

Principy Montessori pedagogiky a jejich využití rodiči při výchově

Nelly Matyášová

Bakalářská 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 BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nelly Matyášová**
Osobní číslo: **H21519**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Principy Montessori pedagogiky a jejich využití rodiči při výchově dětí**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti Montessori pedagogiky, rodinného prostředí a výchovy dětí mladšího školního věku.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

HOFBAUER, Břetislav, 2004. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál. ISBN 8071789275.

MONTESSORI, Maria, 2023. Montessori: tajuplné dětství. Praha: Portál. ISBN 9788026220244.

PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 9788071789994.

RÝDL, Karel, 2006. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 8071948411.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 9788073673130.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně24.4.2024

.....

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 nevydělečně 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 nahlédnutí 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 výpisy, 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 jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce nazvaná Principy Montessori pedagogiky a jejich využití rodiči při výchově dětí se zabývá tématem Montessori pedagogika, rodina, jejím funkcím a důležitosti výchovy v rodinném prostředí. Praktická část této práce se věnuje samotné Montessori pedagogice a využití jejích principů rodiči v rodinném prostředí. Cílem bylo pochopit ztotožnění se rodičů s Montessori pedagogikou, odhalit jejich způsoby projevu principů Montessori pedagogiky při výchově a odhalit okolnosti, za kterých škola ovlivňuje rodiče při výchově.

Klíčová slova: Montessori pedagogika, rodina, výchova, principy Montessori pedagogiky, kvalitativní výzkum, zakotvená teorie, polostrukturovaný rozhovor

ABSTRACT

This thesis titled Principles of Montessori Pedagogy and Their Use by Parents in Educating Children deals with the theme of Montessori pedagogy, family, functions of the family and the importance of education in family environment. The practical part of this thesis focuses on Montessori pedagogy itself and the use of its principles by parent in the family environment. The aim was to understand the identification of parents with Montessori pedagogy, also to uncover their ways of expressing the principles of Montessori pedagogy in their education and to reveal the circumstances under which the school influences parents in education.

Keywords: Montessori pedagogy, family, education, principles of Montessori pedagogy, qualitative research, grounded theory, semi structured interview

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za cenné rady, komentáře a poznatky, které mi pomohly k vytvoření této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za otevřenost a upřímnost během rozhovorů. Na závěr děkuji své rodině a blízkým přátelům za psychickou podporu během celého studia a obzvláště při psaní této práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 RODINA A VÝCHOVA	12
1.1 RODINA	12
1.1.1 Funkce rodiny.....	12
1.2 VÝCHOVA	13
1.3 VÝCHOVA V RODINĚ	13
1.4 VÝCHOVNÉ STYLY.....	14
1.4.1 Autokratický styl.....	15
1.4.2 Liberální styl	15
1.4.3 Demokratický styl	15
2 MONTESSORI PEDAGOGIKA	17
2.1 MARIA MONTESSORI.....	17
2.2 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY	17
2.2.1 Senzitivní období.....	18
2.2.2 Svoboda volby.....	20
2.2.3 Odměna a trest.....	20
2.2.4 Nezávislost	21
2.2.5 Zodpovědnost.....	21
2.2.6 Tělesný rozvoj.....	21
2.2.7 Povzbuzování pozitivnosti	21
2.2.8 Hračky	22
2.2.9 Připravené prostředí	22
3 UPLATNĚNÍ MONTESSORI PEDAGOGIKY.....	23
3.1 INSTITUCE VYUŽÍVAJÍCÍ MONTESSORI PEDAGOGIKU	23
3.1.1 Montessori instituce v České republice.....	24
3.2 MONTESSORI PEDAGOGIKA V RODINNÉM PROSTŘEDÍ	24
3.2.1 Nácvik běžného života	24
3.2.2 Didaktické pomůcky	24
3.2.3 Respektující komunikace	25
3.2.4 Vzdělávání rodičů	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 VÝZKUM.....	28
4.1 CÍLE VÝZKUMU	29
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	29
4.3.1 Anamnéza respondentů	30

4.4	VÝZKUMNÁ METODA A TECHNIKA	31
4.5	METODA ANALÝZY DAT	33
5	ANALÝZA DAT	35
5.1	OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	35
5.2	AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	46
5.3	SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ	49
6	INTERPRETACE DAT.....	51
6.1	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	53
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	56
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
	SEZNAM OBRÁZKŮ	60
	SEZNAM TABULEK.....	61
	SEZNAM PŘÍLOH.....	62

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá Montessori pedagogikou, konkrétně principy Montessori pedagogiky a jejich využití rodiči při výchově. Montessori pedagogika je přístup alternativního vzdělávání, který byl založený lékařkou a pedagožkou Marií Montessori. Cílem Montessori pedagogiky je snaha o harmonický rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho individuální dispozice a potřeby.

V dnešní době rodiče dávají častěji přednost alternativnímu přístupu ve vzdělávání před tradičním vzděláváním. S tím také souvisí nárůst počtu Montessori vzdělávacích institucí. Pro Montessori pedagogiku je podstatné, aby byl přístup školy a rodiny v souladu. Proto se naše bakalářská práce zaměřuje na rodiče a jejich souznění s myšlenkami Montessori pedagogiky.

Teoretická část byla zpracována na základě prostudované odborné literatury. V ní se zaměřujeme na rodinu, její význam a také na výchovu v rodinném prostředí. Dále se věnujeme samotné zakladatelce Marii Montessori, poté Montessori pedagogice a jejím principům. Závěr teoretické části jsme zaměřili na uplatnění Montessori pedagogiky. Zmiňujeme, jak probíhá Montessori pedagogika ve vzdělávacích institucích a poté uplatnění Montessori pedagogiky v domácím prostředí.

Praktická část se zabývá výzkumem, který zkoumá využití Montessori principů rodiči při výchově jejich dětí. Naším výzkumným souborem byli rodiče dětí, které navštěvují Montessori základní školy. Sběr dat proběhl prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory se zaměřovaly na uplatňování Montessori pedagogiky rodiči v rodinném prostředí a jejich způsoby. Z důvodu výběru kvalitativního tématu byla vybraná pro analýzu dat zakotvená teorie. Proto jsme použili otevřené, axiální a selektivní kódování, ze kterého vzešla naše teorie.

V této práci jsme si kladli za cíl poukázat na důležitost využití principů Montessori pedagogiky rodiči v rodinném prostředí, přičemž se zaměřujeme na jejich souznění s přístupem, který nalezneme v Montessori základních školách jejich dětí. Naše výsledky by mohly být obohacující pro současnou teorii, která se věnuje převážně Montessori pedagogice ve vzdělávacích institucích. Mohou být také přínosné pro pedagogy v daném oboru, kdy mohou blíže nahlédnout do zákulisí rodinného prostředí a nové poznatky tak použít při práci s rodiči.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA A VÝCHOVA

První kapitola se věnuje rodině, která je tím prvním prostředím, se kterým se dítě setkává. Poté se věnuje funkcím rodiny, výchově a také se zaměřuje na výchovu v rodině. Na závěr se kapitola zabývá výchovnými styly, které mohou být při výchově uplatňovány.

1.1 Rodina

Rodina je první socializační skupinou, která jedince v jeho životě obklopuje. Je prvním prostředím, se kterým přichází jedinec do styku. Dnešní pojetí rodiny jakožto sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve společném prostoru směřuje k tomu, že rodinu můžeme chápat jako určitou formu začlenění jedince do sociální struktury. Společným žijícím prostorem je myšlen domov, který uspokojuje potřeby členů domácnosti, poskytuje péči a základní jistoty dítěti. V průběhu věku se pojetí rodiny proměňuje. Navyšují se varianty typu rodin, které zahrnují jak rodinu vlastní a úplnou, tak rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní (Průcha, Mareš a Walterová, 2013). Rodina má ústřední význam pro duševní vývoj dítěte. Je socializačním činitelem, díky němuž dítě získává znalosti a fakta o sociálním okolí, nabývá vědomostí, poznatků a zkušeností. Díky rodině si jedinec utváří postoje a hodnoty, které se vztahují k morálním standardům a druhým lidem (Homola, 1974 In: Mühlpachr, 2008).

1.1.1 Funkce rodiny

Rodina má nezastupitelnou úlohu v socializačním procesu. Splňuje tak určité funkce, které utváří člověka takového, jaký je. Systém úloh rodiny by se dal rozdělit do čtyř funkcí, které jsou následující (Mühlpachr, 2008).

První je funkce biologicko-reprodukční a její úlohou je zajištění plození potomstva a uspokojování sexuálních potřeb.

Druhá je funkce ekonomická, kdy rodina zajišťuje a uspokojuje členům domácnosti materiální potřeby a poskytuje jim hmotné zabezpečení.

Třetí je funkce socializační a akulturační, kdy rodina zajišťuje výchovu dětí, předává jedinci kulturní hodnoty, vzdělávání a formuje jeho životní styl.

Čtvrtá je funkce emocionální, která souvisí s uspokojováním citových potřeb, uvědomění si emočního bezpečí a jistoty. Zajišťuje pocit uznání a vzájemné podpory. Kvalitní a přátelské vztahy v rodině jsou pro pohodu a klid podstatné.

1.2 Výchova

V průběhu života je pro každého jedince výchova velmi důležitým prvkem. S výchovou se setkáváme již od svého narození a provází nás celým životem. Každý rodič vychovává své dítě tak, aby z něj vyrostl samostatný a nezávislý jedinec, který bude schopen uplatnit se ve světě díky svým schopnostem a dovednostem. Každý rodič si přeje, aby jeho dítě bylo přínosem pro společnost.

Existuje mnoho pojetí výchovy, proto má výchova několik definicí, které se významově vzájemně propojují.

„Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn ve vývoji. Ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2013, s. 345)

„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi s stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Pelikán, 1995, s. 36).

„Výchova je to činnost typická pro lidskou populaci, je to jakýsi fyzický a psychický vývoj člověka, to znamená i naučení důležitých znalostí, dovedností, utváření vlastních názorů na svět. Orientace a dodržování zákonů a mravních zásad. Je to pozitivně zacílené utváření či formování vychovávaného vychovatelem.“ (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 19).

První dva autoři se shodují na tom, že výchova je procesem záměrného ovlivňování podmínek, které přispívají k rozvoji každého jedince. Tyto podmínky by měly odpovídat individuálním dispozicím každého jedince. Poslední autor si výchovu vykládá spíše jako typicky lidskou činnost, kdy jedince učíme znalostem, dovednostem a hodnotám naší společnosti. Všichni se shodují na tom, že se jedná o formování jedince v jeho prospěch.

1.3 Výchova v rodině

Rodina a její prostředí hraje nejvýznamnější úlohu ve výchově dítěte. Základy osobnosti člověka, jeho vlastnosti a způsoby chování se formují již od raného dětství. Celý průběh dětství je tedy klíčový pro formování osobnosti. Rodinné prostředí je tím prvním, s čím se jedinec ve svém životě setkává a v něm také po dobu svého dětství vyrůstá (Mühlpachr, 2008).

Rodinné prostředí a jeho vliv na dítě později doplňují i další instituce, tedy školní a mimoškolní zařízení, ve kterých se dítě pohybuje. Každá instituce plní i jiné funkce než jen ty výchovné. Přesto má rodina na jedince vliv největší (Mühlpachr, 2008).

Rodina je nenahraditelná v oblasti emocionálního vývoje dítěte. Pro dítě je velmi důležité citové bezpečí a psychická podpora rodiny (Kraus, 2006). Přístup rodičů k výchově se odráží na chování a pocitech dítěte. Rodiče by měli být k dítěti podporující a respektující. Pokud se rodiče dokážou k dětem chovat s citem a zároveň budou vyžadovat přiměřené nároky, budou děti sebevědomé a bez pocitů méněcennosti či zklamání (Mühlpachr, 2008). Opakem může být přílišná ochrana dítěte, kdy se rodiče o své dítě přehnaně bojí i v situacích, které tomu neodpovídají. Pociťují neustálé riziko, které může dítě potencionálně ohrozit a proto se jej pokouší za každou cenu ochránit. Přehnanou ochranou může dojít spíše k negativním následkům. Dítě tak ztrácí možnost získat nové zkušenosti a dovednosti, které jsou získávány zvládnutím rizikových situací, od kterých by je rodiče odrazovali (Langmeier a Krejčíková, 2006).

Každý jedinec je individuální bytostí a je třeba tak němu přistupovat. Každý jedinec se odlišuje svými povahovými vlastnostmi a zkušenostmi. Pokud chceme vychovávat dítě za cílem dosažení harmonického a optimálního rozvoje jeho osobnosti, bude to vyžadovat odlišný přístup ke každému dítěti. Pokud bychom k nim přistupovali se stejným přístupem a stejnou rutinou, byly by používány stejné metody a prostředky, nikdy bychom nedosáhli stejného cíle. Důkazem mohou být rodiny s více dětmi, kdy každý ze sourozenců je jedinečnou osobností vyžadující odlišný přístup a péči. Někomu může určitý přístup vyhovovat a bude ve svém rozvoji prospívat, na druhého může daný přístup působit neblaze a neefektivně. Výchova více dětí vyžaduje odlišné metody a prostředky přístupu ke každému z nich. Také by rodiče měli mít schopnost rozeznat negativní a nežádoucí formy vycházející z dominance dítěte, případně se snažit tyto negativní projevy eliminovat pomocí přiměřených výchovných metod. Může se tak předejít situacím a nežádoucím projevům chování, které by mohly být příčinou mnoha problémů (Matějček, 2017).

1.4 Výchovné styly

Styl výchovy či způsob výchovy vyjadřují celkové výchovné působení dospělých na děti, jejich vzájemnou interakci a komunikaci (Čáp, 1993).

Je velmi důležité, jaký výchovný styl rodiče volí při výchově svého dítěte. Způsob, jakým rodiče vychovávají své dítě ovlivňuje velkou část jeho vzorců chování a také se výchovný

styl odráží do vztahu rodič - dítě. Pokud se rodič chová příliš dominantně a dává dítěti najevo svoji častou nespokojenost, může mezi nimi vzniknout napětí a nedůvěra. Pokud rodič na dítě klade příliš mnoho nároků, které jsou nad rámec schopností dítěte, odrazí se to na sebezpojetí a sebedůvěře dítěte. Naopak v případě, kdy rodič nechává dítě volně žít bez jakýchkoliv pravidel, může se to odrazit na zodpovědnosti a zvládnání emocí dítěte.

Tyto výchovné styly jsou mnoho let zkoumány několika autory. Každý autor se lehce odlišuje v názvosloví nebo počtu výchovných stylů. Autoři, kteří se výchovnými styly zabývají jsou například Kurt Lewin, Jan Čáp nebo Diana Baumrind.

Kurt Lewin uvádí tři výchovné styly, které rodiče aplikují při výchově dětí v rodinném prostředí. Mezi tyto výchovné styly patří autokratický styl, liberální styl a demokratický styl. (Čáp, 1993).

1.4.1 Autokratický styl

Autokratický styl se také nazývá jako diktátorský, autoritativní či dominantní. Vyznačuje se velmi dominantním postavením vychovatele k vychovávanému. Rodiče často svému dítěti rozkazují, udělují mu tresty více než odměny a neberou ohled na jeho potřeby. Rodiče nemají pro své dítě pochopení a nedávají mu prostor pro samostatnost a vlastní iniciativu. Velmi typická je direktivnost rodiče. Děti mohou často vykazovat vysoký výkon ve svých činnostech na úkor napjatého a nedůvěřivého vztahu (Čáp, 1993).

1.4.2 Liberální styl

Liberální styl, též známý jako nezasahující, je typický pro nízké požadavky vychovatele na vychovávaného. Pokud vychovatel přece jen požadavek má, nekontroluje kvalitu jeho vypracování. Rodiče do činností svého dítěte zasahují velmi málo, případně vůbec. Ve výchově jsou málo důslední a nechají své dítě volně žít, nemají tak mezi sebou nastavená skoro žádná pravidla. Rodiče jsou často pasivní a vnitřně nejistí. Může se u nich objevit sklon k chaotickým reakcím (Čáp, 1993).

1.4.3 Demokratický styl

Demokratický styl se také nazývá sociálně integrační, nebo pouze integrační. Je známý tím, že se v podstatě jedná o střed mezi autokratickým a liberálním stylem. K dítěti se přistupuje s respektem a trpělivostí, zároveň jsou nastavené jasné hranice. Rodič zde není autoritou, ale rovnocenným partnerem. Rodič se řídí přáním a zájmy dítěte. Aktivita jsou úměrné jeho

schopnostem a dovednostem. Rodič podporuje iniciativu svého dítěte, dává mu tak prostor k samostatnosti a kreativitě. Demokratický styl dává dítěti možnost volby a vlastního vyjádření, kdy si je dítě vědomo hranic, které nesmí překročit. Případné sankce při neplnění povinností a nevhodného chování jsou spravedlivé a odpovídající závažnosti. Rodič má být spíše příkladem, než přísnou hlídkou. V tomto výchovném stylu se objevuje určitá míra dominantnosti. Důležité proto je, aby tyto dominantní prvky nepřevyšovaly ty ostatní. Tento styl prokazuje lepší účinky v pracovních výsledcích, kázni a chování dětí. Demokratický styl se považuje za harmonický a velmi vhodný pro výchovu dítěte (Čáp, 1993).

2 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Druhá kapitola se zabývá pojetím Montessori pedagogiky. Nejprve se věnuje zakladatelce tohoto přístupu, Marii Montessori. Dále se kapitola věnuje charakteristice Montessori pedagogiky a jejím principům.

Montessori pedagogika je směr alternativního vzdělávání, který se zaměřuje na přirozený vývoj dítěte. Založila jej Maria Montessori, kdy její přístup k dětem vyvolal velký ohlas ve světě a je dodnes velmi uznávaný. Vytvořila logicky přehledný systém, který v dětech rozvíjí jejich všestrannost a učí je přirozeně o našem světě. Objevila v dětech velký potenciál a našla také klíč, jak ho v dětech probudit (Rýdl, 2006).

2.1 Maria Montessori

Maria Montessori byla italská lékařka, pedagožka a filozofka. Narodila se v roce 1870 v malém městě Chiaravalle v Itálii. Vystudovala inženýrství a matematiku na technické škole. Poté vystudovala medicínu na římské univerzitě a stala se tak první ženou, která získala diplom medicíny v Itálii. Její kariéra započala v Orthoprenic School, kde pracovala se sirotky. Tam zjistila, že výchova a vzdělávání dětí bude cesta, kterou by chtěla v životě směřovat. Vrátila se tedy ke studiu filozofie a antropologie. Nejprve se věnovala dětem s mentálním postižením. Během své práce s dětmi přišla na to, že k tomu, aby se děti všestranně rozvíjely, potřebují více než jen správnou lékařskou péči. Přišla proto s takovým přístupem ve výchově a vzdělání, který zaměřuje svoji pozornost na motorické schopnosti a procvičování smyslů. Při práci s dětmi bez mentálního postižení zjistila, že se tento přístup může vztahovat i na ně. V roce 1907 se jí podařilo založit dětský dům Casa dei Bambini, kde mohla svůj přístup aplikovat celoplošně. Následně založila školu pro děti, které ve svém životě neměly osud tak těžký, jako děti, kterým se věnovala předtím. Během svého života napsala spoustu odborné literatury popisující její metodu a učila na univerzitách po celém světě. Byla třikrát nominována na Nobelovu cenu míru. Zemřela v roce 1952 v Holandsku. Její přístup k výchově a vzdělávání dětí je dnes velmi uznávanou metodou (Rýdl, 2006).

