí a počítá si, prostě sedí a počítá si, nebo si udělá písanku nebo něco tak, ale nikdy neměl takový zájem. Ten malý aktivně za mnou chodil, abych tady mohl počítat. Ale právě v tom si myslím, že ta školka ještě o to lepší. Oni toho jako využívají, že on jakoby tam chce a učí ho, takže fakt jako nevím předškoláka úplně, jako je šťastný a je hrozně rád, že se tam něco naučil a od toho staršího se učí. Ale zase záleží, já to vidím jako u té přítelkyni a těch dětí. Ten straší, on má nějakou poruchu pozornosti, to je trošku složitější, že jo je takový jako hodně roztěkaný, ale i ten mladší, tak prostě hodně teďka, když ten starší začal chodit do školy, ten mladší taky hodně chytá. Dostali nějakou matematiku, tak si taky počítáš opravdu jenom ta přítomnost těch věcí, ta možnost to dělat je podle mě klíčová, jak kdyby v těch školkách to zařídili do toho ty pomůcky, tak by se ty děti vlastně jako sami naučily něco. A tady to tak mají v těch státních nebo si myslím, že by to mohlo být trošičku.

T: To je vlastně bonusem, že oni se vlastně sami posouvají, že chtějí.

A: Jo, jo a oni vyhledávají i ty další věci. Jako všech se chtějí prostě učit, já si myslím. Ale já třeba si neumím představit, jak bych to třeba fungovalo u té přítelkyni s tím starším, kterej má dost možná problém s tou pozorností, kterou pro něho je možná lepší ta státní škola, kde je ten režim jako pevnější, že je mu jasně řečeno, teď odzvonění do zvonění budeš dělat tohle. To je teda samozřejmě jenom domněnka, ale jako přítelkyně vyjádřila tu stejnou domněnku, že to je pro něho lepší. Protože je jasné, že on jako potřebuje vědět, že to teď bude tohle po takovou dobu.

T: Záleží na tom, jestli ho v té státní škole na tu tolik zaujmou na to, aby on se těch pětáctyřicet minut soustředil, protože oni většinou, jakože už jsou po 15 minutách roztěkaní, těch 20 minutách každého je to jiné.

A: Ale u toho Montessori vlastně jako neměl vůbec nic daný a on to sám jako ani nevyhledává. Jo, jakože tam bych se trochu bál, že by jako hrozně moc ztrácel sám v sobě. Průvodkyně od něj potom, tohle není čistý Montessori, protože podle toho Montessori to bylo tak, že pokud si to správně pamatuju, tak ona navrhovala, že mají dát těch 42 děcek do místnosti a nechat je tam, ať si to jako udělají a učí se sami a tak, to myslím navrhovala přímo ta Maria Montessori.

T: Ona chtěla jednoho učitele na 45 dětí.

A: No něco takového myslím, 42 nebo 45, možná nejsem si jistý.

T: Na velký počet, což mě překvapilo.

A: Protože on měl být vlastně jenom dohled, že tam ty děcka se tam nepozabíjí, ale ta výuka měla být nechaná vlastně na nich. Což už dneska stejně jako není, protože i ta škola jakoby musí splňovat nějaké ty učitelky. Provoz částečně regulovat ten zájem dětí, co tě třeba škola musí splňovat stejně nějaký požadavek. Ale i ty požadavky daný prostě tím, co potom po těch dětech bude chtít to ministerstvo školství, jako že o to, co od nich bude chtít ten systém, že vlastně v tu chvíli by ten rodič měl problém a jak neprojde přezkoušení. Tak to je taky top, což byla samozřejmě taky moje obava, že kdyby tohle. Tak záleží na výběru té školy, aby mi prostě pak neřekli, že typicky, třeba pro to Montessori je, že se začíná od většího k menšímu. To znamená vesmír, slunce, planety, lidi, a my jsme součást celku. Opačně, běžná výuka u těch menších dětí je od menšího k většímu sem já, moji rodiče, moje rodina, škola, stát, že to vlastně naopak, než v některých věcech se dochází později v Montessori k některým dřív. A že by to přezkoušení vlastně, kdyby bylo příliš jako těžký nebo jako složený, takže by to nebylo to ono. Takže by to bylo jako komplikovaný, potom pro ty děti vlastně by mohly jakoby přezkoušení neudělat, protože přistupují k práci z jiné strany. Oni by mi mohli vzít ten status domácí výuky, už bychom museli zase do té státní školy. Jo, že to byl další důvod mimo ekonomickou situaci, který by mě mohl donutit, aby spadnul do té školy, kde jako nechci, ale kde by to pro mě nebylo nejvhodnější, kde já si třeba fakt neumím představit, že by teď nastoupil do normální školy. A tamten ten stav, kdyby se tam zbláznil, protože tam by nemusel jako rok chodit.

T: Má moc nabytých informací. Neuvážili jste třeba nad nějakou jinou třeba metodou podívat se třeba waldorfu nebo daltonský plán v pokračování na základní škole?

A: Ne jakoby, jak říkám, já jsem o tom vlastně vůbec neuvažoval. A pak, on vlastně pokračoval dál. Já jsem o tom vlastně jako nikdy nepřemýšlel nad něčím jiným, nad jinou školou. Že to vlastně, my jsme znali tu ředitelku a ona vlastně založila tu školu, jako logické pokračování té školky, se kterou jsem spokojený. A v podstatě už jako celý ten nástup do té školy byl, že oni postupně odcházeli ty děti, se kterými ten můj starší vyrůstal v té školce. A potom vlastně měl nastoupit do školy, tam ještě specificky, že škola vlastně nefunguje jenom v červenci. Jakoby první školní den, kdy on nastoupil do školy, bylo 1. srpna. Byť jako ten srpnový měsíc je takový, spíš takový jako pohodičku, že tím jako víc si hrají deskovky a podobně. Můžu vám říct takovou zajímavost, ale nastupoval 1. srpna, my jsme tam přišli do té školy, a to bylo na mě: „Jé, Vašek je tady, ahoj Vaši“. On se otočil jako čau a šel a vůbec nikdy jako neřešil nějakou integraci do kolektivu, žádný zápis., žádný první školní den, nic. Jo 1. 9. jsem ho jenom vyhodil u školy, on tam šel sám a pak mi řekl, jo, dneska už to nebyla taková legrace, už jsme se museli učit, a to bylo celý, jinak prostě nikdy neřešil, že tam znal všechny ty lidi, znal ty učitelky, pro něho to bylo strašně přirozený. Tomu říkám, že to bylo super. My jsme nad tím ani neuvažovali, ale tam je to super. Jako co se mi líbí, teda taky jak oni furt soutěží, tak tam třeba mají teďka právě ten srpen myslím, hrávali, hráli vlajky, vlajky státu a říká se hlavní město, počet sousedů, kontinent, na takový a tady měl 6 a všechny vytácel tím, že je prostě znal nebo zná je ty vlajky. Když potom takhle vidí vlajku a řekne stát, ale to umí ten malinký a ten malinký se to od staršího učil, furt se chtěl učit. A tak malinký to nikdy nevyjádřil jako, ale pak hrajeme, teď to hrají se mnou. Já teda naštěstí na tohle taky jsem dobrý, takže jsme to hráli a teď tam hodím vlajku, už vůbec jsem nevěděl, ten malinký, tenkrát 4 roky, říká Zimbabwe. Jo, a to jako třeba ani já nevěděl, že je tohle, že spolu jako kontakt na toho malého pak přenášel, že ta škola jim pak umožňuje dělat tyhle věci nad rámec, co si prostě můžou, když už mají jako splněno, vzít něco a učit se a taky to je takový, že tím, že tam není, nejsou hračky, není tam nic jiného. Tak oni vlastně, když mají splněno, tak si vlastně vezmou něco z toho, co ta škola nabízí a instinktivně vlastně pokračují nějakým vzděláváním, jak to třeba není něco, co je v tom plánu nebo něco. Tradičně, ale třeba právě jako zná bez problémů, prostě desítky, možná stovky vlajek. A jenom díky tomu, že to tam mají, prostě to tam leželo a oni si s tím začali hrát a začali to hrát jako soutěž a podobně. Teď tam strašně frčí Deník poseroutky. Všichni to tam čtou, to je taková jednoduchá knížka a byl nemocný, tak přečetl 3 knížky za týden. To taky leze do peněz, neboť knížky stojí 250, ale jakože i tohle, že to tam jako hrozně moc tady to funguje, to ta soutěživost, protože není tam vlastně ohraničený začátek konkrétní hodiny, konec konkrétní hodiny.

Ale prostě navzájem se to prolíná. A no často chodí, už mám přečtenou i tady tu knížku, budu si muset dneska číst a pak jako ani počítač, tablet, televize. Vstanete a on ráno sedí na gauči a čte si. Protože prostě je to pro něho důležitější, byť ta motivace je v té soutěživosti, tam nemají tu motivaci z těch známek. Což je taky jeden z těch důvodů, co se mi líbí. Jako motivace těch dětí spíš ta jejich vnitřní motivace, to umět než externí motivaci splnit nějakou jedničku nebo dvojku. Protože to oba známe z vysoké školy, kolikrát člověk dostane áčko, béčko a řekli si, trefil jsem se do otázek, stejně blbě a nic z toho nevěděl. Dobrý jakoby já tady nebudu zdržovat.

T: Super, děkuji moc.

A: Jako by abych vás nezdržoval nebo ale tak.

T: Super, děkuji.

A: Tak byste měla ještě nějaký otázky, tak se klidně ptejte.

T: Strašně pěkně o tom mluvíte, jakože fakt byste i jiné přesvědčil.

A: Já to s tím fakt mám výbornou zkušenost. Považuju to jako za důležitý. Myslím se, že pro ty děti, a to, když už na něco vyhazovat ty peníze, tak proč ne jako za tu školu?

T: Vzdělání to se neztratí.

A: Právě.

T: Je to tak hlavně, bude to pro ně ten benefit, že do toho dalšího života, že se naučí se učit vlastně, že?

A: To je vlastně. To byl taky jako takový, když už jsme u toho takový který, pro mě byl důležitý, byť to jsem si taky ověřil v několika těch základních školách, že už dávno není taky jako úplně pravda, ale já se třeba nesnášel dějepis ani zeměpis, teďka ty vlajky umím, ale to hlavně díky dětem, ale nesnášel jsem dějepis, zeměpis a další tyhle předměty, kde se člověk musel něco učit. Já třeba vím jako spoustu věcí z dějepisu, když mě to zajímá, že to bylo období, téma, který mě zajímalo, tak se o tom člověk ty informace našel a pamatuje si to. Úplně nesnášel jsem se učit jiné věci jako nazpaměť, protože mi to nedávalo smysl. Neviděl jsem v tom nikdy jako žádný jako nic důležitého. Jo, vědět, že tady 1612 byla

bitva na Bílé hoře jo, proč ne, ale k ničemu to v životě nebude, pokud o tu oblast jako nezajímám a nikdy nebudu. Já jsem jako preferoval to logicky myšlení a tu schopnost jako extrahovat ty informace, když je člověk potřebuje. A to se mi třeba taky líbí, šanci, aby jako tohle se naučili, aby se nemuseli učit nazpaměť. Aby se naučili, jak se k té informaci dostat, jak ji najít a tak, což samozřejmě teďka není úplně jako otázka Montessori. Ale obecně jako toho, jak by se to jako v dnešní době mělo dělat.

T: Ale pořád jsou ještě testy, že kde prostě chtějí ten dějepis, že?

A: To je takový nešťastný. Ale třeba to spíš jako, a to si myslím, že by to bylo zcela validní v dnešní době je, protože kluci mají tablety vlastně, že většinu času na nich hrají, když to teda mají povolený, ale ten starší třeba nemá problém si to vzít a hledat si ty informace. Používat překladač, překládat si, najít si nějaký obrázky nebo něco, co prostě potřebuje, takže je schopen už tím tabletem jako pracovat jako s pracovním nástrojem. A to si myslím, že je důležitější, protože, když by mě dali dneska test na dějepis, tak propadnu, ale kdybych u toho měl mobil, tak si ty informace najdu a tohle by se mělo jako podle mě hodnotit ta schopnost jako, že v nějakým časovým rámci ty informace vyhledat, zpracovat a podle nich správně odpovědět. To je vlastně důležitý. Třeba u čtení u malých dětí, není důležitý, jestli čtou plynule, anebo když čtou pomaleji, tak jestli chápou to, co přečetli, jestli jako dokážou vnímat tu informaci, teda tu, která je tom obsažena.

T: Že se víc soustředí na to čtení než na to přijímání těch informací a zpracování, že?

