

Vzdělávání v alternativní a tradiční mateřské škole

Jana Lungová

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Jana LUNGOVÁ

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Vzdělávání v alternativní a tradiční mateřské škole

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek k problematice vzdělávání v alternativní a tradiční mateřské škole.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HAINSTOCK, E. Metoda Montessori a jak ji učit doma. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-X.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ T. Respektovat a být respektován. Český Těšín: Finidr, 2005. ISBN 80-901873-7-4.

MONTESSORI, M. Absorbující mysl. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86-189-02-03.

NOVÁČKOVÁ, J. Mýty ve vzdělávání. Kroměříž: Alexandr Michajlovič, 2006. ISBN 80-901873-8-2.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eliška Zajitzová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

15. února 2010

Termín odevzdání bakalářské práce:

7. května 2010

Ve Zlíně dne 15. února 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

3.5.2010



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 nevdělečně 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 nahlázení 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 počítovat 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 vzdělávacího 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). Odpirá-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 užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá alternativním a tradičním typem vzdělávání dětí a rodičů.

V teoretické části je v první kapitole popsán vývoj předškolního věku dítěte, druhá kapitola se věnuje dítěti a tradiční mateřské škole, ve třetí kapitole je rozebrána Montessori pedagogika a čtvrtá kapitola se zaměřuje na sebevzdělávací kurzy pro rodiče.

V praktické části je popsána realizace výzkumu s rodiči, jehož cílem bylo zmapování názorů na sebevzdělávání spojené s následným výběrem vhodného předškolního zařízení pro děti.

Klíčová slova: dítě, rodina, alternativní, tradiční, pedagogika, Montessori pedagogika, vzdělání, sebevzdělávání, výzkum, rozhovor.

ABSTRACT

This work deals with alternative and traditional types of education of children and parents. In the theoretical section, the first chapter covers development during the pre-school age of children, the second chapter covers traditional kindergarten education, the third chapter covers Montessori education and the fourth chapter focuses on self-education courses for parents.

The practical section describes the research with parents, the aim of which was to map opinions on self-education linked to choosing the suitable pre-school education for children.

Key words: child, family, alternative, traditional, education, Montessori education, self-education, research, interview.

Chtěla bych zvláště poděkovat své vedoucí práce Mgr. Elišce Zajitzové za odbornou pomoc při vedení práce a osobní podporu. Dále můj dík patří mé rodině za všestrannou podporu a porozumění.

„Mír začíná v našich dětech“

Maria Montessori

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	12
1.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE.....	12
1.2 DETERMINANTY ROZVOJE OSOBNOSTI.....	15
2 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	17
2.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
2.1.1 Úkoly předškolního vzdělávání.....	19
2.1.2 Cíle předškolního vzdělávání.....	19
2.1.3 Vzdělávací oblasti RVP PV	20
2.1.4 Podmínky předškolního vzdělávání	21
2.2 POZITIVA A NEGATIVA MŠ	22
2.3 VYBRANÉ ALTERNATIVNĚ ZAMĚŘENÉ MODELY MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	24
3 MONTESSORI PEDAGOGIKA	26
3.1 OSOBNOST MARIE MONTESSORI	26
3.2 PRINCIPY A FILOSOFIE MONTESSORI PEDAGOGIKY.....	27
3.3 SYSTÉM MONTESSORI VZDĚLÁVÁNÍ	30
3.4 SENZITIVNÍ FÁZE DÍTĚTE.....	31
3.5 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI MONTESSORI PEDAGOGIKY	33
3.5.1 Cvičení praktického života.....	34
3.5.2 Smyslová výchova.....	35
3.5.3 Jazyková výchova.....	36
3.5.4 Matematika.....	36
3.5.5 Kosmická výchova	37
4 VZDĚLÁVÁNÍ PRO RODIČE.....	38
4.1 RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN	38
4.2 MONTESSORI VZDĚLÁVACÍ SEMINÁŘE	39
4.3 KURZY O VÝCHOVĚ PRO RODIČE.....	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 VÝZKUM.....	42

5.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
5.2	CÍL VÝZKUMU	42
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
5.4	VÝZKUMNÁ METODA.....	43
5.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR	43
5.6	ZPRACOVÁNÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	44
5.6.1	Kasuistiky rodin	44
5.6.2	Shrnutí rozhovorů s rodiči.....	52
5.7	SHRnutí VÝSLEDKŮ	59
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	63
	SEZNAM OBRÁZKŮ	64
	SEZNAM TABULEK.....	65
	SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Při volbě tématu bakalářské práce bylo pro mě důležité, aby se vybrané téma týkalo předškolního věku dětí. Jelikož jsem matkou dítěte, které prvním rokem navštěvuje tradiční mateřskou školu, je to pro naši rodinu velká výzva, jak se postavit nejen k potřebám dítěte, ale jak se i my zapojíme do procesu sebevzdělávání.

V minulosti jsem navštěvovala se synem Montessori vzdělávací centrum ve Zlíně, kde jsme čerpali pro nás zcela nové informace a poznatky z alternativně pojatého přístupu k dětem a také k samotnému principu Montessori vzdělávání. V současné době navštěvujeme tradiční mateřskou školu, která nám nabízí zase spíše tradiční přístup ke vzdělání našich dětí. A tak mě hlavně zajímalo jak se liší postoje v přístupu nejen učitelek v již zmíněných předškolních zařízeních, ale jaké názory na alternativní a tradiční pojetí vzdělávání mají rodiče dětí.

Cílem mé práce v teoretické části je nastudovat odbornou literaturu k danému tématu a provést rešerši. Získat nové informace a prohloubit si vědomosti.

Teoretická část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. První kapitola se věnuje předškolnímu věku dítěte obecně. Ve druhé kapitole jsem se věnovala dítěti v mateřské škole. V jednotlivých podkapitolách jsem popsala úkoly a cíle předškolního vzdělávání, oblasti RVP PV, podmínky předškolního vzdělávání a zabývala jsem se také možnými pozitivy a negativy, které mateřská škola přináší. Také jsem se zaměřila na vybrané alternativně zaměřené modely mateřských škol. Třetí kapitola je věnována Montessori pedagogice. Poslední čtvrtá kapitola mapuje nabídku některých sebevzdělávacích kurzů pro rodiče.

V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu zaměřeného na postoje rodičů, jak se vzdělávají a jaká je ochota dalšího jejich vzdělávání a jaké faktory mohou ovlivňovat ochotu v jejich dalším sebevzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní věk dítěte je charakterizován obdobím od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Předškolní období můžeme také nazývat „věkem mateřské školy“. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která pomáhá dalšímu rozvoji dítěte (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 186).

1.1 Charakteristika období předškolního věku dítěte

Pro toto období je typický věk hry, ta je nejdůležitější činností dítěte, neboť je příjemná a přináší uspokojení. Oproti tomu práce je činnost vykonávána pro dosažení nějakého cíle, ať je příjemná, nepříjemná nebo obtížná. Hra má většinou nějaký cíl, pomáhá rozvíjet podnikavost, tvořivost, přináší radost a je spontánnější a volnější než práce. V době předškolního věku je u dítěte patrný rychlý rozvoj řeči, děti používají dlouhá souvětí a většina dětí zná dostatek říkanek, písniček a pohádek. V období předškolního věku se dítě začíná připravovat na školu. Samostatnost dítěte se rozšiřuje, je velmi pohyblivé a pozornost se stává trvalejší a pozornější (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002).

Období dítěte mezi třetím a šestým rokem je nazýváno také obdobím citové i tělesné harmonie. V této době je dítě neunavitelné, předvádí se a je to také věk koketérie. Citová rovnováha dítěte silně závisí na druhém, a to může být zdrojem úzkosti a konfliktů, které vede k tomu, že dítě v tomto období může být občas plaché a bázlivé. Dítě velmi rádo napodobuje druhé, což je významné při rozšíření citových a sociálních perspektiv dítěte, protože se nejedná o pouhé kopie gest, ale o kopie rolí a osobností. Mezi pátým a šestým rokem dítě napodobuje různé osoby, které pro něj fungují jako vzory. Ztělesňováním těchto osob zejména v symbolických hrách a v příbězích, které dítě zasahuje, si vytváří svou identitu, utváří se jako jedinečná osobnost, která je zároveň neustále dotvářena vzory, které mu jeho okolí nabízí. V tomto období je pro dítě stále tím nejdůležitějším místem všech citových výměn rodina (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

„V šesti letech máme tedy před sebou zformovanou a dobře diferencovanou osobnost, bohatou poznatky, které jsou základem sociálního chování v dospělosti. Takovýto malý člověk překypuje zvědavostí na svět, který jej obklopuje, je připraven ustoupit od sebestřednosti a investovat do nových forem sociálních vztahů a učení, které by mu měla umožnit objevit především základní škola.“ (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, s. 162).

Vývoj základních schopností a dovedností, tříleté dítě při chůzi ze chodů střídá nohy, jezdí na tříkolce, umí postavit most ze tří kostek, navléká korálky na šňůrku a napodobí kresbu kruhu podle předlohy. V tomto věku se dítě umí obléci s malou pomocí, umývá si ruce a udržuje celkem spolehlivě tělesnou čistotu. Výslovnost je ještě hodně patlavá, ale dítě již zvládne krátké říkanky. Ve čtyřech letech umí dítě chodit po úzké kladině a dokáže delší dobu stát na jedné noze. Zvládne napodobit kresbu křížku, postavu kreslí jako tzv. hlavonožce a umí správně označit základní barvy. Pětileté dítě zvládne jízdu na kole, postaví z kostek bránu, umí složit jednodušší skládačky, napodobí kresbu čtverce a kresba lidské postavy má již více částí. V řeči používá správné pády a zná základní časové pojmy. Při osobní hygieně se již obslouží samo. V šesti letech dítě umí dobře prokreslit lidskou postavu a umí nakreslit i jiné běžné věci jako je strom, auto, dům. Umí počítat do deseti, při sčítání a odečítání je zatím nejisté a zvládne napsat některá tiskací písmenka. Dítě je již zcela samoobslužné a je zcela zralé pro nástup do školy (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002).

Výtvarné pojetí předškoláka je individuální a značně kreativní. Rodiče i předškolní zařízení by měli podporovat možnost spontánního uměleckého vyjadřování dítěte, především vytvořením vhodných podmínek pro pracovní prostor, různorodé materiály a dostatek podnětů. Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím až šestým rokem, s možností pohybu a procvičování.

Paměť předškolního dítěte je převážně bezděčná, kolem pátého roku se začíná vyvíjet paměť záměrná. Kapacita mechanické paměti spolu s aktivitou a zvědavostí tvoří dobrý základ pro snadné přijímání informací. Paměť je spíše konkrétní a tudíž si dítě lépe pamatuje konkrétní události než slovní popis. Do věku pěti let převažuje paměť krátkodobá, mezi pátým až šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá. Mezi třetím až šestým rokem se uzavírá fáze symbolického, předponového myšlení. Dítě si osvojuje mateřský jazyk a ujasňuje si rozdíly mezi jeden, někteří a všichni. Začíná se zajímat o příčinné souvislosti okolního světa a zcela nezastupitelnou úlohu v tomto věku sehrávají dospělí, kteří mají dost trpělivosti, času a někdy i znalostí, aby neutuchající zvědavost dítěte uspokojovali. Někdy kolem tří let, kdy je dítě na konci předponového období je bezpečně schopno oddálené napodoby, fiktivní hry, užívá řeči a kreslených symbolických projevů. Předoperační stadium se řadí k období mezi třetím a čtvrtým rokem – sedmi a osmi lety a plně rozvíjí názorové intuitivní myšlení. Dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení

podstatných podobností. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo nebo vidí, ale už to nedokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat a v myšlení dítě nepostupuje podle logických operací. Charakteristické pro tento věk je, že děti polidšťují předměty a vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností. Je proto zcela nepřipustné děti obviňovat ze lži, neboť je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace (Šulová, 2004).

Emoční a sociální vývoj dítěte předškolního věku je samostatnější a na čas se obejde bez matky, ale musí si být jisto, že nebude opuštěno natrvalo. Je také schopno skupinové hry s dětmi podobného věku, a tudíž pro něj roste význam vrstevníků. Předškolní věk je dobou, kdy dítě potřebuje vidět každodenní interakci rodičů obou pohlaví, pro snazší přijetí vlastní pohlavní identity.