2.2 Principy Montessori pedagogiky

Maria Montessori se řídila heslem „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“, od kterého se odvíjí celý tento přístup. Heslo poukazuje na to, že dítě je tvůrcem svého života a rodič je pouze jeho průvodcem. Cílem Montessori pedagogiky je všestranné a harmonické utváření osobnosti člověka s ohledem na jeho individuální schopnosti, potřeby a přání. Jedním z

hlavních prvků je připravené prostředí, které by mělo dítě motivovat k poznávání a probouzet v něm zvědavost. Dětem jsou nabídnuty správné materiály ve správném prostředí. Pokud tomu tak je, děti se dokážou těmito činnostmi zabavit samy bez pomoci dospělého. Dítě samo pozná, kdy je činností plně nasyceno a může se tak přesunout k jiné činnosti. Je tím vedeno k samostatnosti a nesení zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Prostředí se mu i z tohoto důvodu přizpůsobí tak, aby si dítě samo mohlo dělat své aktivity bez pomoci dospělého a bylo tak schopné samostatně pracovat. Důležitý je také přístup od jednoduššího ke složitějšímu. Nová témata jsou překládána prve obecněji a poté se přechází ke konkrétnímu a obtížnějšímu. Úkoly jsou dětem zadány s ohledem na jejich schopnosti a znalosti. Významným prvkem jsou edukativní materiály a pomůcky, které rozvíjí zrak, hmat, sluch a čich. Maria Montessori tyto materiály navrhla tak, aby v dětech podněcovaly zájem (Rýdl, 2006).

Montessori pedagogika obsahuje mnoho principů, na základě kterých je přístup uplatňován v praxi. Jednotlivé principy mají samy o sobě vlastní význam. Principy se ale také vzájemně doplňují a dokreslují tak své významy. Principů Montessori pedagogiky je mnoho a každý autor je uvádí trochu odlišně. Proto jsme vybrali ty, které byly pro naši praktickou část těmi klíčovými.

2.2.1 Senzitivní období

Senzitivní období, nebo také senzitivní fáze vývoje, jsou ohraničitelná období v předškolním věku dítěte, kdy je dítě schopno vstřebat velké množství informací a také je schopno naučit se mnoha schopnostem a dovednostem. V jednotlivých časových úsecích děti získávají specifické znalosti a schopnosti (Rýdl, 2006). Je důležité jednotlivá období respektovat. První období nastává od narození po 6 let věku dítěte, kdy je charakterizováno jako konstruktivní a tvořivé. Druhé období následuje od 7 do 12 let věku dítěte. Maria Montessori děti v tomto věku nazývá „kosmickými dětmi“. Poslední období probíhá v 13 až 18 letech věku dítěte. Tyto děti jsou nazývány „dětmi země“ (Zelinková, 1997, In: Miňová a Slováček, 2020).

Maria Montessori identifikovala různé dětské citlivosti. Různé druhy vnitřní citlivosti napomáhají dítěti s výběrem toho, co je vhodné a potřebné pro jeho růst. Děti se soustředí na probíhající činnost, která je baví a jakékoliv malé vyrušení je může v jejich činnosti znejistit. V určitém druhu citlivosti je dítě citlivější na některé předměty a v ten stejný

moment jiné předměty naprosto ignoruje. Pokud budou jejich možnosti v souladu s jejich citlivostí narušeny, může dojít k velké ztrátě v jejich osobním rozvoji (Rýdl, 2006).

a) Citlivost na pořadí

Těsně po narození je dítě cizincem ve svém světě a je pro něj vše nové. Dítě se cítí spokojeně, jestliže má vše známé pod kontrolou, proto vyhledává řád a pořádek. Jestliže si dokáže osvojit novou informaci do svého povědomí, může pokračovat dál v navigaci ve svém uklizeném světě (Rýdl, 2006).

b) Citlivost vnímání

Děti objevují svět okolo sebe pomocí smyslů, obzvláště ochutnáváním a osaháváním věcí. Jedinec instinktivně uchopuje předmět, který je pro něj dostatečně přitažlivý a zkoumá jej. I když tento způsob objevování nových věcí může být občas pro naši hygienu nevhodný, neměli bychom jim v tomto objevování nových věcí zabráňovat. Pro dětské poznání je toto období velmi důležité. Zabraňováním zkoumání světa pomocí smyslů by dítěti spíše uškodilo. Raději bychom měli prostředí dítěte přizpůsobit tak, aby pro něj bylo čisté a zdravotně nezávadné. Umožníme mu tak přirozený vývoj (Rýdl, 2006).

c) Citlivost pro jazyk

Citlivost vnímání a smyslů procvičuje dětský jazyk. Během tohoto období dítě potřebuje vnímat lidskou řeč. Děti mají potřebu vyjádřit své myšlenky a mohou být nespokojeni pouze s možností myšlení a přijímání naší řeči. Je důležité mít trpělivost a povzbudit tím tak jejich jazykové objevování. Snaha o vyslovování slov a používání slov v jejich správném významu přispívá k vývoji jejich komunikace. Pokud se tomuto období zabráňuje, mizí tak šance pro časově nejefektivnější vývoj řečových schopností a také zájmu o jazyk (Rýdl, 2006).

d) Citlivost na chůzi

Dětská touha po objevování je nutí k pohyblivosti. Nejprve děti osahávají věci, ochutnávají a začínají vyslovovat první náznaky slov. Poté jim jejich blízké okolí přestane být dostatečné a začnou se pohybovat po menších vzdálenostech, které jim předtím nebyly k dosahu. Toto období můžeme podpořit tím, že je necháme objevovat svět po svém. Pokud je tedy v dálce něco zaujme, necháme tomu volný průběh. To rozhodnutí, kdy se mají rozejít a kdy naopak zastavit necháme na nich (Rýdl, 2006).

e) Citlivost na malé věci

Citlivost na malé věci rozvíjí smysl pro detail a naznačuje významnost, kdy dítě zaujmou malé věci. Jakmile dokáže chodit, vydává se vstříc novým zkušenostem a začíná vnímat malé věci, kterých by si sám dospělý ani nemusel všimnout. V tomto období se také rozvíjí jeho jemná motorika. Je důležité klást důraz na detail, jelikož tak dítě může upoutat svoji pozornost věcem, které by se dospělým mohly zdát na první pohled nevýznamné (Rýdl, 2006).

f) Citlivost pro včlenění do společnosti

Děti si za ten čas dokázaly uvědomit mnoho věcí a jedním z hlavních objektů zájmu se stávají další lidé v jeho okolí. Děti se učí respektu k druhým, pozorují chování druhých a učí se tak dobrým mravům. Sledují naše uznání pro druhé prostřednictvím slov a dobrých skutků. Začleňují se do společnosti a snaží se zapojovat pomocí interakcí (Rýdl, 2006).

2.2.2 Svoboda volby

Svobodné rozhodování umožňuje pozorovat duševní potřeby a vývojové tendence dětí. Můžeme tak vypořádat, co v danou chvíli dítě potřebuje. Pokud jim je prostředí přizpůsobeno tak, že mají možnost se k věcem dostat bez pomoci dospělého, začnou si činnosti vybírat dle svých preferencí (Montessori, 2012). Svoboda se nerovná nezávislosti, tudíž svobodné dítě se nechová v prostředí tak jak ho napadne, ale rozhoduje o věcech, které mu jsou nabídnuty. Nejprve musí dítě dostat úvodní instrukce ke konkrétní činnosti, následně poté může činnost objevovat a nabírat tak nové zkušenosti. Věci, které jsou v prostoru umístěné, tak děti lákají a mají chuť s těmi věcmi manipulovat. Tím pádem musí udělat rozhodnutí, které činnosti se v momentální chvíli budou věnovat. Možnost rozhodnutí se a vyřazení jiné činnosti vede k vnitřní vyrovnanosti a důstojnosti člověka. Svoboda umožňuje odzkoušení nových věcí a získání nové zkušenosti, tím pádem vede ke sebezdokonalení (Rýdl, 2006).

2.2.3 Odměna a trest

Dle Marie Montessori jsou odměny i tresty dětem lhostejné a není třeba je udělovat. Dítě provádí činnost na základě své vnitřní motivace a je pro něj smysluplná a zajímavá sama o sobě. Činnost by měla být pro dítě dostatečnou motivací. Pokud máme pocit, že musíme dítě za jeho činnost potrestat, věříme, že dítě není schopno samo činnost provést. Tím pádem v něj nemáme důvěru a snažíme se jej namotivovat odměnou. Pro nápravu dítěte tresty

nepomáhají. Ukládáním trestů si pouze budujeme negativní vztah s dítětem. Tresty dítě pouze ponižují a berou mu energii, kterou by mohl využít k následné nápravě (Montessori, 2012; Montessori, 2018).

2.2.4 Nezávislost

Dítě by mělo být schopné obstarat si ty věci, které v daném momentě potřebuje. Prostředí by mělo být přizpůsobené tak, aby si dítě danou věc podalo samo. Mělo by být vedeno k samostatnosti a nezávislosti. Je důležité podporovat dítě ve zvládnutí aktivit, které odpovídají jeho schopnostem. Pokud je dítě schopno určité činnosti, neměli bychom mu nabízet svoji pomoc. Může to být spíše ke škodě, než k užitku. Dítě tak zvyšuje úroveň svých schopností a má pocit, že je prospěšné pro sebe a své okolí (Montessori, 2017).

2.2.5 Zodpovědnost

Dítě se učí tomu, že je důležité nést přirozené důsledky za své činy. Jsou pro ně zpětnou vazbou a poučením. Díky tomuto uvědomění se stávají autonomními. Následně tak umí odhadnout své schopnosti a vědomě berou zodpovědnost za svá rozhodnutí. Posiluje se tím jejich sebedůvěra a schopnost postavit se náročnějším úkolům (Montessori ČR, 2024).

2.2.6 Tělesný rozvoj

Pohyb upevňuje zdraví každého z nás. Dostatek pohybové aktivity ovlivňuje tělesný metabolismus, vitalitu a také přispívá ke psychickému stavu jedince. Maria Montessori se domnívá, že ve školách dochází k pohybu pouze formou nálepek „tělocvik“ a „cvičení“, pohyb tak není v průběhu školního dne dostatečně zařazen. Přehlíží se tím tak úzká vazba pohybu a duševního zdraví. Pokud děti mají dostatek pohybu, zlepšuje se jejich fyzické a psychické rozpoložení. Pohyb je základní podmínkou intelektuálního růstu člověka. Díky pohybu si dítě procvičuje paměť a rozvíjí svoji představivost. Napomáhá také budování odvahy a sebedůvěry (Montessori, 2012; Montessori, 2018). Pohyb je pro dítě zdrojem radosti a zábavy (Rýdl, 2006).

2.2.7 Povzbuzování pozitivnosti

Děti jsou jako houba, která nasákne vše, co se kolem ní nachází. Dospělé pozorují a napodobují vše, co slyší a vidí. Vše, co dospělý udělá, se na dítěti odrazí, ať už pozitivně, tak negativně. Naši zpětnou vazbu na jejich výkony berou velmi vážně. Činy a slova druhých děti vnímají také s citem. Pedagogové v Montessori vzdělávacích institucích se snaží

povzbuzovat pozitivní postoj mezi dětmi. Například pozitivně komentují správné chování dětí nebo jejich pokusy učení se. Děti jsou tak povzbuzovány, aby se dívaly na svět pozitivně a projevilo se to tak do jejich sociálního prostředí, vztahu člověka s přírodou a neživými předměty. Je důležité u dětí pěstovat sebeúctu a úctu k jeho okolí. Pokud děti pochopí, že jejich negativní chování může být pro druhé lidi zraňující a zničující, mohou s ostatními spolupracovat s úctou k nim a sobě samým (Rýdl, 2006).

2.2.8 Hračky

Hračky pro děti nejsou příliš důležité. Chvíli si s nimi hrají, ale za nějaký čas je odloží a už se k nim nevrátí. Uchylují se k nim pouze v moment, kdy nemají nic lepšího na práci. Proto děti potřebují dostávat úkoly, které jsou pro ně smysluplné a přináší jim pocit důležitosti (Montessori, 2012).

2.2.9 Připravené prostředí

Připravenost prostředí by měla v dětech podporovat jejich průzkum a objevování okolí. Takové prostředí dětem umožňuje chovat se přirozeně a zároveň tak stimuluje jejich zájem o poznání. Jedním z důležitých aspektů připraveného prostředí je svoboda. Prostor by měl být organizovaný tak, aby se děti mohly svobodně pohybovat bez jakékoliv frustrace či ohrožení na zdraví. Důležitým aspektem je zde vyrovnaní pocitu svobody a odpovědnosti. Prostor je chráněn před vyrušením z jejich vlastní práce, tím pádem jim je umožněno zkoumání předmětů dle jejich zájmu a potřeby. Prostor by také měl být na pohled krásný a příjemný, aby se děti cítily v přirozeném bezpečí, kde jim nic nehrozí. Jednoduchost a veselost prostředí děti uklidňuje. Dle Marie Montessori pořádek značí strukturu, rovnováhu a stabilitu. Děti by měly mít jasnou představu o uspořádání a místa, ve kterém se nachází. Podporuje to utváření zájmu dítěte a možnost zapojení se do aktivit kolektivu. Neproměnnost a řád pomáhá intelektuálnímu růstu a vytváří pocit vnitřního klidu a pořádku. Jedním ze zdrojů pořádku je nábytek, který je přizpůsoben fyziologickému vzrůstu dětí. Nábytek je menší a jeho váha je lehká. Děti tak mohou s nábytkem snadno manipulovat dle svých potřeb a nejsou odkázané na dospělého. Uspořádání materiálu na policích je pro Montessori pedagogiku také velmi důležité. Věci jsou uloženy tak, aby na ně děti dosáhly. Dostupnost dodává dětem svobodu a nezávislost na druhém. Každá věc má své místo, pokud ji tedy někdo použije, měl by ji vrátit na stejné místo. Materiály jsou uspořádány dle kategorií, barev a obtížností (Rýdl, 2006).

3 UPLATNĚNÍ MONTESSORI PEDAGOGIKY

Tato kapitola se zabývá možnostmi uplatnění Montessori pedagogiky. Přístup Montessori pedagogiky můžeme nalézt v rámci vzdělávacích institucí. Také své uplatnění najde i v rodinném prostředí, kde tento přístup iniciují zejména rodiče.

3.1 Instituce využívající Montessori pedagogiku

Tím, že se Montessori pedagogika zaměřuje na děti již od jejich narození, vznikají instituce s Montessori přístupem, které se věnují dětem všech věkových kategorií již od raného věku.

Můžeme se setkat s dětskými skupinami s prvky Montessori pedagogiky, které se věnují dětem ve věku šesti měsíců až čtyř let věku (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2024). Zde je kladen důraz převážně na pohybovou stránku, rozvoj jemné a hrubé motoriky, rozvoj řečových schopností, orientaci v prostoru a budování mezilidských vztahů (Rýdl, 2006).

Dále se zde nachází předškolní instituce s Montessori přístupem, kde se v tomto období věku dítěte zaměřují převážně na podnětné připravené prostředí. Montessori mateřské školy kladou důraz na přípravu na život. Výrazným prvkem je zde také práce se smyslovým materiálem, prostřednictvím kterého děti získávají nové znalosti a dovednosti. Při práci s tímto materiálem děti zapojují jednotlivé smysly (Rýdl, 2006).

Dalším stupněm vzdělávání, kde se může Montessori pedagogika uplatit, je základní škola. Hlavní ideou v tomto stupni vzdělávání je učení se prostřednictvím tzv. kosmické výchovy. Ta není pojata ve smyslu klasického předmětu, jak můžeme z tradičních škol znát. Jedná se spíše o soubor jednotlivých výchov, které se vzájemně prolínají. Díky kosmické výchově jedinec získá povědomí o universu, které je založeno na přírodních zákonech a tomu, co stvořil Bůh. Také jedinec blíže porozumí vztahu člověka s okolním světem a jeho odpovědnosti k osudům, které náš svět čekají (Helmle a Wöbcke-Helmle, 2016).

Posledním stupněm vzdělávání jsou střední školy. V tomto věku jedinci potřebují prostor pro individuální aktivity, které jsou stále ohraničeny nastavenými pravidly. Montessori střední školy učí jedince společenským a přírodním vědám nebo také globálním a sociálním problémům. Studenti se v tomto věku stále fyzicky vyvíjejí a proto je také kladen důraz na dostatek pohybové aktivity (Rýdl, 2006).

3.1.1 Montessori instituce v České republice

První soukromá Montessori mateřská a základní škola u nás vznikla začátkem 90. let 20. století. Vlivem zájmu o alternativní vzdělávání se zvyšoval počet institucí, které se věnovali Montessori pedagogice (Rýdl, 2014). Nyní se v České republice nachází 69 Montessori základních škol z celkových 166 zařízení věnující se Montessori pedagogice (Montessori ČR, 2024).

3.2 Montessori pedagogika v rodinném prostředí

Montessori pedagogika najde své uplatnění i v rodinném prostředí. Rodiče dětí, kteří se zajímají o Montessori pedagogiku, se snaží tento přístup aplikovat i doma při výchově svých dětí. Dítě v předškolním věku tráví většinu svého času doma, proto je třeba, aby rodič převzal částečnou roli vzdělavatele. Pokud je to možné, rodiče by měli připravit dítěti takové prostředí, které je pro něj v porovnání se školním zařízením neměnné. Příkladem může být pořízení dětského nábytku, ukládání věci dítěte do jeho výšky, nebo uzpůsobení domácího prostředí tak, aby jedno místo odpovídalo jednomu účelu. Domov je prostředím, které se orientuje spíše na potřeby dospělého. Proto je vhodné přizpůsobovat prostředí tak, abychom svět dítěte nevyčleňovali a naopak více brali ohled i na jeho potřeby. Někteří rodiče mohou poukazovat na časovou náročnost a přílišné vyvíjení úsilí. Tato snaha se ale může navrátit v podobě spokojeného a správně vyvíjejícího se dítěte. (Rýdl, 2006).

3.2.1 Návčik běžného života

Jedním prvkem, který rodiče v domácnosti aplikují je zapojení dítěte do běžných aktivit. Může se jednat o vaření, pečení, uklízení nebo práci na zahradě. Dítě tak poznává svět kolem sebe a má povědomí o možnostech, které svět nabízí. Cílem je návčik jednoduchých činností, které jsou potřebné pro život. Učí se péči o sebe (např. oblékání se, čištění zubů, mytí, česání vlasů) a péči o své okolí (např. umývání oken, zametání, vynesení odpadků, zalévání květin). Vyzkouší si tak práci s různým materiálem, s různými tvary a velikostmi předmětů. To přispívá rozvoji jemné a hrubé motoriky. Těmito činnostmi se učí samostatnosti, sebeobsluže a zodpovědnosti (Rýdl, 2006).