A: A to si myslím, že třeba u toho tabletu, aby si to nešli nebo v literatuře, to už nemusí být elektronická podoba, ale i to si myslím, že je to natolik svázaný s tou jako civilizací, protože je důležitý to umět používat. Jo, že my, když jsme byli malí, tak jsme uměli používat televizi a rodiče ani nevěděli, co tam je. Jo a dneska vlastně umět používat jako tuhle technologii, aby v tom životě jim to pak bylo k něčemu, ale aby to neuměli jenom jako hry.

T: Prostě bez toho už se neobejdeme bez IT, že tam už je všechno, že.

A: Jo, a hlavně jako zaniká ten důvod znát ty informace, když si můžu tady kdykoliv vyhledat, takže vás to zaujme, tak se to budete pamatovat. Je spousta věcí, co jste někde viděla, protože vás zaujali, ale nepamatujete si informace, který vás někdo nutil, abyste je věděla. To je takový to, že máte jedničku a pryč s tím. To bych asi musel vrátit diplom

vysokoškolský. Kdyby se mě někdo zeptal na něco z ekonomiky, já to si dělám legraci, ale jakože.

T: Ale jsou informace, které jsou zbytečné, nepoužitelné pro život. Pokud se o to nezajímáte, tak vyloženě ne, když se tady budu zajímat o Slavkov a jeho historii, tak si o tom najdu všecko, že.

A: Přesně tak. Když tady člověk jako žije, tak to v, že tady byl Napoleon. To, co jsem jim říkal, je tady ta zahrada nebo ta kašna, vchod do toho zámku, díváte se tam první, ten tam je ten vlastně balkon. Na tom balkoně stál Napoleon, velel té svojí armádě, když porazil ty tři císaře, po kterých se jmenuje ta kavárna. Tak vlastně jakoby tyhle informace jsou děti potom jako slyší a ono, já si podle mě důležitější. Jako by ne, já si nemyslím, protože se to učí nebo co čtou, že si to musí přečíst, že jde o to, ale ne test, nezkoušejte z toho, jestli mají exaktní znalosti nějakých informací, ale spíš z toho, jestli dokázali jakoby ten obsah vstřebat. Pak už je to jako jedno kde si tyhle informace jakoby najdou, ale musíš je naučit jakoby pracovat s tím a spíš jako jim ty informace předávat, ale netestovat, jestli si každou drobnost pamatují, ale jestli chápou souvislosti. Jestli vlastně všechno, co jim řeknete, všechno, co jim jako předáte jakoukoliv informaci nebo i způsob, jakým to vysvětlujete. Já jsem hodně věcí vysvětloval vždycky strašně detailně, tak úplně od základu. No to jsem doplňoval toner do tiskárny, tak se mě ptali, co to je, tak jim to člověk vysvětlí jak to funguje. Ten válec, tomu nemusí rozumět, ale jak to funguje a tak, by jako by měli ten ty informace kompletní. A aby ses naučili jim pracovat, aby to, aby to vnímali správně, aby si dokázali sami v té hlavě potom jako ty informace správně poskládat nebo prostě věděli, jak k tomu přistoupí.

T: A tohle myslím si, že právě učí Montessori a učí to asi dobře.

A: Já si myslím, že my, když pojedeme na to přezkoušení, co nám tam trošku vytýkají je čtení. Že on nečte úplně plynule, ten starší ještě. Ale velmi dobře chápe obsah toho textu a zasekává na těch složitějších slovíčkách, když nemá moc místa a on se učil čist generickou metodou, což nám vytýkali.

T: On čte, chápe, chápe text.

A: Ale jako že typicky se ve školách učí slabiky. Generická metoda je o tom, že se přečte písmenka a potom řekne to slovo, výsledek je ten stejný v určité fázi. Po určitém tréninku

se dostanete k tomu, že vidíte celý slovo a nečtete písmenka, že vidíme to slovo a čteme tu celý slova jakoby v podstatě automaticky, ale ve školách se hodně učí slabikovat a generická metoda je, že přečte všechna písmenka, a to slovo pochopí. A to nám tam trochu vytýkali, že on jako nečetl ty slabiky, ale vlastně řekl slovo, že vlastně četl trochu jinak, ale jinak teď jsme tam byli vlastně v pololetí ve 2. třídě. A oni už se učí slovní druhy a větné druhy a tady tyhle věci, protože jaká tam vlastně spojená 1. -3. Třída tak, když část těch starších, třeba něco jim někdo vysvětluje ta učitelka, tak oni se ti mladší přidají a prostě poslechnou si to, i když to vlastně není pro jejich ročník. A ona říkala, že třeba ve spoustě celkem hodně napřed, v angličtině, v češtině, to čtení chce zlepšit, ale v matice napřed, v češtině je napřed, v angličtině je napřed, umí hrát na hudební nástroj a tak dále. Takže jakoby si myslím, že z tohoto pohledu je ten rozvoj jako určitě mnohem rychlejší. A vy byste spíš jako chtěla prosadit tady tyhle alternativní metody vzdělávání nebo místo, že by se ty alternativní metody měly dát do tradičního školství?

T: Takový nějaký rozumný kompromis, protože hodně v Montessori je dobré, ale zase není vhodné třeba pro každého, každému nemusí vyhovovat. Takže prostě ono to chce třeba nějaké prvky, ať je to volnost nebo dát třeba ty tříhodinové bloky. Prostě, aby se to dítě od toho nerušilo. To, co si řekne, ať se učí prostě, ať se o to zajímá.

A: Takže vlastně jakoby spojit to dohromady to nejlepší ze všech těch?

T: Věcí jako zlatou střední cestou, z každého prostě trošku. A i když chcete, tak pokud nemáte učitele, který bude tady tomuhle systému nakloněný a prostě bude proto žít, bude to chtít, tak se to nezmění. Tak celý systém je nastavený, jak máte školní plán nastavený, že prostě něco musím umět. Tady to, to, to musí umět. Já bych řekla, že opravdu ten kompromis byl nejlepší.

A: Já to vidím na těch učitelkách, tady v té školce, že ony pro to žijou, jakože konkrétně u té ředitelky té školy je tam ta motivace, ona tam má svoje vlastní děti.

T: Ale to vlastně jejich životní styl, oni to mají práci, mají to vlastně i doma. Takže je to vlastně životní styl.

A: Ale asi by to bylo dobrý. No a jakoby mění se to já tady, v Dražovicích Základní škola tam si domluvte s ředitelkou, tak tam se mi to docela líbilo. Že jsme se bavili hlavně o té domácí výuce, ale tam se mi zdá, že už taky snaží od toho osvobodit od takovýho toho,

učte se nazpaměť, ale spíš učte se s těmi informacemi pracovat. A potom v těch Vískách u Boskovic tam je nějaká velmi specifická škola. To já nevím, kde to přesně mají, já tam mám jako tu domácí výuku. Je tam taky takový posun takovým jako ne úplně tradičním vývoji. Tak to bych vám klidně mohl poslat a pak nám ještě můžu poslat kontakt na kamaráda na opačné straně republiky a ten právě chce založit školu nebo už založil a oni se hodně zajímali o unschooling a tady ty jako alternativní metody, jako zakládali vlastně školu víceméně na unschooling, které u nás ne úplně legální, protože to dítě se musí vzdělávat, není možné ho nechat růst a nechat to všechno na něm. Ale tam vlastně by mohl vám taky nějaké možnosti na něj kontakt a pak jsou samozřejmě super, tak já nevím, viděla jste Summer Hill film. Tak Summer Hill se určitě podívejte. To je o škole vlastně takovýdojemnýnakonci, ale je to vlastně o škole Summer Hill v Británii, je to podle skutečné události, a to je právě internátní, taková jako asi druhý s tou paní... Kde vlastně ty děti řídí jako sami, rozhodnou prostě, jakože oni si to zapisují. Oni je nechávají, vlastně nemusí se zeptat děti a můžou tam jenom být a ty děti to dřív nebo později nevydrží a pod tlakem, ne, že by nám někdo tlačil, ale toho okolí. Vlastně se sami jako začnou dříve nebo později o něco zajímat a jako ve spoustě oblastech a ví mnohem víc než když děti v tom tradičním školství. A tam to je. To je jako film, který jako takový dramatizované, že oni je chtějí zavřít, nějaká inspekce a podobně a takový a oni nevědí, co s tím a chtějí se soudně bránit a prostě ty děti samy tam rozhodují, ale to podle skutečnosti, je to zajímavý. To je taky takový, jakože materiálů jako hodně, to je právě taky myslím doporučuje tady ve škole ten Summer Hill, a protože stojí za to, je to zajímavý pohled do toho, že ono to je trochu starší, takže jo, ale jak vlastně ten britský školský systém naprosto nebyl připraven na tu školu, tady tohle typu, která vlastně nemá nalajnované, nemá ten prostor, aby sami začali učit, aby si to sami našli. To je vlastně hodně to, co vy chcete v tom, je střet mezi tím systémem zaběhlým a mezi něčím, co je vlastně cílem, vymyká tomu. A co by mě teda zajímalo potom porovnání třeba se zahraničím nebo třeba Německo. Domácí výuka je strašně problém. Je to vůbec nechtěli povolovat, protože domácí výuka jako v České republice není úplně dlouho.

T: Je to novinka, není to moc dlouho uzákoněné. Ale pod tlakem okolí většinou se to změnilo. My se hodně řídíme Evropskou unií, co nám řekne, takhle dělali se nějaké nové strategie. I domácí výuka. Oni teďka chtějí, aby ty děti víc byly samostatné, více jim věnovaly, individualizace. Vlastně to už taky dávají do těch strategií i co máme v České republice. Ale je rozdíl, jestli je to napsané na papíře a jak se to uplatňuje v těch

tradičních školách. Ten přístup těch starších, nechci říct starších, ale prostě některých učitelů. Jsou i mladší, kteří se drží striktního, kteří prostě nechtějí si to třeba tahat domů. Protože tuhle práci si člověk tahá domů, samozřejmě. Prostě jsou učitelé, kteří jsou pro nové způsoby, nechtějí známkovat, chtějí ty děti slovně hodnotit, říkat v čem by se zlepšovali a v čem jsou dobří. Říkám, je to hodně o přístupu učitelů a toho systému. A navíc třeba, když to chcete změnit, máte ředitele, který to nechce.

A: Jasně, to je přesně to, proč na tu školu, co já mám, protože ten ředitel je fantastický, byť se s ním vždycky jednou za půl roku, ale ona celkově asi implementace tady těchhle věcí je problematická. Protože já jsem to slyšel od spousty rodičů, protože my jsme třeba měli setkání, kde se řešilo to, jak to vlastně vyřešit tu domácí výuku. A teď tam byli rodiče, který už měli zkušenosti. Zákon ukládá, tomu rodiči, povinnost splnit nějaký papírování a potom samozřejmě potřebuje povolení, to schválení od toho ředitele, ale v tu chvíli se vlastně musí chodit na přezkoušení. To přezkoušení se musí řídit jakoby školním řádem té školy, to znamená tím jako výukovým plánem té školy. Nabízí se buď, to ono se říká přezkoušení, ale není to v podstatě, to nemá být zkouška a má to být jako jenom verifikace toho průběhu té výuky. Teď se navíc to portfoliový, anebo to klasický, tak je to portfoliový, to nedělá každý, ale potom třeba měla i jako ta ředitelka tady vlastně s tím vlastním synem tak, kvůli kterému to vlastně primárně založila. Měla zkušenosti, teď nevím, z jaké školy, ale že v první třídě po něm chtěli angličtinu, kterou oni sami neměli ve výukovém plánu, chtěli je vídat každé 2 měsíce. Což na to nemá škola právo a sama říkala, že jako i to přezkoušení bylo jako příšerný. Že kromě toho, že ho jako zkoušela, aby vyjmenoval nějaký odlétavý ptáky, což je samozřejmě v Montessori neučili, protože se učili úplně něco jiného, co se zase neučili v té škole. Jo mám nějaký peckoviny a říkala, já to sama nevím, jako proč bych měla znát, jakou prostě seznam, hlavně seznam peckovin až po to, že zkoušela to dítě z angličtiny způsobem, že mu jako říká: Jak se jmenuješ? Tak říká: Jmenuji se Fred, on se jmenuje Fred. Ale česky a ona říká prostě, a tak mi to řekni anglicky, a to dítě to nechápalo, proč? Že tam už do toho skočila: Tak se ho zeptejte anglicky, když chcete odpovědět anglicky, tak proč by vám mělo to dítě odpovídat anglicky, když s ním mluvíte česky. Tak s ním mluvíte tím jazykem, ve kterém máte. Tak se pak zjistilo, že ta učitelka pořádně anglicky neumí, ale vypočila ze sebe tu větu, jak se jmenuje. Opravdu jako zase, to je hodně o těch lidech. Takže záleží pouze na tom, jakoby jak k tomu přistoupí, ale že často není jasné, jaký rámec, co si ta škola může dovolit, jakože jo, že já, když tam potom jsem byl v té škole, řekli mi, že každý měsíc by chtěli, tak

jsem řekl ne. Prostě na to nemáte právo. Já vím, že to zní blbě, ale ono, jednou za měsíc někam s ním jet, ale to je spousta času, když si to pak jako vynásobíte jako šesti měsícem.