Školní zralost je stupeň vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem pro zdárné plnění požadavků, které na dítě klade škola. Tělesná zralost se posuzuje podle dosažené výšky a hmotnosti a je nutnou součástí lékařského vyšetření. Významnějším faktorem posouzení školní zralosti jsou změny motoriky. V době vstupu do školy je jasně patrné, která ruka je vedoucí. V rozumové zralosti dítěte je podstatné, že dítě začíná myslet v logických operacích, začíná chápat neměnnost velikosti, množství, objemu apod. Ve vnímání se dítě už neuspokojuje s povrchním vjemem, ale rozlišuje části vjemového obrazce. Důležitým znakem zralosti je i přiměřený vývoj řeči, případná špatná výslovnost je odstraněna logopedickým cvičením. Nezbytná je také určitá zásoba vědomostí a zkušeností. Citová a sociální zralost umožňuje dítěti být přiměřeně samostatné, musí se umět na čas odloučit od rodičů a musí být schopno plnit, co se od něho v „roli školáka“ očekává (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002).

Dítě, které není zralé pro školu, ale přesto je přijato, tak se většinou potýká s různými obtížemi. Hůře prospívá, bývá hravé, na učení musí vynaložit větší námahu. Tyto aspekty mají za následek, že se může objevit závažné psychopatologické potíže a tudíž je nezbytně nutné zvážit objektivní zralost dítěte pro vstup do školy.

Školní připravenost je souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí. Aby dítě bylo schopno zvládnout roli žáka, musí dosáhnout určité socializační úrovně, tj. např. umět se vhodně chovat ve vztahu k učiteli

a k spolužákům, být schopen s nimi komunikovat, znát a přijímat určité morální hodnoty a normy, a také být pozitivně motivováno k učení a školnímu vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Jiráskův test školní zralosti – Tento test slouží jako orientační a depistážní metoda pro posouzení školní zralosti u dětí předškolního věku. Zaměřuje se na úroveň jemné motoriky a senzomotorickou koordinaci. Jiráskův test školní zralosti lze aplikovat u dětí individuálně, ale i skupinově. Tento test obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček. V průběhu testu je dítě pozorně sledováno a na tomto základě lze vysledovat vyhraněnost lateralitu dítěte, kvalitu úchopu psacího náčiní, přítlak na podložku, zda dítě udržuje zrakový kontakt s předlohou a kvalitu jeho pozornosti. Pomocí pětistupňové klasifikační škály je vyhodnocen výkon dítěte v tomto testu, součet jednotlivých klasifikačních bodů tvoří celkové hodnocení dítěte. Nižší hodnoty znamenají pro dítě vyšší hodnocení (Jirásek, 1992).

1.2 Determinanty rozvoje osobnosti

Vývoj dítěte ovlivňuje mnoho faktorů, které nemusí mít v jednotlivých případech stejně významnou roli. Rozvoj dílčích psychických vlastností i celé osobnosti je dán individuálně variabilní dispoziční složkou a komplexem nejrůznějších vnějších vlivů a situací. Způsob zpracování těchto podnětů je skoro vždycky předurčen genetickými předpoklady. Průběh psychického vývoje závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) popisuje následující faktory:

- **Dědičnost**, která představuje informace, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností. Jejich souhrn je označován jako genotyp.
- Vývoj **CNS** je důležitým předpokladem rozvoje všech psychických vlastností a procesů. Jako organický základ psychických funkcí se uskutečňuje zráním, jehož průběh je určen genetickou informací.
- **Prostředí**, v němž dítě vyrůstá, může jeho vývoj významným způsobem ovlivnit. Působí na ně prostřednictvím interakce. Zkušenost, tj. učení, může lidskou psychiku ovlivňovat různě, pozitivně i negativně. Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Vrstevnická sku-

pina, je důležitá již v dětství, neboť dítě potřebuje být touto skupinou akceptováno a přijatelně hodnoceno. Škola rozvíjí nejen poznávací schopnosti a různé dovednosti, ale působí i jako důležitý socializační činitel, modifikující rozvoj určitých osobnostních vlastností i dalších aspektů.

2 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Mateřská škola je pro rodině dalším (sekundárním) socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji.“ (Jeřábková, 1993, s. 47).

Mateřská škola dnes, stejně jako v budoucnu, má právo i povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace. Její otevřenost zmírňuje horečné tempo živelného přizpůsobování a umožňuje předcházet vzniku možných slepých uliček osobnostního rozvoje každého jedince. Tradiční obsah předškolního vzdělávání – rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků – slouží pak jako prostředek, nikoli cíl plnohodnotného rozvoje osobnosti. Proto se v současném školském systému mateřská škola stává přirozeně nezbytnou součástí specifického vzdělávání, která naplňuje smysl a funkci předškolního období (Kolláriková, Pupala, 2001).

Vstupem do mateřské školy je dítě vnímáno širší rodinou jako statečné, šikovné a bývá povzbuzováno a oceňováno. Je velmi důležité, aby bylo dítě právě takto podporováno a, aby si rodina vytvořila svoji tradici, jak uvádět děti do nového společenství školy. Mateřské školy jsou rodiči oceňovány a jsou přijímány pozitivně a zjevně o mateřských školách a učitelkách mluví doma s uznáním a tím nekomplikují dítěti pohled na jeho novou roli. Za posledních dvacet let se mateřské školy přeorientovaly více k dítěti a jeho individuálním citovým potřebám. Otevřely svou práci rodinám a uvolnily prostor pro vstup alternativních směrů do výchovně vzdělávacího působení a dále se zaměřily na kultivaci vzájemných vztahů v dětské skupině. Mateřská škola je velmi důležitá právě pro rozvoj sociálního učení a vztahového rozvoje dítěte (Kořátková, 2008).

Dítě v prostředí mateřské školy zažije zkušenost velmi odlišnou od jeho zkušenosti rodinné, a to jak složením tohoto prostředí, tak jeho organizací i nabízenými aktivitami. Interpersonální vztahy v mateřské škole se také liší od vztahů domácího prostředí, i když na úrovni mateřské školy jsou vztahy mezi dětmi navzájem i vztahy k učitelkám stále ještě spíše povahy interindividuální, až později se ocitnou pod kontrolou skupiny. Dítě opakuje s učitelkou popř. učitelem návyky, které získalo v interakci se svou matkou. Učitelé ze školy se v nepřítomnosti rodičů stávají referenčním dospělým. Přesto jejich funkce v žádném případě nenahrazuje funkci otce nebo matky. Hlavním úkolem učitelů mateřské školy tkví

ve stanovení pedagogického cíle a v organizování skupiny, kterou tvoří děti. Novým typem sociálních vztahů jsou vztahy mezi kamarády. Některé děti mají již zkušenosti ze sourozenecké skupiny, ale v mateřské škole mají vedle sebe své vrstevníky, se kterými mohou rovnocenně soupeřit, kteří jim dávají důvěru, kteří jim nabízejí mnohočetná otevření se světu a kteří se neustále vyvíjejí a mění. Skupina kamarádů je početnější, různorodější i otevřenější než skupina sourozenecká. Vnucuje dítěti vzrůstající kontrolu jeho aktivit, ale výměnou za to mu dává novou představu o jeho možnostech ve hře nebo v práci. Proto děti tohoto věku tolik potřebují a milují kamarády (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003).

V současném pojetí mateřské školy se nacházíme v etapě přijetí a naplňování moderního pojetí pedocentrické orientace. Dítě, péče o něj a rozvoj jeho dispozic je jejím základem. Každé dítě je respektováno jako osobnost, má své individuální potřeby a zájmy a ty nás vedou k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je dále rozšiřovat a připravovat tak dítě na další vzdělávání (Košátková, 2008, s. 86).

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Od roku 2004 je v platnosti Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Mateřské školy se staly součástí vzdělávacího systému a mají vypracovaný svůj vzdělávací program stejně jako další jednotlivé stupně základních a středních škol. Rámcové i školní (ty jsou tvořeny na základě RVP PV) vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty a jsou přístupné pro odbornou pedagogickou i laickou veřejnost. RVP PV vzdělávání není zpracován tak, aby se podle něho pracovalo, ale aby byla vytvořena základní linie kam, a v jaké šíři bude směřovat vzdělávání dětí předškolního věku.

Košátková (2008) uvádí hlavní principy vzdělávací práce s předškolními dětmi:

- Přijmout vývojová specifika dětí předškolního věku a z nich především vycházet v nabídce obsahu práce, vhodnosti metod a organizace.
- Respektovat individuální možnosti a potřeby dítěte a umožnit mu kvalitní rozvoj vzdělávání.
- Zaměřovat se na kvalitu předškolního vzdělávání v té míře, aby děti postupně nabývaly a zkvalitňovaly své schopnosti, dovednosti a vytvořily si základy klíčových kompetencí směřujících k učení, řešení problémů, komunikaci, ke kvalitě vzájemných vztahů, seberealizaci a přijetí základních občanských pravidel.

- Zajistit všem dětem, tedy i těm, které navštěvují mateřské školy s různými programy, odpovídající a srovnatelný pedagogický účinek vzdělávací práce.
- Dát prostor mateřským školám zvolit si a využívat různých forem práce, metod a regionálních podmínek pro vzdělávání dětí.

2.1.1 Úkoly předškolního vzdělávání

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajišťovat dítěti vhodné prostředí pro aktivní rozvoj a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte a má poskytovat odbornou péči a zároveň usnadňovat dítěti jeho další životní vzdělávací cestu. Z toho vyplývá, že při předškolním vzdělávání se rozvíjí osobnost dítěte, podporuje se jeho tělesný rozvoj a zdraví, osobní spokojenost a svoboda. Nedílnou součástí vzdělávání je pomáhat dítěti v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP PV, 2004).

2.1.2 Cíle předškolního vzdělávání

Podle Kollarikové a Pupaly (2001) patří mezi hlavní cíle předškolního vzdělávání:

- Pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů).
- Podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa.
- Příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení).
- Pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.

RVP PV (2004) pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi:

- Rámcové cíle – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání v oblasti rozvoje dítěte, jeho učení a poznávání, osvojování hodnot a dovedností v získávání osobních postojů.
- Klíčové kompetence – představují výstupy dosažitelné v předškolním vzdělávání. Kompetence k učení, řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činností a občanské.
- Dílčí cíle vyjadřují konkrétní záměry příslušející k určité vzdělávací oblasti. Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.
- Dílčí výstupy jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Všechny vzdělávací oblasti by měly být propojeny a měly by obsáhnout i obecný život, blízké prostředí a svět na vhodné a potřebné úrovni. Jednotlivé oblasti jsou zpracované tak, aby s nimi mohl pedagog dále pracovat.

2.1.3 Vzdělávací oblasti RVP PV

Dítě a jeho tělo - tento okruh směřuje do oblasti biologické a měl by naplňovat potřeby fyziologického rozvoje dětského organismu s potřebou pohybu a aktivity, vést k správnému rozvoji tělesných a pohybových funkcí, zdatnosti, motorických dovedností a koordinace. Má učit dítě k sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravé životosprávě. Na konci předškolního období dítě zpravidla dokáže správně držet tělo, koordinovat pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou, vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a zvládnout základní pohybovou dovednost a prostorovou orientaci (Kořátková, 2008).

Dítě a jeho psychika - podle Kořátkové (2008) se tento vzdělávací okruh zaměřuje do oblasti psychologické a do podpory maximálně dobrého rozvoje všech psychických funkcí dítěte, patří sem i další tři okruhy: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle. V oblasti jazyka a řeči dítě na konci předškolního období mimo jiné zpravidla dokáže správně vyslovovat, ovládat dech, pojmenovat vše co jej obklopuje, vést rozhovor, chápat slovní vtip a humor, sledovat očima zleva doprava, poznat napsané své jméno, formulovat otázky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film. V oblasti sebepojetí dítě zpravidla dokáže získat rela-

tivní citovou samostatnost, zvládá pozitivní city k vlastní osobě, umí se sebeovládat a řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci. Umí se rozhodovat o svých činnostech a umí mimo jiné i prožívat radost ze zvládnutého a poznaného. Očekávaným výstupem v oblasti poznávání mimo jiné je, že dítě umí využívat zkušeností k učení, zvládá vyjadřovat svou představivost, chápe základní číselné a matematické pojmy a vědomě využívá všech smyslů.