3.2.2 Didaktické pomůcky

Někteří rodiče uplatňují Montessori pedagogiku například pomocí didaktických pomůcek a edukativního smyslového materiálu. Maria Montessori vytvořila didaktické pomůcky, které rozvíjí dítě v několika směrech. Řadí se mezi ně například jemná motorika, soustředěnost,

zrak, sluch, hmat a řečové dovednosti. Didaktické pomůcky jsou specifické tím, že mají pouze jednu funkci a zaměřují se pouze na jednu vlastnost. Účelem je, aby dítě zaměřilo svoji pozornost na jednu věc a nebylo rozptylováno jinými vlastnostmi. To například znamená, že je jedna pomůcka z jednoho materiálu a jednoho tvaru, pouze se mění její barvy. Dítě se tak může soustředit na rozlišování barev a není rozptylováno jinými odlišnostmi materiálu. Jsou to pomůcky, které se dotýkají matematiky, jazyka, biologie, zeměpisu, hudební výchovy a dalších oblastí (Poussin, 2018). Někteří rodiče tvrdí, že jsou pro ně často tyto didaktické pomůcky finančně náročné. Proto alespoň vyhledávají hračky, které svými vlastnostmi alespoň odpovídají těmto didaktickým pomůckám.

3.2.3 Respektující komunikace

Montessori pedagogika pracuje s konceptem „Respektovat a být respektován“. Respekt můžeme chápat jako přístup, kdy jsou si všechny lidské bytosti hodnotově rovnocenné a z toho důvodu si zaslouží být respektovány. Je důležité respektovat odlišný názor druhého. Neznamená to ale, že by měl člověk dělat ústupky na úkor svých potřeb. Nerespektující je udělat takové rozhodnutí, kdy jeden bude vnímán jako vítěz. Cílem je tedy nalézt takové řešení, které bude pro obě strany přijatelné. Rodiče se tedy snaží o respektující komunikaci s dítětem, kdy nejsou těmi nadřazenými a berou dítě jako sobě rovného. Samozřejmě musí být přirozená autorita, která vyplývá z postavení dospělého. Není chápána jako nadřazenost, ale spíše jako vliv na toho druhého (Nováčková a Nevolová, 2020).

Za nerespektující je považován autoritativní i liberální styl výchovy. Pokud rodiče udělují příliš příkazů a zákazů, vede to k problému s rozhodováním nebo přebíráním zodpovědnosti dítěte za svá rozhodnutí. Naopak liberální styl výchovy, u kterého nejsou nastavené hranice, vede k nerespektování potřeb druhé osoby, nejčastěji právě potřeb dospělého (Nováčková a Nevolová, 2020). Montessori pedagogika stojí při demokratickém stylu výchovy, kdy se rodič s dítětem nejprve domluví a nastaví si pravidla s ohledem na potřeby a přání obou.

3.2.4 Vzdělávání rodičů

Aby rodiče mohli tento přístup vědomě uplatňovat v domácím prostředí, měli by mít potřebné znalosti. Ty mohou získávat například prostřednictvím odborné i neodborné literatury, která se věnuje Montessori pedagogice. Ta může pomoci rodičům v pochopení tohoto přístupu a také v rozšíření svých obzorů. Příkladem knih určených pro rodiče je série knih *Montessori doma* od autorky Nathalie Petit. Autorka má knihy rozdělené podle senzitivních období dítěte. V knihách se věnuje jednotlivým obdobím, potřebám dítěte a

nápadům na aktivity pro rodiče, které je možné s dětmi provádět. Další takovou sérií, která se věnuje Montessori pedagogice doma jsou knihy od autorky Simone Davies. Dalšími možnostmi vzdělávání rodičů jsou vzdělávací kurzy, semináře a přednášky. Ty jsou určeny jak pro nezkušené začátečníky, kteří se s tímto přístupem teprve seznamují, tak pro rodiče nebo odborníky, kteří se chtějí dále v tomto přístupu vzdělávat. Takové kurzy rodičům nabízí například organizace Montessori ČR nebo organizace Montessori Mozaika (Montessori ČR, 2024; Montessori Mozaika, 2024).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Tento výzkum se zaměřuje na principy Montessori pedagogiky a jejich využití rodiči při výchově dětí.

Montessori pedagogika je ucelený systém alternativního vzdělávání, který podporuje a podněcuje individuální inteligenci dítěte a jeho tvořivé chování při řešení problémových situacích. Dítě získává povědomí o světě, učí se samostatnosti a zodpovědnosti, získává nové zkušenosti a učí se být odpovědný za vlastní učení a chování (Rýdl, 2006). Dospělý je považován za průvodce a měl by dítěti tvořit celostní, mnohostranné a bohaté prostředí, které má řád, je pečlivě organizované a umožňuje dítěti realizovat v něm svoji osobnost (Kaul, 2014).

Montessori pedagogika se řídí několika principy, na kterých je postaveno celá filozofie postavena. Principy se prolínají do výchovy dítěte skrze aktivity a samotný přístup k dítěti. Někteří rodiče je při výchově aplikují zcela záměrně a někteří je provádí bez jejich plného vědomí. Montessori principy a jejich užití ve výchově rodiči budou pro tento výzkum podstatné. Tyto principy uvádím v kapitole 2.2 v teoretické části.

V současné době mnoho rodičů dává přednost alternativnímu přístupu ve vzdělávání před tradičním vzděláváním. Důvody jejich volby mohou být různé. Někteří volí alternativní vzdělávání z důvodu vybavenosti školního zařízení, z důvodu blízkého vztahu školy a rodiny, kvůli pozitivnímu doporučení ze svého okolí, nebo z důvodu sympatií k alternativnímu přístupu ve vzdělávání. Tento trend je aktuální a alternativních škol celkově v České republice přibývá. Důkazem může být porovnání počtu škol v průběhu let, kdy se v roce 2009 v České republice nacházelo 10 Montessori základních škol (Průcha, 2009). O pět let později vzrostl počet na 25 Montessori základních škol prvního stupně, a z nichž 3 školy měly i druhý stupeň (Rýdl, 2014). Nyní se v České republice nachází zhruba 69 Montessori základních škol (Montessori ČR, 2024).

Vztah sociální pedagogiky a alternativního vzdělávání je úzce spjatý. Pro obě oblasti je velmi významným prvkem prostředí. To ovlivňuje jedince v průběhu socializace. Jedná se o proces, během kterého si člověk osvojuje kulturu a formuje se jako sociální a individuální bytost. Proces je uskutečňován jak výchovným působením, tak prostředím (Matoušek, 2016). Dalším pojmem, který úzce souvisí s těmito oblastmi je individualizace. Je to jeden z hlavních bodů alternativního vzdělávání. Snaží se o podporu vlastní individuality jedince.

Ten pracuje dle svého tempa, dle svých potřeb a schopností. Tyto aspekty bychom měli respektovat a brát na ně vždy ohled (Anderlik, 2019).

Tento výzkum zkoumá využívání Montessori principů rodiči dětí mladšího školního věku, které navštěvují Montessori školy a jejich způsoby projevu. V rámci svého výzkumu jsme se zajímali o způsoby využití tohoto přístupu rodiči v domácím prostředí, jejich důvody volby základní školy Montessori a jejich zájem o téma Montessori. Z předchozích slov je znatelné, že počet zařízení s přístupem Montessori roste a s tím i zájem o aplikování tohoto přístupu i v rodinném prostředí. Někteří rodiče mohou tento přístup využívat již od narození jejich dítěte, jiní k němu přicházejí až v pozdějším věku dítěte. Ve svém výzkumu jsme se soustředili také na to, zda se rodiče s Montessori pedagogikou ztotožňují. Také jsme se zaměřili na okolnosti, při kterých ovlivňuje škola rodiče při výchově svých dětí. Zajímalo nás, zda se rodiče nechávají školou vědomě či nevědomě ovlivnit a jak to celé probíhá.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je odhalit způsoby projevů rodičů a jejich dětí v souvislosti s Montessori principy při výchově. Dalším výzkumným cílem je pochopit ztotožnění se rodičů dětí navštěvující Montessori školy s Montessori pedagogikou. Posledním výzkumným cílem je objevit okolnosti, za kterých Montessori základní škola ovlivňuje rodiče při výchově dětí.

4.2 Výzkumné otázky

Z výše popsaných cílů výzkumu vycházejí výzkumné otázky:

Výzkumné otázky:

1. Jak se projevují Montessori principy u rodičů při výchově jejich dětí?
2. Jak rodiče popisují své ztotožnění se s Montessori pedagogikou?
3. Za jakých okolností ovlivňuje Montessori základní škola rodiče při výchově dětí?

4.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou rodiče dětí, které navštěvují 1. stupeň Montessori základních škol.

V celé České republice se v listopadu 2023 nacházelo celkem 4261 základních škol (Statistický informační systém ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2024). Z těchto zařízení bylo celkem 69 Montessori základních škol a zařízení určené dětem věku prvního

stupně, které byly zapsány v rejstříku škol a školských zařízení (Montessori ČR, 2024). Dle školského zákona 561/2004 Sb. je 1. stupeň základní školy tvořen prvním až pátým ročníkem.

Kritéria výběru výzkumného souboru

Prvním kritériem je rodič dítěte, jehož dítě navštěvuje Montessori základní školu. Druhým kritériem je rodič dítěte, které navštěvuje 1. stupeň základní školy, případně první nebo druhé trojročí.

Výběr výzkumného souboru byl záměrný. Výběrový výzkumný soubor tvořilo pět respondentů. Potencionální respondenty jsme oslovili prostřednictvím sociální sítě Facebook. Ti se nám ozvali díky příspěvku, který jsme vložili do facebookových skupin, které byly zaměřené na Montessori pedagogiku. Konkrétní facebookové skupiny, které jsme oslovili se nazývají *Montessori školy ČR*, *MONTESORI rady, nápady a zkušenosti*, *Montessori v domácím prostředí*. Tyto skupiny jsme našli pomocí klíče „Montessori“ ve vyhledávání. Po ukončení výzkumu byly tyto příspěvky smazány z důvodu zachování anonymity u respondentů. Po ujasnění kritérií u respondentů jsme si vybrali výzkumný soubor, který se skládal z pěti respondentů. Další dva jedince jsme museli vyřadit z důvodu nesplnění kritérií. S respondenty jsme si domluvili individuální schůzky, na kterých proběhly výzkumné rozhovory. Při našem setkání jsme prve respondenty seznámili s účelem svého výzkumu a ujistili je, že veškeré jejich osobní údaje budou anonymizovány.

4.3.1 Anamnéza respondentů

Respondent č. 1 - Žena, která má dvě děti na státní Montessori základní škole, která je součástí tradiční školy. Starší dcera navštěvuje 7. třídu a mladší dcera 4. třídu. Obě dcery chodily do mateřské školy Montessori, kde se respondentka s Montessori pedagogikou seznámila.

Respondent č. 2 - Žena, která má dvě děti, které navštěvují soukromou Montessori základní školu v hlavním městě. Obě děti navštěvují první trojročí. S Montessori pedagogikou se seznámila již v těhotenství prostřednictvím odborné literatury. Jakmile děti byly v batolecím věku, začala s nimi navštěvovat Montessori pracovny, kde se o přístupu dozvěděla více. Sama provozuje Montessori mateřskou školu.

Respondent č. 3 - Žena, která má dvě děti, které navštěvují soukromou Montessori základní školu. Starší dcera navštěvuje 5. třídu a mladší dcera 2. třídu. O přístupu se dozvěděla skrze vlastní sestru, která v Montessori zařízení pracovala. Dcery také navštěvovaly jesle a dětské skupiny s Montessori přístupem.

Respondent č. 4 - Žena, která má dvě děti, které navštěvují soukromou Montessori základní školu a chodí do 2. třídy a 5. třídy. Poprvé se s přístupem setkala na vysoké škole. S dětmi nejprve začala navštěvovat Montessori dětskou skupinu a poté Montessori mateřskou školu. Sama nyní vyučuje na Montessori základní škole, kterou její děti navštěvují.

Respondent č. 5 - Žena, která má čtyři děti. První tři děti jsou již ve straším věku, tudíž nenavštěvují 1. stupeň základní školy. Nejmladší syn navštěvuje 4. třídu Montessori základní školy, která je součástí tradiční školy. Škola je státní a nachází se ve vesnici, ve které rodina bydlí. Škola přiřadila Montessori program v době, kdy starší děti byly ve věku, kdy tento program již nemohly navštěvovat. Navštěvovaly tedy stejnou školu, jen s tradičním přístupem. Nejmladší syn je tak jediný z rodiny, který navštěvuje Montessori základní školu.

Respondenti	Počet dětí	Třída/trojročí
Respondent č. 1	2 děti	4. třída a 7. třída
Respondent č. 2	2 děti	1. trojročí
Respondent č. 3	2 děti	2. třída a 5. třída
Respondent č. 4	2 děti	1. trojročí a 2. trojročí
Respondent č. 5	4 děti	4. třída

Tabulka 1 Respondenti

4.4 Výzkumná metoda a technika

Jako výzkumnou metodu pro sběr dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru umožňuje tazateli držet se schématu, který si předem připravil. Schéma obsahuje okruhy otázek a témat, kterým se chce tazatel při rozhovoru věnovat. Zároveň může měnit pořadí otázek, případně se podle situace doptat doplňkovými otázkami (Miovský, 2006).

Obsahem rozhovoru bylo 18 předem připravených otázek, které byly v souladu se stanovenými výzkumnými cíli. Otázky byly převážně otevřené a respondenti tak měli prostor proniknout více do hloubky problematiky. Týkaly se přístupu rodičů k Montessori pedagogice v souvislosti s výchovou dětí a jejich způsobu využití Montessori principů. Také jsme se zaměřili na vztah školy a rodiny. V případě našeho neporozumění či potřeby doplnění informací jsme respondentům položili doplňkové otázky, které nebyly předem připravené. Cílem rozhovoru bylo získat komplexní a detailní informace potřebné k výzkumu.

Respondentům jsme pokládali následující otázky:

1. Jakou Montessori školu vaše dítě navštěvuje? Popište mi ji.
2. Z jakého důvodu jste si vybral/a pro své dítě Montessori školu?
3. Jak jste se s Montessori pedagogikou seznámil/a?
4. Co pro vás Montessori pedagogika znamená?
5. Jaké znáte principy Montessori pedagogiky?
 - 5.1 Jaké principy Montessori pedagogiky jsou pro vás zásadní při výchově?
6. Máte doma přizpůsobené prostředí dle principů Montessori pedagogiky?
 - 6.1 Popište mi, jak vypadá pokoj vašeho dítěte.
 - 6.2 Popište mi, jak vypadají společné prostory u vás doma (např. koupelna, obývací pokoj).
7. Popište mi hračky vašeho dítěte.
8. Popište mi situace, při kterých vám dítě pomáhá v domácnosti (např. vaření, uklízení, práce na zahradě).
9. Jak vypadá váš den s dítětem poté co přijde ze školy?
 - 9.1 Při jakých situacích zasahujete do aktivit vašeho dítěte a z jakých důvodů?
 - 9.2 Nastávají u vás situace, kdy vybízíte vaše dítě k hraní?
 - 9.3 Nastávají u vás situace, kdy vybízíte vaše dítě k plnění školních povinností?
10. Vzpomenete si na situace, kdy vás škola ovlivnila při výchově?
 - 10.1 V jakých aktivitách vás škola inspirovala?
 - 10.2 Co nového vás škola naučila z hlediska Montessori pedagogiky

Otázky jsme rozdělili do tabulky, která otázky přiřazuje k výzkumným otázkám. Z důvodu otázky čistě informativního charakteru se v tabulce nenachází otázka č. 1.

Výzkumná otázka	Otázka do rozhovoru
Výzkumná otázka č. 1	5. Jaké znáte principy Montessori pedagogiky?
	6. Máte doma přizpůsobené prostředí dle principů Montessori pedagogiky?
	7. Popište mi hračky vašeho dítěte.
	8. Popište mi situace, při kterých vám dítě pomáhá v domácnosti.
	9. Jak vypadá váš den poté co přijde dítě ze školy?
Výzkumná otázka č. 2	2. Z jakého důvodu jste si vybral/a pro své dítě Montessori školu?
	3. Jak jste se s Montessori pedagogikou seznámila?
	4. Co pro vás Montessori pedagogika znamená?
Výzkumná otázka č. 3	10. Vzpomenete si na situace, kdy vás škola ovlivnila při výchově?

Tabulka 2 Otázky k rozhovoru

4.5 Metoda analýzy dat

Vzhledem ke kvalitativnímu tématu a stanoveným výzkumným cílům jsme si zvolili zakotvenou teorii. Cílem výzkumu zakotvené teorie je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na kterou se výzkumník zaměřuje. Během výzkumu vznikne teorie, která je zakotvená v datech, které byly během výzkumu získány (Hendl, 2016).

Pro zakotvenou teorii je specifická analýza získaných dat prostřednictvím uskutečněného rozhovoru. Analýza se dělí na tři fáze kódování. Prvním je otevřené kódování, kdy se určité části textu zařadí pod jednotky, tzv. kódy. Poté proběhne axiální kódování. To je založené na vytvoření kategorií, kam spadají jednotlivé kódy. Axiální kódování je specifické hledáním vztahů a proměnných mezi vytvořenými kategoriemi. Tyto vztahy vytvoříme do paradigmatického modelu. Paradigmatický model identifikuje daný jev, příčinné podmínky, kontext, intervenující proměnné, strategie jednání, interakce a následky. Poslední fází je

selektivní kódování, kdy je našim úkolem nalézt tu hlavní, tzv. centrální kategorii, která nám připadá pro náš výzkum stěžejní. Centrální kategorie je ostatním kategoriím nadřazená a je velmi dobře datově nasycena, tudíž pod ni spadá mnoho kódů. Z centrální kategorie a kategoriích příbuzných vznikne výsledná teorie (Švaříček a Šed'ová, 2007).

5 ANALÝZA DAT

Tato kapitola se věnuje analýze dat. Ta mohla proběhnout na základě získaných dat z rozhovorů s pěti respondenty. Během rozhovorů jsme se souhlasem respondentů pořizovali zvukový záznam. Poté jsme si tento zvukový záznam opakovaně přehráli a provedli transkripci do elektronické podoby. Nejprve jsme souvislý text analyzovali otevřeným kódováním, u kterého jsme si rozdělili text na jednotky (jednotlivá slova, věty nebo odstavce). K jednotlivým jednotkám textu jsme přiřadili kódy. Jedná se o pojmenování jednotlivých jevů. Poté jsme tyto kódy uspořádali do kategorií. Následně jsme provedli axiální kódování, v rámci kterého nám vzniklo několik subkategorií. Z těch nám vznikly kategorie nadřazené, mezi kterými jsme hledali vzájemné vztahy. Poté jsme jednotlivé kategorie uspořádali do paradigmatického modelu. Poslední fází kódování je selektivní kódování, ve kterém jsme si zvolili centrální kategorii, která by měla odpovídat zkoumanému jevu.

5.1 Otevřené kódování

Přepsané rozhovory jsme si vytiskli a kodovali jsme je ručně. Ukázka zakódovaného rozhovoru se nachází v příloze II. V rámci otevřeného kódování jsme si vypsali všechny získané kódy, které jsme následně zařadili do 19 subkategorií. Nevyhovující kódy jsme vyřadili. V následující tabulce jsou kódy rozděleny podle společných vlastností.