T: A vy se v tom měsíci věnujete něčemu jinému, než oni by chtěli, že když to dítě se chce věnovat něčemu jinému, že je, tak zima, tak si nebudeme učit o ptácích nebo nebudeme se zajímat o léto.

A: Ta vize je taková, že to v tom Montessori by to dítě mělo dosáhnout srovnatelných znalostí nebo respektive ani ne tak u toho dosáhnout více, ale že nejde to dítě hodnotit po prvním roce, protože jakoby ta náplň je budovaná vlastně na ten zhruba tříletý rámec, vlastně první až třetí třída je spojený. A ten rámec, jakože za ty tři roky by to dítě mělo ovládnout tu výuku. Samozřejmě to bude umět mnohem víc, což jakoby třeba na těch mých vidím, my jo, že mají přesah, ať můžou pokračovat. Ale měli by nějaké mít a nejde prostě říct, tady po prvním roce musíš umět tohle jo, protože vlastně v té výuce k tomu může dojít až úplně jako v jiné části toho bloku. Tam je důležitý, že za 3 roky se musí naučit nějaký rámec. A je to jedno kdy. Samozřejmě nemůžeme učit slovní druhy, když někdo neumí číst nebo neumí písmena, ale jakoby není přesně daný to pořadí, ve kterém ty informace musí absolvovat, ale na konci by je měl prostě znát.

T: Samozřejmě. Protože když se budou zajímat tady o Slavkov, že tak prostě řeknu, bydlíme ve Slavkově a pojd' me si o tom něco říct, co tady bylo, že a proč tady máme 3 císaře a proč tady máme tady tohle. A třeba za 2 měsíce se bude zajímat zas o něco jiného.

A: Přesně tak. Na těch odlétavých ptácích, kde přesně podle mě nebo jako seznam peckovin, to je podle mě přesně ten typ, kterej vůbec nepatří do toho vzdělávacího systému. Komukoliv, kdo není ornitolog, bude znát seznam odlétavých ptáků, to je informace, kterou si můj syn umí i ten mladší, kterej jako písmenka neumí pořádně ještě číst, ale umí si najít prostě za 5 minut. Tam je tablet, pustí si Google, dá si mikrofon a řekne, odlétavý ptáci. A máte to. A tohle oni umí, prostě, tak proč bych to měl znát? Jo, to je ten v tom se právě liší to portfolio přezkoušení, kdy oni se vlastně podívají. U nás to je, že vždycky přinese sešity, svůj týdenní deník, fotky jakoby to je taky důležitý, že chtějí vidět jakoby fakticky, tam je praktický, nějaký představa, že někde bylo, že sportuje, že vlastně to má. Aby jako viděli ten rok, že vlastně oni kontrolují úplně jenom to, co to dítě zná, protože chtějí vidět, že píše, počítá, jako že se vyvíjí. Co je vlastně předmětem té

kontroly v těch prvních třech letech před nějakým tím koncem, že vlastně je všestranné, že to dítě je všestranně rozvíjený ze strany u toho rodiče nebo ze strany toho vzdělávání domácího, jako to teda jako by bylo řečeno v té škole, že až tak nezajímá úplně ta dosažená úroveň, aby jako si tady odškrtačili tabulku, ale že je tam jako všestrannost svého rozvoje a že není třeba jako konkrétně věc popředí a zapomíná se na ten ostatní. Možná v tom bude nutné prosadit a bylo připraveno se učit a znalo nějaký rámeček.

T: Naučí se učit tady v tom systému.

A: Jo, ale já jsem se o to pak hodně zajímal, jakože hodně mě to bavilo a jakoby i třeba právě ten film. Ten je super a tady tohle, že jsem, že to mi doporučili. Jak jsme chodili na ty setkání, že nám to říkali i vlastně o tom, jak uděláte přesah toho přístupu ne jenom, jakože to není jenom Montessori. To spíš o tom přístupu k těm dětem, jak udělat ten přestup na tu školu, že nám to jako kladli na srdce, že to takový bude. Jak to říct. Nebylo doma to vedení diametrálně odlišné od té školy. Jo jasně, člověk na ně občas musí rvát, když tam dělají bordel, a tak blbý, že to není úplně Montessori, ale spíš jako spoustu věcí spíš v tom, co jako mají, jakože co říkala. Aby ten přístup k dětem byl jako otevřený v tom duchu a že třeba já nevím, něco dělají, protože jim to nejde, tak si vezmou ostrý nůž. A ona tenkrát právě na nějaké podobné situaci řekla, že bude mít raději devítiprsté děcko než neschopného blbečka. Občas je ta důvěra jako potřeba.

T: Tak oni se potom toho nebojí, že zkouším nové věci, dělat věci samostatně. Takhle jsou v té školce vlastně vedení, že?

A: Jo. Třeba jako školka to je. Co se mi líbí, tak je jakoby vůbec ta míra, s jakou míra odvahy, kterou oni mají těm dětem dovolit, tak ho tam prostě nechat experimentovat se spoustou věcí, ale ve smyslu jako mají nějaký vodičky s barvívem a můžou zkoušet, jak se třeba smícháváním různých barev, jaká barva vznikne a takový, což jako v pořádku, to je hezký. Ale potom, jak je ta plocha vždycky zasraná. Já bych doma tohle asi ne. Asi jako jsem rád, že tohle všechno mají v té školce, protože já bych na to úplně neměl ty nervy jakoby. Nebo jako jo, ale taky občas dělají doma takový věci, ale jako úplně prostě, když občas člověk vidí, co jim dovolí v té školce jo jakoby spíš s ohledem na to prostředí. Jako potom vypadá, tak je to jako zajímavý, ale co se mi líbí v té školce, co je super, že to dítě může. A mají kuchyňku, mají tam stoly, kde jí, ale všechno mají malinký, takže oni si umývají nádobí, oni si ho utrou, uklidí, zametají si tam a takový jakože, ale nejsou k tomu

nuceny. Je to takový jako. Je i to občas člověk jakoby ne jak s nepřítelem, ty učitelky jsou, nevím, třeba to dítě odchází, ta učitelka přijde, klekne si k němu a povídá. Ještě, než půjdeme, tak bychom si po sobě mohli uklidit tu pomůcku, protože co jsme tam rozdělali, pojď. A že jako takhle to teď úplně hezkým způsobem jim to vysvětlit. A to dítě bez nějakých řečí jde. Není to takový prostě: Uklid' si to! Ale aby si s tím mohl zítra někdo hrát, aby nám to tady nezůstávalo, tak prostě musíme taky uklidit. Ale jako by kolikrát jsem viděl takový rozhovor, že ale celá ta reakce, takže ta byla jiná.

T: A funguje to i doma?

A: No, jakože částečně oni spoustu věcí dělají sami, jakože ne všechno, ale spousty věcí, jako to neřeším. Spoustu věcí dělají sami, že opravdu jako v tomhle naučené.

T: Prostě taková automatická dohoda i doma.

A: Je to jiný, prostě doma je to vždycky jiný. My, když jsme s nima chodili, jako když byli malinký, na plavání a tam totiž se báli vždycky, když se dají do té vody, ty malinký a pak nás prostě vyhodili vždycky jako rodiče, že se všichni chtěli koukat na ty děti plavou malý. Oni nás vyhazovali právě proto, že když tam nejsou rodiče, tak se dítě chová jinak vlastně. Má úplně jinej přístup k věci. A oni kluci kromě toho ještě šli na hasiče, a tak tam je třeba zase jako trošku jiný přístup, že tam je vlastně týmový sport, takže tam jsou sami jenom s tou vedoucí a musí spolu domluvit. A s těma hadicemi, s tou mašinou a takový je toho jakoby hodně. To je dobrý, hodně z těch věcí, aby se naučili zapojit. Ale je to teda náročný, po pravdě, oni vlastně jakoby dneska mají tu angličtinu. Přijdou v pět, po 5 budou doma. Vlastně v úterý, ve středu je bere máma, po škole, tak na pár hodin, takže pak je vrátí v 6 po šesté. Já tady ještě ve středu mám kurz znakové řeči, takže já vlastně ještě jakoby se jim ani nestihnu věnovat, se učím, jakoby zakovej jazyk ze zájmu. Ve čtvrtek mají vlastně hasiče do večera, v pátek je má zase máma, teďka v sobotu hasičské závody, na to jsme byli v Hradci Králové na Gladiátor race s děckama. Tak je to takový, občas už je to jakoby takový vyčerpávající ten režim.

T: Tak aspoň, že máte tu školu?

A: Jo.

T: Akorát to dojíždění bude asi to, je taky takový zabiják času.

A: My plánujeme se přestěhovat jako asi do Slavkova, ideálně pokud přítelkyně, že když to jako nějak klapne, přestěhovat se právě do Slavkova. Dokud' právě jakoby do Slavkova, protože by to bylo prostě, jako by mohli chodit domů ze školy a tak.

T: Budou chodit sami.

A: Jo přesně. Musí se člověk furt starat, to je to nejhorší na tom. Tak mi odjíždíme tak, já nevím, v 7:40 a chvíli po osmé jsem doma, tak je oba tam vyhodím, tak to není tak hrozný, jako, když je tam člověk dováží. Jakože vím, že třeba ty rodiče, co je tam mají taky, kluky vozí až z Bučovic, což je zase třeba jako už 15 km, možná víc. Protože už je to jako kus cesty, ale jako nemají s tím problém, je pro ně to vzdělání důležitější. To je vidět, že taky chodí na tu angličtinu a tyhle věci jakože. Jakoby asi to tam mezi těma rodičema bude, ta snaha těm dětem dát jakoby něco navíc. To nejlepší, zvlášť když si to teda člověk může dovolit, což je prostě potom samozřejmě otázka, když bylo lepší, kdyby alespoň z části byl tenhle systém součástí toho běžného vzdělávání, protože přece jenom, jako je ten závěr ten efekt pozitivní, ale vlastně je to dostupný zase jenom jako určité skupině lidí. Jo to vlastně jako, když má někdo prémiový zdravotnictví, který se sem člověk jenom někdo, tak by byl takový jako nefér. Ale je to takový úplně, není to fér.

T: Třeba my máme školku, která napůl takhle funguje. Takže napůl jakoby se snaží nějaké ty tam dávat více těm dětem věnovat trošku jinak.

A: Ale i kdyby jako by třeba zařadili ty pomůcky z části prostě, že jako ten rozdíl mezi normální školkou, takže tam už jako přijdeme, tak tady to ani nevypadá jako ve školce, jakoby jsou tam ty malé stolečky a začnou tam vlastně kolem ty skříně a v tom jsou prostě písmenka. Nevím, jestli jste se tam byla podívat třeba tady v té.

T: Tady u vás ne, byla jsem v jiné.

A: Tam jsou ty pomůcky, prostě ty písmenka, zeměpis prostě a zase nejsem na ty klasické hračky. Jo, tam nenajdete autíčka, nějaký lego, nic takového tam není, prostě to celkem vypadá. A ta škola vlastně vypadá jak školka přes kopírák. Akorát je to všechno trochu o úroveň výš. To je vlastně místnost, a tak kdyby Vás to zajímalo, tak vám jako i tady nevím, jestli vám vlastně paní tady dokonce říkala, že tady vlastně ta škola, partnerská města a Eva to vlastně založila, tak to by tomu asi taky měla co říct, ona je taky hodně nadšená.

T: Já mám ještě právě schůzku právě s jednou paní.

A: Jak se jmenuje?

T: Ted' si nevzpomenu.

A: Ale to je taky, tak od vidění budou určitě znát.

.....

A: A vlastně ted'ka tam, jako by tam chodili třeba za školku tady na kopec pouštět draky, a tak se dělají jako různé akce i mimo školku jako občas. Všechně snad ve školce bývají nějaký táboráky a vlastně oni, ona učí myslím i jako tu angličtinu. Tak dělá vlastně ona i pro toho staršího, takže oni tam ty starší pořád chodí a je to takový, že vlastně skoro všechny ty děti z té školky, co tam chodili tak se znají, tak tady takový jako hrozně fajn, že?

T: Já mám pocit, že všechny ty učitelky, které tam jsou nebo ty průvodkyně, že prostě tím žijí, že je to pro ně.

A: No já myslím, že ty holky, hlavně co tam dělají ty učitelky, takže to musí být spíš jako poslání, než aby to dělali pro peníze. Jako to asi nebude úplně dobře placená práce. Přece jenom ono to jako stojí dost, ale třeba ročně nájem, na vybavení, vlastně a všechny tyhle věci, že to musí být docela jako náročný, že i oni taky ji mají hrozně rádi. Učitelky, tam jsou strašně fajn, ony mají hrozně rády ty děti. Děcka jako byla vždycky spokojeni, takže to bylo takový jakoby.