Dítě a ten druhý - vzdělávací okruh podporuje tvorbu vztahů dítěte k jinému dítěti a dospělému, posiluje kultivaci, kvalitu komunikace a dalších sociálních dovedností. Na konci předškolního období dítě zpravidla dokáže spolupracovat s ostatními, umí odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná, řeší konflikt dohodou a umí užívat kooperativních činností ve dvojici i skupině (RVP PV, 2004).

Dítě a společnost - tento vzdělávací okruh směřuje do oblasti sociálně kulturní s poznáváním života ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními. Je to úkol jak pomoci dítěti nalézt své místo v širší společnosti a podílet se na vytváření pohody ve svém sociálním prostředí. Dítě zpravidla po ukončení předškolního vzdělávání zvládá dodržovat pravidla her, zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, umí se začlenit do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky a je schopno pochopit, že každý ve skupině má svou roli, podle které je třeba se chovat (RVP PV, 2004).

Dítě a svět - podle Kořátkové (2008) je záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga environmentální oblast, jde o vytvoření základních postojů dítěte k životnímu prostředí počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu. Od dítěte se očekává, že se bude umět bezpečně orientovat ve známém prostředí, bude si umět uvědomit nebezpečí a bude vědět jak se prakticky chránit, získá elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi a o vesmíru. Zvládne péči o okolní prostředí a bude umět rozlišit aktivity, které mohou okolní prostředí podporovat a které je mohou poškozovat.

2.1.4 Podmínky předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání udává podmínky pro kvalitní fungování poskytovaného vzdělávání a jsou podstatné pro spokojenost dětí a rodičů. Jedná se

o **věcné vybavení**, které zahrnuje prostory pro společnou a individuální činnost, dětský nábytek, hračky, pomůcky, náčiní, odpovídající vybavenost dětského hřiště a patřičné hygienické zázemí. Velký důraz je kladen na **životosprávu**, jako je vhodná strava, vyváženost potravin a dostatečný pitný režim. Děti jsou každodenně dostatečně dlouho venku a v denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku.

Spoluúčast rodičů je také jednou z předpokládaných podmínek pro vytvoření zdravého a přínosného prostředí, ve kterém tráví dítě značnou část dne. **Psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy a personální pedagogické zajištění** jsou další složky zdárného fungování v předškolním zařízení (RVP PV 2004).

2.2 Pozitiva a negativa MŠ

Šulová (2004) uvádí ucelený přehled kladů MŠ

- MŠ obecně zajišťují adekvátní vývoj i dětem z rodin, kde jim není z různých důvodů věnována pozornost a péče.
- Kolektivní zařízení nahrazuje rodiny s většími sourozeneckými skupinami, kterých je ve skutečnosti v ČR velmi málo, a řeší specifickou situaci jedináčků.
- MŠ mají možnost vzdělávání svých pracovníků přenášet nejnovější poznatky pedagogiky, psychologie, pediatrie přímo do praxe.
- MŠ umožňuje každodenní potřebný kontakt s vrstevníky.
- MŠ umožňuje předškolákům postupný návyk na cizí autoritu, cizí prostředí, podřízení se určitému rytmu, postupné odpoutávání se od příliš silné fixace na rodinu.
- MŠ umožňuje předávání širších poznatků, než poskytuje většina rodin.
- MŠ pomáhá přímo při handicapech – logopedie, slabozraké děti, sociální retardace. Umožňuje zachytit problémy včas.

Šulová (2004) uvádí možné negativní vlivy MŠ

- Dítě ztrácí pobytem v MŠ potřebný individuální přístup ze strany dospělých, je méně detailně sledováno, rodiče ztrácí možnost zjistit, pro co má talent, předpoklady, jaké činnosti spontánně volí.

- Dítě se musí podřizovat příliš brzy cizí autoritě a ztratí svou spontánnost, tvořivost, tendenci experimentovat, neprocvičí si mnohé individuální strategie ve svém chování.
- Dítě v kolektivním zařízení, se začne příliš brzy poměřovat s ostatními a místo postupného formování reálného Já může získávat neúměrně brzy komplexy.
- Některé děti nejsou ještě osobnostně zralé či fyzicky disponované pro dlouhodobější pobyt v kolektivu, pro přijetí cizí autority a odpoutání se od matky.
- U některých dětí mohou nastat psychosomatické adaptační problémy, poruchy spánku, poruchy příjmu potravy.
- V MŠ jsou střídány činnosti přibližně po 20 minutách bez ohledu na individuální zájem či pozornost dětí. Může to vést k dlouhodobým poruchám koncentrace, ke ztrátě schopnosti samostatně se rozhodovat, volit mezi alternativami, ke snaze spoléhat i v pozdějším věku na autoritu, která je bude řídit a přebírat za ně zodpovědnost.
- Dítě může pocítit ve vztahu s cizí autoritou dlouhodobou antipatii v případě, že se zpočátku vytvoří negativní vztah. Na zvládnutí negativních emocí, nepřijetí ze strany druhého je dosud mentálně nepřipraveno.
- Dítě obtížně zvládá dlouhodobé nepřijetí skupinou. V podmínkách mimo rámec instituce může negativní emoce, nepřijetí, nepřátelství mezi vrstevníky řešit únikem a alternativní činností nebo jinými kontakty. V zařízení, kde tráví denně mnoho času, to nejde. Dítě často řeší tento zvýšený tlak formou úniku.
- V MŠ chybí dítěti možnosti observace obou pohlavních rolí, neboť v MŠ pracují především ženy.
- Jestliže dítě tráví v mateřské škole 8 - 9 hodin denně, chybí mu dostatek času ke kontaktu s rodičovskou dyádou a k pobytu v rodině obecně.
- Dítě má menší možnost získávat individuální vhled do řešení situací s morálně etickým kontextem, než je tomu v rodině. V mateřské škole jistě také řeší morálně etické otázky, ale vzhledem k počtu dětí věnuje jejich probírání skutečnou pozornost jen určité jejich část. V rodině se tyto otázky řeší většinou v návaznosti na situaci, která se dítěte bezprostředně týkala, a ve chvíli, kdy je problém pro dítě samo maximálně aktuální.

S přihlédnutím na možné negativní vlivy některých předškolních zařízení, je pro rodiče vhodné zvážit některé alternativně pojaté předškolní zařízení a tím zmírnit možné dopady na psychiku dítěte.

2.3 Vybrané alternativně zaměřené modely mateřských škol

Alternativní školy mají ustálené programy a fungují na stejném principu i v zahraničí. Mezi alternativně zaměřené mateřské školy patří Waldorfská mateřská škola, Daltonská mateřská škola, Mateřská škola začít spolu, Zdravá škola a Montessori mateřská škola. Montessori mateřské škole je věnována další samostatná kapitola, vzhledem k zaměření BP.

Waldorfská mateřská škola - ve Stuttgartu byla roku 1910 založena první waldorfská škola a roku 1920 první mateřská škola waldorfského typu. Jejím zakladatelem byl Rudolf Steiner a nový typ školy tvořil v souladu s psychickým a fyzickým vývojem dítěte. Pedagogický směr je založený na respektu k dítěti a na faktu, neuspíšit dětský vývoj. Mezi ústřední myšlenky waldorfské pedagogiky patří, že podstatné na lidském vědění nejsou informace, ale zkušenosti. Duševní vývoj dítěte je závislý na tělesném vývoji a na tom, že malé dítě jedná na základě porozumění nebo reaguje na procesy vlastního těla. V prvních sedmi letech je zásadní výchovný princip napodobování a tudíž je pro dítě důležité to co vychovatel dělá, než to co říká. Proto dle waldorfské pedagogiky je potřeba ponechat autoritativní výchovu až po sedmém věku dítěte. Hlavní důraz je kladen na spolupráci učitelů s rodiči. Ve třídě waldorfské mateřské školy jsou děti mezi třemi až šesti lety, učitelky jsou vzdělávány v seminářích waldorfské pedagogiky. Mateřské školy jsou v České republice otevřeny od roku 1992, a návaznost na mateřskou školu je zajištěna ve waldorfské základní i střední škole (Kotátková, 2008).

Mateřská škola Začít spolu - v 80. letech minulého století vznikla snaha o demokratické propojení školní instituce s rodinami, bez ohledu na kulturu, sociální vybavenost a zdravotní specifika všech dětí. Projekt MŠ Začít spolu funguje ve 30 zemích světa, do zemí bývalého komunistického bloku se dostal v průběhu druhé poloviny 90. let 20. století za pomoci Sorosových nadací, v České republice se za této finanční podpory upravily prostředí mateřských škol, vyškolily se učitelky a vznikly výukové programy. Program Začít spolu (Step by step) je vzdělávací program zdůrazňující individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Program se věnuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou děti nadané, postižené děti, děti s vývo-

jovými poruchami nebo dětem různých etnických menšin. Hlavní důraz je kladen na podnětné prostředí, kooperativní učení, projektové vyučování a na integrovanou tematickou výuku. Ve třídách jsou umístěny děti ve věku tří až šesti let a třídy jsou věkově smíšené. Vzdělávání učitelek má na starost nevládní nezisková organizace Step by Step ČR o. s. a v současné době je 120 mateřských škol s programem Začít spolu. Návaznost mateřské školy je zajištěna i následně na základní školu stejného názvu (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Mateřská škola podpory zdraví - v osmdesátých letech 20. století Světová zdravotnická organizace dala impulz vzniku základních škol zaměřených na pozitivní ovlivnění životního stylu mladé generace prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Státní zdravotní ústav ČR připravil český projekt pro mateřské školy s tímto zaměřením. Od roku 1996 se k tomuto projektu hlásí mateřské školy, které musí na těchto principech vypracovat a obhájit svůj program podpory zdraví a pravidelně jej vyhodnocovat. Základním filozofickým programem je holistické pojetí zdraví, které klade důraz na celistvost a souvislosti a uznává úlohu subjektivního pocitu zdraví. Mezi hlavní zásady podpory zdraví ve škole patří pohoda prostředí. Náplň takto pojaté školy je podpora zdraví, rytmický řád života a dne, tělesná pohoda a volný pohyb, zdravá výživa, sportovní hra, podnětné věci prostředí, bezpečné sociální prostředí. Nedílnou součástí je otevřené partnerství s rodiči, spolupráce mezi mateřskou a základní školou a jejich začlenění do života obce. Třídy dětí jsou smíšené od tří do šesti let. Vzdělávání učitelek v tomto programu se uskutečňuje v pravidelných seminářích při přihlášení mateřské školy k Programu podpory zdraví. Garantem těchto škol je Státní zdravotní ústav ČR a v dnešní době jejich počet stoupl na 105. Návaznost mateřské školy je zajištěn na základní školu se stejným programem (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

3 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Slovy dítěte:

„Slyším a zapomenu.

Vidím a zapamatuji si.

Udělám a pochopím.“ (Hainstock, 1999)

3.1 Osobnost Marie Montessori

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ (Marie Montessori).