Subkategorie	Kódy
Seznámení se	Seznámení na ZŠ, Dětská skupina, Přes známé, Seznámení s Montessori pracovními, Náhoda
Zájem rodičů	Blížkost hodnot, Hledání podobné výchovy, Souznění s myšlenkami, Důležitost vyhovujícího přístupu
Důvod volby	Výběr z alternativ, Sestra v Montessori, Na zkoušku, Zaujmutí, Návaznost zařízení, Jednoznačná volba, Vyhovující kritéria, Preference, Spádová ZŠ, Předchozí zkušenost se staršími dětmi
Přístup k výchově	Vědomost, Méně stresu, Výchova k míru, Emoční bezpečí, Učení respektu, Má to smysl, Vlastní způsob, Výzva, Neúplné souznění, Součást života, Respektování fází, Ohled na věk, Respekt, Méně starostí

Systém školy	Soukromá škola, Školné, Škola na vesnici, Dlouholetá tradice, Velké město, Státní škola, Financování, Nová škola, Zajatý systém, Heterogenní třídy, Trojročí, Transformace školy, Kvalita školy
Rodinné prostředí	Učení praxí, Zapojování do chodu domácnosti, Přirozené trávení času, Zapojení, Povinnost domácích prací, Propojenost běžného života, Důsledek nedodržení
Komunita	Spolek, Spojení s komunitou, Setkávání mimo ZŠ, Fungující komunita, Spolupráce komunity, Budování komunity, Společná práce, Menší komunita
Znalost	Neznalost před MŠ, Vzdělávací kurzy, Nové informace, Provozuje MŠ, Učitelka v Montessori, Přehled, Znalost teorie, Vlastní obohacování, Vzdělává se, Inspirace u kolegů, Četba odborné literatury
Přístup školy	Spolupráce mezi třídami, Projekt MŠ a ZŠ, Příprava na další ročník, Udržování vztahu mezi třídami a MŠ, Přívětivost zařízení, Milá komunikace, Odlišný přístup u jiných ZŠ, Dostupné pro lidi, Dříve jiné fungování
Vztah se školou	Spolupráce, Vzájemné ovlivňování, Blízkost s učiteli, Zapojování rodičů, Funguje to, Propojenost školy a rodiny, Důvěra ve školu, Rodiče mají přehled, Akce pro rodiny, Kolektiv, Tripartita
Vliv školy	Styl výuky, Využití materiálu, Snadnější pochopení, Utváření hodnot, Přirozená práce s dětmi, Utváření prostředí, Schopnosti dítěte, Inspirace v aktivitách, Učení komunikaci, Zklidnění se, Vzájemná inspirace
Přizpůsobování aktivit a jejich význam	Dle individuální potřeby, Iniciativa rodičů, Vlastní cesta, Preference dítěte, Neláká k aktivitám, Nezájem, Dostupnost aktivit, Nemají speciální dětské nástroje, Bezpečnost, Posloupnost kroků, Ohled na věk, Možnost volby, Opakování kdykoliv, Každodenní používání, Dětské předměty, Vlastní tempo
Přizpůsobování prostředí a jeho význam	Rozdělení materiálů, Organizace domova, Vše má své místo, Nedostatek prostoru, Uspořádání hraček, Přizpůsobený nábytek, Společné prostory, Nádobí nízko, Vše na dosah, Místo s jedním účelem, Žádný dětský nábytek, Pokoj dle představy dětí, Důležitost přizpůsobeného prostředí, Přirozenost, Není třeba přizpůsobovat, Dříve více, Ulehčení pro dítě

Běžné aktivity	Úklid vlastních věcí, Příprava vlastního jídla, Prostírání stolu, Poobědový úklid, Skládání oblečení, Chystání svačín, Úklid po aktivitě, Žehlení, Pomoc v garáži, Práce rukama
Učivo	Propojenost předmětů, Práce s chybou, Posloupnost kroků, Názorná demonstrace, Procvičování, Kosmická výchova, Dobrovolnost, Nezahlcování, Prolínání v praxi, Kontrola vlastní práce, Přizpůsobení domácích úkolů, Projektová výuka
Komunikace	Volba slov, Mluvení o škole, Pozitivní komunikace, Komunikace od mimina, Menší trpělivost, Vysvětlení situace, Ukončování hry, Žádost o radu, Dávání zpětné vazby, Nastavení pravidel, Předchozí domluva
Pozornost rodiče	Příprava aktivity, Menší výpomoc, Nezasahování do aktivit, Vybízení k procvičování, Připomínání povinností, Nasměrování aktivit, Vyžaduje pozornost, Poskytnutí dostatek prostoru, Neomezování
Schopnosti dítěte	Samostatnost, Sebeobsluha, Spolupráce s dětmi, Vlastní příprava činnosti, Nezávislost na rodičích, Zodpovědnost, Samostatnost v řešení problémů, Orientace v prostoru
Přínos	Nezávislost na rodičích, Více pohybu = lepší přemýšlení, Rozšíření obzorů, Seberealizace, Posouvání se, Individuální přístup, Lepší svět

Tabulka 3 Rozdělení kódů

Kategorie Seznámení se

Kategorie obsahuje položky, které souvisí se s prvním setkání respondentů s Montessori pedagogikou. Odpovědi respondentů se lišily, proto uvedu několik příkladů. **R1**, **R2**, **R3** a **R4** se s Montessori pedagogikou seznámily již před základní školou, **R5** se s ní seznámila až s nástupem dítěte na základní školu. Její seznámení komentuje **R5**: „S Montessori pedagogikou jsem se seznámila tak, že já bydlím na vesnici a u nás je taková menší škola, která je Montessori.“ **R2** uvádí, že se s Montessori pedagogikou seznámila již během těhotenství. Stejně tak to měla **R3**. Ta se ale o Montessori pedagogice dozvěděla díky své sestře. „Víceméně jsem se k tomu dostala přes své známé. Moje sestra se kdysi o to hodně zajímala. Ona tam byla v Montessori vlastně i učitelka a její děti do Montessori školky chodily.“ **R4** se s Montessori pedagogikou seznámila již na vysoké škole. První čtyři respondenti se shodují na tom, že i když o Montessori pedagogice zaslechly někdy dříve,

pořádně se s ní začaly seznamovat až v zařízení, které jejich dítě navštěvovalo. Například **R2** uvádí „*Až vlastně s těmi Montessori pracovními jsem začala poznávat, o čem to opravdu je.*“ Někteří respondenti tvrdí, že jejich seznámení bylo čistě náhodné „*Bylo čistě náhoda, že jsme se dostali k Montessori. Hledali jsme nějakou alternativu a mohlo to být klidně i něco jiného:*“, tvrdí **R1**.

Kategorie Zájem rodičů

Tato kategorie se dotýká kódů, které souvisí s projevem zájmu o Montessori přístup a důležitosti výběru. **R4** říká: „*Měla jsem takové nějaké menší povědomí, ale spíš mě zaujala ta návštěva ve školce tady. Prve jsme se šli podívat, jestli to vůbec bude pro nás vhodné. Spíše jsme tam chodili na zkoušku.*“ Zkoušení, zda bude rodičům přístup vyhovovat je při výběru důležité. To tvrdí i **R3**: „*Všechny ty děti to prostě bavil tam od malička chodit. Vždycky se tam zapojovaly a viděli jsme, že to tam funguje dobře.*“ O pár vět dál také tvrdí: „*Sestra nám to vlastně ukázala a my se v tom nějak vzhledli a tak říkali jsme si, že je to dobrá alternativa, že to zkusíme. Přece vždycky můžeme dát dítě kdyžtak jinam.*“

Kategorie Důvod volby

Tato kategorie se zabývá důvody, kvůli kterým si respondenti zvolili pro své děti Montessori školy. Hlavním důvodem výběru základní školy je určitě návaznost zařízení. Děti **R3** navštěvovaly jesle a dětskou skupinu s Montessori přístupem, poté přešli do mateřské školy Montessori. Děti **R1** a **R4** nejprve navštěvovaly také mateřskou školu s Montessori přístupem. **R2** chodila s dětmi nejprve do Montessori pracoven. Dalším důvodem je souznění s myšlenkami Montessori pedagogiky. **R2** uvádí: „*Mě to přišlo všechno smysluplný. Všechno to jsou pro mě důležité věci při výchově. Vybrali jsme si tu školu tak, aby ladila s tou naší výchovou a přístupem.*“ Důvodem také byla zkušenost druhých jako třeba tvrdí **R3**: „*Sestra jak tam sama pracovala, tak tam měla i své děti.*“ Pro některé může být důvodem také spádovost školy, jako třeba pro **R5**: „*Moje tři starší děti tam chodily, takže tu školu známe už opravdu dlouho a hodně. Takže chodí tam kvůli tomu, že je to u nás ve vesnici a chodily tam všechny děti. Nebyl důvod ho dávat jinam.*“ Jedním z důvodů byla také nevhodnost tradičního vzdělávání, jak třeba uvádí **R4**: „*...tak jsem jako zkoumala, co jiného by šlo ve výchově zařadit, protože když jsme na vycházkách pozorovali chování některých paní učitelek ve školce, tak jsem hledala, jestli by nebylo něco jako lepšího.*“

Kategorie Přístup k výchově

Kategorie se věnuje způsobu, jaký respondenti uplatňují při výchově svých dětí. Například výchova k respektu je pro **R1**, **R2** a **R4** velmi důležitým prvkem. **R2** uvádí „...a hlavně smysluplně nějak vzdělávat k nějakému respektu a bezpečí. A to je ještě další věc. Že i to emoční bezpečí, to je tam taky jako ošetřený.“ S tímto výrokem se shoduje i **R1** „Souvisí to hodně s tou respektující výchovou. Vy zjistíte, že nemusíte to dítě do ničeho tlačit.“ Vědomost je zásadní věc při výchově. Ten fakt, že děláte něco s vědomím. „... a že jsme se snažili vědomě ty své návyky teď celá rodina změnit.“, dodává **R1**.

Kategorie Systém školy

Tato kategorie shrnuje charakteristiku škol, které děti respondentů navštěvují. Tři školy jsou soukromé a věnují se pouze Montessori pedagogice. Týká se to **R2**, **R3** a **R4**. Děti respondentů **R1** a **R5** navštěvují školy státní, které jsou zároveň součástí škol s tradičním přístupem. U **R2** a **R4** jsou třídy rozděleny do trojročí, tudíž jsou to třídy věkově heterogenní.

Kategorie Rodinné prostředí

V kategorii Rodinné prostředí se objevují kódy, které souvisí s tím, co se děje v rodinném prostředí. Respondentky zmiňují zapojování dětí do běžného chodu domácnosti. „Snažili jsme se hodně děti zapojit do chodu, kdy jsme jim v tom nebránili, aby strážily, krájely, aby prostě pracovaly.“ tvrdí **R1**. S rozdělením domácích prací navazuje **R3**: „Asi bych řekla to, že tak nějak odmalička se vlastně setkávají se vším.“ a dodává „... člověk je do toho zapojuje už tak nějak odmalička automaticky, přirozeně.“ **R5** uvádí: „Je to hlavně o té přirozenosti.“ **R4** tvrdí, že s dětmi prováděla v domácnosti aktivity, o kterých ani nevěděla, že by se dotýkaly Montessori přístupu, sama říká: „Ale to jsem ještě ani nevěděla, že by to do Montessori nějak spadalo. Prostě se mi to líbilo a dělo se to nějak tak přirozeně.“

Kategorie Komunita

Tato kategorie obsahuje kódy, které si týkají komunity, která se objevuje kolem rodiny a školy. **R2** a **R4** velmi vyzdvihují její důležitost. **R2** zdůrazňuje: „... ale zároveň tam je i důraz velkou spoluprací té komunity, což je hlavně pak na té základní škole znát. Tam je ta spolupráce opravdu klíčová.“ **R4**, která je učitelkou, vypráví o budování školy a pomoci rodičů. „Před kolaudací budovy jsme se tam všichni postupně různě scházeli, každý něco dělal. Někdo maloval, někdo uklízel a tak, takže pak jsme se tam poměrně jako znali.“ Komunita byla jedním z důvodů volby tohoto přístupu pro **R3**. „Spíš asi to budování té komunity, tam to vidím jako takový hodně důležitý a přínosný.“

Kategorie Znalost

Kategorie Znalost se týká teoretické znalosti respondentů. Odhaluje, zda se v této oblasti někdy vzdělávali, nebo se učí zkušeností. **R2** a **R4** učí v Montessori zařízeních, takže absolvovali potřebné kurzy k jejich kvalifikaci. **R1** také absolvovala vzdělávací kurz a semináře, říká: „Ředitelka té školky nabízela večer semináře pro rodiče, kde jim nabízela to seznámení s Montessori principy.“ A také uvádí „Součástí školky byla třeba nabídka pro rodiče, že můžou absolvovat kurz Respektovat a být respektován, takže my jsme absolvovali třeba i tento kurz.“ Teoretických znalostí z odborné literatury čerpala i **R3**: „Samozřejmě přečetla jsem si něco o tom, ještě když byly děti menší.“ Při dotazu, zda respondenti znají některé principy Montessori pedagogiky, mnoho z nich odpovědělo, že ty myšlenky znají, ale nejsou schopni je pojmenovat. Například **R5** uvádí: „Já vím, co dělají třeba ve škole. Chodím se třeba někdy podívat do výuky nebo dříve jsem chodila, ale nevím jak to jakoby sesumírovat do nějakých principů. Takto to neznám, zformulovat to nedokážu.“ Podobně to má i **R3**, která tvrdí: „Já to zas takhle úplně nastudované nemám. Já to znám spíše z té praxe.“ Respondenti se shodují, že je tento přístup přínosem nových informací a vlastního obohacování. „Tak mě to otvírá obrovské obzory.“, říká **R4**. Shoduje se tak s **R1**: „Myslím si, že je to velké rozšíření obzorů pro toho dospělého, že se vlastně může tohle naučit.“, dodává **R2** „...každého nás to pak obohacuje individuálně.“

Kategorie Přístup školy

Kategorie Přístup školy se týká fungování školy, toho jak škola pracuje s žáky a také jak udržuje vztahy mezi třídami a jinými zařízeními (např. mateřské nebo střední školy). Všichni respondenti se shodují na tom, že škola klade důraz na vztah učitelů s žáky. Například **R3**: „Na ty děti jsou tam všichni fakt laskaví...Od malička jim to tam vštěpují do hlavy a tím, že i ty učitelky jsou takové jako laskavé.“ **R2** inspiruje chování zaměstnanců školy, říká: „Mně tam přijde hrozně inspirativní to, jak oni přirozeně pracují s těmi dětmi a s tím jejich zájmem.“ Pro **R3** je také inspirativní chování učitelek k dětem. „Třeba i teď ve škole, všechny učitelky jsou s nimi trpělivé. Ony s nimi mluví velice hezky. Až kolikrát já obdivuju, jakou trpělivost ty učitelky mají.“ Vnímají také odlišný přístup od tradičních škol. Pro **R1** je to velmi důležité, jak uvádí: „To je asi nejdůležitější, jakože k těm dětem mají úplně odlišný přístup než vlastně pedagogové na klasické výuce.“ Porovnání tradiční a alternativní výuky uváděla také **R2**: „Na tom se pak mohly naučit všechno možný, co by třeba ani normální školák neměl v jiných nudných předmětech a vlastně by třeba kolikrát ani nevěděl, proč má teď počítat nějakou velikost nějaké plochy.“ **R3** také porovnává přístup při výuce: „I co se

týká toho pohybu, děti v těch lavicích nesedí celé dny. V jiných školách, tak tam musejí sedět v těch lavicích a pomalu se nesoustředí ke konci hodiny vůbec.“

Kategorie Vztah se školou

Kategorie Vztah se školou rozebírá propojenost rodiny a školy, budování jejich vztahu a spolupráci na výchově a vzdělávání dítěte. Všichni respondenti uvedli, že se jejich škola snaží o časté zapojování rodičů formou různých akcí a vystoupení. Důležitým prvkem je spolupráce, jak uvádí **R2**: *„Pokud je nějaký problém, tak to sdílíme s třídním učitelem, mluvíme o tom, jak to řešit a řešíme to ve spolupráci.“* Spolupráci mohou také prohlubovat tripartity. Takto je popisuje **R2**: *„Co je tam úžasný, že tam jsou pravidelný tripartity místo třídních schůzek, takže máme vlastně dvakrát do roku s každým dítětem a jeho třídním učitelem plus teď i asistentem možnost setkat se a probrat co všechno se za pokroky v dobrém i ve špatném v té škole děje.“* Při výchově dítěte je důležitá vzájemná důvěra. **R2** uvádí: *„My to víme a naprosto jim důvěřujeme, že to dělají dobře a doufám, že oni důvěřují nám v tom samém.“* Ve spolupráci souhlasí i **R5**, kdy popisuje situaci, kdy syn nestíhal plnit týdenní plány. *„Stejně to bylo komplikované, tak nakonec jsme se třeba s paní učitelkou domlouvali, že měl jenom denní plán.“*

Kategorie Vliv školy

Kategorie Vliv školy je zásadním bodem pro tento výzkum. Obsahuje kódy, které souvisí s vlivem školy na výchovu rodičů. Tím, že základní škola není prvním Montessori zařízením, se kterým se respondenti setkávají, **R1** a **R3** uvádí, že je nejvíce ovlivnila spíše mateřská škola. Například **R1** říká, že: *„Ty principy, které se nám líbí, se budeme snažit uplatňovat. Ale řekla bych, že k tomuto rozhodnutí jsme dospěli už ve školce.“* **R3** tvrdí, že o konkrétních situacích neví: *„Konkrétní situace mě nenapadá. Tím, že tam chodíme už od půlročního miminka, tak nás ten systém provází tak nějak celý život. Takže těžko říct, na co z toho všeho v naší domácnosti má vliv škola nebo je to čistě naše myšlenka.“* O konkrétní situaci také neví ani **R2**. Podle ní se škola i rodina ovlivňují navzájem a to je to, co má pro ni smysl. Říká: *„Spíš bych řekla, že se tak ovlivňujeme navzájem. Nevím tak o ničem konkrétním, co bych mohla zmínit, že by přišel nějaký impulz ze školy, který bychom pak zaváděli.“* **R4** uvádí, že jí škola pomohla v komunikaci. Vysvětluje: *„Tak třeba mi to pomohlo v komunikaci s dětmi, že někdy opravdu stačí jenom říct to trochu jinak“* a dodává: *„Nejvíce mě to ovlivnilo v té komunikaci a v dávání té zpětné vazby...“* Pro **R5** mělo velký vliv zjištění, čeho jsou děti s jiným přístupem schopné: *„Vidím tu větší samostatnost v těch vztazích, schopnost si to vyjednat s těma pedagoga a tohle. Tak asi to zjištění, že jsou fakt*

ty děti takové samostatné a nepotřebují pořád vléct za ručičku. “ R1 popisuje situaci, kdy jim učitelka ve škole ukazovala způsoby využití Montessori materiálu „Co se týče toho stylu výuky nebo toho využití materiálu, tak nás škola určitě inspirovala. Zjistili jsme, že na takové jednoduché pomůcky se dokáže něco takového spočítat. “