T: Co se právě dívala, tak ty ceny těch v školkách třeba tady a u nás ve Zlíně se pohybují stejně.

A: Ale v Brně vím, že kamarád hledal a pod 8 tisíc se nedalo najít jakoby školku, to už je zase za jedno dítě dost, a za dvě, jako když má člověk dvě.

T: Nad tím přemýšlím právě jako jestli jo nebo ne.

A: No, to každopádně. No to já taky nad tím občas přemýšlím, hlavně když mi vždycky dají pro daňové účely ten papír a tam je vždycky jako prostě 140 tisíc ročně. Co vyletí

oknem, prostě vlastně pak si člověk řekne, ty jo, to jsme mohli jet na super dovolenou někam, no a co z toho života, že?

T: A tak to asi člověk oželí, ne?

A: Jo, já to někdy jako až tak nad tím nepřemýšlel. Nakonec toto je podle mě taková jako jedna z nejlepších investic, co může člověk udělat i tím, že prostě ještě investuje do svých dětí. Jo stejně vlastně jakoby nenahraje, jako by aby jim poskytl vůbec jako ten sortiment, té výuce od té flétny a tady tyhle věci, kde bych to stejně museli platit, případně jako kdybych chtěl, aby ten měl jo, protože já myslím, že není hudebně nadaný, ale za to, jako on nemá sluch. Ten má jako jiný jakoby právě ty logický věci, má tu matiku a tak, ale i tak si to může vyzkoušet, takhle jako normálně vytočit, prostě by se k tomu třeba nedostal, nebo to člověk docela snadné platit, zvlášť tady.

T: Tak ona ta flétna jako není třeba ani o tom slyšet ty tóniny, ale třeba se i naučíte správně dýchat. Já myslím, že má i zdravotní benefit.

A: To je pravda, to tam taky říkali a naučit se ty noty a tady tohle to je součást, není to jenom o tom vydávat ty zvuky, ale pochopit ten systém tak jakože.

T: Jo, tak oni to ukázali, a pokud k tomu budou pokračovat, tak jenom dobře, a když ne, tak se to prostě zkusili, že jo.

A: Tak právě. To je supr. Mně se tam právě líbí ta výuka. To možná jakoby nevím, já jsem třeba se nezajímal ještě o tu projektovou školu v tom Vyškově, protože tam je to fakt jako brzo, ale vím, že třeba co je třeba hodně podporuje i tu samostatnost je, že oni mají, já nevím, občas jako připravit projekt třeba na nějakou osobnost. Takže oni si to vlastně nastudují, napíšou si ten text, nakreslí si k tomu obrázky, nachystají si to, a v té škole zpracovávají jako projekt sami. No a pak mají třeba na konci roku, měli nějaký přednes nebo na Vánoce. Byla tady besídka vlastně pro seniory, tak tam taky měli jako nějaký ty projekty nachystaný, a tak že jakoby možná by možná, že tohle je způsob, jako to spojit. Nevím, jak je tam ta projektová škola, toto se bude zajímat až později.

T: To se všechno ještě možná změní.

A: Proto to zatím neřeším. Uvidím.

T: Děkuji moc.

PŘÍLOHA II – ROZHOVOR DRUHÝ – EVA

T: Máte teda 1 dítě a tady poprvé ve školce nebo bylo i někde jinde, že přešlo sem?

E: Nebylo.

T: Rovnou jste se rozhodla pro tuhle školku. Bylo to vaše rozhodnutí nebo manžela?

E: Bylo to mé rozhodnutí.

T: Od přítele?

E: Manžela.

T: Co vás k tomu vedlo, že jste se rozhodli pro tady tuto školku?

E. Vedlo mě k tomu to, že jsem v tomto prostředí vlastně jako se už ocitla před nástupem mého dítěte do školky. Když jsem s ním absolvovala různé jako kroužky různé v mateřském centru, různé kurzy a tohle se mi zalíbilo, začala jsem vlastně číst literaturu a začala jsem do tohoto do toho Montessori do této Montessori pedagogiky jakoby jenom o přístupu respektujícího jakoby pronikat rozumět tomu. A když jsem vlastně viděla, jak děti fungují, začala jsem se do toho vcit'ovat a následně jsem to aplikovala doma a jelikož se mi to vlastně líbilo a viděla jsem ty pokroky, tak moje volba byla jasná.

T: A byla jasná i manželovi?

E: Zpočátku ne, ne, bylo to, protože první jako roky to bylo takové. Dejme tomu, že v tom ještě když jsme jakoby ani děti neměli, tak vlastně se v tom vůbec neviděl. Pak když viděl, jak s těma dětma jakoby já komunikuji, tak na to konto začal tohle to přijímat a dnes bych řekla, že jsme na stejné vlně. V tom s tím rozdílem, že samozřejmě on to úplně tak zažité nemá, takže vytkla bych pár věcí, jako jak řeší, není tak úplně jako Montessori ten přístup úplně jakoby nemá tady ten respektující, ale vidí v tom, že to smysl má a velice jako osvojuje ty moje metody, které já aplikuju.

T: Takže vy to děláte i doma?

E: I doma.

T: I doma snažíte se.

E: Jo jo, hodně čtu knížky, nemůžu asi říct, že bych měla úplně jako nějaký kurzy, ale hlavně samostudium, vlastně jako praxe s dítětem samotným.

T: A manželovi to taky jde a taky se to takhle zajímá?

E: Nezajímá, ten pouze přebírá všechno ode mě.

T: *Vy máte nějaké srovnání třeba s nějakým dítětem, že by on viděl, že dítě, které chodí do tradiční školky jiné než dítě vaše?*

E: Ano. Určitě ano. A zároveň můžu říct, že z jeho strany byly slyšeny věty typu, já i, že já se s tou s tímto svým přístupem dokážu prostě jako naladit i na to dítě, které pochází z ne úplně od toho Montessori prostředí, ale že ta moje komunikace po jistém čase, kdy vlastně si já stanovím ty hranice, tak vlastně jako funguje skvěle. Ve svém volnu totiž ještě hlídám děti, takže mám, mám jakoby praxi a беру si i cizí děti jakoby k sobě domů. Takže vlastně máme tuto možnost to srovnat.

T: *A čeho se nejvíc bál nebo i vy, čeho jste se nejvíc bála. Bylo tam něco z toho, jako, co byste řekla, že kvůli tady tomuhle je tam to dítě nedáte?*

E: Do té školky?

T: *Do té školky montessori anebo byly samé pozitivní.*

E: Dejme tomu můžu říct s tím, že jsme měli možnost v adaptačním prostředí v adaptačním období jakoby to dítě do té školky doprovodit. Stejně tak před nástupem do té školky jsme měli možnost nahlédnout, jak to v té školce funguje, tak jsem vlastně nabyla naprosto dojmu, že to je přesně to, co hledáme. Viděla jsem vztah dětí k tomu pedagogovi a chování dětí vlastně v tom prostředí připraveném. Tak vlastně to byla jasná odpověď, já tady. Vždycky říkám, ty pedagogové, pečující osoby se vždycky můžou různě přetvářovat, ale ty děti se přetvářovat neumí a tím, že jsem v tom prostředí viděla ty děti. Žít svobodně a zodpovědně se zájmem o pomůcky a disciplínou, že si uklízeli a komunikovali mezi sebou, domlouvali se. Tak tam si říkám, toto prostě ty děti nenahrajou a cítili se tam dobře. A tak ano, tam bych chtěla přesně to svoje dítě dát. A takže vlastně obavy nebyly.

T: *Jenom ten manžel pořád ještě váhal? Nebo už taky byl na té adaptaci s vámi?*

E: Když už jsme nastupovali do té školky, tak tam už byl prostě v tom v tom v tom splynutí s tím, řekla bych, když už jsme jako šli do té školky, tak už. Jelikož jsme měli těch pár let předtím s tím hlídáním těch dalších dětí anebo tím naším dítětem, tak to už vlastně v době nástupu do té školky s tím byl takový jako ztotožněný. Ač jak říkám, on se učí pomalu jenom tady tím okoukáváním těch komunikačních dovedností, co vidí, jako se mnou. Úplně to samostudium nemá.

T: *A jak dlouho trvá tady ta adaptace? Adaptace nebo to byl den, den otevřených dveří, kde jste se byli podívat a potom teprve nějaký nějaké období, třeba týden, kdyby to dítě sem chodilo a řeklo, si jo, to je, to je super.*

E: V tomto přístupu mám pocit, protože vlastně i doma jsem s dítětem fungovala tímto stylem, takže pomůcky jsme doma měli nachystané. Stejně tak jako jsme viděli následně

ve školce dost pomůcek. Dokonce jsme měli doma stejný jako ve školce, takže dítě s ním s tím dokázalo pracovat. Vědělo vlastně ty principy, že se pracuje na koberečku, že si můžu říct, když se mi něco nelíbí, nebo když něco chci, můžu požádat o pomoc bylo vlastně už komunikativní, v těch vlastně moje dítě nastoupilo. Před 3 rokem do této do této dětské skupiny a načež. Vlastně problém nebyl, protože mám pocit, že bylo hodně připravené i tím, že jsme chodit do těch kroužků, takže problém jsme neměli. Prostě jsme se domluvili. Nejdřív jsme měli jako kratší docházku dítěte, že jsem si ho brala po obědě. Jak říkám k tomu, adaptačním období, to byly teda, byl to den, kdy jsme tady strávili společně i s manželem, pak to byl druhý den, když jsem dítě doprovodila, vlastně strávila jsem s ním tady jako po čas elipsy do svačinky a při svačince jsem dítěti oznámila, že odcházím, ale že se vrátím v čase jako po obědě a vlastně pobyt venku zvládl v pořádku a pak vlastně se zájmem se zapojil jakoby do obědu a já jsem pak vlastně na dodržení čas jako dorazila a následně jsme dny, jakoby nechávali já nevím, to byl třeba měsíc, když jsem ho brala po obědě a následně jsme jako prodlužovali i s odpočíváním. Takže ta adaptační doba, řekla bych z mé strany, jsme to dali jakoby postupně, ale zároveň bylo to dítě připravené k nástupu do dětské skupiny, protože bylo dosti samostatné a vychovávané v podobném prostředí doma, jako v té školce.

T: Takže socializaci vůbec neměl žádný problém? Zapojilo se tak, jak mělo. Jak jste očekávali?

E: Hodně mi pomohlo, když jsme tam strávili v té dětské skupině ty 2 dny společně, nebo dejme tomu ten 1 celý den společně, a tak bylo vidět, že dítě si krásně navázalo vztah s těmi pečujícími osobami, tudíž jako nepotřebovalo jít za mnou, jako za mámou a říct něco zeptat se něco, ale už si vlastně ta pečující osoba tam s ním navázala hodně úzký kontakt a vlastně získala si tu důvěru toho dítěte, že následně nešlo do žádného cizího prostředí mezi cizí lidi, ale vlastně zůstávala tady s osobami, na které se kdykoliv jako mohl obrátit.

T: A jak vy je vidíte, jaký máte vztah k těm pedagogům tady nebo těm pečujícím osobám tedy průvodci?

E: Určitě jako mám pocit, že máme úzký, protože hodně si dávají tam záležet a stejně tak z mé strany, abychom si každé jako věci říkali. Dám příklad, dítě má senzitivní období na český jazyk a rozvíjíme ten český jazyk na to konto. Prostě, když si něco takového všimnu já doma, tak právě oznámím ve školce tady tuto, tento poznatek a stejně tak to funguje i opačně. Když má můj syn nějaké, nějaké období, nebo nějaký nějaký prožitek z nějaké pomůcky, tak stejně tak pečující osoba to třeba nahlásí mě a já se podle toho doma jakoby můžu zařídit. Stejně tak máme zpětnou vazbu, co se týká i mobilní aplikace, kde pečující osoby vkládají fotografie, témata dne nebo to, čemu se věnují. Zároveň mi taky otevřelo oči to, že jsme tam byli jako na to na ten první den na té adaptaci společně s dítětem, takže jsme je vlastně viděli celý ten chod školky a já se tak lépe jako rodič dokážu představit, jak to v té školce vlastně probíhá.

T: Takže komunikace s vedením probíhá oboustranně?

E: Ano.

T: Nějaké mimoškolní aktivity tady jsou?