Marie Montessori se narodila v Itálii roku 1870. V roce 1896 byla promována jako první žena v Itálii lékařkou. Po zakončení univerzitních studií pracovala dva roky jako asistentka na psychiatrické univerzitní klinice v Římě. Zde přišla na myšlenku, že duševně postižené děti jsou vychovatelné. V roce 1898 vznikla v Římě Národní liga pro výchovu postižených dětí a Výbor na podporu zřízení veřejné medicínsko - pedagogické instituce. Tato dvě sdružení založila v roce 1900 lékařsko - pedagogický institut pro vzdělávání učitelů, kteří pracovali s postiženými dětmi. Tento institut byl spojený s tzv. Modelovou školou pro 22 dětí. M. Montessori tuto školu řídila a experimentálně prověřovala didaktický materiál, který neustále upravovala podle potřeb dětí. Ověřovala si zde specifické metody určené především k výchově a vzdělávání duševně postižených dětí. Při pobytech v Londýně a v Paříži studovala odborné práce psychiatrů, lékařů a speciálních pedagogů. V roce 1902 ukončila Maria studia pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie na univerzitě v Římě. Mimo tuto činnost se stále více věnovala práci s postiženými dětmi a dospěla k přesvědčení, že její zkušenosti a metody práce s těmito dětmi by měly ještě větší úspěch u dětí zdravých. Využila nabídky Eduarda Talama, který ji nabídl, aby ve vzorných nájemných domech zřídila dětské útulky. První škola byla otevřena roku 1907 s názvem Casa dei bambini (Dům dětí). Význam těchto institucí byl sociální i pedagogický. Rodiče se mohli v klidu věnovat svému zaměstnání a učitelky jim ještě poskytovaly rady k výchově jejich dětí. Děti ve věku od tří do sedmi let si ve velké místnosti v domě hrály a pracovaly s různými předměty, které M. Montessori nechávala volně k dispozici. V roce 1913 vychází její první kniha *Metoda vědecké pedagogiky*, užitá při výchově v Domech dětí. V knize *Můj deník* popisuje, jak se má vhodně zacházet s didaktickým materiálem a jak jej používat ve prospěch dítěte. V další knize *Sebevýchova v elementární škole* se autorka zabývá výchov-

nou problematikou dětí školního věku. V roce 1911 se vzdává lékařské praxe a výlučně se věnuje rozšíření své metody, která byla zavedena na italských a švýcarských národních školách. Zároveň byla tato metoda praktikována ve školách anglických a argentinských. V Paříži, New Yorku a Bostonu byly otevřeny „Modelové školy“. V následujících letech žila ve Španělsku a zde, během jejího dvacetiletého pobytu, bylo otevřeno mnoho mateřských škol. V období občanské války byly rušeny a zavírány její školy. V letech mezi válkami se myšlenky Montessori rychle rozšířily do Anglie, Belgie, Holandska, Rakouska i Skandinávie. V Holandsku existovaly první šestileté základní školy již v roce 1919. V Německu byla otevřena první škola tohoto typu v Jeně v roce 1924. M. Montessori spolu se svým synem Máriem založila v roce 1929 mezinárodní montessoriovskou společnost. Tato společnost působila do roku 1935 v Berlíně a následně byla přemístěna až do roku 1945 do Londýna. Její dnešní sídlo je v Amsterdamu. Má za úkol organizovat vzdělávací kurzy, řídit spolupráci národních sdružení a šířit montessoriovské ideje. V roce 1939 se Maria vydává na cestu do Indie, v té době tam působilo silné montessoriovsky orientované hnutí. V době druhé světové války byla činnost montessoriovských společností i škol v celé Evropě utlumována leckde úplně ukončena. Za svoji celoživotní usilovnou a humanisticky orientovanou práci byla odměněna v roce 1950 Nobelovou cenou míru. M. Montessori zemřela v roce 1952 (Montessori, 2003).

Pedagogika M. Montessori v České republice se začala rozvíjet už v období první republiky. V tomto období byl přeložen a vyšel jen jediný spis M. Montessori s názvem *Příručka vědecké pedagogiky*. Nacistická okupace znemožnila pedagogický systém dále rozvinout a ne jinak tomu bylo i v době minulého režimu. Na pedagogických a psychologických katedrách nepadla o M. Montessori zmínka. Až s nástupem demokracie se znovu otevřel prostor pro alternativní možnosti vzdělávání. V ČR v současné době funguje 8 základních Montessori škol a připravuje se vznik dalších. Předškolní výchova je zajištěna v asi 50 třídách mateřských škol a metoda Montessori se prosazuje i v mateřských centrech a v zařízeních pro nadané, ale i handicapované děti.

3.2 Principy a filosofie Montessori pedagogiky

Ústřední myšlenka M. Montessori je respektovat individualitu osobnosti a její samostatnosti.

Montessori (1998) uvádí následující **principy** vzdělávání:

- Princip věkové heterogenity – jedná se o spojení tří věkových skupin, kdy mladší se učí od starších a naopak starší děti rády učí mladší a starají se o ně.
- Princip pohybu – zajišťuje postupné zdokonalování pohybů jemné motoriky. Pohyb se používá i k rozvoji myšlení, učení a zapamatování si.
- Princip svobody a samostatnosti – svoboda je základem nezávislé individuality. Je také základem pro samostatnost dítěte. Důležitá pro vývoj dítěte je svobodná volba činností a jednání. Svobodná práce neznámá, že dítě střídá činnosti bez ukončení nebo nedělá nic. Svoboda nespočívá v tom, že dítě zůstane ponecháno samo sobě nebo že učitel vůbec nezasahuje do jeho vzdělávání a učebních procesů. Svoboda dítěte je chápána jako povinnost, ne anarchie. Montessori si byla vědoma, že děti mají rozdílné učební schopnosti a nadání. Z toho vyplynulo, že děti nemusí k dosažení stejného cíle postupovat stejným tempem a stejnými kroky. Proto uspořádala svůj pedagogický systém tak, aby se každé dítě mohlo rozvíjet samostatně a mělo k rozvoji stejné možnosti. V důsledku toho nerozlišovala děti podle jejich schopností či výkonnosti.
- Princip vedení – role učitele v Montessori pedagogice je postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci. Chování učitele k dítěti je vždy plné respektu k jeho individualitě jako k hotovému člověku.
- Princip sociální výchovy – heterogenní skupiny umožňují dětem spolupracovat a komunikovat a přitom se učí trpělivosti a pomoci. Pedagogové Montessori vzdělávání pracují podle výchovných metod, které nemají dětskou duši formovat násilím, ale mají investovat pedagogickou energii do materiálu nebo metodických osnov. Pedagogika Montessori je v interakci učitel - žák nedirektivní. Direktivity spočívají v materiálu a metodě.
- Práce s chybou – M. Montessori byla přesvědčena, že jakékoli hodnocení dítěte, ať kladné či záporné, omezuje jeho svobodnou volbu činnosti a jeho sebevědomí. Proto by se nemělo používat negativního hodnocení, ale např. nabídnout dítěti znovu tutéž činnost, aby si mohlo všimnout své chyby a mělo možnost ji samo opravit.
- Princip normalizace – znamená návrat k normálu. Normální dítě ve skutečnosti relativně brzy prokazuje svou inteligenci, umí se ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před jalovou nečinností. K “normalizaci“ postupuje

každé dítě svou vlastní cestou. Montessori staví na tom, aby se dítě samo vypracovalo pomocí vlastních sil, a nabízí mu k tomu pouze metodickou podporu.

- Princip ticha a klidu – během cvičení ticha se dětem zklidňuje nejen tělo, ale i duše. Děti se učí prožívat ticho, ve kterém se učí spojit se svou vnitřní pravdou.
- Polarizace pozornosti – polarizace pozornosti je výsledkem koncentrace a probuzení sociálního citění dítěte. Dítě po procitnutí z velkého soustředění pozornosti začne intenzivně sledovat okolí a projevovat zájem o své vrstevníky.

Filosofie Montessori vzdělávání nestaví na předpokladu, že děti musí každý den vynalézt něco nového. Místo toho poznávají svět v jeho pravidelnostech a zákonitostech. Děti se učí samostatně rozhodovat a svobodně volit z možností, které jsou jim dány k dispozici. Ale svobodná volba zůstává ohraničena na předem dané skutečnosti. Děti se nejprve pohybují v prostředí rodiny nebo mateřské školy, tento život je uspořádán podle určitých zákonů. Záměr Montessori uvést dítě z chaosu do řádu světa, může mít stabilizující vliv, při čemž svoboda volby tvoří protiváhu k pravidlům (Montessori, 1999).

Učitelka by neměla používat negativní hodnocení činnosti dítěte, což je charakteristickou zvláštností tohoto pedagogického systému. Nikdy by neměla říkat, že dítě udělalo něco špatně nebo ošklivě. Ale naopak, při nejbližší příležitosti mu nabídnout opět tentýž materiál, až si samo všimne svých chyb a opraví je. Dítě vykonává činnosti podle vlastní volby, která vychází z jeho vnitřních potřeb. Vybrat si může nejen z klasického, originálního, didaktického materiálu, ale i z doplňujících vhodných pomůcek a hraček (Šebestová, Švarcová 1996).

Jednotlivé senzitivní fáze dítěte vyžadují určité pracovní pomůcky, např.:

Pro nácvik praktického života mezi vhodné pomůcky patří různé džbánky, např. s luštěninami nebo tekutinou. Dítě se učí dovednosti přesypání a přelévání.

Jako smyslový materiál jsou velmi oblíbené různě dlouhé červené tyče, které se skládají od nejdelšího po nejkratší modul. Hmatové tabulky slouží k zjišťování kontrastu mezi hrubým a hladkým povrchem. Geometrická tělesa rozvíjí zrakové i hmatové vnímání tvarů těles a uvědomění si třetího rozměru.

Pro rozvoj řeči jsou vhodné soubory obrázkových karet, ty jsou zaměřeny k určitým tematickým okruhům. Správným nazváním zobrazeného zvířete, předmětu atd., dochází k rozvoji slovní zásoby a vytváření soustavy pojmů.

Matematický obor používá např. dřevěné jehlice, ty se přiřazují do přihrádek, kdy počet jehlic v každé přihrádce odpovídá nadepsanému číslu. Tím dítě zjišťuje, že větší množství se skládá z většího množství prvků.

V kosmické výchově se používají: všechny druhy zvířat, které děti rozdělují na savce, plazy, ptáky atp. Dále se učí poznávat druhy rostlin, planety a dá se říci, že se děti učí vše od vzniku naší planety až po anatomii člověka.

3.3 Systém Montessori vzdělávání

Marie Montessori používala při tvorbě svého systému:

- Poznatky o dítěti, které byly odvozeny z experimentální psychologie.
- Bezprostřední pozorování dětí, jejich chování a jednání při konkrétních činnostech.

První kategorie Montessori vzdělávání je zaměřena na orientaci na dítě jako člověka, zaměřit se na jeho osobnost, ne na výchovnou metodu. Středem výchovy je dítě se schopností samostatně jednat a při vzdělávání by se měla respektovat zásada úcty před svobodou dítěte a jeho spontánními projevy. Maria Montessori vycházela z předpokladu, že dítě samo nejlépe ví, co je pro něj v které době nejvhodnější. Dospělí, podle jejího názoru, svými příjímými zásahy dítěti brání ve svobodném rozvoji a mohou negativně ovlivňovat jeho vývoj.

Druhá kategorie Montessori vzdělávání se zaměřuje na výchovu jako prostředek pro realizaci svobody. Svoboda je podle Montessori (2003) základní bází všeho a první krok je uskutečněn tehdy, když individuum může jednat bez pomoci jiných, s vědomím, že je živou integrální bytostí. Na svobodě založená výchova však nastoluje otázku o interpretaci svobody a možnostech její realizace. Biologická svoboda se vztahuje na vývoj živého člověka a u dětí to znamená osvobození jejich života od překážek, které brání jejich normálnímu vývoji. Úlohou výchovy je tuto svobodu dítěti poskytnout. Sociální svoboda se vztahuje na skutečnost, že dítě v bezmocnosti, ve které se narodilo, je jako sociální individuum obklopeno vazbami omezujícími jeho aktivitu. Svoboda v biologickém a sociálním smyslu potom znamená odstranění jakýchkoliv represí, eliminováním všech forem omezování dět-

ské energie. Při pedagogické svobodě jde hlavně o vedení dítěte při uvolňování jeho energie přes svobodnou činnost k samostatnosti. Montessori nevynechává ani otázky mravního rozvíjení a mravní svobody dítěte. Dítě se v procesu vlastní aktivity přesvědčuje, že ovládá svoje jednání, že může být samo sobě pánem. Svobodná intelektuální práce se s Montessori její jako základ pro vnitřní disciplínu. Dítě se učí ovládat své jednání tím, že si volí činnost dle svého zájmu, místi k činnosti, materiál, se kterým chce pracovat, rytmus pracovního tempa, ale i druhé dítě ke spolupráci. Nezůstává však osamoceno, nýbrž dostává nabídku k činnosti, ne však příkaz. Učitelka zůstává s dalším svým působením v pozadí. Nepřikazuje a nenutí dítě k žádné činnosti. Dítě samo, až když chce, přistoupí k činnosti, ale má také možnost říci nechci.