Kategorie Přizpůsobování aktivit a jejich význam

V této kategorii se nachází kódy související s přizpůsobováním aktivit dětem. Výrazný prvek, který se objevuje u všech rozhovorů je možnost volby, kdy si děti mohou vybrat s aktivit, které jim jsou nabídnuty. **R1** uvádí: „*Spoustu skvělých věcí je u toho dítěte i třeba jenom to, že se rozhodnete, že mu nabídnete možnost volby. “* S tímto souhlasí i **R3**: „*Je to takové to, že to dítě má možnost volby, ale mají nabídku jenom z těch věcí, se kterými bylo dítě seznámeno. “* Nabídku činností využívá i **R5**: „*Pokud dáte dítěti na výběr, pokud chce vytírat podlahu nebo vařit, samozřejmě že ten náš půjde vařit. “* U činností je také důležitá posloupnost kroků, tedy od jednoduchého ke složitějšímu. S tímto souvisí i přizpůsobení aktivit schopnostem a věku dítěte. „*Když se něco peklo, tak tam prošly mouku, někam něco přilily a tak podobně. Ted' už pečou v podstatě samy. “* **R1** říká: „*Když to vlastně vezmu už od té školky, tak tam se vlastně děti učily už si udělat svačiny, umývat nádobí. “* Dalším důležitým prvkem je přizpůsobení dle individuálních potřeb dítěte. **R5** zmiňuje: „*To, že si to dítě jede podle své potřeby, nikdo na něj netlačí. “* S tím se shoduje i **R2**: „*Je to vlastně přístup, který hodně hlade důraz na tu individualitu člověka. “* **R2** také dodává: „*Jednoduše podporovat ty děti v tom, po čem jejich mysl i tělo touží. “* Bezpečnost dětí je u rodičů na prvním místě. Například **R1** popisuje vaření s dětmi: „*Okurku jsem jí rozřízla na polovičky, aby se jí to neotáčelo a ona to potom mohla krájet na polovičky. “* **R3** k tomu přistupuje podobně: „*Ale i tak jde o tu bezpečnost. Logicky nezaúkoluji mladší dceru, aby vytáhla horký plech z trouby, ale zadám jí něco úměrného jejímu věku. “*, opět se vrací k ohledu na schopnosti a věk dítěte. **R1** popisuje snahu o zapojení dětí do činností, kde popisuje celé postupy při práci: „*Snažili jsme se prostě neříkat 'Ne tohle nemůžeš'. Ale hledali jsme cestu, aby to šlo. “*

Kategorie Přizpůsobování prostředí a jeho význam

Kategorie Přizpůsobování prostředí se prolíná s předchozí kategorií. 4 z 5 respondentek uváděly důležitost organizace a přizpůsobení prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Ať už se jedná o dětský pokoj nebo společné prostory v domácnosti. Nejvíce se objevoval prvek přizpůsobení nábytku a ukládání věcí dítěte. Vše má své místo, aby mohly děti kdykoliv danou věc nalézt. **R3** uvádí: „*Snažili jsme se vždycky, hlavně třeba tu kuchyň nebo ty*

pomůcky co jsou v bytě přizpůsobovat tak, aby na vše děti dosáhly. Hlavní bylo, že prostě ví, že plastové talířky nebo nějaké dětské nádobí mají prostě ve spodních skříňkách“ **R1** dodává „*Aby měly například nižší věšáčky, aby měly svoje krabice na čepice. Používali jsme různé stoličky, hlavně aby byly všude nějaké stoličky.*“ Se vším se shoduje i **R2** a **R4**. „*To znamená, že třeba ty malý batolátka, aby si mohly vyndat nějaký talířek nebo mističku, dát si ji na svůj malej stoleček a ze svojí skříňky si vyndat nějaký ovesný vločky. U umyvadla měly taky stoličku a všechno tak jako dostupný.*“, vypráví **R2**. **R4** souhlasí: „*Měli jsme židličky uzpůsobené tak, aby si na ně dokázaly vylézt samy a přitom dosáhly ke stolu.*“ Co se týče ukládání hraček a pomůcek, respondenti se přiznávají, že na to nemají dostatek prostoru, např. **R1** říká: „*Principu rozdělení polic, že bychom měli vystavený všechny hračky jednotlivě, k tomu jsme jako nikdy nedospěli, protože to vyžaduje hrozně velké množství prostoru.*“ Podobně to má **R2**, která uvádí: „*...rovnou se ale přiznávám, že rozhodně ne tak striktně jak třeba v Montessori školce, že by byla police a v ní jedna věc. Něco bohužel doma realizovat úplně nešlo.*“ Odlišný názor na to má **R5**, která v přizpůsobování prostředí nevidí význam: „*Máme naprosto normální prostředí, nic speciálního pro děti tady nemáme... Já vím co tím myslíte, ale já jsem tomu nikdy nepřizpůsobovala domácnost... Ten praktický život mi přijde jako fajn, zároveň si myslím, že je zbytečné jim něco přizpůsobovat.*“ Také dodává, že pokud bylo potřeba, našli si jednoduše svoji cestu: „*Třeba jsme nikdy neměli takovou tu židli s ohrádkou, kam na to dítě vyleze a může dělat něco v kuchyni na lince. Prostě si vylezly na normální židli.*“ Také **R5** dodává: „*Žádné speciální malé nožičky nebo prkéněčka nemáme.*“

Kategorie Běžné aktivity

Kategorie Běžné aktivity se týká aktivit, které děti vykonávají buď s rodiči nebo ve škole. Jedná se o aktivity, které jsou pro děti běžné a přirozené. **R4** popisuje dělení domácích prací: „*Každý si vezme něco a snažíme se to trochu aspoň střídat, protože jako vytírání a luxování teda většinou dělají děti, tak jako si to střídají. Dcera třeba ráda žehlí, to ji hrozně baví. Už jako od školky.*“ Děti zvládají činnosti úměrné jejich věku, občas rodiče dopomůžou. Jinak je to z většiny iniciativa dětí, stejně to popisuje **R2**: „*Každý den si udělají samy snídani, tu si připravují samy. Občas si připravují svačiny do školy... A jak říkám, dokážou si připravit nějakou tu jednoduchou večeri, ale není to, že by si to připravovaly pouze děti, spíš že mají tu možnost když chtějí.*“ Také dodává: „*U nás je to třeba vyložit myčku, vynést odpadkový koš, dát psovi vodu, zalít kytky, vyluxovat. Prostě takové jednodušší práce. Snažíme se je přirozeně zapojovat, ale je to na domluvě.*“

Kategorie Učivo

Tato kategorie nabízí kódy, které se týkají postupu při učivu a získávání znalostí dětí. Při neznámé činnosti nebo práci s novou pomůckou je důležitá názorná ukázka, stejně tak uvádí **R3**: „...že musí vlastně mu to nejdřív ten dospělý ukázat, jak se s tou pomůckou pracuje.“ Takovou situaci popisuje i **R1**: „Když to spadne na zem, tak to společně zameteme. Z linky se to vlastně potom utře, nádobí se dá do myčky. Dítě to pak příště bude znát a bude vědět jak na to.“ Děti si vybírají, na čem budou pracovat. Opět si vybírají z věcí, které jim jsou nabídnuty. **R4** uvádí, že je učení pro ně přirozené, tím pádem i dobrovolné: „Vlastně ty děti vůbec není potřeba nějak nutit k tomu učení.“ V procesu učení je pro Montessori přístup výrazná kontrola vlastní práce, kdy děti pro kontrolu nepotřebují pomoc druhého, stejně tak uvádí **R1**: „Vlastně ty Montessori pomůcky jakoby umožňují to, že si dítě může tu svoji práci samo zkontrolovat, není vlastně závislé na nikom jiném.“ S tím také souvisí práce s chybou, která může být určitou sebereflexí, říká **R1**: „A můžou s tou chybou nějakým způsobem pracovat, že sami pak vlastně dokážou třeba vyhodnotit, že tohle jim nejde a tohle zas třeba jde.“ Učení praxí je velkým heslem tohoto přístupu, kdy například **R2** popisuje projekt žáků, kdy si samy měly navrhnout, změřit a objednat jurtu na školní farmu: „Takže vlastně je to najednou propojené v nějakém konkrétním hmatatelném projektu, což třeba například na té jurtě bylo úplně úžasný.“ **R2** poté popisuje dovednosti, které musely děti při tomto projektu aplikovat.

Kategorie Komunikace

Kategorie Komunikace uvádí myšlenky spojené s komunikací rodiči a dětmi. Respondenti si jsou vědomi toho, že díky tomuto přístupu se změnila jejich komunikace s dětmi. Uvědomují si, že volba slov, trpělivý a respektující přístup má velký vliv na dítě i na následující situace. **R1** popisuje: „U nás jako zabral ten princip Louži můžeš obejít. Vlastně to mluvení v pozitivním duchu.“ **R3** uznává, že se díky škole naučila přemýšlet o tom, jak komunikuje se svými dětmi, i když je to náročné a porovnává se s učitelkami: „Občas je to v nějakých situacích náročné a určitě se mám třeba od učitelek ze školy co učit.“

Kategorie Pozornost rodiče

Kategorie Pozornost rodiče souvisí s mírou závislosti dítěte na dopomoci a pozornosti rodiče. Respondenti v několika situacích popisují, že jejich děti prokazují samostatnost při plnění činností. Děti **R2**, **R3**, **R4** i **R5** si dokázaly vyhrát samy nebo se svými sourozenci. **R5** popisuje, že si její syn vždy dokázal vyhrát bez pomoci dospělého: „Nemusela jsem ho nikdy lákat k hračkám. Já myslím, že to je asi přirozená vlastnost.“ Mladší dcera **R1** si jako

mladší moc nehrála, spíše vyžadovala pozornost matky, která ji raději zapojovala do běžných činností. **R1** popisuje: „*Ta vlastně vyžadovala interakce dospělého k jakékoliv aktivitě. Když jsme byly spolu doma, tak jsme se nezabývaly hraním, ale vlastně jsme se zabývali tím běžným životem. Stála vlastně o to, že může dělat všechno se mnou.*“ Tato kategorie úzce souvisí s přizpůsobováním aktivit a prostředí. Pokud rodiče dítěti vše přizpůsobí, dítě může být pak samostatné a nevyžaduje neustálou pozornost.

Kategorie Schopnosti dítěte

Kategorie Schopnosti dítěte obsahuje schopnosti, kterých jsou děti dle rodičů schopny. Ve všech rozhovorech se často objevovala samostatnost, kdy je dítě schopné si samo obstarat jídlo, uklidit nebo také vyřešit problém. **R3** uvádí: „*Já si myslím, že se tam ty děti učí víceméně samostatnosti.*“ S větší samostatností souhlasí i **R5**, která má porovnání se staršími dětmi: „*Vidím tam tu větší samostatnost.*“ Děti se nebojí přijít si pro radu, jak například uvádí **R1**: „*Když to jakoby pozoruji na těch našich dětech, tak vlastně se to projevuje tím, že se nebojí. Nebojí se jakoby požádat o pomoc, nebojí se prostě udělat něco špatně.*“ Schopnost požádat o radu zmiňuje i **R4**: „*Ted' je první rok v druhém trojročí, trošku jsme se toho oba báli. On sám mi říkal, že neví jak to tam zvládne. Ale chodí za mnou sám.*“ Další schopností je zodpovědnost, kterou se děti učí například plnění úkolů a svých povinností. Rodiče se shodují na tom, že jim musí jejich povinnosti připomínat. Ale jinak jsou za vše samy zodpovědní. **R4** popisuje situaci, kde se děti ptá, zda nepotřebují s domácími úkoly pomoci: „*Vlastně oba si to celkem hlídají. Dcera je teda hodně pečlivá v tomhle.*“ Poté popisuje, že syn občas bojuje s časem, ale nakonec si vše splní. Souvisí to i s následky. „*To je taky součást té Montessori pedagogiky, kdy to dítě zažije přirozený důsledek, protože neudělá si svačinu, tak má druhý den prostě hlad. On to jednou zažije a příště už si dá pozor, aby si ji nachystal, protože nechce mít hlad.*“, popisuje **R2**. S tím ale nesouhlasí **R3**, která sice stojí za odpovědností dítěte, ale s ohledem na situaci, kterou popisuje: „*I třeba co se týká oblečení, tak si samozřejmě můžou nachystal samy oblečení, ale až po nějaké konzultaci, většinou co se týká počasí. Nejsem zas tak zastávce toho, jak někdy kolem sebe vidím, že bych dceři řekla: „Jo klidně si dej to tričko s krátkým rukávem jestli chceš. Je tam zima, tak si to vyzkoušíš na vlastní kůži a aspoň se poučíš.*“ Poté popisuje, že je důležité vysvětlení, proč to nejde a vzájemná domluva. Dítě se samo učí komunikaci a vzájemné podpory. „*Hodně se mi líbí, že se naučí komunikovat mladší a starší, respektují se, vyjdou si vstříc a pomůžou si.*“, tvrdí **R3**. **R4** dodává: „*Ted' když vidím prostě ty devátáčky, jaký jsou to úžasní lidi.*“

Kategorie Přínos

Poslední kategorií je Přínos, který uvádí prvky, které byly pro respondenty přínosem. Velkým přínosem je rozšíření obzoru a seberealizace. „Každého nás to obohacuje individuálně.“, tvrdí **R2**. **R1** říká: „*To je neuvěřitelný množství toho, co z toho Montessori systému vstřebat.*“ Pro **R5** je to zjištění, čeho všeho může být dítě schopné. **R3** a **R4** uvádí, že jim to pomohlo v komunikaci, trpělivosti a zklidnění se. **R4** říká: „*Já jsem dost jako impulzivní, někdy až moc vztekající a řvoucí typ a tahle škola mě zklidnila. Už se víc dívám, více pozoruji a než něco řeknu, tak se snažím zjistit sama, co se tak jako děje.*“ Někteří respondenti tvrdí, že Montessori pedagogika vytváří lepší svět. Například **R2** tvrdí: „*Myslím si, že kdyby tohle byla možnost pro všechny, tak myslím, že ten svět by byl daleko lepší.*“

5.2 Axiální kódování

V návaznosti na předchozí kódování jsme uskutečnili axiální kódování. Z jednotlivých subkategorií jsme utvořili kategorie, které měli mezi sebou vzájemné vazby. Poté jsme vytvořili paradigmatický model, který uvádíme v obrázku níže.

První sjednocení se týkalo subkategorií „Zájem rodičů“, „Seznámení se“ a „Důvod volby“. Tyto subkategorie byly sjednoceny do jedné kategorie „**První kroky s Montessori**“. K jejich sloučení došlo na základě jejich podobnosti. Tato kategorie se zabývá dobou, kdy se respondenti s Montessori pedagogikou poprvé setkali. Popisuje jejich cestu, jak se s ní seznamovali, poznávali její myšlenky a principy. Spadá sem i to, jak rodiče popisují důvody, které je dovedly k volbě Montessori přístupu ve vzdělávání pro své děti.

Druhou kategorií je „**Klíčem je výchova**“, která se zaměřuje na přístup rodičů k výchově, jejich metody, myšlenky a souznění s Montessori pedagogikou a jinými přístupy ve výchově.

K třetímu sloučení došlo u kategorií „Systém školy“, „Rodinné prostředí“ a „Komunita“. Tyto kategorie mají společné to, že se při nich odehrává výchova. Společně jsou prostředím, ve kterém se formuje lidská osobnost dítěte. Proto je názvem kategorie „**Rodina a škola**“.

Čtvrté sloučení došlo u kategorií „Znalost“, „Přístup“, „Vztah se školou“. Společnou kategorií je pro ně „**Podnětnost**“. Jedná se o podmínky, které ovlivňují chování rodičů při výchově jejich dětí.

Páté sloučení došlo u kategorií „Přizpůsobování aktivit“, „Organizace prostředí a její význam“, „Učivo“ a „Komunikace“. Popisují způsoby a projevy rodičů, které se propisují do výchovy. Kategorie se nazývá „**Cesta přizpůsobením**“.

K poslednímu sloučení došlo u kategorií “Pozornost rodiče“, “Schopnosti dítěte“ a “Přínos“. Tyto kategorie spojuje to, že jsou výsledkem procesu výchovy a ukazují, jak jsou děti samostatné, zda rodiče ovlivňují aktivity dětí nebo co rodičům celý proces přinesl. Proto se kategorie nazývá “**Utvoření samostatného a schopného jedince**“.

Kategorie	Subkategorie
První kroky s Montessori	Zájem rodičů, Seznámení se, Důvod volby
Klíčem je výchova	Přístup k výchově
Rodina a škola	System školy, Rodinné prostředí, Komunita
Podnětnost	Znalost, Přístup školy, Vztah se školou
Cesta přizpůsobením	Přizpůsobování aktivit, Organizace prostředí a její význam, Učivo, Komunikace
Utvoření samostatného a schopného jedince	Pozornost rodiče, Schopnosti dítěte, Přínos

Tabulka 4 Rozdělení kategorií

Kategorie jsme uspořádali do paradigmatického modelu, který se skládá z daného jevu, příčinné podmínky, kontextu, intervenující podmínky, jednání a následku. Tento model zobrazuje vztahy a proměnné mezi jednotlivými kategoriemi.

Jev je ústřední myšlenka, dění, událost nebo případ, který je ovlivňován příčinnými podmínkami a k jeho vytvoření vedou intervenující proměnné, strategie a jednání (Miškovič, 2019). V tomto výzkumu je jevem označena kategorie „Klíčem je výchova“, kdy je výchova tím stěžejním. Výchova se vzájemně ovlivňuje se vším okolo ní. Je klíčem, který otvírá další možnosti a umožňuje vytvořit osobnost dítěte.

Příčinné podmínky jsou okolnosti, které daný jev utváří (Miškovič, 2019). Ve výzkumu je za příčinné podmínky označena kategorie „První kroky s Montessori“. Jsou tím myšleny začátky, kdy rodič zjišťuje možnosti, kterým směrem by mohla výchova jeho dítěte směřovat. To poznávání a tvoření si názoru na Montessori přístup je příčinou, od které se poté odvíjí jejich výchova dětí.

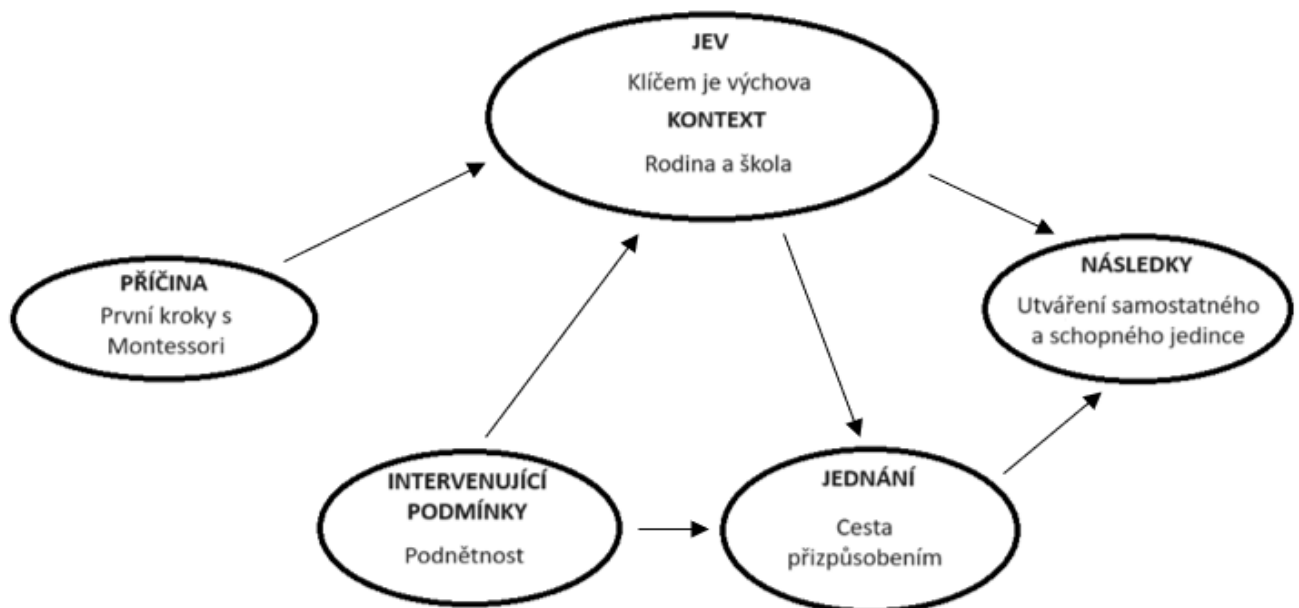
Kontextem se rozumí vlastnosti, které souvisí s daným jevem. Vytváří podmínky, ve kterých působí strategie a jednání (Miškovič, 2019). Kategorií pro kontext byla zvolena kategorie

„Rodina a škola“, jelikož to obsahuje to, jaké funkce výchovy rodina, škola a komunita naplňují. Zda zabezpečuje ty prvky, které jsou potřebné ke „správné“ výchově dítěte.