E: Máme ve školce společně s ostatními rodiči možnost zúčastnit se akcí jako dlabání dýni nebo máme drakiádu, opékání buřtů nebo pasování předškoláků, kdy vlastně se mi jako rodiče s dětmi můžeme zúčastnit, ale nemusíme a je to častokrát třeba spojené i s nějakými hrami pro děti a podobně a zároveň taky jsou dvakrát za rok schůze. Že vlastně je tam paní ředitelka, která s námi probírá případné změny, které nás jako čekají, kdy vlastně probereme, co se ve školce dělo a jaké další jakoby pohled do budoucnosti, jaké kroky se plánují například tak.

T: A když jste načala tu budoucnost? Myslíte si, že jakože je to dobré, tady je takhle vzdělávat dítě do budoucna?

E: Myslíte teď nebo nástup do Montessori školy, případně?

T: Nebo do normální školy do dalšího života, že mu to něco dá tady ta změna, že to nemá tradiční školku, ale má tady tu Montessori.

E: Myslím si, že myslím si, že ano, že určitě, bohužel je to v našich podmínkách hodně náročné a já sama to asi ve své hlavě ještě uzavřené nemám. Jak to bude s nástupem do školy, protože se tady otvírá prostě otázka tady toho, že ty kvalitní Montessori školy jsou v Brno a což jsou samozřejmě pro nás, já osobně jsem z Vyškova, takže je to samozřejmě náročné. To dojíždění a tady si prostě potom budu muset jako srovnat své priority. No ale vidím v tom rozdíl. Rozhodně mám pocit, že ano či dítě, jako si vlastně má ty jasné cíle? Hlavně jako vidím, že jsou mu ty věci, ty pomůcky vlastně v té Montessori třídě nabízeny tak, že si je vybere v ten, v to období, kdy ho to zajímá a je u něj probuzená neustálá motivace chtít vědět víc a jelikož si to vybere sám a jelikož je mu to jakoby nabídnuto, tak vlastně vždycky využije jakoby maximum toho svého chtění v té dané oblasti. Takže vidím. Vnímám to tak, že i ty Montessori školy. Byla jsem se v jedné Montessori škole podívat a funguje to tam dobře. Děti mají prostě volnou ruku, aby si to udělaly, kdy potřebují, jak potřebují, ale mají tam prostě režim, že prostě pravidla tam jsou. Pracujeme všichni v klidu, na čem chceme, ale mám prostě deadline do konce měsíce to musí být splněné, takže dítě si uvědomuje své povinnosti a jen má prostě volnou ruku. V pondělí mám náladu na matiku, udělám si matiku. V pátek mám zas na češtinu, udělám si češtinu, ale vím, že mám tam nějakou hranici, do kdy to jako musím dokončit, takže mám pocit, že určitě se v tom dítěti tak vlastně ta zodpovědnost a cílevědomost jakoby perfektně vlastně využije. No a ty, ty komunikační dovednosti asi taky vidím. Hodně se mi líbí, jak děti jako v té školce komunikují, jak si říkají, co by potřebovali, co by jim pomohlo. Nebo si fakt dokážou říct takový, teď bych chtěla pracovat sama jako, teď mě nech být třeba a myslím, že je to úplně v pořádku, že prostě jsou dny, kdy chci být třeba sama a pracovat sama se sebou a je dobré si to jako umět říct. V příjemném myslím, rozumíte pěkně to říct, ne hnusně, nebo jo. Mnohdy děti to právě neumí, neznají tady tyto slova, takže začnou odvyčovat tohoto to dítěto další, ale, ale tady se právě jako učí, učí v té naší školce, že

prostě je potřeba říct a vysvětlit, co by mi pomohlo třeba. Teď se cítím smutná, teď chci být sama a druhý se zase vlastně učí, a aby to se zvládlo respektovat, nabídl pomoc, ale když nechce pomoci, je to v pořádku. Můžu třeba oznámit, tak já si jdu hrát dolů, můžeš třeba přijít, až budeš chtít, takže se mi vlastně líbí ten tato, ty dovednosti i komunikační, protože mám pocit, že to otvírá dveře jako. Do budoucna jako dospělému člověku, protože já sama na sobě vidím. Já jsem tu výchovu neměla a do dneška v sobě vidím nějaký takový ty skrytý bubáky, že se bojím říct svůj vlastní názor, nebo je to ve mně takový jako uzavřený a líbí se mi to, že by vlastně naše dítě mělo být otevřené. K tomu musí říct všechno tak, jak potřebuje, jak cítí.

T: Takž vy jste vlastně chodila do tradiční školky. Tak teďka vidíte, já to srovnání. Je tam hodně velký rozdíl?

E: Hlavně asi vidím jako přístup rodičů a tam teda vidím markantní rozdíl určitě.

T: Je to přístup rodičů a teďka i tady se nabízí hodně finanční stránka, protože tady tyhle všechny zařízení jsou soukromé a není to dvakrát levná záležitost, což bývá u rodičů hodně velká diskuze doma. Jak jste to měli vy? Byl taky tady takový?

E: Určitě, byl.

T: Nebo co se týká i dojíždění? Třeba to je taky ztráta časová taky finančně náročná.

E: To je to, co jsem zmínila, nyní dojíždím z Vyškova do Slavkova. Je to pro mě přijatelné. Zvolili jsme s manželem, že prostě naše priorita je, že zamakáme v jiných oblastech, abychom měli na to tomu dítěti jako prostě dát tuhle školku, takže rozhodně školku dochoďme a přes to nejede vlak, protože největší í vlastně jakoby nejvíce, co tomu dítěti jakoby dáme, je v období od těch tří do těch 6 let. To je prostě úplně ta absorpční houba a v tomto období prostě chci, aby to dítě to mělo jako sakumpikum a prostě pečlivě naservírované správně. Jak jsem se, jak jsem zmínila s tou školou, se otvírají prostě další problémy, a to je hlavně to dojíždění, i když by, asi ta finanční stránka, školka a škola už tak možná zas tak rozdílné nejsou. Ale jak vy říkáte, je to prostě dojíždění do Brna, což je úplně jako hodně velká, hodně velká časová náročnost, takže na to mám ještě čas. Ono se teda otvírají i u nás ve Vyškově je taková nějaká alternativní škola. Ale je jenom 1 týdně a myslím si, že tady je prostě jako velký potom záprah na rodiče, přičemž já si na tohle úplně netroufám, že bych, jako mám pocit, že dost dokážu se vcítit do toho dítěte a dokážu si dost informací najít sama. A mám proto jakoby cítění a baví mě to, nicméně je to velká zodpovědnost, na kterou si sama netroufnu a přijde mi 1 týdně, aby děti chodily do školy je málo. No a pak se otvírá, teda tady i tady je funkční také ve Slavkově, kde máme naši školku. Je to prostě ještě, musíme si to prostě všechno projít hlavou. No, protože ano, je to teda jako finančně. Bohužel, jako znám i spoustu lidí, kteří by chtěli, jak do školky nebo do školy a možnost z finančních důvodů se s těžkým srdcem musí prostě smířit s tím, že tohle dětem nabídnout nemůžou. No a je to pro ně jako náročné, takže určitě by se. Zrovna tady tohle jako mohlo změnit, že je fakt spoustu lidí, který jako jedou skvěle a mají o tom opravdu jako ponětí a zároveň jsou potom lidi, kteří si

to zaplatit můžou a dávají do té montessori školky jenom ty děti, které prostě pro, které chtěou něco speciálního a mnohdy třeba o tom montessori úplně neví. Takže chci tím říct, že drží třeba místo těm, kteří ale to je takový jako další téma. No, ale, ale jasně, je to prostě náročné, ale asi je to o těch prioritách. No teď, jak jsem řekla. Ta školka je pro mě přes to nejede vlak, i když bychom prostě měli se velice uskromnit o dovolených nebo podobně, tak tady vidím, že přes to vlak nejede. Je pro nás důležité, aby tu školku si odchodil, a pak ještě máme chvílku čas to promyslet, jestli to Brno nebo ta kompromisem by byl třeba ten Slavkov, kde je, kde je taky takové taková skupinka jako lidí dětí, který tam. Konkrétně z naší školky jako spousty odcházejí a rodiče jsou spokojení. Mám jako, mám dobré recenze, že to tam funguje taky dobře.

T: Jste se zmínila taky o okolí? Jak na to reaguje okolí, že dáváte dítě zrovna do takové do školky, že jakože ho nedáte do té klasické? Co máte za barákem, jak se říká?

E: Řekla bych, že bylo to mnohem horší. Dříve lidé vůbec nevěděli o tom a nevěděli vůbec o tom, co to Montessori je, takže většinou to bylo takový, že jako se ptali, co to je. Častokrát se taky seznamuji s takovou reakcí jako jo: To je takový to, že si tam to děcko může dělat, co chce? A to většinou mám zkušenost, že nemá smysl těm lidem něco vysvětlovat. Protože prostě mají svůj obrázek, že to je úplnej je, že si tam každý dělá, co chce, že tam všichni jako lítají, běhají a podobně. Ale zároveň musím říct, že už je to více v povědomí, tady to Montessori. Nyní v posledních 2 letech třeba mám pocit, že je to podstatně lepší, že už o tom lidé víc vědí a v pozitivním směru na to reagují.

T: A setkala jste se s něčím, co by jako vás nějak špatně naladilo, nebo třeba s nějakou špatnou zkušeností? Tady byla nějaká třeba, že přišlo dítě s pláčem domů nebo vyložené všechno bylo jenom v pořádku? Třeba událost, která vás, kdy jste si řekla, Ježíši, tady toto prostě toto musíme řešit, takhle to prostě nejde.

E: Asi jo, můžeme říct, že bylo nějaký jako bouchnutí, a tak jsme se o tom doma, jako se synem povídali, že dokázal jako říct, co se mu nelíbilo a byl z toho třeba takové špatný, ale tady asi prostě jako vidím úplně úžasný, právě to spjatí těch pečujících osob a nás rodičů, kdy prostě okamžitě, když mám nějaký takový jako pochybnosti, tak buď se toto tato situace řeší my sami, mezi sebou, že řeknu prostě paní učitelko, prosím vás, ráda bych si sama promluvila mezi dveřmi a děje se to, že my tady teď. Kubík prostě přišel a zmínil se, že se stalo něco takového na záchodě a buď ta pečující osoba o tom ví, tak na to začne reagovat, vysvětlí mi to nebo si řekneme, že se nic takového nevšiml, ale na to konto oni mu vždycky dají tu jistotu, že na to dohlédnout. Kdyby náhodou tam nějakých takových konfliktů si jakoby přece jenom, že na to budou prostě víc se dbát, aby si ničeho jakoby nebo všimli pohledu mezi dětma nebo způsobu řešení mezi dětma. No, a když tam nějaký problém je, tak mám pocit, že to jako tak jsme to právě jako do 2 dnů prostě vyřešili. Jenom víceméně jde o blbost a zrovna tady v tomto, v této situaci nakonec vlastně se to vyřešilo tak, že i můj syn si vlastně popovídal s tím chlapcem, který mu úplně neudělal tu příjemnou věc a vlastně to dokonale dokázal ten můj syn v sobě uzavřít a následně vlastně druhý den tím, že si to prostě vyřešilo v té dětské skupině okamžitě tak, jeho obavy prostě a všechno jako by vymizelo, protože si to dokázal, dokázali vysvětlit a říct, jak to teda

budou řešit příště. Takže mám pocit, že jasně, problémy jsou a budou i my dospělí máme mezi sebou problémy, ale právě jde o ten způsob řešení, který prostě je tady výhodou, protože naší školka má pouze no, vlastně 12 dětí, takže otvírá to zase možnosti těm pečujícím osobám být blíž těm dětem. Více nahlížet na ten chod té školky ve smyslu, že si všímají, co, kde, kdo dělá a jak se s kým baví a zároveň mají čas na to se jim více věnovat v těchto situacích a probrat dané situace podrobněji.

T: Vy jste zmínila, že jezdit vlastně z Vyškova a ve Vyškově nebo takhle v okolí tam nikde není žádná školka? Je to, toto je pro vás dostupnější, nebo jste si prostě zvolila tady tuhle, kde musíte dojíždět.