3.4 Senzitivní fáze dítěte

Senzitivní fáze jsou zvláštní vnímavostí, které se vyskytují v dětském věku. Dítěti slouží k tomu, aby mu umožnily získání určitých schopností. Trvají jen určitou dobu a nenávratně se zakončí, ať jsou využity nebo ne. Člověk se nikdy jisté věci tak jednoduše nenaučí jako v odpovídající citlivé fázi. Dospělý nemůže z vnějšku na tato citlivá období zapůsobit, nemůže je ani ovlivnit. Může jen dítě pozorovat a dát mu v připraveném prostředí to, co v této fázi potřebuje. Senzitivní fáze jsou univerzální. Vyskytují se u všech národů nebo ras při vývoji dítěte v určitém období (Šebestová, Švarcová, 1996).

Mezi senzitivní fáze jsou řazeny fáze řeči, řádu, vytríbení smyslů, fáze fascinace malými věcmi, učení sociálnímu chování a senzitivní fáze pohybu.

Fáze řeči - od narození do šesti let. Mezi čtvrtým až šestým rokem jsou některé děti schopné naučit se základům čtení a psaní.

Senzitivní fáze řádu - probíhá od narození do tří let, vrchol asi ve dvou až dvou a půl letech. Je zde zahrnut řád v prostředí, v čase, ve vztahu dospělého k dítěti. Dítě je v tomto období obzvláště citlivé na nedokonalosti ve svém okolí a velmi lpí na dodržování pravidel ve svém prostředí. Každá věc má své místo, každá činnost má svůj postup a dělá se v určitou dobu a na základě určitého řádu.

Senzitivní fáze vytríbení smyslů - dítě zkoumá, porovnává, třídí. Rozumí věcem, které může poznat svými smysly. Dítě v tomto období se učí na předmětech, které velmi dobře

zná rozlišovat mnohem jemnější rozdíly, kterých si dříve nepovšimlo. Pro každé třibení smyslů je nezbytné zapojení intelektu.

Fáze fascinace malými věcmi - od osmnácti měsíců do dvou a půl roku. Dítě začíná vnímat i malé předměty, které většinou oko dospělého snadno přehlédne. Je to fáze, kdy je dítě ze všech těchto předmětů plně ohromeno a chce si na všechno sáhnout a dávat do úst.

Fáze učení sociálnímu chování - od dvou a půl roku do šesti let. Dítě napodobuje chování a způsoby dospělých. V tomto období se také učí společenskému chování.

Senzitivní fáze pohybu - od jednoho do čtyř let. V této fázi se dítě koncentruje na různé druhy pohybu a fáze jsou rozdělena do časových období. Prováděné pohyby se postupně stávají koordinovanější a cílenější, dítě má potřebu dokazovat si svou tělesnou sílu (Štarková, Cvičení praktického života – přednáška, 2007).

Podle Montessori (1998) by největší starostí každé společnosti měla být výchova. Dítěti je třeba dát vše, co je důležité pro jeho rozvoj: tělesný, duševní, emocionální, duchovní a sociální. M. Montessori rozdělila vývoj dítěte do tří stádií a každé nazvala podle toho, jaká činnost převažovala. Prvním stadiem je dítě jako duševní embryo a tvůrce člověka. Ve druhém stadiu je dítě průzkumníkem a vědcem a v posledním stadiu organizátorem a společenským účastníkem. Dále M. Montessori rozdělila druhy lidských sklonů do jedenácti kategorií.

Orientace pomáhá člověku cítit se bezpečně v prostoru, který mu dává pocit jistoty. Orientace znamená jistotu – emocionální základ života.

Řád je základem celého našeho vědění, neboť naše vědomosti jsou budovány v určitém systému. Provází nás po celý život. Dítě má dvojí smysl pro uspořádanost. Jeden je vnější a je vázán na jeho vnímání vztahů k okolnímu světu a druhý je vnitřní a umožňuje mu uvědomovat si různé části vlastního těla a jejich vzájemnou polohu. Vnější pořádek tudíž vede k pořádku vnitřnímu.

Zkoumání a objevování znamená touhu objevovat a poznávat nové věci. V tomto ohledu je nesmírně významný objev takzvaných období zvýšené vnímavosti, která jsou těsně spjata s projevy růstu.

Komunikací jsou vyjádřeny myšlenky, pocity, přání atd.

Aktivita je potřeba dítěte vyjádřit tělem to, co prožívá duševně.

Manipulace, použití ruky je dokladem toho, že dítě snáze porozumí věcem, se kterými může vlastnoručně manipulovat a ohmatat si je. Lidská ruka, tak jemná a tak složitá, umožňuje nejen rozumu, aby se projevil navenek, ale umožňuje také celé bytosti vstupovat do celé řady specifických vztahů s jejím okolím. Ze zkušeností M. Montessori je známo, že pokud bylo z nějakého nepochopitelného důvodu dítěti bráněno v manuálních činnostech, zůstala jeho psychika na nižším úrovni vývoje.

Práce vyjadřuje potřebu dítěte vykonávat činnost s určitým cílem. Tohoto cíle by mělo být dosaženo, neboť potom si dítě začne vážit své osoby a své práce.

Přesnost vede dítě k plnění zadaných úkolů. Ten musí být předveden v celé šíři naprosto přesně, po jednotlivých dílčích krocích. Ukázka je předváděna téměř beze slov. Montessori tvrdí, že dítě nemůže současně vnímat slova učitelky a zároveň sledovat ukázkou činnosti.

Abstrakce umožňuje, aby dítě vnímalo konkrétní věci a vjem si podrželo ve vědomí. Věci jsou nabízeny dítěti v konkrétní podobě. Učí se s nimi zacházet a zároveň poznává vlastnosti jednotlivých materiálů.

Dokonalost je přirozená touha. Je motivací stálého zlepšování člověka. Dítě je však ovlivněno prostředím a vedením dospělého. M. Montessori ve svém výchovném systému nedoporučuje děti chválit ani kárat v průběhu činnosti.

Opakování slouží k posilování a utužování paměťových stop a nervových spojů. Dítě si jednotlivá cvičení opakuje podle vlastního zájmu a tím dochází k trvalejšímu uložení vědomostí.

3.5 Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky

Metoda Montessori klade důraz na individuální zvláštnosti a potřeby dítěte. Základním principem Montessori výchovy je „svoboda ve stanovených hranicích“. V Montessori si uvědomují, že každé dítě je jiné. Respektují jejich osobnosti a vlastní tempo vývoje. Poskytuje jim svobodu vybrat si vlastní práci bez zbytečného zásahu dospělého. V tomto prostředí se děti učí pracovat nezávisle, podle vlastní iniciativy, která podněcuje soustředění a sebedisciplínu.

Šebestová, Švarcová (1996) uvádějí, že metodika práce ve výchovném systému M. Montessori je rozdělena do pěti základních oborů. Vykonává se předem určeným způsobem, při kterém je třeba dodržovat přesně dané zásady a každé cvičení má svůj logický průběh.

3.5.1 Cvičení praktického života

Tato oblast rozvíjí pohybové dovednosti dětí, učí pracovním návykům, které budou potřebovat pro celý život. Praktický život je prvním místem, které dítě po příchodu do Montessori prostředí navštíví. Jednotlivé aktivity mají přesně daný průběh, pracuje se vždy zleva doprava, shora dolů a od nejjednoduššího ke složitějšímu. Aktivity každodenního života dále dělíme:

Ovládání a koordinace pohybů – koordinovaná chůze, přenášení předmětů, zvedání židličky, zvedání stolu, obcházení koberce, stočení a rozložení koberce.

Hra na ticho – učitel upoutává pozornost sám na sebe vlastním mlčením.

Suché aktivity a mokré aktivity – přesypání, přenášení a nabírání.

Otevírání a zavírání – dveře, skříně, krabice, lahev.

Skládání – ubrusky, oblečení, balení kufříku.

Stříhání a krájení – náhodné stříhání, krájení zeleniny a ovoce, natírání (chléb, pečivo).

Třídění a párování – podle barvy, tvaru, velikosti.

Péče o sebe – osobní hygiena, oblékání.

Péče o vnitřní a vnější prostředí – utírání podlahy na sucho, utírání prachu, praní prádla, uklízení vlastního koutku, péče o pokojové rostliny, aranžování květin, hrabání listů, péče o zvířata.

Slušné chování – pozdravy, podání rukou, představení se, jak nevyrušovat ostatní, nabízené jídlo, omluvení se (Štarková, Cvičení praktického života – přednáška, 2007).



Obr. 1: Aktivita praktického života

3.5.2 Smyslová výchova

Vývoj psychiky u dítěte předškolního věku závisí především na získávání zkušeností prostřednictvím smyslového vnímání a to prostřednictvím speciálních pomůcek. Smyslový materiál nemá a nesmí nikdy nahrazovat předměty ze života, má sloužit jen jako klíč k diferenciaci. Se smyslovým materiálem pracují děti od chvíle, kdy jsou schopny třídit různé předměty. Marie Montessori pokládala hmat za jeden z nejdůležitějších smyslů. Konečky prstů dětí jsou velice citlivé. Děti mají zvláštní citlivost pro rozeznávání ploch a tvarů hmatem. Proto také Montessori zdůrazňovala, že u dětí předškolního věku je důležité rozvíjet hmat pomocí speciálních cviků. Pokud se v tomto období hmatová cvičení promeškají, v pozdějším věku se tato citlivost již nerozvine (Štarková, Smyslová výchova – přednáška, 2007).



Obr. 2: Práce s červenými tyčemi

3.5.3 Jazyková výchova

Jazykový materiál podporuje rozvoj řeči. Jazyková výchova v předškolním vzdělávání je součástí praktického života a smyslové výchovy a obsažena je také v kosmické tematické oblasti. Nezbytným předpokladem pro vytvoření řeči je dobrý sluch. Význam řeči v životě člověka je zásadní. Má základní a určující vztah k myšlení. Dítě absorbuje jazyk z prostředí, ve kterém citlivě vnímá každý řečový projev. Marie Montessori rozdělila řeč podle senzitivní fáze vývoje dítěte:

Řeč mluvená - mluvenou řeč vnímáme sluchem.

Řeč psaná - řeč psaná je složitější formou řeči, vyvinula se teprve na podkladě řeči mluvené, hlavní úlohu zde hraje zrak.

Řeč beze slov - neslovní a neverbální komunikace (Štarková, Jazyková výchova – přednáška, 2009).

3.5.4 Matematika

Základ prvního učení matematice a číslům je nutno položit již ve třech letech dítěte. U malého dítěte jsou dobrým začátkem jednoduché hry jako např. počítání prstů na ruku a nohu. Pokud jsou zahrnuta čísla do denního stereotypu, začne dítě brzy počítat věci sa-

mo a bude to považovat za hru. U tříletého dítěte je zájem o čísla značný. Nadešel čas začít s vytvářením řádných a jasných číselných koncepcí týkajících se věcí, o kterých má jen neurčitou představu. Zpočátku dítě číselné koncepce nechápe, ale začíná rozumět množství. V této chvíli nastává čas pro formování učení se číslům, což poskytuje základ pro matematiku (Hainstock, 1999).

3.5.5 Kosmická výchova

Kosmická výchova poskytuje dítěti představu o souhře jednotlivých součástí jako celku. Přírody živé, neživé a člověka. I v předškolním věku mají děti možnost poznatky o přírodě a životě v ní získávat tím, že provádějí praktické pokusy v těchto oborech. Součástí kosmické výchovy je i tzv. výchova k míru, na kterou M. Montessori kladla velký důraz (Šťarková, Kosmická výchova – přednáška, 2010).