Intervenující podmínky ovlivňují strategie jednání a interakce, jak v pozitivním, tak v negativním působení (Miškovič, 2019). Pro intervenující podmínky byla zvolena kategorie „Podnětnost“, jelikož znalosti i vztah se školou mohou ovlivňovat způsoby, jakými vychovávají rodiče své děti.

Jednání odpovídá postupům, které jsou navrženy k ovlivňování jevu (Miškovič, 2019). Pro jednání byla zvolena kategorie „Cesta přizpůsobením“, jelikož pro Montessori pedagogiku je přizpůsobení se dítěti to stěžejní. Každý jedinec je individuální bytost s vlastními potřebami, proto je třeba tyto potřeby respektovat a přizpůsobit se jim.

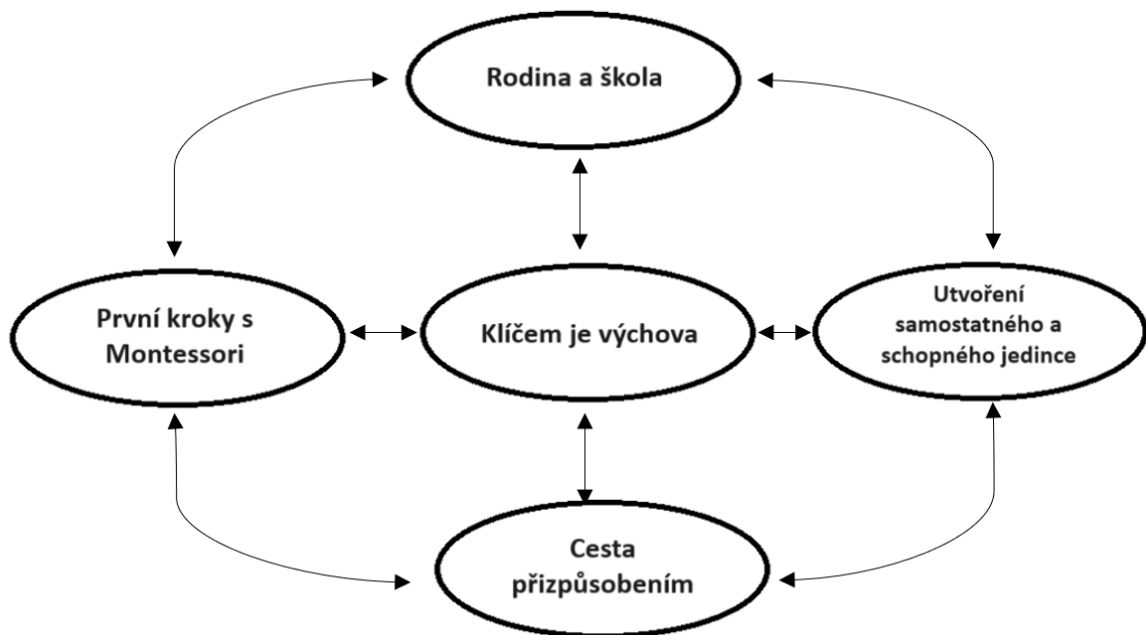
Následky jsou výsledkem jednání (Miškovič, 2019). Kategorii pro následky byla zvolena kategorie „Utváření samostatného a schopného jedince“. Zahrnuje schopnosti a dovednosti dítěte. Také zahrnuje to, jak rodiče vedou děti k samostatnosti a zodpovědnosti, jejich pozitivní i negativní dopady a také, jak jsou děti schopny se o sebe a své okolí postarat. Spadají sem i myšlenky a poznání, které rodiče během své cesty s Montessori pedagogikou získali.



Obrázek 1 Paradigmatický model

5.3 Selektivní kódování

Poslední fází analýzy dat je selektivní kódování, kdy je jeho úkolem nalézt centrální kategorii, která je nadřazená ostatním kategoriím, které na centrální kategorii navazují. Centrální kategorií v tomto výzkumu byla zvolena kategorie „Klíčem je výchova“. Výchova je stěžejním prvkem, se kterým souvisí ostatní kategorie. Proto jsme vytvořili další model, který znázorňuje vzájemné vztahy mezi centrální kategorií a ostatními kategoriemi.



Obrázek 2 Centrální kategorie

U každého jedince probíhá výchova jiným způsobem, liší se jejich osobnostními vlastnostmi a jednáním. Každý rodič je jedinečný a přistupuje tak i k výchově, jelikož i každé dítě má odlišné potřeby, ke kterým se musí přistupovat jinak. Také samotný se rodič pohybuje v jiných podmínkách, má jiné názory a hodnoty, které se odráží na jejich výchově. V každé rodině je nastavený jiný režim a jiná pravidla, které musí jejich členové dodržovat. V našem výzkumu jednotliví respondenti popisovali svůj přístup k výchově svých dětí. V určitých prvcích se mnoho respondentů shodovalo, ale jejich přístupy ve výchově nebyly identické. Určitý vliv na jejich výchovu má škola, komunita a rodina, neboli kategorie „Rodina a škola“. Respondenti popisovali, že je ovlivňují v jejich myšlenkách, motivují je ke „zlepšení“ jejich přístupu k dětem nebo je inspirují v aktivitách s dětmi. R1 uvádí, že ji škola inspirovala ve využití Montessori pomůcek. R3 škola inspirovala v aktivitách, které děti ve

škole samy dělaly a chtěly je realizovat i doma. Také R3 a R4 škola inspirovala v jejich komunikaci s dětmi. Uvědomili si, že pozitivní a respektující komunikace je při výchově důležitá. Na R5 měla škola vliv v uvědomění si, čeho jsou děti ve svém věku schopné. Nicméně 4 z 5 respondentů si školu s Montessori přístupem zvolili na základě toho, aby škola byla v souladu s jejich přístupem k výchově. Jejich iniciativa, kdy určité principy aplikují doma při výchově vycházejí z jejich předchozích znalostí a povědomí o Montessori přístupu. Tedy škola rodiče při výchově ovlivňuje jedině tehdy, pokud o to má sám rodič zájem. Například R4 určité principy (např. organizace věcí v prostoru, aktivity běžného života) s dětmi aplikovala doma přirozeně sama a až s příchodem dětí do Montessori školy zjistila, že to je součástí Montessori pedagogiky. Škola tímto tedy pouze potvrdila jejich souznění s myšlenkami Montessori pedagogiky. Příkladem může být odlišný přístup, kdy R5 v domácnosti záměrně principy Montessori pedagogiky neaplikuje, teoreticky je nezná a nikdy se o ně příliš nezajímala. Její syn do Montessori základní školy chodí pouze z důvodu spádovosti školy. Sama nikdy Montessori přístup v domácnosti neiniciovala, tudíž se Montessori principy na její výchově neprojevují. Škola syna ovlivňuje pouze uvnitř během výuky, na výchovu doma ale velký vliv nemá.

6 INTERPRETACE DAT

Tento výzkum bakalářské práce se zabýval využitím principů Montessori pedagogiky rodiči při výchově dětí. Byly stanoveny tři výzkumné cíle, od kterých se odvíjeli výzkumné otázky. Na základě těchto cílů byly vytvořeny otázky do polostrukturovaných rozhovorů, pomocí kterých jsme získali potřebná data. Výzkumný soubor tvořilo pět respondentů, kterými byli rodiče dětí navštěvující 1. stupeň Montessori základních škol. Byla použita zakotvená teorie, v rámci které jsme provedli otevřené, axiální a selektivní kódování. Tato analýza dat nám umožnila odpovědět si na výzkumné otázky.

Prvním cílem výzkumu bylo odhalit způsoby projevů u rodičů a jejich dětí v souvislosti s Montessori principy při výchově. Druhým cílem bylo pochopit ztotožnění se rodičů dětí navštěvující Montessori školy s Montessori pedagogikou. Třetím cílem bylo objevit okolnosti, za kterých Montessori základní škola ovlivňuje rodiče při výchově dětí.

Na základě analýzy dat si můžeme odpovědět na stanovené výzkumné otázky:

Jak se projevují Montessori principy u rodičů při výchově jejich dětí?

Na základě získaných dat bylo zjištěno, že způsoby projevů u rodičů a jejich dětí se v každé rodině liší. Tyto projevy se odvíjí od znalosti principů Montessori pedagogiky a také vlastní iniciativy rodičů. U 4 z 5 respondentů bylo zjištěno, že se vědomě snaží principy aplikovat v rodinném prostředí. Pro každého z nich jsou při výchově zásadní jiné prvky. Velká důležitost je kladena na přizpůsobování prostředí. Rodiče vědomě přizpůsobují svoji domácnost dítěti, aby ho to vedlo k samostatnosti a nebylo tolik závislé na pomoci rodiče. Rodiče popisovali umístění hraček a pomůcek, umístění dětského oblečení a školních pomůcek, které se také snaží ukládat tak, aby k nim mělo dítě vždy přístup. Také dětem přizpůsobují poličky a věšáky, kam si děti mohou umístit své věci a mohou na ně kdykoliv dosáhnout. Přizpůsobené prostředí se projevuje i ve společných prostorech domácnosti. Respondenti zmiňují dětské nádoby ve skříních, které jsou v úrovni výšky dítěte nebo stoličky, na které se děti postaví, aby byly schopné dosáhnout na umyvadlo nebo polici. S tím se pojí sebeobsluha dítěte, kdy rodiče učí dítě, aby se zvládalo samo obsloužit například při přípravě vlastního jídla. Principy Montessori pedagogiky se také velmi prolínají s nácvikem běžného života, kdy rodiče zapojují své děti do běžných činností v domácnosti. Příkladem může být pomoc při vaření nebo pečení. Rodiče k činnostem přistupují přirozeně a dávají dětem možnost učit se praktickým věcem, které je obklopují. Nabízí dětem možnost pomoci při úklidu domácnosti, kdy jim například nabídnou dětský smetáček s lopatkou nebo

kus látky na utírání prachu. Tyto jednotlivé aktivity přizpůsobí schopnostem dítěte. To také souvisí s nabídkou činností, které berou ohled na věk dítěte. Rodiče uznávají, že mladším dětem dávají ty jednodušší činnosti, které jsou schopny vykonávat. Těm starším dětem nabídnou složitější činnosti, kterých je dítě schopno a zároveň jej posune v jeho vývoji. Dalším opakujícím se principem je možnost volby, u které se rodiče shodují na tom, že je důležité dát dítěti na výběr. Dítě si může vybrat pouze z věcí, které mu jsou nabídnuty. Učí ho to tak zodpovědnosti a rozhodovacích schopností. Zásadním prvkem je pro rodiče komunikace a volba slov. Rodiče si uvědomují důležitost užívání pozitivní komunikace a volby správných slov při konverzaci s dítětem. Obecně se jednotlivé principy u každého rodiče projevují rozdílným způsobem. Tyto projevy se odlišují znalostmi a hodnotami daného rodiče. Také se mohou lišit materiálními, prostorovými a finančními možnostmi, které domácnost má.

Jak rodiče popisují své ztotožnění se s Montessori pedagogikou?

Pro každého rodiče znamená Montessori pedagogika něco jiného. Pro někoho je to rozšíření obzorů a příležitost k sebepoznávání, pro jiného uvědomění si možností, které můžeme dětem nabídnout. Někdo ji vnímá jako učení se respektu a klidu, trpělivosti a pochopení individuality každého z nás. Někteří rodiče si Montessori pedagogiku zvolili díky tomu, že její principy souzní s jejich myšlenkami a přístupem k výchově. Sami se v tom vzhledli a plně se s Montessori pedagogikou ztotožňují. Někteří se dle jejich slov ztotožňují pouze částečně. Doma tedy aplikují ty principy, které jim přijdou vhodné a dle jejich podmínek uskutečnitelné. Jeden respondent se s Montessori pedagogikou vůbec neztotožňuje. Vnímá a respektuje způsob vzdělávání ve škole a nezasahuje do něj, ale doma jej neaplikuje téměř žádným způsobem. Tento respondent se oproti ostatním setkal s Montessori přístupem až na základní škole svého dítěte. Ke ztotožnění ostatních respondentů došlo tedy již před základní školou jejich dítěte prostřednictvím sebevzdělávání nebo navštěvováním předškolního zařízení s jejich dítětem.

Za jakých okolností ovlivňuje Montessori základní škola rodiče při výchově dětí?

Montessori základní škola ovlivňuje rodiče při výchově dětí pouze tehdy, pokud o to má sám rodič zájem. Musí zde být přítomna iniciativa rodiče, který se o dění ve škole zajímá a přijímá myšlenky a principy Montessori pedagogiky. Rodič, který se o Montessori pedagogiku zajímá a rád se v této oblasti vzdělává, se klidně nechá inspirovat myšlenkami školy. Pokud ale rodič nemá o inspiraci ze školy zájem, škola na výchovu dítěte rodičem nemá vliv. Škola může rodiče ovlivnit například během společenských akcí pořádané školou,

kde jsou přítomni i rodiče. Mezi tyto akce patří výlety, divadelní představení, jarmarky a podobné akce. K dalšímu vlivu může dojít skrze dítě. Rodiče uvádí situace, kdy dítě přichází ze školy s nápadem, který by mohly s rodiči zrealizovat doma. Rodiče se tak nápadem inspirují od dítěte, i když je stále tím původním „inspirátorem“ škola. Respondenti také uvádí, že dochází k vzájemnému ovlivňování rodiny a školy. K ovlivnění může dojít například v průběhu tripartity, kdy rodiče, učitel i žák společně řeší konkrétní situaci a mohou se tak ve svých názorech vzájemně ovlivnit. Díky blízké spolupráci si z tohoto procesu každý odnáší to své.

6.1 Shrnutí výsledků

Z výzkumu vyplývá, že každý rodič se s Montessori pedagogikou ztotožňuje odlišným způsobem. Vliv na to má jejich znalost a zájem o téma. Je pravděpodobnější, že se rodiče ztotožní s Montessori pedagogikou, jestliže se s ní setkají předtím, než jejich dítě začne navštěvovat základní školu, tedy v období od narození do předškolního věku dítěte. Z výzkumu také vyplývá, že každý rodič aplikuje Montessori principy do výchovy dětí podle svých možností a hodnot. Rodiče kladou důraz na přizpůsobení domácího prostředí pro potřeby dítěte, které vede k řádu a jasné organizaci domácnosti. Díky tomu se děti mohou v prostředí pohybovat samostatně. Také se snaží zapojovat své děti do chodu domácnosti a učit je tak běžným činnostem, se kterými se dítě setkává. Rodiče se také zaměřují na to, aby dítě mělo možnost volby. Rodiče nabídnou dítěti z více možností a je pouze na něm, kterou možnost si zvolí. Jeho volba je respektována a dítě tak nabývá větší zodpovědnosti za své rozhodnutí. Při výchově dětí se rodiče aktivně snaží o respektující komunikaci s dítětem. Uznávají, že to občas může být pro ně náročné vzhledem ke konkrétním situacím, kdy je potřeba rychlé reakce. I přesto se snaží volit ta správná slova a dávat dítěti prostor pro vyjádření svých myšlenek a pocitů, jelikož v tom vidí více benefitů. Mezi ty může patřit například ochota dítěte pomáhat druhým nebo schopnost vnímat a respektovat potřeby druhých. Škola má vliv na rodiče a jeho výchovu v případě, že o to rodič sám stojí. Pokud se rodič o Montessori pedagogiku blíže nezajímá, její principy se tak v domácnosti neprojeví. Škola tak dítě ovlivní pouze uvnitř školy. Pokud se rodič aktivně o přístup ve škole zajímá, může dojít i k vzájemnému ovlivňování. Rodiče popisují, že k němu může docházet například při tripartitách, kde jsou si rodič, dítě a učitel na stejné úrovni. Mají tak možnost vyjádřit své myšlenky k danému problému a mohou se tak vzájemně ovlivnit.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala využití principů Montessori pedagogiky rodiči při výchově. Snažili jsme se o nahlédnutí do problematiky propojením teoretické a praktické části.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje rodině a jejímu významu, funkcím rodiny a také výchovou v rodinném prostředí. Druhá kapitola se zaměřuje na Montessori pedagogiku. Zmiňuje zakladatelku tohoto přístupu, Marii Montessori, poté se věnuje samotné Montessori pedagogice a jejich principům, kterými se řídí. Poslední kapitola teoretické části se zabývá uplatněním Montessori pedagogiky ve vzdělávacích institucích a na závěr samotnému využití Montessori pedagogiky rodiči v rodinném prostředí.

V praktické části jsme se v našem výzkumu zaměřili na rodiče dětí, které navštěvují 1. stupeň Montessori základních škol. Našimi cíli bylo odhalit způsoby projevů rodičů a jejich dětí v souvislosti s Montessori principy při výchově, pochopit ztotožnění se rodičů s Montessori pedagogikou a objevit okolnosti, za kterých Montessori základní škola ovlivňuje rodiče při výchově dětí. Na základě našich cílů jsme si stanovili výzkumné otázky a následně jsme získali potřebná data prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumným designem byla zvolena zakotvená teorie, v rámci které jsme použili otevřené, axiální a selektivní kódování. To nám pomohlo odhalit výsledky našeho výzkumu.

Z výzkumu vyplynulo, že každý z rodičů k Montessori pedagogice přistupuje jinak. Odlišuje se to dle jejich znalostí, hodnot a také podmínek, které v domácnosti mají. Principy Montessori pedagogiky využívají rodiče pouze tehdy, pokud se s Montessori pedagogikou ztotožňují. Principy se u každé rodiny mohou projevovat jinými způsoby. Nejčastěji se však rodiče shodují na důležitosti přizpůsobeného prostředí a také na nabídce možností, ze kterých si mohou děti vybrat, které jim umožní svobodné rozhodnutí. Dalším projevem je například používání pozitivní a respektující komunikace, kdy si rodiče záměrně volí svá slova a pozitivně tak motivují své děti. Škola má na rodiče vliv pouze v případě, kdy o to sám rodič stojí. Jedná se tak o iniciativu rodiče, kdy se nechá vědomě ovlivnit ve svých myšlenkách a aktivitách. Naopak rodič, který o tento přístup nemá zájem a s Montessori pedagogikou se neztotožňuje, tak principy v rodinném prostředí nevyužívá a školou se ovlivnit nenechá. Výzkumných cílů se nám tedy podařilo naplnit v plném rozsahu.