E: Zvolila jsem to proto, protože ve školce, která je ve Vyškově, je sice Montessori, nicméně byly tam věci, které se kterýma, jsem se úplně neztotožňovala. Školka ve Vyškově je v Montessori duchu, podobné prostředí jako ve školce, kterou jsem si zvolila ve Slavkově, nicméně berou to, pečující osobě mi nepřišly až tak právě s tím respektujícím přístupem ztotožněný. Tak to byla vlastně první věc, která mě odradila, že jsem tam úplně neviděla to naladění na ty děti a tady ten respektující přístup a komunikace. A druhá věc byla, že vlastně Montessori prostředí a školka je vlastně o tom, aby samozřejmě ta komunikace, ta je během celého dne, ale zároveň tady takové ty pracovní bloky tak vlastně nejvíc těm dětem dá práce s těmi pomůckami. Ve školce, kterou jsem zvolila, mají děti prostě hodinu a půl dopoledne, pak po svačince ještě hodinku třeba půl hodinky, pak jdou ven, a ještě odpoledne mají možnost buď si zvolit pobyt venku anebo práci s pomůckami. A ve školce, kterou jsem si právě nezvolila, to více méně brali tak, že s těmi dětmi chodily bruslit, chodili s nimi plavat, chodili s nimi na túry a vlastně ve zbytku, když jsem si vlastně nad tím zamyslela, tak ano, ta komunikace by tam být mohla na těch výletech, ale ta práce s těmi pomůckami tím pádem byla velmi omezená, takže mám pocit, že vlastně tady tímto přístupem bych úplně nevyužila ten potenciál a to je to, že třeba v těch 3 letech to moje dítě už má zájem o písmenka už prostě počítá a rádo pracuje s těmi pomůckami. Takže probouzet to právě v tohle to období, kdy ho to jako zajímá, je pro mě jako prioritou.

T: Perfektní. Pak máte vlastně i pomůcky doma, takže to vlastně můžete trénovat i doma. Má doma zájem?

E: Má i doma zájem a řekla bych právě. Je to prostě jo, jak já třeba řeknu, teď potřebuju svoji chvilku, chci jít pracovat si tady třeba do pracovny. A tak to dítě na to reaguje: Jo, tak já si jdu teda taky pracovat. A najednou prostě fakt dokážeme každý si půl hodinky popracovat s ničím. A to dítě vlastně ty Montessori pomůcky jsou udělané tak, že není potřeba, aby s tím dítětem tam někdo byl a kontroloval jejich chyby, protože pomůcka sama to dítě upozorní, že nepracovalo správně, takže je tam, že tohle je vlastně super, že to dítě, já mu to předvedu tu pomůcku nebo ta pečující osoba v té v té školce. A jakmile toto dítě už zvládá, tak pak vlastně zdokonaluje svoje, své jakoby schopnosti samo a dokáže si jako říct: Aha, tady se nepracovalo správně, zkusím to znovu, jo, nebo to nechám být. A pak to třeba dokončí se mnou, že přijde za mnou a následně si dát týden pauzu a pak se k tomu třeba vrátíme a už jeho dovednosti jsou zase jinde, takže si to dokončí třeba samo a

pak ho to zase baví a dělá to třeba pětkrát po sobě, takže. Takže vlastně mám pocit, že i doma to jako maximálně využívá. Samozřejmě jsou to ty praktické věci, že jako s dítětem děláme všechno jakoby společně a zároveň prostě respektuju, když úplně nechce. Velká pomoc asi je, že třeba jako nemáme televizi, nemáme tady tyhle ty věci, které se kterými se úplně neztotožňuji. No a následně vlastně to dítě přemýšlí, prostě není pro něj ta varianta a sednu si do gauče s tabletem a mám vyřízeno, ale vlastně přemýšlí a vyhledává si různé práce, které může jako dělat, tak buď doma zametá, nebo prostě když vařím, tak mi pomáhá s vařením nebo prostě samo řekne, že jde ven a vyhraje si prostě perfektně venku, protože prostě si tam ty aktivity najde. Blbý sbírání šišek, dělání různých tvarů, čtverců, trojúhelníků a pak třeba je rád, že může, že mi to ukáže jak jak, jak dopracoval. Ale vlastně ten, ten hlavní potěšení udělal sám sobě a není důležité, aby potěšil mě jako rodiče, ale vlastně že naplnil ty svoje touhy s těmi geometrickými tvary třeba a podobně. Takže vidím, že i doma mi to hodně jako pomáhá, takže. Nemáme tam úplně takový jako vztekání, nebo podobný, že si dokáže říct co, co bych chtěl, nebo si dokáže tu práci jakoby najít sám, ale samozřejmě já plně respektuji: Teď bych chtěla třeba pracovat s tebou mami. Tak ano, nechám, co bych si nejradši dodělala jako já. Ale nechám to být a věnuju se mu ten, v tu chvíli, kdy, kdy on to jako potřebuje, takže samozřejmě není to, že bych tam, když by že by neustále byl samostatný jo, ale zase dokáže si říct, teď bych chtěl prostě být s tebou a záleží mi na tom, abychom tohle dokončili třeba spolu. Tak to prostě respektuji. Jenom třeba můžu říct, tak potřebuju teď 5 minut tak, abych dokončila vaření, pak se k tobě přidám, následně dítě odchází prostě a ví, že to, co jsem řekla, tak vlastně jako platí a opravdu za 5 minut tak dorazím, je 5 minut, je krátká, chvíle asi nemá úplně pojem, samozřejmě tříleté dítě o čase, ale ví, že když tohle řeknu, tak to znamená kratší chvíli, než když řeknu třeba za hodinku. Takže je tam klid a domluva i doma.

T: Takže vás to vlastně i vás to změnilo tady ten přístup, jako když jste začala, s tou, říkala jste, že jste hlídala děti? Takže vlastně vás to změnila i tomu přístupu k těm jiným dětem i vlastně k tomu jinému vlastně?

E: Strašně. Já jsem totálně změnila svůj slovník. Totálně uvědomuju si to, že že jsem já, nepoužívám slovo, musíš, tohle musíš, nebo tohle chci. A jo prostě úplně. Jako všímám si, když někdy jsem na hřišti a vidím tam ty rodiče a já jsem nebyla jiná, nebyla jsem jiná a já jsem taky uměla jako svoji sestře, která byla o 15 let mladší. Já jsem jí dokázala vyhrožovat, protože můj táta mi celý život vyhrožoval, takže prostě úplně jsem totálně změnila svůj slovník, takže rozhodně třeba v tomto trpělivost, taky trpělivost jsem ji změnila. Jsem rozhodně svoji trpělivost, prostě fakt jsem jako trpělivá. Je to samozřejmě brutální investice jako jakože fakt ty první roky, než jsme se takhle jako než se to všechno zajelo, tak chtělo to prostě jako strašně moc času a být tady maximálně pro to dítě a naučit ho to a ukázat mu tu cestu. A vlastně teď teprve to jakoby sklízím, protože tady takový to, že si umí s něčím pracovat, umí se na něco soustředit a nepotřebuje právě ten dohled té osoby nebo ujišťování: Děláš to dobře, je to je super, si jednička. Takže samozřejmě zpočátku první dva roky, rok a půl byl prostě jako hodně náročný, ale pak jsem začala jakoby sklízet jakoby to ovoce a bylo to lepší, takže já jsem se změnila rozhodně jako

hodně moc no, ta trpělivost, jak jsem zmínila, to jsem možná nedořekla, že prostě dřív jsem určitě nebyla tak to trpělivá. Ted', ted', ted' je to někde jinde.

T: Váš manžel má stejný názor? Taky se změnil?

E: Spoustu věcí nechává na mně, protože v tom tu trpělivost on úplně nemá, takže je fakt, že někdy prostě vydechne. A já vím, že to je, že tam on se necítí, ale jsem za to ráda, že dokáže říct. Tady už jsou moje hranice, už nemůžu dál, takže to je pro mě, jako já jsem se zpočátku hrozně bála, že ho tam nevidím vůbec, jako toho manžela, ale jo, prostě jako strašně se snaží. A vlastně když bych vám řekla, jak vypadal prostě před narozením a jak vypadá teď po 3 letech, co v tom jakoby žije, tak je dneska on schopný svému kamarádovi, který mu řekne, jo, to je ta výchova, kdy si každé děcko dělá, co chce, tak on jako mezi chlapy prostě dokáže jako obhajovat, tady to ten přístup a prostě jako vidí v tom, že to někam spěje.

T: Takže naučil se principy a vy, jak s dítětem pracovat a šíří to dál?

E: A vidí ty výsledky, takže jako opravdu bojuje za to i mezi těma chlapy na tom pivu, který o tom jako, což já mám pocit, že je prostě wow. To, že to ještě úplně nemá tu trpělivost, to tam prostě jako ještě není, ale už dokáže říct, tady je má hranice je už dál, nejdu, protože bych to nezvládl a je vlastně super. Neříkám, že mně se tohle nikdy nestane. Já zas taky, prostě jsem jenom člověk a někdy jako chybuji. A když vidím, že už bouchám, protože toho mám spoustu práce, spoustu z domácnosti a už prostě nemůžu dál, tak zas prostě tady v tento okamžik si řeknu, já stop, už nemůžu a už vím, že to nezvládám v praxi, tak jak bych potřebovala, jak vím, že teorie by vypadat měla, tak vím, že to nezvládám tak naopak já zas, jako se vyklidím a řeknu, ted' potřebuju já svou chvíli, takže si v tom zase vycházíme jako dost vstříc, řekla bych.

T: A co byste teda řekla o Montessori pro toho, komu byste chtěla doporučit?

E: Co bych řekla o Montessori k tomu já doporučit. Jako krátký popis myslíte, chcete slyšet krátký?

T: To asi nejde že?

E: Já mám, to je strašně, přesně tak asi strašně těžká otázka. Mě tady v tomto jako nejvíc prostě jako dá to, že ten dotyčný je třeba, co o tom neví, nic tak následně prostě mě vidí, jak s tím dítětem jedním, jak se spolu bavíme, jak řešíme situace, protože i můj syn se vzteká a je to v pořádku. Prostě se učí se svými emocemi jako pracovat, jen já mu pak ukážu moje hranice, že chápu, že se vztekáš, ale ted' se mi nelíbí a není mi s tebou dobře, když mě boucháš, takže prostě je to v pořádku, že se vztekáš jenom vlastně je potřeba to pojmenovat, tu emoci a ukázat mu třeba jak se to dá řešit jinak než tím boucháním, že jo. Takže asi mě nejvíc pomáhá tady toto, že tomu danému člověku popíšu tu danou situaci, o čem to je? No, ale krátkýma slovy prostě a respektuji, že i byt' je to malý človíček, tak prostě spoustu věcí dokážeme s ním řešit, nebo dokáže pochopit. Tady ta samostatnost a

zodpovědnost hlavně mám pocit, práce tady s těma pomůckami a tady to, že vlastně jíž v tří letech, v třech letech, prostě to dítě dokáže poznat spoustu písmenek následně skládat prostě krátká slova. A to je pro mnoha lidí úplně jako nepochopitelný. Ale přitom ty děti se tím jako s tím hrají, že prostě to není nějaký šročení není, že bych jako synovi prostě řekla, pojd' tady máš písmenka a jedeš. Ne, ten syn to prostě pak vidí na obchodu, řekne, to je „h“, „i“, jo a teď si najednou prostě jako přečteme ten nápis a najednou ta písmenka vidí všude, takže prostě už v těch třech letech, kdy vlastně, no prostě, ty děti.

T: Tak vidět ten rozdíl, že?

E: Je a vlastně, že v tom hlavně vidí tu radost z té práce, že už se to v těch 3 letech jako spoustu věcí pojme a má z toho tu radost. Má z toho tu svoji vnitřní radost. Vidím to hlavně, že já ve svých letech s ne Montessori přístupem, jsem všechno vždycky dělala pro rodiče, pro prarodiče a stejně jsem v cílovém důsledku nebyla nikdy dost dobrá. Můj syn to nedělá pro mě, dělá to prostě pro sebe a ho to naplňuje a je šťastný z toho, že to zvládá a chce zvládat víc, protože chce víc dělat radosti sobě. Tak to je pro mě asi jako důležitý, že neočekává, že ho někdo bude chválit, protože mu stačí to jeho vlastní uspokojení.

T: Takže ty benefity tam jsou?

E: Určitě, neměnila bych, mám pocit, že to prostě jako jsem s tím spjatá naprosto jako dokonale ač jsem do toho šla jako nepolíbená. Ale bavily mě ty knížky, ty knížky mě do toho, pak tady ty centra, různé hříčky, Montessori školičky a pro mě prostě všechno úplně jako nadchlo a vidím se v tom a neudělala bych to jinak. No.

T: Super děkuju moc příjemné, děkuji, děkuji.

E: Taky děkuji.

PŘÍLOHA III- ROZHOVOR TŘETÍ – JANA

T: Dobrý den.

J: Dobrý den.

T: Jak máte staré děti?

J: 2 a 3. Petr má 3, Pavla má 2.

T: Oba máte ve školce Montessori?

J: Petr je ve školce, Pavlu ještě ne.

T: A plánujete, že ji tam taky dáte? Jak jste se vlastně dozvěděla tady o té školce?