4 VZDĚLÁVÁNÍ PRO RODIČE

Mnoho dospělých má za to, že je třeba mít děti především rád a myslet to s nimi dobře. Vedle lásky považuji za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy i absolvování některých sebevzdělávacích kurzů, které nám mohou otevřít cestu do dětské duše, která nám leckdy může být již vzdálená. Podle mého názoru sebevzdělávací kurzy hrají v dnešní době velmi významnou roli stejně jako četba odborné literatury. Žijeme v době, kdy se již nepředávají zkušenosti z generace na generaci, kdy nefunguje „velká“ rodina a kdy mnohdy tápeme jakým směrem ve své výchově se vydat. Jsem přesvědčena, že vzdělání nám nikdo nevezme a, že právě věk dětí v mateřské škole je tím nejlepším obdobím, kdy jim můžeme zprostředkovat nové a nové informace, neboť dítě je nám oddáno nejenom svoji láskou, ale taky s námi aktivně na všem novém spolupracuje.

Sama jsem absolvovala všechny zmíněné sebevzdělávací aktivity. Kurzy byly vedeny velmi odborně a profesionálně a podle mého názoru se naší rodině otevřel nový pohled na celý náš život a také na otázku jak postupovat při výchově toho nejcennějšího co máme, tedy našeho syna.

4.1 Respektovat a být respektován

Kurz Respektovat a být respektován je kurz výchovných a motivačních postupů a komunikačních dovedností široce použitelných při výchově dětí ve škole i v rodině i v komunikaci dospělých mezi sebou. Jedna z myšlenek semináře je, že nezáleží jen na tom, CO žádáme, ale mnohem více, než si připouštíme, na FORMĚ, jakou to říkáme. Kurz je určen pro rodiče, učitelky a učitele MŠ, základní a střední školy a další zájemce a je organizován Společností pro mozkově kompatibilní vzdělávání.

Rozsah kurzu je 49 hodin a celý seminář je rozdělen na 7 tematických okruhů. Lze realizovat i zkrácenou verzi kurzu v rozsahu 28 hodin určené především pro rodiče a laickou veřejnost. Kurzy jsou nabízeny ve Zlíně a ostatních městech ČR.

Obsah kurzu Respektovat a být respektován:

1. Postupy při oprávněných nárocích vůči dětem nebo dospělým.
2. Výchova, vzdělávání a základní lidské potřeby. Sebeúcta – duševní „imunitní systém“ naší osobnosti.

3. Zvládání negativních emocí.
4. Potřeba dohod a pravidel a jejich vytváření společně s dětmi.
5. Rizika trestů a co namísto nich.
6. Rizika pochval a odměn a co namísto nich.
7. Rizika závislosti na autoritě, vedení dětí k samostatnosti a zodpovědnosti.

Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání nabízí dále další vzdělávací kurzy pro učitele základních a středních škol.

4.2 Montessori vzdělávací semináře

Kurzy Montessori výchovy dětí vede lektorka Dr. Eva Štarková, která je průkopnicí této metody u nás. Všechny nabízené kurzy Montessori pedagogiky jsou akreditované MŠMT a uskutečňují se po celé ČR. Dr. Štarková vede semináře také v Maďarsku a na Slovensku a při svých přednáškách využívá praktické zkušenosti získané při práci s dětmi ve vlastní mateřské škole.

Metoda Montessori je určena pro maminky, tatínky, babičky, budoucí rodiče, au – pair, učitele, vychovatele a ostatní lidi, kteří se chtějí dozvědět víc o tom, jak rozvíjet a podporovat potenciál našich dětí a společně s nimi spokojeně prožívat jejich první roky života.

Osobnost dítěte - tento vzdělávací kurz přirozené výchovy dětí je určen pro rodiče a pedagogy a je akreditován MŠMT. Obsahem kurzu je pochopit potřeby jednotlivých vývojových období dítěte a naučit se dovednostem, které pomohou vychovávat děti přirozenou cestou v podnětném a tvořivém prostředí, kde si dítě vytváří svou jedinečnou osobnost a poznává okolní svět.

Dítě jako zdroj inspirace – kurz je akreditován MŠMT a je určen pro pedagogické pracovníky a rodiče. Obsahem kurzu je naučit se přistupovat k dítěti s ohledem na jeho přirozenost, poznat jeho osobnostní rysy, naučit se emocionálně komunikovat, pochopit podstatu spolupráce, samostatné práce, svobodné volby. Pokud lépe porozumíme, co dítě potřebuje, bude pro nás snadnější převést individuální přístup do praxe.

Chci být správnou matkou (otcem), babičkou (dědečkem) – kurz o výchově a vzdělávání dětí od jednoho do šesti let. Nejdůležitějším vzdělávacím obdobím není univerzitní studium, ale období od narození do šesti let.

Další kurzy Montessori pedagogiky:

Montessori doma – jak aplikovat pedagogiku Montessori v domácím prostředí.

Montessori pedagogika – v teorii a praxi.

Montessori cyklus – Cvičení praktického života; Smyslový materiál; Řeč; Matematika; Kosmická výchova.

4.3 Kurzy o výchově pro rodiče

Součástí podpory rodiny dítěte v předškolním věku je cyklus vzdělávacích kurzů o výchově pro rodiče. Lektory kurzů jsou hosté ze zahraničních pro - rodinně orientovaných specializovaných organizací. Kurzy probíhají interaktivní formou pomocí rozboru konkrétních modelových případů z rodinného života. Podmínkou je účast obou rodičů. Kurz je rozdělen na dvě modelové situace, které se následně s rektorem analyzují. První případ „Měl by ses polepšit, tati“ se zabývá otázkou manželské lásky a komunikace ve vztahu při výchově malých dětí. Druhá modelová situace ilustrovaná příběhem „A pak přišla Lucie“ otevřela téma sourozenecké žárlivosti a možnosti řešení. Kurzy jsou nabízeny v Praze.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

Ke zkoumání vzdělávání v alternativní a klasické mateřské škole, což je tématem výzkumného šetření, byla zvolena forma kvalitativního výzkumu. Takto vedený výzkum je zaměřen na detailním popisu jednotlivých případů, na osobním kontaktu se členy výzkumu a na poznávání jejich individuálních potřeb.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém zní: Ovlivňuje sebevzdělávání rodičů při výchově dětí následný výběr předškolního zařízení? Jakou roli zde hrají jiné faktory?

5.2 Cíl výzkumu

Cíl výzkumu má za úkol zjistit, zda sebevzdělávání rodičů ovlivňuje následný výběr předškolního zařízení pro své děti.

Cíl výzkumu se odvíjí od výzkumného problému a je rozdělen na dílčí cíle.

Dílčí cíle:

- Zmapovat jakým způsobem se rodiče sebevzdělávají.
- Zmapovat názory rodičů na kurzy o vzdělávání.
- Ovlivňuje materiální zázemí rodiny další výběr předškolního zařízení dítěte?
- Zmapovat jaké předškolní zařízení dítě navštěvuje.
- Má časová vytíženost rodičů vliv na zájem o sebevzdělávání?
- Zmapovat zda-li alternativní a tradiční mateřská škola nabízí sebevzdělávací semináře pro rodiče.

5.3 Výzkumné otázky

- Ovlivňuje ekonomická situace rodiny rozhodnutí o dalším vzdělávání?
- Jakou roli hraje získané vzdělání rodičů a dalších členů rodiny při výběru mateřské školy?
- Jaké vzdělávací kurzy nabízí Montessori a tradiční mateřská škola?

- Jak jsou rodiče spokojeni s komunikací s pracovníky předškolního zařízení?

5.4 Výzkumná metoda

Metodami sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor a pozorování, metodou zpracování dat kasuistika.

Rozhovor patří mezi nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat. Používá se v nejrůznějších výzkumných situacích. Jedná se o dotazování, na předem sestavený okruh otevřených otázek, zpravidla jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem. Vyznačuje se definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací (Hendl, 2005, Miovský, 2006).

Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 143).

Kasuistika je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů. Základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu. Případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorové i časové), zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu, pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat. Podstatné vždy je, že v případové studii badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je interpretovat interakce mezi případem a okolím. Splnit takto nastavený úkol vyžaduje získání velkého množství údajů z řady rozmanitých zdrojů. Z tohoto hlediska je případová studie skutečnou výzkumnou strategií, a nikoli jednotlivou technikou, neboť badatel kromě více informačních zdrojů využívá veškeré dostupné metody sběru dat. Klíčové jsou pro takto pojaté případové studie kvalitativní techniky, tj. všechny formy pozorování a rozhovorů, analýza dokumentů apod. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 97-98).

5.5 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou 4 rodiny, které jsem dále označila takto:

Rodina A – Rodina s jedním dítětem navštěvující Montessori vzdělávání.

Rodina B – Rodina s jedním dítětem navštěvující tradiční mateřskou školu, dříve navštěvovalo Montessori jesle.

Rodina C – Rodina se dvěma dětmi, jedno dítě navštěvuje tradiční mateřskou školu.

Rodina D – Rodina se dvěma dětmi, jedno navštěvuje tradiční mateřskou školu.

Zkoumané rodiny znám osobně, buď z Montessori vzdělávání nebo z tradiční mateřské školy.

5.6 Zpracování a interpretace výsledků výzkumu

V následující části jsou zahrnuty kasuistiky rodin.

5.6.1 Kasuistiky rodin

Rodina A

Manželský pár, dcera 4 roky

Rodinná anamnéza:

Matka: Alexandra, narozena v roce 1974 ve Znojmě. Matka Alexandry dosáhla středoškolského vzdělání, pracovala jako administrativní pracovnice, od roku 1990 podniká. Věnuje se spolu s dcerou Alexandrou alternativnímu způsobu života a výchovy. Absolvovala semináře Montessori pedagogiky a kurzů Respektovat a být respektován. Aktivně se zapojuje do výchovy své vnučky Emily a zcela podporuje dceru v jejich aktivitách. Otec Alexandry přerušil studia na vysoké škole z důvodu narození první dcery Sabiny. Pracoval jako strojíř, od roku 1992 vede rodinný podnik. Jeho rodiče uplatňovaly pouze autoritativní styl výchovy, pasivně se účastní aktivit své manželky a dcery. Je ochotný spolupracovat při novém nazírání na výchovu svých vnuků. Sestra Sabina – byly na ni kladeny vysoké nároky, často bita od otce, to ve vývoji zapříčinilo nízké sebevědomí. Sama je rozvedená a má dvě děti, které také často uhodí. Navštěvuje různé alternativní semináře o výchově a má snahu pracovat na svém vztahu se syny. Vystudovala střední školu a vede spolu s rodiči rodinný podnik.

Alexandra po základní škole nebyla přijata na střední školu, což byl její celoživotní handicap. Vystudovala učební obor s maturitou, následně studovala jazykovou školu a kombinovanou formou vystudovala vysokou školu ekonomickou. Vzdělání je pro ni velmi důležité.

Vede vlastní penzion a aktivně se věnuje Montessori vzdělávání. Na podzim tohoto roku se chystá otevřít Montessori třídu při mateřské škole ve Znojmě.

Otec: David, narozen v roce 1970 ve Zlíně. Pochází z rodiny vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Od jednoho roku ho vychovával děda, v 5 letech nastoupil do školy. Když bylo Davidovi 10 let, celá rodina emigrovala do Austrálie. Četné zdravotní problémy, hlavně astma. Vystudoval vysokou školu a spolu se svou manželkou je aktivně zapojen do sebevzdělávání. Rodiče bydlí v Austrálii, na výchově vnučky se podílí pouze pasivně, ke všem novým výchovným věcem se staví dosti nedůvěřivě, ale mají snahu svého syny a snachu pochopi, čtou odbornou literaturu a svoji vnučku podporují hlavně v oblasti výuky angličtiny.

Osobní anamnéza:

Emily (4 roky)

Průběh těhotenství: jednalo se o první těhotenství, matka trpěla duševními výkyvy (stěhování do Prahy k manželovi)

Porod a šestinedělí: Porod v 39. týdnu probíhal doma, byl velmi dlouhý, vyčerpávající, ale bez komplikací. Dítě bylo zdravé, matka si nemohla zvyknout na bydlení v Praze. V době šestinedělí podepisuje smlouvu na stavbu penzionu ve Znojmě a plánují odstěhovat se.

Zdravotní stav dítěte: Psychomotorický vývoj velmi dobrý, do svých 4 let nebyla vážněji nemocná ani hospitalizovaná v nemocnici. Matka se věnuje homeopatii, všechny běžné nemoci jsou léčeny touto formou a do této chvíle neměla Emily ani žádné antibiotika. Po domluvě s ošetřujícím lékařem jí byl odložen očkovací kalendář na pozdější dobu.