Práce může být přínosem například pro pedagogy v Montessori vzdělávacích institucích. Tato bakalářská práce jim pomůže nahlédnout do rodinného prostředí a pochopit přístup rodičů při výchově dětí v souvislosti s Montessori pedagogikou. Nové poznatky tak mohou

aplikovat při jejich spolupráci s rodiči. Také může být přínosem pro samotné Montessori školy, které chtějí více zapracovat na informovanosti a osvětě rodičů ohledně Montessori pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDERLIK, Lore, 2019. *Jedna cesta pro všechny! : život s Montessori : Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi*. Praha: Montessori ČR. ISBN 978-80-906627-5-9.

ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-706-6534-3.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2023-11-24].

HELMLE, Thomas a Petra WÖBCKE-HELMLE, 2016. *Praxisbuch Kosmische Erziehung: Mit Interesse lernen*. Herder. ISBN 978-3-451-37505-7.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK, 2008. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-371-5.

KAUL, Claus-Dieter, 2014. *Deset dětských přání: celostní přístup v soužití dětí a dospělých*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-051-4.

KRAUS, Blahoslav, 2006. *Teorie výchovy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATOUŠEK, Oldřich, 2016. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1154-9.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2017. *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-797-7.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2024. *Dětské skupiny* [online]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/detske-skupiny>. [cit. 2024-04-09].

MIŇOVÁ, Monika a Matej SLOVÁČEK, 2020. *Pedagogika Márie Montessoriovej: Vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl* [online]. Prešov: Prešovská univerzita ISBN 978-80-555-2572-3. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Minoval/subor/9788055525723.pdf>. [cit. 2023-12-12].

- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MIŠKOVIČ, Ján, 2019. Kvalitativní výzkum zaměřený na polostrukturovaný rozhovor. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon). ISBN 978-80-7419-285-2.
- MONTESSORI ČR, *Kurzy a semináře*, 2024. [online]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/kurzy-a-seminare>. [cit. 2024-03-12]
- MONTESSORI ČR, *Svoboda a zodpovědnost*, 2024. [online]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/489-svoboda-a-zodpovednost>. [cit. 2024-03-20].
- MONTESSORI ČR, *Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou*, 2024. [online]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>. [cit. 2024-01-13].
- MONTESSORI, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- MONTESSORI, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
- MONTESSORI, Maria, 2018. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2.
- MONTESSORI MOZAIKA, *Kurzy pro rodiče i pedagogy*, 2024. [online]. Dostupné z: <https://www.montessorimozaika.cz/udalosti/kurzy-pro-rodice-i-pedagogy>. [cit. 2024-03-12]
- MÜHLPACHR, Pavel, 2008. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4550-7.
- NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ, 2020. *Respektovat a být respektován*. Praha: Portál. ISBN 978-80-87917-50-3.
- PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. ISBN 80-854-9827-8.
- POUSSIN, Charlotte, 2018. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Praha: Svojtka. ISBN 978-80-256-2459-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-476.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

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

RÝDL, Karel, 2014. *Pedagogika Montessori a její instituce*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1073-6.

STATISTICKÝ INFORMAČNÍ SYSTÉM MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*, 2024. [online]. Dostupné z: https://statis.msmt.cz/rocenka/2022/kapitola_a.zip. [cit. 2023-11-24].

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

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

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR – Česká republika

Např. - například

R1 – Respondent č. 1

R2 – Respondent č. 2

R3 – Respondent č. 3

R4 – Respondent č. 4

R5 – Respondent č. 5

Tzv. - takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Paradigmatický model.....	48
Obrázek 2 Centrální kategorie	49

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Respondenti	31
Tabulka 2 Otázky k rozhovoru	33
Tabulka 3 Rozdělení kódů	37
Tabulka 4 Rozdělení kategorií	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Seznam otázek do rozhovoru

Příloha P II: Ukázka otevřeného kódování

PŘÍLOHA P I: SEZNAM OTÁZEK DO ROZHOVORU

1. Jakou Montessori školu vaše dítě navštěvuje? Popište mi ji.
2. Z jakého důvodu jste si vybral/a pro své dítě Montessori školu?
3. Jak jste se s Montessori pedagogikou seznámil/a?
4. Co pro vás Montessori pedagogika znamená?
5. Jaké znáte principy Montessori pedagogiky?
 - 5.1 Jaké principy Montessori pedagogiky jsou pro vás zásadní při výchově?
6. Máte doma přizpůsobené prostředí dle principů Montessori pedagogiky?
 - 6.1 Popište mi, jak vypadá pokoj vašeho dítěte.
 - 6.2 Popište mi, jak vypadají společné prostory u vás doma (např. koupelna, obývací pokoj).
7. Popište mi hračky vašeho dítěte.
8. Popište mi situace, při kterých vám dítě pomáhá v domácnosti (např. vaření, uklízení, práce na zahradě).
9. Jak vypadá váš den s dítětem poté co přijde ze školy?
 - 9.1 Při jakých situacích zasahujete do aktivit vašeho dítěte a z jakých důvodů?
 - 9.2 Nastávají u vás situace, kdy vybízíte vaše dítě k hraní?
 - 9.3 Nastávají u vás situace, kdy vybízíte vaše dítě k plnění školních povinností?
10. Vzpomenete si na situace, kdy vás škola ovlivnila při výchově?
 - 10.1 V jakých aktivitách vás škola inspirovala?
 - 10.2 Co nového vás škola naučila z hlediska Montessori pedagogiky?

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

VERZE 1

Rozhovor č. 2 – paní A

Jakou Montessori školu vaše děti navštěvují? Popište mi ji.

Děti navštěvují Montessori základní školu v Praze. Je to ^{SOUKROMÁ ŠKOLA} školní. ^{ŠKOLNĚ} Takže školné se platí 6000 korun za měsíc. Je to škola s ^{DLOUHOLETÁ TRADICE} docela dlouhou tradicí. Má docela dlouho 1. i 2. stupeň. Mají tam ^{HETEROGENNÍ TRÍDY} tři trojročí, kde jsou děti věkově smíchaní. To znamená, že ty nejstarší děti jsou v jiné části Prahy. Jsou tam relativně nově, protože už se nevešly do té bývalé budovy, tak vlastně mají svoji vlastní budovu, ale jsou ^{SPOLUPRÁCE MEZI TRÍDAMI} hodně propojení. Vlastně to druhé a třetí trojročí hodně spolupracuje, takže už ty mladší děti tam často chodí na takové různé exkurze a mají tam ^{PŘÍPRAVA NA DALŠÍ BĚŽEK} společně projekty, aby už si zvykaly, že pak vlastně budou jezdit někam úplně jinam, nejenom do jiné budovy, ale vlastně i do jiné čtvrti Prahy. Takže to funguje docela dobře. Jinak ta škola sama o sobě ^{DLOUHOLETÁ TRADICE} funguje tipuji si, že určitě přes 10 let. Nevím přesně, kdy byla založená teda, ale právě tu tradici má dlouhou. Já osobně ji považuji za jednu z ^{KVALITA ŠKOLY} nejvyšších Montessori škol u nás. Konkrétně teda v Praze, protože pravdou je, že jinde jsem v Montessori školách nebyla na náslehu. Já sama ^{PROVOZUJE MŠ} provozuji Montessori školku, takže se v té komunitě hodně pohybuji a ^{SPROVENÍ S KAMLIVITOU} řekla bych, že mám ^{PŘEHLED} docela přehled. Ale právě zrovna v těch základních školách mimo Prahu se neorientuji, takže mluvím v podstatě jenom za tu Prahu. Ale tady určitě patří do takového ^{KVALITA ŠKOLY} řekla bych z mého pohledu tři ^{ŠKOLNĚ} nejlepších škol. Zároveň třeba ani není nejdražší. Vlastně i tam se ^{CENA - VÝKON} snaží, aby poměr ceny a kvality byl nějak vyvážený. Oni sami mají ^{DOSTUPNĚ PRO LIDI} takový motto, že nechtějí být elitní školou, ale že chtějí být co nejvíce dostupní pro společnost. Samozřejmě něco se tam platit bohužel musí, ale vlastně jde o to, aby si to mohla dovolit nějaká širší společenská vrstva lidí. Aby prostě to jako nebylo jenom pro toho, kdo na to má peníze, ale aby ty děti, které tam chodí, tak aby rodiče věděli, proč je tam dávají. A asi i proto to funguje tak dobře.

Z jakého důvodu jste si vybrala pro své děti Montessori školu?

Tak obecně ^{BLÍZKOST} montessori pedagogika mi je blízká. Přišla jsem na to když dceři byl asi rok, tak ^{MONTE - PRACOVNY} jsme začali chodit na Montessori pracovny a mě to ^{SMYSLUPLNOST} přišlo smysluplný, že vlastně takový to ^{SAMOSTATNOST} vedení dítěte k samostatnosti, ^{SEBEŘÍZENOST} sebeřízenost toho vzdělání a obecně ty ^{HODNOTY} hodnoty a principy, které

vlastně ta pedagogika nabízí. ^{HODNOTY} ^{VÝCHOVA K MÍRU} ^{RESPEKT} ^{DŮLEŽITOST} ^{PROVOZUJE M.S.} Ať už je to celkově taková výchova k míru, k vzájemnému respektu. To jsou pro mě všechno hodně důležité věci v té výchově. Já jsem pak z toho důvodu založila Montessori školku, v podstatě i pro ty naše děti, aby se už v tom předškolním věku mohli vzdělávat tímhle způsobem. ^{JEDNOZNAČNÁ VOLBA} Takže pak ta Montessori škola byla samozřejmě jednoznačná volba, aby mohly pokračovat v tom typu vzdělání, ^{SPOLUPRÁČNOST} který mi dává smysl a který je pro mě nějakým způsobem důležitý. ^{DŮLEŽITOST} ^{BUDOVNÍ VZTAHU S RODIČI A ŠKOLU} Ta škola hodně dbá i na vztahy nejenom mezi žáky, ale právě i mezi rodiči. Takže dělají se i různé akce, byl třeba pravidelný novoroční výšlap, kam ^{SPJENÍ S KOMUNITOU} byli pozváni všichni ze školy, ať už učitelé, rodiče, děti, přátelé školy. Obecně takové to komunitní propojování tam hodně je. A ne že by to byl organizovaný spolek, ale právě tím, že se tam ^{SPJENÍ S KOMUNITOU} potkáváme s těmi ostatními rodiči a že i škola hodně dbá na ty vztahy, tak si tam vlastně s většinou těch lidí tykáme. ^{SETKÁNÍ MIMO ŠKOLU} Jsme tam jako hodně propojení a spíš vlastně pak přes ty děti si domlouváme akce, že třeba děti si domluví, že se někde setkají. Když třeba byly děti mladší, tak samozřejmě u toho bylo potřeba, aby byli rodiče, tak jsme se pak domlouvali s těmi rodiči. ^{FUNKOVÁNÍ KOMUNITY} Řekla bych, že velmi dobře tam funguje právě ta rodičovská komunita.

Jak jste se s Montessori pedagogikou seznámila? Zнала jste ji ještě před těmi Montessori pracovními, které jste s dcerou navštěvovala?

^{SEZNÁMENÍ V TĚHOTENSTVÍ} ^{INFORMACE} Poznala jsem ji už asi o maličko dříve, kdy jsem se o to začala zajímat teoreticky. ^{SEZNÁMENÍ V TĚHOTENSTVÍ} ^{INFORMACE} Řekla bych, že někdy už třeba možná v těhotenství. ^{MONTE . PRACOVNY} To už jsem nějaké informace o Montessori pedagogice měla, ale řekla bych, že jako hodně minimální. ^{JEDNOZNAČNÁ VOLBA} A až vlastně s těma Montessori pracovními jsem to začala opravdu poznávat, o čem to je. Tam mě to tak zaujalo, že jsem věděla, že tohle bude ten směr, kterým bych se v té výchově a následným vzdělávání dětí chtěla vydat dál.

Co pro vás Montessori pedagogika znamená?

^{RESPEKT} ^{INDIVIDUALITA} Pro mě to je ohromně respektující přístup ke vzdělávání. Je to vlastně přístup, který hodně klade důraz na individualitu člověka. Je jedno kdo ten člověk je, ale vlastně každý má ty šance stejné, ^{ROVNÉ ŠANCE} ale zároveň tam je i důraz na velkou spolupráci v rámci té komunity, což hlavně na té základní škole je pak znát. ^{SPOLUPRÁČENÍ KOMUNITY} Tam opravdu je ta spolupráce dost klíčová. Určitě se mi vybaví právě ta ^{SEBEŘÍZENOST} sebeřízenost v tom vzdělávání, ^{RESPEKTOVÁNÍ PRÁČÍ} kdy je ten proces opravdu hodně orientovaný na to, v jaké té

RESPEKTIVNÍ FÁZE
fázi se ten člověk zrovna nachází, co zrovna potřebuje zkoumat, co se potřebuje učit. A plus
teda pro mě je ta nezanedbatelná část právě i ta VÝCHOVA K MÍRU mírová část, kterou vlastně už i Maria
ZNALOST MONTESSORI Montessori tehdy prosazovala, takže ta RESPEKT výchova k míru. Takovej ten vzájemnej respekt ke
všemu živému, k lidem, k sobě navzájem. Takže i to budování vztahů považují taky za hodně
důležitý.

Jaké znáte principy Montessori pedagogiky?

Konkrétně třeba na té základní škole, tam je to pojaté řekněme takovou smíšenou tím, jak je to
NEBERÍ ŽENČIT vlastně sebeřízené, NEJSOU PŘEDMĚTY tak tam nejsou předměty. Tam se předmět nazývá kosmická výchova a pod
KOSMICKÁ VÝCHOVA něj spadá úplně všechno. Je to vlastně z toho důvodu, že naše konání na zemi ovlivňuje všechno.
To, že jsme součástí něčeho většího, to je právě ten vesmír. VELKÉ PŘÍBĚHY Takže proto kosmická výchova,
kde se vlastně už na tom začátku v té první třídě začíná od velkého příběhu, který právě
vysvětluje vznik vesmíru, velký třesk, samozřejmě i vznik naší planety a života na zemi. Pak
všechny ty příběhy, které si ty děti v rámci výuky vyslechnou, tak se odvíjejí tady z toho. Je to
úžasný v tom, že opravdu i ten malej člověk si najednou uvědomí, že je SOUČÁST CELKU součástí celku a to
všechno, co umíme. Například když třeba vezmu písmo, tak se začíná velkým příběhem o
písmu, kde vlastně už se i ti lidi v pravěku potřebovali nějakým způsobem dorozumívat, že
viděli někde stádo, kolik je v tom stádu kusů, jakým způsobem třeba je můžou ulovit a podobně.
A vlastně takhle se mohli dorozumívat. Je tam i úžasný respekt právě k těm našim RESPEKT K PŘEDKŮM předkům a
tomu jejich odkazu. To se mi hrozně líbí, že vlastně všechno vychází z těch velkých příběhů od
VELKÉ PŘÍBĚHY toho vzniku vesmíru až po tu současnost. A z toho se pak odvíjí ty další dílčí jakoby "předměty".
NEJSOU PŘEDMĚTY
I když samozřejmě předměty v Montessori škole nejsou. Samozřejmě děti se učí matematiku,
PROLÍVÁNÍ VĚTVÍ učí se český jazyk, učí se základy přírodních věd, ale všechno to spadá pod tu kosmickou
výchovu, právě protože všechno souvisí se vším. I ta PROJEKTOVÁ VÝUKA výuka se to snaží koncipovat svým
způsobem SMYSLUPLOUSNOST projektově, aby to všechno co se ty děti učí mělo nějaký smysl. To znamená, že teď
se neřekne: „Tak, teď všichni budeme dělat třičtvrtě hodiny matematiku a všichni budeme
počítat.“, ale že se to učí prakticky. Třeba konkrétně ta naše škola má svoji farmu. Na farmu
třeba bylo potřeba koupit jurtu. Takže děti samozřejmě musely vypočítat velikost toho

^{UČENÍ PRAXÍ}
pozemku, to znamená používaly matematiku, používaly geometrii. Musely pak oslovit nějaké
firmy, od kterých tu jurty kupovaly, takže používaly samozřejmě jazyk a potřebovaly nějaké
znalosti přírodních věd, protože na farmě chovají zvířata a starají se ta o ně. Takže vlastně je to
^{PROJEKTOVÁ VÝUKA}
najednou propojené v nějakém konkrétním hmatatelném projektu, což třeba například na té
^{POROVNÁNÍ S KLAS. VÝUKOU}
jurtě bylo úplně úžasný. Na tom se pak mohly naučit všechno možný, co by třeba ani normální
školák neměl v jiných nudných předmětech a vlastně by třeba několikrát nevěděl, proč teď má
počítat nějakou velikost nějaké plochy. Kdežto když vím, že na tu plochu potřebuji postavit
^{MOTIVACE}
jurtu, kterou mi za dva týdny odněkud přivezou, tak bych řekla, že i ta motivace pro to něco
vypočítat je pak větší.

Jaké principy Montessori pedagogiky jsou pro vás zásadní při výchově?

^{INDIVIDUALITA}
Určitě to bude ten respekt k individuálnímu rozvoji dítěte. Každý člověk je jedinečná bytost,
má své jedinečné potřeby. Někomu jde lépe to a jinému zase něco jiného. Montessori mi
pomáhá chápat individualitu každého z nás a proto ten přístup používám i při výchově. Pokud
^{APLIKOVÁNÍ}
vidím, že má dítě potřebu si zrovna v tu chvíli malovat, tak ho nechám. Když pak třeba něco
^{RESPEKTOVÁNÍ PŘÍČIN}
vařím a dcera mi chce pomoci, tak jí to umožním. Jednoduše podporovat ty děti v tom, po čem
^{PODPORA VEDNICE}
jejich tělo a mysl touží.

Máte doma přizpůsobené prostředí dle principů Montessori pedagogiky?

^{DŘÍVE VÍCE PŘIZPŮSOBENÉ}
Řekla bych, že v tomto věku dětí, kterým je teď 10 a 8 let, tak už to prostředí příliš přizpůsobené
nějak konkrétně nemáme. Respektive přizpůsobený rutinní režim, tomu jsou děti už od malička
^{SAMOSTATNOST}
vedený, k té samostatnosti. Bylo to spíš více asi znát, když byl opravdu maličký, aby prostě
třeba všude dosáhly. To znamená, že třeba měly svoje poličky, kde měly svoje nádoby, aby si
^{VLASTNÍ VĚCI}
samy mohly připravit snídani. To znamená, že třeba ty malý dvouletý batolátka, aby si mohli
^{PŘÍPRAVA VLASTNÍHO JÍDLA}
vyndat nějaký talířek, nebo mističku, dát si ji na svůj malej stoleček a ze svojí skříňky si třeba
^{SEBEOBSLUHA}
vyndat nějaký ovesný vločky a z lednice mlék, takže zas tam měly stoličku. U umyvadla měly
^{PŘIZPŮSOBENÝ NÁBYTEK}
taky stoličku a všechno tak jako dostupný. To je vlastně i terminus technicus Montessori, to
^{ZNALOST MONTESSORI}
připravené prostředí. Takže když byly děti mladší, tak skutečně jsme dbali na to, aby měly
^{DŘÍVE VÍCE PŘIZPŮSOBENÉ}
připravené prostředí natolik, aby tu sebeobsluhu v domácnosti mohly jako realizovat opravdu
^{SEBEOBSLUHA}

Uspořádání hraček
samy. Měly samozřejmě i třeba police, kde měly ty hračky nějakým způsobem uloženy. Snažili
SNABA jsme se trochu v souladu s Montessori, ale rovnou se přiznávám, že rozhodně ne tak striktně
ČÁSTEČNĚ ZVLÁDNUTÍ
jak třeba v Montessori školce, že by byla police a v ní jen jedna věc. Něco bohužel doma
realizovat úplně nešlo. A teď samozřejmě jsou děti starší, tak už mají těch svých věcí spoustu
MĚNĚ POMŮCEK a už doma nemají nějaké Montessori pomůcky. Když byly ještě menší nebo úplně malinký, tak
VYTVÁŘENÍ H. AKTIVIT
jsme i vyráběli aktivity v souladu s Montessori, ale teď už jsou z mého pohledu na to velcí.
Zase je to můj názor, ale jde o to, aby si mohli zažívat tu samostatnost, takže aby všechno, co
DOSTUPNOST AKTIVIT oni potřebují, jim bylo nějak jako přirozeně dostupný. Ale tím, že už jsou relativně velcí, tak už
DŘÍVE VÍCE PŘÍPŮSOBOVÁNÍ
bych řekla, že nějaké konkrétní přizpůsobování se minimalizuje. Už jako všude dosáhnou
SAMOSTATNOST
všechno si vezmou, už si i něco třeba jednoduchého samy uvaří. Řekla bych, že se spíš přes to
PŘÍPRAVA VLASTNÍHO VÍDELA připravovaný prostředí dostali k tomu, že se v té domácnosti dokážou sami obsloužit tak jak to je.
SAMOSTATNOST
Maximálně použijí nějakou stoličku když si potřebují něco podat z výšky, ale jinak už to není
tak potřeba,

Popište mi hračky vašich dětí.