J: Já jsem tady byla Slavkově přistěhovalce, takže jsem neměla úplně jakoby povědomí o tom, jaký jsou tady možnosti. Takže když Petřík měl 2 a půl roku a potřebovala už jsem, abych chodil do školky, tak jsme zvažovali jednu státní školku a tam se nám to od začátku nelíbilo, u druhé státní jsme prošvihli termín. A oni měli jako čas ještě, ale prostě nám to nevyšlo časově nějak a pak jsme se dívali na různé školky. No a já jsem jako vždycky byla k alternativám, jak jsem učitelka. Jsem učitelka, takže jsem vždycky byla k těm alternativám, prostě tak nějak. Vždycky jsem o nich věděla a vždycky mě to zajímalo, protože když jsem studovala, tak jsem strávila v Německu nějaký čas jako ve Waldorf komunitě, takže jsem věděla, že chci něco podobného a to, že nám ho nevzali do té státní, bylo vlastně fajn, protože už když jsme tam byli na zápise, tak se mě tam nelíbilo. A když jsme se šli podívat tady ke Kristýně, tak to bylo hrozně fajn, jakože u nich.

Takže takhle, já od začátku, jako my jsme se tam byli, vlastně už když byl malej, jenom si to tak omrknout. Když měl třeba rok a půl, protože tam se dlouho čeká, tam je, nebo ne dlouho čeká, ale zkrátka je tam malá kapacita těch dětí. Jo, když už to bude. Takže ta montessori byla jediná taková pro nás možná a dál jsme rádi, že nám tam pak Petříka vzali, protože nevím, co bysme dělali. Jo pro tu státní jsme nechtěli. A ty ostatní tady je totiž hrozně moc dětských skupin, ale to nikdy nevíte, co to je zač, nebo jako by, když jsem to tak prohlížela, tak jsem z toho neměla úplně pocit. Takový pocit, jakože tady tohle je to správné, tady to montessori.

T: Vy jste poznala Waldrof a Montessori, je mezi tím rozdíl? Nehledali jste spíš Waldorf?

J: Je tam velký rozdíl a tady Waldorf není. A asi nám zaleželo na tom, aby to byla alternativa. A tu Montessori se nám jevilo jako dobrý a já jsem pak jako by začala teprve až, já jsem pak začala učit i na Montessori škole totiž tady ve Slavkově a prostě celé se tak propojilo, že jsem pak viděla i nějaké Montessori kroužky a tak, jakože se to začalo všechno tak dávat dohromady, protože Waldorf tady prostě neseženete. Je to úplně něco jiného, možná v Brně. V Brně je tak nejbližší jako waldorfská škola nebo školka.

T: A tady na té školce se Vám líbilo. Říkal jste, že tam je pěkný přístup od učitelů.

J: Jo no, my, když jsme tam vlastně šli, když byl Petřík úplně precek. Tak já jsem tam mluvila s paní učitelku, nás pozvala na prohlídku a prostě, když jsme tam došli ještě s jednou maminkou, tak nám to tam jako ukázala všechno a rovnou nám i narovinu řekla, že tam jako hlásí hodně. Že to není úplně zaručený, že nám ho tam vezmou a bylo to, jakože, přišlo takový jako fér jednání. Navíc je ten malinký kolektiv... Je tam málo dětí, kolik? 12 ve třídě, zhruba, mají tam zahradu, což pro nás bylo důležité. My máme ty děti takové, jakože špinavý, jo a jestli mi rozumíte, no pro nás hodně důležité, že nebude pro ně problém, když budou jako zablácení a ona, tak s námi i Kristýna mluvila. Že vlastně, když se prostě umažou, no tak se pak jdou převléct, že to berou jako normální věc, což není samozřejmost ve školkách. Hmm, vybavení mi tam přišlo pěkný, je to tam prostě dobře zařízený, tak takže a už to, že tam máte možnost prostě přijít a prohlídnout si to a že se s Vámi baví, tak to mi přijde jako dobrý.

T: U hodně školek je problémem komunikace, když se něco děje.

J: Nic, vůbec nic jsem nezaznamenala. Jo, my jsme ho tam vlastně dávali, on měl fakt dva a třičtvrtě roku a měla jsem z toho taky strach, protože byl malinký. A od začátku mu to tam sedlo, jako by nikdy jsme neřešili problém. Jako nikdy jsme nezaslechli ani od nikoho jiného, že by tam měl problém. Petřík vždycky jako přišel spokojený. Z té školky jsme měli vlastně s tím problém ani ze začátku, když on to tam jako by ještě tak neznal a vždycky jako by se tam úplně neuvolnil v tý školce, že prostě pak přišel dom a vybil se všechnen vztek až doma, ale to už je takový.

T: Byli jste tam na adaptační dni?

J: Chodil tam třeba jenom do 12 hodin, aby si zvykl, to jsme měli taky. Vlastně, je dobře, že to připomínáte. Já jsem tady vlastně jeden den spolu s Petříkem, respektive paní učitelka, nám řekla, že tam můžu být, jak dlouho chci a já jsem vlastně tam jenom seděla v povzdáli. A když jsem viděla, že Petřík mě tam jako vůbec nepotřebuje, tak jsem šla, protože mě to přišlo jako lepší, než tam být na sílu nebo tak. A to asi zase on byl jako v pohodě a prvně chodil vlastně jenom po obědě. Už pár týdnů a pak přišel s tím, že tam chce spát, takže tam spal a už tam chodí, teďka pořád 3 dny v týdnu. Ale spává tam a jsme tak nějak domluvení, že třeba od září až mě začne nový rozvrh, tak už by chodil 5 dní v týdnu.

T: Takže spokojené dítě?

J: Nevím (obrací se na dítě): Seš tam spokojený ve školce? Teda jo, a kterou paní učitelku máš rád? Těžký, Kristýnu, jo. Jako vypadá to, že tam si našel kamarády a že nám se líbí, že chodí ven každý den z téma dětmi, že chodí domů špinavý.

T: Doma máte i nějaké pomůcky nebo oni říkají, jak se k dětem chovat, aby se i rodiče trošku zapojili.

J: No mě přijde důležitý, aby jako bychom mu nechávali takový to, takovou tu, aby se dokázal obsloužit sám. To jsme jako dělali od malička, aby si dokázal umýt ruky a obléct se, připravit si jídlo, jakože prostřít stůl, vzít si skleničku. Takový ty věci, někdy nám to jde líp, někdy to jde hůř, že jako takové období, ale. Měli jsme doma nějaké pomůcky, ale jako obecně, co jsme se bavili s Kristýnou, tak jakoby vím, tak není úplně dobrý mít všechno doma, takový ty Montessori vkládačky. A protože oni pak ve školce jakoby to nechtějí dělat...Jo, takže nějaký takový základy děláme, ale není to, asi já, nevím, není to úplně, že bychom byli ortodoxní v tom. Že bychom s ním seděli doma a nějak poctivě pracovali s těma pomůckami, to ne, spíš, taková ta samoobsluha, a tak to je asi pro nás nejdůležitější. Jo, jako rozhodně vím, že Kristýna nám i říkala, že každý, jak tam jako do školky začnou děcka chodit, tak je důležitý, aby byl soulad mezi tím, co ta školka dělá a co děláte. To znamená, takový to, že je potřeba abychom respektovali jeho prostor. Třeba to znamená, že když on si vytáhne kobereček a pracuje i na koberečku, tak my mu do toho nelezeme. A já se snažím držet Pavlu od něho tak, aby mu tam nelezla třeba, nebo že si má sám nandávat jídlo, tak jako takhle. Já nevím, takový věci, každodenní věci, jo, co by podle mě měly být v souladu, a vím, co nám, že nám to i třeba ta Kristýna jako říkala, když

jsme začínali. No a ta věc s pomůckami, to je jako druhá věc, to necháváme hodně na tý školce, jakože takový. Ale hrajeme si, jakože jo jasně, že takový ty motorické hračky, a tak jako doma má stavebky a hrajeme si s ním. Ale není to vyložene, že bychom jako že přišel ze školky a my bychom si sedli a jakože teď tady budeme, no prostě volná hra, a hlavně jsme hodně venku, takže tam prostě.

T: Malou už to taky zajímá?

J: Ona se na něm vidí, že on si sundává boty sám a že se umí prostě vyslícit. A tak to dělá přirozeně, jakož je to takový s Petříkem jsme některé věci měli hodně vydržený a Pavla prostě začala sama nějak, tak si na to zvykat.

T: Takže tam vlastně vidíte i vývoj v té samostatnosti, že vlastně opakuje po bráchovi.

J: Jo myslím, že ona to má právě, asi to ty dvě děti tak mají, že to jako, že jim to jde rychleji, protože to vidí.

T: Co se Vám líbí na Montessori?

J: Třeba ta práce, jakože chce pracovat sám, tak takový to, že si musí najít tu hranici jako a říct Pavle, že teď nechce třeba s ním hrát nebo tohle se mi nelíbí. A tak to teďka řešíme hodně, protože ten mladší sourozenec je takový, že prostě trochu otravuje někdy to, je to taky vlastně tím, že se to ve školce učí s tolika dětma. Tak to je školce, tak doma je to takový, vidím to, tak doma to jde, tak to jde líp. Vše jakože.

T: Takže si to přináší i domů?

J: Některé ty věci jo, třeba to zklidnění. Já si myslím, že to není jako, že by to byl nějaký vyložene vzdělávací směr. Spíš takový to nastavení obecně, jakože jak to máte s dětmi.

T: Třeba jak s nimi mluvíte, jak se k nim chováte?

J: Tak to jo.

T: Vy to tady máte do školky blízko?

J: My to máme asi 10 minut s nimi pěšky, takže malý kousíček.

T: A je tady nějaká překážka tomu, abyste tam nechodili?

J: To je asi jedna věc, co mě napadá, je to docela drahý. No, akorát pro nás je to asi natolik důležitý, že radši omezíme ty další věci. Ale přijetím obou dítěte je to dost, když pak budou chodit oba. Na druhou stranu, myslím si, že je lepší, že chodí domů spokojený a že my nemáme blbý pocit. Že prostě kde já nechci, jako kritizovat zase všechny státní školy, to vůbec ne, ale pár no jsou dobrý. Nevím, no přijde mě to, asi pro nás to bylo důležitější prostě.

T: Manžel s tím souhlasil, ten má nějaký rozpor ohledně výběru školky?

J: Manžel je právě takový. Manžel byl vždycky takový to chytrý dítě, co se ve škole nudí. Takže pro něho to bylo právě hodně důležitý, aby tohle jako děcka nezažili, protože tam byl takový hodně otrávený z toho školství. Vždycky jako o tom mluvil, že to pro něho byla jako ztráta času, že jo. Pro něho to bylo stejně důležitý jako pro mě.

T: Počítáte s tím, že třeba děti půjdou taky do školy Montessori?

J: My to hlavně teď řešíme, protože já tam vlastně učím. Teda tady ta škola Montessori tady ve Slavkově je dost malá. Nevím, jestli jste tady někdy byla.

T: Myslíte, že mu to budoucna nějak pomůže?

J: No teďka už tam chvilku chodí, že tak už to vidíme ten posun. Přijde mě, že je to lepší v mnoha věcech. Je to malá školka a má jakoby. Jak to říct? Některý velký školy mají tu výhodu, že mají třeba finanční prostředky. Já nevím na to, aby měli jako řadu počítačů, mikroskopy a tak. Což je něco, co jako nás trochu jako omezuje a limituje. Ale myslím si, že pro ten první stupeň máte montessori. Škola tady ve Slavkově má všechno, co jako je klíčový a potřebný. Myslím si, že jo, že to ty děcka posouvá hlavně v tom, aby si fakt dovedli jako rozvrhnout práci. A když mají něco, když si něco naplánují, tak aby to dodělali, to si myslím. No nechci říct, že první stupeň na normální škole je blbej, to vůbec ne. Já jsem jako učila hlavně druhé stupeň a na normálních základkách a jako nevím, jestli by byl nějak omezenější nebo ne. Nedokážu to říct, protože každá ta škola je jiná. Na každé škole je jiný klima, některé jsou úplně perfektní a je Vám tam dobře už jenom, když tam přijdete a některé školy jsou zase, je Vám tam nepříjemně od začátku, záleží, jaký padnou učitelé třeba a tak. Takže já nedokážu říct, jestli na to je prostě výrazně líp, když bude na

Montessori škole. Ale budu mít pocit, že si to jako může víc ovlivnit. Asi tak. Jestli třeba co se týká hloubky toho učiva, tak vím, že na ty Montessori školy je to o tom, že on si sám jakoby pak může jít potom, co ho baví a hodně se tomu věnovat do hloubky třeba, co úplně v normální klasické výuce nemáte. Ten prostor. Musíte to dělat doma. Jo, když vás to baví, tak jako v tomhle si myslím, že jo třeba.

T: Co Vaše rodina? Jak na to reagovali, že děti chodí do Montessori školky?