Osobní charakteristika: Emily je odpovídajícího vzrůstu svému věku, je to dítě veselé a hravé povahy. Snadno navazuje kontakt s ostatními dětmi, ale i s dospělými. Ve svých čtyřech letech lyžuje, plave, jezdí na kolečkových bruslích a má základy anglického jazyka. Bývá občas vzteklá, což se dá přičíst i jejímu věku. Celkově je to velmi vnímavé dítě, které se rádo učí všemu novému. Ráda si hraje se všemi hračkami odpovídajícími jejímu věku, doma má zařízenou hernu s montessori pomůckami. Emily soukromě dochází každé dopoledne k učitelce, která studuje Montessori roční kurz, má zařízenou hernu a je zde dalších asi 5 dětí.

Oba rodiče jsou velmi spokojeni se svým manželstvím. Matka s dcerou bydlí ve Znojmě a otec pracuje v Praze. Do svého zaměstnání odjíždí v pondělí ráno a vrací se ve čtvrtek

večer. Všechn svůj volný čas věnuje dceři a manželce. Rodina je takto rozdělená hlavně z důvodu ekonomického. Matka vede penzion, který není ještě zcela výdělečným a z toho důvodu si otec ponechal svoji významnou pracovní pozici v jedné nadnárodní společnosti. Takto silná ekonomická pozice dovoluje rodině věnovat se všem sebevzdělávacím aktivitám, včetně možnosti, aby dcera mohla navštěvovat všechny zájmové činnosti které má.

Alexandra je hlavní hnací silou celé rodiny v sebevzdělávací oblasti. I když se jedná o ženu velmi pracovně vytíženou, vzdělání dcery, ale i všech členů rodiny staví na přední pozice svého žebříčku. Otec zastával původně spíše konzervativní přístup výchovy, ale po rozšíření svého obzoru již nyní prohlašuje, že je velká škoda, že se u nás pořád dědí zaběhlé výchovné vzorce. Jelikož manželé i s dcerou bydleli téměř 2 roky v Praze, byl přístup k alternativnímu způsobu sebevzdělávání snazší jako je tomu v jiných městech. Z toho důvodu Alexandra organizuje různé semináře ve Znojmě a na podzim tohoto roku se otevře první Montessori třída při tradiční mateřské škole ve Znojmě. Role času je pro tuto rodinu velmi důležitá. I když otec pracuje v Praze a všechen svůj volný čas věnuje rodině, tak jsou všichni ochotni se ještě dále sebevzdělávat. Velkou oporou pro Alexandru je její matka, která se aktivně zúčastňuje nabízených seminářů a pasivně při četbě odborné literatury.

Celkově se dá říci, že se jedná o velmi aktivní rodinu, která věnuje dost času vzdělání a i nemalé finanční prostředky. Jelikož se Alexandra věnuje programu Montessori od narození dcery, tak ani neuvažovala o nástupu do tradiční mateřské školy, ale usiluje o zřízení Montessori mateřské školy a následně i základní školy ve Znojmě.

Rodina B

Manželský pár, syn 3,5 roku

Rodinná anamnéza:

Matka: Jana, narozena v roce 1974 ve Znojmě. Matka Jany dosáhla středoškolského vzdělání a pracovala jako administrativní pracovnice. Když bylo Janě 10 let, matka zemřela na rakovinu. Byla druhým dítětem rodičů, kteří ji velmi milovali a věnovali se jí. Do této doby se jednalo spíše o výchovu na úrovni lásky a citlivosti. Po smrti matky jsou sourozenci rozděleni do dvou rodin, kde se nestýkají, až po dosažení Janiných osmnácti let. V 10 letech je Jana umístěna do rodiny bratra otce, který zemřel když byly Janě 4 roky. V této rodině se uplatňoval pouze autoritativní výchovný styl. Otec Jany byl uměleckým sedlářem

a Janu vedl k malování a rozvíjení výtvarného talentu, který zdědila právě po otci. Otec byl milující a jeho lásku se Jana nese dodnes. Bratr Petr vystudoval střední školu, je ženatý, má 2 dcery a vede spokojený život. Svě děti vychovává spíše tradičním způsobem.

Jana po základní škole vystudovala střední ekonomickou školu, jelikož ji je bližší obor kreativnějšího charakteru, absolvovala odborné učiliště – obor kosmetička a 8 let vedla své kosmetické studio. Po seznámení s manželem, se odstěhovala do Zlína a vystudovala Vysokou školu humanitního zaměření. Čerpala ze svých osobních zkušeností z pěstounské rodiny a při studiu VŠ se zaměřovala na různé sebevzdělávací kurzy. Zajímá se jak o alternativní způsoby výchovy, tak tradiční. čte odbornou literaturu nejen o výchově dětí, ale i o vztazích mezi rodiči, potažmo manželi. V současné době očekává narození druhého dítěte.

Otec: Pavel, narozen 1966. Oba rodiče dosáhli středoškolského vzdělání. Je mladším ze dvou bratrů. Vychováván spíše autoritativním způsobem, rodiče se oběma bratrům věnovali v oblasti sportu. Vystudoval učební obor s maturitou, své zkušenosti nabýval delšími pobyty v zahraničí, 12 let podniká. I když jeho výchova byla adekvátní době, ve které vyrůstal, je ochoten přijímat i nové podoby výchovy. Sice aktivně nenavštěvuje kurzy, ale nechá se ovlivnit manželčinými názory. Oba manželé žijí v novém rodinném domě 10km od Zlína.

Osobní anamnéza:

Robert (3,5 roků)

Průběh těhotenství: jednalo se o první velmi očekávané dítě, těhotenství matka zvládla bez obtíží.

Porod a šestinedělí: Porod ve 39 týdnu byl krátký a bez problémů. Chlapec se narodil zdravý a i šestinedělí probíhalo uspokojivě.

Zdravotní stav dítěte: Psychomotorický vývoj je dobrý, chlapec nebyl vážně nemocen a ani nebyl nikdy hospitalizován. Byly mu naočkovány základní očkovací vakcíny, od 18 měsíce po domluvě s ošetřující lékařkou má individuální očkovací plán.

Osobní charakteristika: Robert vypadá opticky na více jak 3,5 roku, je spíše vyššího vzrůstu. Působí jako veselé a vyrovnané dítě, které je obklopeno láskyplnou rodinnou péčí. Je to velmi vnímavé dítě, jeho zálibou jsou všechny stavební stroje a knihy o letadlech. Navazu-

je snadno kontakty jak s dětmi, tak i s dospělými. Od 1 roku navštěvoval s matkou jednou týdně Montessori hernu ve Zlíně a od 2 let navštěvoval jedenkrát týdně Montessori jesle, kde trávil 3 hodiny s dětmi stejného věku. Od 3 let chodí do mateřské školy v Lípě. Jeho adaptace trvala asi jeden měsíc, v současné době se do MŠ těší, po obědě chodí domů. V MŠ je brán za bezproblémové dítě, oblíbené, bez problémů.

Oba rodiče jsou spokojeni jak se svým manželstvím, tak se současným stavem bydlení a životní úrovně. Syn Robert již od 1 roku se seznamoval s Montessori výukou, matka navštěvovala sebevzdělávací kurzy Montessori pedagogiky, kurz Respektovat a být respektován. Zajímají ji i jiné formy alternativního a tradičního vzdělávání. Vzhledem ke studiu na VŠ měla přehled o nabízených sebevzdělávacích kurzech i před narozením dítěte. Jelikož studovala již při mateřské dovolené, tak nebere čas jako sebemenší překážku při aktivitách, které se týkají sebevzdělávání. Rodiče se museli rozhodnout, do kterého předškolního zařízení umístí svého syna. 2 roky se angažovali v Montessori vzdělávání ve Zlíně, ale jelikož se přestěhovali na vesnici vzdálenou 10km od Zlína, tak po zvážení všech okolností, zapsali dítě do místní MŠ. Tento typ zařízení zvolili také z důvodu, aby se celá rodina lépe začlenila do života vesnice. Ekonomická situace v rozhodování nehrála až tak zásadní roli, důležitější byl fakt, aby dítě mělo kamarády v okolí svého bydliště a aby nebylo bráno jako „ten“ co chodí jinam. Matka i otec se velmi věnují svému synovi, matka spíše v oblasti vzdělávání a otec spíše přes „chlapské“ aktivity jako je sport a práce na zahradě. Prarodiče nejsou zapojeni do sebevzdělávání Jany a Pavla, jednak z důvodu smrti a jednak z vyššího věku prarodičů ze strany Pavla. Vzhledem ke skutečnosti, že se rodina 2 roky zapojovala do aktivit Montessori centra, které nabízelo jak vzdělávací kurzy pro dospělé, tak zde byl i vřelejší vztah mezi oběma stranami, tak jim tato aktivita chybí v komunikaci s MŠ. Matka na Vánoce věnovala MŠ dárek s Montessori pomůckou, ale nesetkala se s odezvou. Celkově hodnotí oba rodiče MŠ jako velmi dobrou a rok před nástupem do školy si přejí, aby dítě navštěvovalo Montessori přípravu při prvním stupni ZŠ s Montessori výukou ve Zlíně. A pak se rozhodnou zda-li dítě nastoupí do tradiční základní školy nebo půjde alternativní cestou.

Rodina C

Manželský pár, syn 9 let, dcera 3,5 roků

Rodinná anamnéza:

Matka: Dita, narozena v roce 1970 ve Znojmě. Matka Dity je středoškolačka, 2x rozvedená. Dětem se věnovala, ale spíše řešila své neustálé partnerské problémy. Výchovu prosazovala spíše autoritativní, ale svým vnukům se věnuje velmi dobře. Dita má 2 sourozence. Otec Dity se na výchově dcery podílel do jejich 6 let, než se rodiče rozvedli. Pak se s otcem nevidala, až v současné době, kdy se věnuje svým vnukům. Dita vystudovala střední školu a od svých osmnácti let pracuje. Již je pátým rokem na mateřské dovolené a očekává narození třetího dítěte.

Otec: Zbyšek, narozen v roce 1969 ve Znojmě. Pochází z rodiny středoškolsky vzdělané matky a otec zastával dělnickou profesi. Zbyšek má starší sestru. Matka i otec celý život pracovali, v současné době jsou oba v důchodu. O děti se často starali prarodiče, vztah k rodičům i ke své sestře má dobrý. Vystudoval Gymnázium ve Znojmě, následně dva roky studoval na Pedagogické fakultě pedagogické minimum a v současné době vyučuje v Lidové škole umění.

Sourozenci: Bratr Michal, narozen 2001, vývoj v normě. Psychomotorický vývoj od narození po nástup do základní školy v normě. S mladší sestrou vztah v normálu, je spíše uzavřenější povahy, rád sportuje a baví ho různé encyklopedie. Docházka v mateřské škole bez problémů a nástup do první třídy základní školy zvládl taktéž bez problémů. Na dalšího sourozence se těší.

Osobní anamnéza:

Eliška (3,5 roku)

Průběh těhotenství: Jednalo se o druhé, plánované těhotenství. Matka trpěla velkými nevolnostmi a třetí trimestr musela ležet pouze v nemocnici.

Porod a šestinedělí: Porod v 40 týdnu, ukončený císařským řezem. Matka i dítě se rychle zotavily. Dítě dobře prospívalo a po šestinedělí se vše ustálilo a relativně vrátilo do tradičního chodu domácnosti.

Zdravotní stav dítěte: Psychomotorický vývoj v normě, často bývá nachlazená, žádná hospitalizace v nemocnici. Je očkována dle očkovacího kalendáře.

Osobní charakteristika: Eliška je spíše drobnějšího vzrůstu. Je to dítě spíše zakřiknuté a vyžaduje neustálou pozornost. Je hodná a s bratrem má pěkný sourozenecký vztah, otáz-

kou zůstává jak bude reagovat na dalšího sourozence. Ráda se mazlí a má pevný a pěkný vztah s babičkou – matkou Dity. Ráda se dívá na kreslené pohádky. Od 3 let navštěvuje MŠ, zpočátku ráda a bez problémů, ale v současné době je často nemocná a tak tráví čas s matkou, která je na rizikovém těhotenství.