NABÍDKA HRAČEK
Třeba teď samozřejmě takový lego, rádi mají stavění z lega. Také používají už i elektroniku
běžně. Ale pořád si ještě hrají i s nějakýma klasičkýma hračkama, autíčkama, panenkama a
zvířátkama. Když byly úplně vlastně malinký, v takovém tom batolecím věku, což je vlastně v
Montessori období 0 až 3 roky, tak to jsme se opravdu snažili, aby měli co nejvíce takovejch
VYTVÁŘENÍ H. AKTIVIT
těch rozvíjejících ani ne tak hraček, jako spíš aktivit. To znamená, když jsem třeba vyráběla
doma věci, tak jsem třeba udělala krabičku s nějakým průstřihem, do kterých si vhažovali
nějaký žetonky, nebo jsme hodně z kuchyně improvizovali. Měli třeba nějaký cedník, do
kterého si zapichovali nějaký brčka nebo přisypávali mouku. Samozřejmě důležitá věc, co bych
MĚNĚ POMŮCEK chtěla zmínit je ta, že v tom domácím prostředí opravdu není tak potřeba mít nějaký konkrétně
PRESYCENÍ Z MŠ Montessori pomůcky, protože třeba naše děti tím, že chodily do Montessori školky, tak se
vlastně pomůček nabažily tam. To znamená, že já jsem je pak opravdu odpoledne doma nenutila
například počítat s perlovým materiálem, obtahovat kovový tvary a stavět růžovou věž, protože
SNABA tohle všechno měli v té školce. Ale spíš jsem se snažila přizpůsobit to domácí prostředí tak, aby

SEBEOBSLUHA SAMOSTATNOST NABÍDKA HRAČEK
měli možnost té sebeobsluhy a té samostatnosti. To znamená, že samozřejmě měly nějaký
MONTESSORI POMŮCKY
skládačky, měly dokonce asi pak později třeba možná něco z těch klasických Montessori
DISTANČNÍ VÝUKA
pomůcek, to asi i měly. Pak hodně se to hodilo, když byla distanční výuka za covidu, to jsme
opravdu používali, protože to byly pomůcky, se kterými se učily i ve škole. Tak samozřejmě,
KLASICKÉ HRAČKY
když jsme něco z toho měli doma, tak to byla obrovská výhoda. Ale jak říkám, po třech letech
jejich věku začaly u nás úplně normální standardní hračky. Spíš jsme se snažili, aby to nebyly
NEPLASTOVÉ HRAČKY JEDNA FUNKCE
takový ty plastový, barevný a blikající s tisíci funkcí. Chtěli jsme to, což je vlastně důležitá
vlastnost u Montessori obecně pedagogiky, že ty věci mají mít izolovanou vlastnost. To
znamená jedna věc je k jednomu účelu. Když mám třeba zamykání, mám tam jeden zámeček,
jeden klíček a učím se na tom zamykat. A ne prostě bednu, kde je z každé strany tisíc různých
JEDNOUCHOST
věcí a deset zámků a dvacet suchých zipů a tři nějaký vypínače. To znamená, že když má dítě
třeba plyšáka pejska, no tak si s ním hraje jako s pejskem. Je to úplně v pořádku a nepotřebuji,
aby ten pejsek blikal, vydával zvuky a chrstil kdesi cosi. Takže my měli pak standardní hračky,
ale prostě tak bych řekla nějaký jako normální, prostě klasický. Snažili jsem se vyhýbat
KLASICKÉ HRAČKY JNAHA
nějakým těm hodně hlukovým, zejména hodně divokým a blikajícím
JEDNOUCHOST

Popište mi situace, při kterých vám děti pomáhají v domácnosti (např. vaření, uklízení, práce na zahradě).

OBLIBA
Řekla bych, že vaření je taková nejoblíbenější práce z těch praktických činností doma.
Samozřejmě když byly děti úplně mladší, tak to přesně bylo o tom, že pomáhaly. Když se něco
PRVE JEDNOUCHÉ ÚKOLY
peklo, tak někdy prosely tu mouku, někdy něco přilily a podobně. To bylo úžasné. Dneska už
SAMOSTATNOST NAROZENINY
pečou v podstatě sami. Ted' syn měl právě narozeniny, tak dcera mu pomáhala péct dort.
VÝPOMOC
Pomáhala jsem teda i já, nedělali to úplně sami. Ale bylo moc hezký, jak si prostě něco sami
SPOLUPRÁCE OBLIBA
zváží, jeden tam něco nasype, druhý to míchá mixérem a podobně. Takže jako pečení, vaření,
MIMOŘÁDNOST
příprava je baví moc, ale samozřejmě je to takový to jako mimořádnost typu, že jsou třeba ty
NAROZENINY MIMOŘÁDNOST
narozeniny. Není to tak, že by si každý den udělaly sami večeri. Každý den si udělají samy
PŘÍPRAVA VLASTNÍHO ÚJDLA
snídaní, to si připravují sami. Občas si připravují sami svačinku do školy. To bych řekla že je
JĚLENÍ ČINNOSTI
50/50. Někdy jim to připravujeme my, někdy se to připravují sami a jak říkám, dokážou si

* OTÁZKA: PATŘÍ TO DO MONTESSORI?

PŘÍPRAVA VLASTNÍHO VÍDLA **DELENÍ ČINNOSTI**
 připravit nějakou tu jednoduchou večeři, ale není to, že by si to připravovaly pouze děti, spíš že
NABIDKA MOŽNOSTI **SPOLUPRÁCE**
 mají tu možnost když chtějí. Když ne, tak připravujeme něco třeba společně, nebo jim to
SEBEOBSLUHA
 připravíme my. Spíš bych řekla prostě taková ta běžná sebeobsluha jako třeba uklidit sami po
 sobě. Samozřejmě někdy třeba pomůžou s domácností, ale tam bych úplně neřekla, že to je
PRAVIDLA V DOMÁCNOSTI
 vyložené Montessori. Tam je to asi spíš, jak to má každá rodina nastavený, že samozřejmě jsou
 u nás třeba nějaký činnosti, který mají na starosti děti. U nás třeba vyložit myčku, vynést
DOMÁCI PRÁCE
 odpadky, dát psovi vodu, zalít kytky, vyluxovat. Prostě takové jednodušší domácí práce. Jakože
OHLED NA VĚK
 snažíme se je zapojovat, ale je to přirozeně na té domluvě. Nevím, jestli to je vyložené jako
ZAPOJOVÁNÍ DO CHODU DOMÁCNOSTI *
 Montessori. Spíš nám jde o to, abychom se nějak podíleli všichni a aby měli možnost se nějak
ZAPOJOVÁNÍ DO CHODU DOMÁCNOSTI
OHLED NA VĚK
 smysluplně zapojovat úměrně jejich věku.

Jak vypadá váš den s dítětem poté co přijde ze školy?

SEBEŘÍZENOST
 Děti ve chvíli, kdy přijdou ze školy domů, tak už si ten čas chtějí organizovat podle sebe, pokud
 zrovna teda ještě nemají kroužky, takže takové to úplně jako absolutní sebeřízení. Buď teda
ZÁJMY
 odpoledne tráví v kroužku, nebo jdou s kamarády ven. **Všichni se většinou sejdeme až tak**
MLUVENÍ O ŠKOLE **SEBEŘÍZENOST**
 večer. Řekneme si, co třeba probíhalo ve škole nebo co je zítra čeká. Jinak většinou ten den děti
 tráví úplně podle sebe.

Nastávají u vás situace, kdy vybízíte vaše děti k hraní?

HRANÍ SOUROZENCŮ
 Řekla bych, že tím, že jsou dva, tak vlastně děti nikdy neměly problém si hrát spolu. Jako hrály
 si a hrají si dodnes spolu docela často, takže to určitě nebyl problém. Když třeba byl syn ještě
PŘÍROZENÉ TRÁVENÍ ČASU
 malé miminko a dcera už byla větší, tak jsem právě třeba nějaké ty aktivity dělala s ní, ale ne,
NABIDKA ČINNOSTI
 že bych jí nějak vyloženě vybízela. Spíš jsem jí to třeba nabídla, nebo jsem jí prostě vyzvala,
 nebo ona si sama řekla, takže jsme třeba spolu něco dělali. V době, kdy ještě syn vůbec nebyl
HRANÍ AKTIVITY **PŘÍROZENÉ TRÁVENÍ ČASU**
 na světě, tak jsme třeba spolu dělali nějaký aktivity. Většinou jsme ten čas prostě trávili tak
HRANÍ SOUROZENCŮ
 nějak přirozeně společně, když ty děti byly úplně malinký, ale pak jak začaly být ve věku, že
 už nějakou tu interakci samostatnou zvládaly, tak si začali spolu hrát, řekla bych úplně přirozeně
 a do dneška jim to trvá, takže tam není potřeba, abych je k nějaké hře vybízela.

Nastávají u vás situace, kdy vybízíte děti k plnění školních povinností?

To nastávají, řekla bych že i docela běžně. Ta absolutní sebeřízenost tam není, na druhou stranu ^{BEZ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ} v Montessori školách nejsou domácí úkoly, takže děti nemají klasický domácí úkoly. Oni jsou v té škole docela dost času, ^{VĚTŠINA ČASU VE ŠKOLE} vlastně jsou tam 7 hodin každý den, takže nemají to tak, že by měli celý odpoledne volno a pak měli večer nějaké domácí úkoly. Všechno vlastně dělají ve škole. ^{OBČASNÝ ÚKOL} Občas nějaký úkol samozřejmě je, ale je to právě spíš úkol, kdy si mají na zítra připravit velkou svačinu, protože jdou někam na výlet. ^{SAMOSTANOST} Takže tohle si mají připravovat samy. Něco funguje, ^{PRÁVIDLA} něco je nastavený, že prostě jsou pravidla, že jsou věci, který si mají nachystat sami třeba na ten druhý den do školy. ^{PŘIPOMÍNÁNÍ} Někdy se stává, že je potřeba jim to trochu častěji připomínat a asi bych řekla tak jako standardně, že se jim do toho nechce. Pak o tom třeba diskutujeme delší dobu, ^{DŮSLEDEK} ale většinou se fakt vždycky připraví, protože přirozený důsledek. To je taky součást vlastně té Montessori pedagogiky, kdy to dítě zažije přirozený důsledek, protože neudělá si svačinu, tak má druhý den prostě hlad. On to jednou zažije a příště už si dá pozor, aby si ji nachystal, protože nechce mít hlad.

Vzpomenete si na situace, kdy vás škola ovlivnila při výchově?

No těžko odpovědět, protože my jsem si tu školu vybrali řekla bych trochu naopak. Vybrali jsme si tu školu tak, aby ladila s tou naší výchovou a naším přístupem, a to musím říct, že to ^{STEJNÝ PŘÍSTUP} ladí absolutně dobře. ^{DŮVĚRA VE ŠKOLU} Vůbec nemám žádné pochybnosti o tom, jak třeba ve škole řeší nějaký ^{NEPŘÍJEMNÉ SITUACE} situace. Samozřejmě jsme třeba řešili nějaký nepříjemný situace, nějaký vztahy mezi ^{STEJNÝ PŘÍSTUP} spolužákama nebo nějaké chování při hodině. Spíš bych řekla, že tam je pro mě důležité, že ^{DŮVĚRA VE ŠKOLU} vím, že jsme s tou školou v souladu. To jak to řeší ve škole, tak pro nás je to v pořádku a zároveň pro školu je v pořádku to, jak to pak řešíme doma my s dětmi. Není to takový to, že jsme si stěžovali nebo nadávali, jak to v té škole řeší. ^{DŮVĚRA VE ŠKOLU} My to víme a naprosto jim důvěřujeme, že to dělají dobře a doufám, že oni důvěřují nám v tom samým. Pokud je nějaký problém, tak to ^{SPOLUPRÁCE SE ŠKOLOU} sdílíme s třídním učitelem, mluvíme o tom, jak to řešit a řešíme to v nějaké spolupráci. Co je tam ^{TRIPARTY} úžasný, že jsou pravidelný tripartity místo třídních schůzek, takže máme vlastně dvakrát do roku s každým dítětem a jeho třídním učitelem plus i teda asistentem možnost se setkat a probrat co se všechno za pokroky v dobrým i ve špatným v té škole děje. Samozřejmě co se děje

VÝBĚR
ŠKOLY
PODLE
ZPŮSOBU
← VÝCHOVY

případně doma to co může nějak ovlivňovat. Spíš bych řekla, že jsme v souladu, že se tak STEJNÝ PŘÍSTUP ovlivňujeme navzájem. Nevím tak o ničem konkrétním, co bych mohla zmínit vyloženě, že by přišel nějaký impuls ze školy, který bychom pak zaváděli. To asi ne.

V jakých aktivitách vás škola inspirovala?

Mně tam přijde inspirativní to, jak oni přirozeně pracují s těma dětmi a s tím jejich zájem. Mě

asi úplně osobně ne, ale třeba moje máma, která výborně šije a dřív se i tomu věnovala profesionálně, tak teď ve škole vypomáhá v šicí dílně, protože děti měly opravdu velký zájem naučit se šít. Bývalá lektorka, která to tam s nimi vedla, tak odešla a oni si moc přály pokračovat.

No a protože moje maminka se tomu dřív věnovala i profesně, tak jim tam občas přišla vypomocť. A teď, když jim odešla ta lektorka, tak se tam k nim přidala už tak nějak pravidelněji.

Takže v tomhle třeba vidím jako veliký přínos, že vlastně babička dětí jim tam chodí na šicí dílnu. My jsme tam třeba udělali takový projekt, že jsme právě pro tu naši školku potřebovali

ušít pro děti zástěrky, aby měli do prací v praktickém životě barevné zástěrky podle jednotlivých aktivit. A děti ze školy se toho uchopily a vyloženě si udělaly projekt, že nakoupily

látky, vypočítaly kolik toho potřebují, připravily si stříhy a ušily zástěrky. Byl to projekt na celé pololetí. Potom nám je přinesly tam do školky, předaly je těm dětem, představily celou tu práci,

kolik jim to zabralo času, jak to bylo náročné. Takže spíš se snažíme takhle propojovat ty věci, aby byly smysluplné, aby prostě ty děti měly možnost se učit a vytvářet hodnoty právě

smysluplně. A to bych řekla, že ne, že by mě to jako ta škola naučila, ale spíš to tam vidím, že to tam můžeme rozvíjet. Ani ne tak my jako rodina, ale spíš jako nějaká ta širší komunita, že

vlastně tam, kde je možnost se zapojit, ať už rodiče, prarodiče nebo já. Třeba díky tomu, že provozujeme tu školku, tak vlastně můžeme těm dětem hodně nabídnout. Jednou tam přišli

třeba zahrát divadlo, starší děti pro ty naše mladší školkové. Takže spíše to, abychom vytvářeli nějaký prostředí, kde se ty děti můžou smysluplně realizovat vlastně v čemkoliv. Myslím si, že

všichni vidí jak to posouváme dál a myslím, že nás to pak obohacuje i každého individuálně. Spíš asi to budování té komunity tam, to vidím jako takový hodně důležitý a přínosný.

Chcete k tomuto tématu něco dodat?

ŠITÍ

PŘIROZENÁ PRÁCE S DĚTMI

HNĚM DĚTI AŽMI

PROJEKT NŠA ZŠ

CELÝ PROCES

PROLÍNÁNÍ PRÁXE

SMYSLUPNOST

VTVÁŘENÍ HODNOT

POSOUVÁNÍ SE

UDRŽOVÁNÍ VYTAHUNŠA ZŠ

VTVÁŘENÍ PROSTŘEDÍ

SEBEREALIZACE

POSOUVÁNÍ SE

VLASTNÍ OBOHACOVÁNÍ

BUDOVÁNÍ KOMUNITY

CELÝ PROCES
ZAČÁTEK
AŽ KONEC
(POSOUVÁNÍ)
(POSOUVÁNÍ)

VÝENAVY
Já za sebe prostě vidím obrovskou smysluplnost Montessori pedagogiky. Vždycky říkám, já bych si moc přála, aby tyhle směry nebyly ta alternativa, ale aby to byla ta norma, protože to není nic alternativního, to je tak hrozně přirozený. NORMA
Vlastně fungovat tak tímhle způsobem, že si PŘIROZENOST
myslím, že by to mělo být vlastně normální a hlavně široce dostupný. NORMA DOSTUPNĚ PRO LIDI
Protože ať se ty školy třeba některý snaží držet to školný co nejnižší to jde, tak prostě pořád jsou samozřejmě lidi, který si to nemohou dovolit. Já vždycky říkám, já bych si tak moc přála, aby tohle byl způsob NORMA
vzdělávání, nebo nejenom Montessori pedagogiky, ale jsou i jiný skvělý směry, ale aby toto ty děti měly jako tu normu. A samozřejmě pokud si nějaký rodič nutně potřebuje vybrat pro své TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
dítě to, že bude sedět sedm hodin v lavici a učit se teď matiku, teď zas češtinu a pak ještě doma psát samé úkoly, ať si to vybere. Ale ať to není ta norma, ať je to tohle ta alternativa. Někdo to potřebuje, ať má možnost si to vybrat, ale jinak bych opravdu všem dětem přála, aby se mohli SEBEŘEŠENOST SMYSLUPLNOST UČENÍ SE RESPEKTU A BEZPEČÍ
takhle svobodně a sebeřízeně a hlavně smysluplně vzdělávat v nějakým jako respektu a bezpečí.
EMOČNÍ BEZPEČÍ
To je ještě další věc, že fakt i to bezpečí, jako to emoční, je tam fakt ošetřený. Ty vztahy tam PEVNÉ VZTAHY LEPŠÍ SVĚT
fungují moc hezky a myslím, že kdyby tohle byla možnost pro všechny, tak myslím, že by ten svět byl daleko lepší.