J: No, my jsme učitelská rodina, jakože moje mamka je učitelka. Moje ségry jsou učitelky a tat'ka ten teda není učitel. Ale pro naše to bylo jako samozřejmý nebo takový v pohodě. No mamka ta nám přispívá, protože ví, jak je to jako náročný, takže se na tom vlastně podílí a jsou rádi, že tam chodí od začátku. Takže si myslím, že oni hlavně vidí, hlavně mamka moje, že on je tam prostě rád Petřík, a že je tam spokojený. Jo a my jsme asi schválení úplně nepotřebovali, ale pro mou část rodiny to bylo samozřejmý. A tou druhou částí rodiny jsme to neřešili. Oni řeší peníze spíš takový ty pravidla. Jakoby, že jim přijde, že to je moc volný. Jestli mi rozumíte, takový to, že necháváte těm děckám nějakou možnost rozhodnutí. Třeba jestli půjdou, jak půjdou oblečení do školky. Někdy je to takový, že Petřík prostě si vezme holínky, i když je venku teplo a nám je to s manželem jedno. Prostě on si na to přijde, že má pak zpocené nohy. A jako když jdeme někam dále, no tak vezmeme tenisky s sebou třeba. A on se pak přezuje a prostě my to jako neřešíme. Nebo měl jednou období, kdy furt chtěl chodit ve slamáku. Tak čepice a na tom slamák. Takže je to takové, že když vyjdeme takhle, tak budíme jako pohoršení. Nebo prostě na zahradě furt lezou v nepořádku. A fakt jsou špinavý a nám to nevadí, nebo že ono některým lidem přijde zvláštní, že běhají v trávě třeba, no, jakože kvůli klíš'atům. Tak mi to jako fakt neřešíme, máme je naočkovaný a snažíme se, ale prostě nezakazujeme jim to.

T: Oni tam mají nějakou flétničku a chodívá i na tu angličtinu?

J: Nechodí, protože zatím tam nechodí celý týden.

T: Chodíváte i nějaké ty akce, co pořádá školka s rodiči?

J: Jo, byla jsem, no jednou jsem byla a pak nám to nevycházelo. Po večerech byli jsme na školení. No a zbytek je takový spíš moje sebevzdělávání, protože tím, že Kristýna asi ví, že jako pracuju v Montessori škole a že jsem měla i nějaký, ještě mám vlastně kroužky tady na Montessori centru Ententyky. Tak ona, jakože nebo prostě se vzdělávám sama jako víc.

Ví se o mě, že pracuju v těch věcech, tak asi tak, no ona jakoby jestli to správně chápu, tak oni jako nevyžadují, aby tam člověk měl nějaký vzdělání. Ale třeba pokud si dobře pamatuju, tak říkali nám, že v Brně třeba jo, že jakoby je pro ně důležitý, aby člověk absolvoval takový kurz předtím, než tam to své dítě dá. Takže tady na tom nelpí, ale pořád si myslím, že je to důležitý, aby měl člověk něco o tom načtené.

T: Už jste někdy učila i v normální klasické škole?

J: Na druhém stupni na asi třech školách různých. No a teď vlastně učím tady.

T: Co bylo lepší? Můžete to srovnat?

J: Mě baví obojí, ale když učíte na velké škole, tak strašně fakt záleží na tom kolektivu. No zkrátka mě na těch školách státních šťve někdy to, že tam člověk nemá takovou volnost v tý výuce. A někdy se bazíruje na takových věcech, který mě jako nepříjdou osobně důležitý. Kdežto tady je to opravdu, je to malá soukromá škola, takže si tam hodně věcí můžu dělat po svém a mě to jako vyhovuje, tenhle způsob práce. Ale věřím, že jsou kolegové, kterým to jako zase nevyhovuje, že mají tematický plán a že jedou a že je potřeba se držet těch učebnic, a tak mě třeba, já tady mám výuku v tříhodinových blocích. Takže to nám prostě otvírá strašně moc možností, že my můžeme, když máme 3 hodiny přírodopisu, tak můžeme jít ven, něco tam dejme tomu lovit, pak to ještě zpracovat v tý třídě a udělat z toho nějaký závěr. Jo, tak už toto je obrovská volnost. Jo, takže to je pro mě jako super a tím, že to je malá skupinka, tak jako je to úplně jiná práce.

T: Kolik máte dětí ve třídě?

J: To záleží, ve které třídě. Když jsem jako u těch malošů, to jsou vlastně nultý žáci až druhá, tak tam jich je vlastně půlka. Zhruba 15, 16 a ten zbytek je v těch starších a tam u těch starších mám ten přírodopis, no, takže těch je 30, jak kdy. Takže ta malá skupinka, když jdeme ven, tak je to prostě úplně jiná práce, ale zase mě na tom druhém stupni s celou tou třídou to taky baví. To jako zase musíte jinak pracovat s těmi hodně dětmi. A když na to máte tu hodinu, ale jako mě to baví obojí akorát, co se týče toho přírodopisu, tak tady můžu jít do té hloubky právě a můžu, můžu si to prostě rozvrhnout tak, jak je potřeba a nejsem omezená tou časovou dotací. Třeba to je jako první věc. Dobrý, ale zase třeba na té velké škole máte možnost spolupracovat z kolegia. Můžete mít prostě hodinu v tandemu, nebo můžete využít všechno to zařízení a ty sbírky, co tam jsou. Jo, to tady nemám. To, já

si musím všechny ty věci dělat sama. A co si udělám, to mám a nemám tam prostě žádný preparáty, vycpaniny, skříň plný věcí, jo knížky, takže tak. Takže záleží, jak je učitel zvyklý pracovat. No jako většinou, když se má na druhém stupni někde na škole, tak právě přístup jakoby k těm materiálům a tak. Ale zase se od Vás očekává, že jdete třeba podle učebnice, jo tak. No a tady mám možnost zvolit si téma a dát tomu, kolik času potřebuji a tak.

T: Jak na Vás zapůsobilo prostředí a učitelé tady v té školce?

J: Působí to, to je dobrý slovo, otevřené, protože jo, jakože mám pocit, že se řeší na rovinu všechno. S nějakými problémy jsem se nesečkala. Já neříkám, že to tam není. Jo možná jo, ale prostě když tam přijdete, tak se na Vás všichni usmívají a baví se s Vámi úplně normálně a jsou milí a fajn. No, dívejte, když jsme byli třeba na zápisu v té klasické školce. Tak to беру tak, že se Petřík těšil, že prostě jdeme do té pomalovaný školky, jak tam jsou všude ty kyticky a já nevím co, a teď jsme tam vešli. Šli jsme do nějakého suterénu, paní nás ani nepozdravila a teď byla jako protivná. A když jsem jí řekla, kolik mu je, že je mu jako ještě dva a půl, že mu budou tři v říjnu, tak ona mě řekla, no tak to v žádném případě. Jo a takhle a vlastně my se vám ozveme. No a takový prostě. Já chápu, že jim tam chodí těch dětí fakt hodně, ale nevím, no asi by chtělo na tom zapracovat trochu. Jo, že on fakt, my jsme odcházeli a on byl z toho úplně zblblej no. Tak takhle to přece nemá být. Představte si, že by nám ho vzali a on tam šel jako v září znovu. Jaký bys z toho měl pocit? Jako těšíš se do školky? No nevím.

T: A tady se těší?

J: Jo jo, většinou, když nám Kristýna napíše, že třeba někdo odpadl, tak on chce jít, jakože pondělí, úterý, co normálně nechodí. Tak když se optám, tak většinou jde. No, takže jo, myslím, že to tam má rád. Že za ty peníze to stojí.

T: Je to ta finanční náročnost, je tam hodně velká a je to vlastně za dvě děti, a dlouhodobě.

J: Školství, je to blbý, ale prostě holt, my máme to štěstí, že nám třeba ta naše mamka trochu pomůže a tak. Koneckonců oba pracujeme, jako i když Pavla je ještě malá, tak to taky jakože, nic jiného nám nezbyvá. Upřímně jako vždycky, když jsem volila mezi tím, jestli učit na soukromé nebo státní škole, tak toto mě přišlo takový hloupý, že já tam budu

učit prostě ty děti, které jakoby, který si to můžou dovolit. Jo, to mě vždycky mrzelo. No a teď je to pro mě dobrý, protože to mám blízko. Jednak mám malou, malé dítě a můžu si domluvit pracovní dobu, jak potřebuju. A není to tak, že v září dostanu rozvrh a tady máš a prostě nějak se snaž, jak už jsem slyšela, že takhle, to je prostě je, když máte malý dítě a potřebujete pracovat ve školství. A manžel taky potřebuje pracovat tak, jak to prostě chcete jako skloubit s nějakým rozvrhem. Takže toto je pro mě úplně ideální pracovat tady u Evy, to je ta základní škola. Víím, že se vždycky nějak domluvíme. Jestli se o to nějak víc zajímáte, tak se s ní klidně domluvte na nějakou prohlídku nebo něco v tý škole, jako je to taky zajímavý. Je to malinký, ale má to všechno, asi co je potřeba.

T: Vaše děti si spolu vyhraji?

J: Už nastal ten věk takový, že jo.

T: Kde to má malý raději, venku nebo vevnitř?

J: To nevím, můžeme se zeptat. Jakože víím, že chodí hodně na hřiště a tak. No někdy má motorkové období, rád chodí na motorkový hřiště, to jsou jako dřevěný takové houpací. Tak to víím, že má rád, no chodí na vycházky k rybníku tady. Jo jako myslím, že se mu tam líbí. No mě se to líbilo moc, právě protože je to takový jako trochu zarostlé a takový, že tam vidíte, že si tam můžou jako v tom písku a že to není takový moc uklizené. Takové super bezpečné hřiště. A já právě vidím, tady ve Slavkově je těch dětských skupin a školek dost, takže mi je potkáme a kolikrát jsem slyšela, jako na děti – tady si teď hrajte, tamhle je kaluž do té nesmíte chodit, jako hlavně se neušpiňte od bahna, támhle kaluž. Jo, jakože může se to zdát jako maličkost, ale třeba pro nás to fakt bylo, byl důležitý faktor tady tohle, že se může zamazat ve školce. Jo, když jsme nad tím přemýšleli. Takhle vidíte, že jdeme s Petrem a Pavlou po městě, tak oni jsou takový, že oni to tady znají a já víím, že se na ně můžu spolehnout, že jako nejsou blázni, aby vletěli někam do silnice. Nebo prostě ví, kde je pekárna, a tak my jde a já je mám od sebe docela jako na široko, jo oni prostě někam odběhnou. Ale nemám strach, že to kolikrát už jsme potkali nějakou babičku, že říká, cí je to dítě, to vážně tady běhá. Jakože naše děcka nejsou takový, jakože, ale víím, že se na ně můžu spolehnout, že jako neudělají kravinu, že Peťa není, že by někam skočil. Ještě se mi fakt v životě nestalo, že by jako schválně někam nebo něco udělal nebezpečného po městě nebo, že bych cítila, že ho musím táhnout.

Petrík miluje auta, ale ještě neumí kreslit kola, tak potřebuje pomoc, on to chce udělat, ale řekne si někdy o pomoc. Dostávají to, jako že sami myslí a že sami dokážou, prostě já nevím, dostat se z místa na místo a nepotřebují, aby ste šel s ním. A třeba mi někdy máme s manželem spíš takový, že ten Peťa mě přijde, že tady ty montessori věci, že to dělá přirozeně. Třeba s tím prostíráním. Že jako my to neumíme nebo zapomeneme.

(odchází za dětmi)

Tak mám většinou ve školce, že chodí hodně málo oblečený, ale zase v týmontessori ho nechají. V zimě jako nechodíme moc navlečení, mě přišlo, že oni to respektují. Že prostě mu řeknu, ať si vezme ještě jedno tričko, a on si ho nevezme, tak je mu zima. Jo, a to mě přijde, jako já jsem v pohodě, ale na normální školce by ho navlekli jak cibuli. No a vím, že on by z toho byl, prostě bylo by mu horko. Tak já respektuju v tom ohledu, jak se oblékne. Oni si na to přijdou. Mají, ale jako zase, aby to nevypadalo nijak růžově. Prostě s nima hrozný a třeba mají, jakože takový to, že já mám snahu, aby se naučili, já nevím něco a pak prostě oni 2 měsíce nechcou. Petřík typicky, prostě ani kalhoty si nesundá sám, no a pak se to zlepší. Není to tak, že by byly úplně prostě vždycky za všech okolností jako strašně samostatný. Je to prostě jak s jakýmkoliv dítětem, že je to v takových vlnách, že jako takový ten základ zůstává stejný. Třeba to, že se na ně můžu spolehnout, že jako když řekne, že mě je teplo, tak je mu teplo, prostě jo, nebo když mu řeknu, tady jdeme tamhle do pekárny, takže mě nezrdhne někam daleko do háje.

T: Děkuji moc. Jsem ráda, že jste tady měla i děti. Viděla jsem, jak si tady prostřeli a jak si spolu pěkně hráli. Ještě jednou děkuji.

J: Není zač.