Dita je v manželství spokojená, třetí těhotenství bylo neplánované, ale těší se na dalšího potomka. Matka se chtěla vrátit po mateřské s Eliškou do zaměstnání, aby si rodina zlepšila svoji životní úroveň a jak říká, aby se dostala zpět mezi lidi. Nicméně je v současné době na nemocenské s rizikovým těhotenstvím. V otázce výchovy zastávají oba partneři spíše autoritativní výchovný styl převzatý z tradičního přístupu svých rodičů. Při výchově syna Michala nebyly žádné problémy a bylo i více času na různé aktivity. Při druhém těhotenství se matka začala zajímat o různé sebevzdělávací knihy. Žádný z rodičů se neúčastnil semináře zaměřeného na alternativní způsob vzdělávání. Důležitou roli zde hraje finanční situace rodiny, která splácí hypotéku na byt. Narození dětí rodiče přimělo se více zajímat o vztahy mezi sourozenci a jediným způsobem sebevzdělání je četba odborné literatury. Otec jako pedagog se v rámci školy sebevzdělává a některé výchovné metody aplikuje i na své děti. Kdyby měli možnost volby a nebyli by vázáni finančními prostředky, tak by možná uvažovali i některém jiném způsobu vzdělávání své dcery Elišky. Oba cítí, že dcera není ve velkém kolektivu dětí příliš spokojená, neboť je to dítě, které vyžaduje soustavnější péči a pozornost. Finanční prostředky věnují spíše do kroužku svého staršího syna nebo na různé rodinné akce.

Rodina D

Manželský pár, dcera 8 let, syn 4 roky

Rodinná anamnéza:

Matka: Kateřina 35 let, narozena ve Zlíně. Matka i otec Kateřiny jsou vyučení v učebním oboru bez maturity a dceři pomáhají s vnuky pouze při hlídání a organizují pro děti občasné výlety. Výchovu nechávají pouze na Kateřině a jejím manželovi, svoji dceru vychovávali tradičním způsobem. Sestra Hana žije v Praze, kde její syn navštěvuje Montessori mateřskou školu. Díky tomu, že sestra žije v Praze, je Kateřina informována o různých kurzech a vzdělávacích činnostech, které navštěvuje sestra.

Kateřina po základní škole, vystudovala střední školu stavební a následně se dva roky věnovala studiu jazyků. V současné době dokončuje bakalářské studium na Vysoké škole Tomáše Bati. Vzdělání hraje pro Kateřinu důležitou roli, neboť jak sama říká: „*udržuje to člověka v neustálém kontaktu s realitou, hlavně když je žena na mateřské*“. Jakmile dokončí studia, chce se od podzimu vrátit do zaměstnání. Kateřina se pasivně sebevzdělává četbou odborných knih a aktivně se zúčastnila i několika sebevzdělávacích kursů. Ve vesnici ve které rodina žije, založila hernu pro děti a matky, kde pořádá i různé vzdělávací semináře.

Otec: Jiří, narozen v roce 1971 ve Zlíně. Pochází z učitelské rodiny. Matka učila na základní škole a otec na střední škole, v současné době jsou oba v důchodu a věnují se plně svým vnukům. Jelikož je celá rodina z učitelského prostředí, tak i k vnukům přistupují spíše jako pedagogové než jako prarodiče. Zastávají spíše tradiční výchovné styly, ale nebrání se jakýmkoliv výchovným změnám, které zastává především matka Kateřina. Jiří vystudoval pedagogickou fakultu, několik let vyučoval na střední škole, v současné době pracuje jako montážní specialista. Pasivně se sebevzdělává četbou knih, čerpá i ze své pedagogické činnosti a je zcela otevřen všem novým vzdělávacím směrům.

Sourozenci: sestra Kateřina, narozena 2002, vývoj uspokojivý. Veselá a bezproblémová dívka, snadno se adaptuje na nové změny. Má velmi pěkný vztah se svým mladším bratrem Šimonem. Mateřskou školu absolvovala bez problémů, ve druhé třídě základní školy prospívá výborně a je zde velmi spokojená. Jelikož rodina bydlí na vesnici a škola je v místě bydliště, tak zde má spousty kamarádů a škola začleňuje rodiče do různých aktivit a podle slov matky: „*ve škole jsme jedna velká rodina.*“

Šimon (4 roky)

Průběh těhotenství: Jednalo se o druhé plánované dítě. Matka prospívala velmi dobře a celá rodina se velmi těšila.

Porod a šestinedělí: Porod probíhal standardním způsobem a byl ukončen ve 38 týdnu. Šestinedělí matka hůře snášela, neboť měla zdravotní problémy, ale za 3 měsíce se situace ustálila. Starší dcera matce velmi pomáhala a budovala si velmi krásný vztah se svým bratrem.

Osobní charakteristika:

Šimon je přiměřeného vzrůstu i psychomotorický vývoj odpovídá věku dítěte. Je to kontaktní dítě, zvyklé být v kolektivu. Zajímá se o různé stroje, rád čte s matkou a také se rád dívá na dětské kreslené pohádky. Od 3 let navštěvuje MŠ v místě bydliště a je zde celkem spokojený. Adaptace na školku trvala asi 3 měsíce, v současné době chodí po obědě domů, ale až matka nastoupí do zaměstnání bude v MŠ i odpoledne. Je vždy velmi rád, když ho z MŠ vyzvedá otec. Od 6 měsíců chodí s matkou plavat do nedalekého krajského města a od 2 do 3 let navštěvoval kroužek Beruška. Ve svých 4 letech již obstojně lyžuje a jezdí na bruslích, tomu ho naučil otec. S matkou si spíše kreslí a zpívá a od podzimu bude chodit do místního folklorního kroužku.

Matka je ve svém manželství spokojená a je velmi hrdá na své 2 děti. Před narozením své dcery se vzdělávala spíše v oblasti, která souvisela se zaměstnáním a až po narození dcery se začala aktivně zajímat o různé oblasti jak výchovné, tak naučné zaměřené na dítě. Velkým impulsem pro ni je její starší sestra, která se zajímá o různé alternativy v přístupu k dětem, ale i k dospělým. S MŠ není příliš spokojená, na rozdíl od ZŠ, kterou navštěvuje starší dcera. Ke všem vzdělávacím kursům Kateřina přistupuje velmi otevřeně a jelikož studuje pedagogický obor při VŠ, tak je její obzor při druhém dítěti značně rozšířenější. Jelikož bydlí na vesnici a sama uvedla do provozu hernu pro děti a pořádá různě sebevzdělávací semináře, je ji velmi líto, že ženy na vesnici tíhnou spíše ke konzervativnímu životu a že velmi těžce mění zaběhnuté pravidla, která se tzv. „dělají z generace na generaci“. I v MŠ, kterou navštěvuje Šimon jsou spíše zažitá ustálená pravidla a jen těžce se sem vnáší jakákoliv inovace. MŠ nenabízí žádné semináře pro rodiče, jsou zde zavedeny klasické besídky pro rodiče a přátele školy. Kateřina by přivítala jakoukoliv změnu, neboť od doby co do této MŠ chodila jako dítě, se téměř nic nezměnilo. Je pro ni i zcela nepřijatelné, aby roli učitelky nahrazovala paní, která v MŠ uklízí a k dětem se chová až nepřátelsky. Jelikož matka ještě nenastoupila do zaměstnání, je pro rodinu jakákoliv jiná alternativa docházky dítěte do jiné MŠ nepřijatelná.

5.6.2 Shrnutí rozhovorů s rodiči

V uskutečněných rozhovorech odpovídaly matky, ale vždy braly v potaz i aktivity svého manžela. Dotazováním jsem zjistila následující dílčí cíle výzkumu.

Ke zmapování postojů rodičů jakým způsobem se sebevzdělávají, byly směřovány otázky z těchto dotazovaných okruhů:

- Jaké sebevzdělávací kurzy jste absolvovali.
- Zajímaly vás sebevzdělávací kurzy i před narozením dítěte a klade vaše rodina důraz na vzdělání.

RODINA	Jaké sebevzdělávací kurzy jste absolvovali	Zájem rodičů na sebevzdělávací kurzy před narozením dítěte
A	ANO-Montessori-semináře, Respektovat a být respektován	ANO-předporodní kurz,masáže miminek, otec je pedagog a vzdělání hraje důležitou roli
B	ANO-Montessori-semináře, Respektovat a být respektován, Kurz první pomoci pro děti	ANO-předporodní kurz, matka studuje a vzdělání považuje rodina za důležité
C	NE	ANO-předporodní kurz, otec pedagog a vzdělání tudíž samozřejmě považuje za klíčové nejen pro děti,ale i pro sebe
D	ANO-Respektovat a být respektován	ANO-předporodní kurz,Proč jsou děti šťastné, otec je pedagog a vzdělání hraje důležitou roli

Tab. 1: Postoj rodičů k sebevzdělávání

Rodina A, B a D se zúčastnila alespoň jednoho sebevzdělávacího semináře a matky ze všech rodin se před narozením svého dítěte – většinou prvorozeného, zúčastnily předporodního kurzu. Pro všechny rodiny je sebevzdělávání důležité, stejně jako vzdělání jejich dětí.

Rodina A: „No jak jsem již řekla ano.....ale bylo to jen o mně, jestli myslíš, jestli jsem se o Montessori zajímala již před narozením dítěte tak ne, to jsem vůbec nevěděla, že taková metoda vůbec existuje.....O to je teď má radost o to větší...“

Rodina D: „Nevím, ale asi jsem už říkala kurz Respektovat a být respektován, pak Proč jsou děti šťastné, to bylo v Praze a hlavně hodně čtu a pak všechno chrlím na manžela

a ten se jen usmívá a myslí si o všem své. On se dětem věnuje hlavně ohledně sportu. Takže obě děti lyžují a dobře plavou. To je jeho pohled jak vzdělávat děti., aspoň tedy ty svoje.“

Ke zmapování názorů na kurzy o vzdělávání spojené s narozením dítěte, byla směřována následující otázka:

- Ovlivnilo narození vašeho dítěte váš zájem o další vzdělávání.

RODINA	Ovlivnilo narození dítěte zájem o další sebevzdělávání
A	ANO
B	ANO
C	ANO
D	ANO

Tab. 2: Vliv dítěte na dalším sebevzdělávání

Jednoznačně všechny rodiny ovlivnilo narození dítěte jejich postoj ke svému sebevzdělávání. Hlavně to byla u všech dobrá příležitost, jak se sebevzděláváním začít.

Rodina B: „*No to určitě, sice jsem v té době dálkově studovala, ale ano. Ale byl to tak trochu jiný zájem, více se začal točit kolem dětí a kolem výchovy a tak. To víš, už jsem nebyla nejmladší (smích) a hlavně jsem nechtěla přebírat zaběhnuté rodinné výchovné chyby. Ale teď vím, že se jich stejně nevyhnu a to platí i pro manžela.*

Ke zmapování názorů, zda-li materiální zázemí rodiny ovlivnil výběr předškolního zařízení, byly směřovány tyto otázky:

- Ovlivnila by výše školného výběr předškolního zařízení.

RODINA	Hraje roli výše školného při výběru předškolního zařízení
A	NE, pokavád' částka nepřesáhne v průměru 10 000,-Kč
B	NE, není důležitá ani tak vynaložená částka, ale mnohem důležitější je fakt, že by bylo dítě vytrženo ze života vesnice a dětí, které bydlí v sousedství
C	ANO, jednoznačně je výše školného v soukromé MŠ pro rodinu nepřijatelná
D	ANO, důležitější než typ zařízení, je dostupnost pro vyzvedání dítěte ostatními členy rodiny

Tab. 3: Materiální zázemí rodiny

Pro rodinný rozpočet rodin A a B by výše školného do 10 000,- Kč byla přijatelná, pro rodinu C je neakceptovatelná jakákoliv nepřiměřená výše školného a rodina D by zvládla školné do výše 5 000,- Kč. Pro rodinu A je vzdělání nejdůležitější složkou v životě jejich dítěte (samozřejmě vedle rodičovské lásky) a jelikož bydlí ve městě, tak pro ně není ani důležité jestli si jejich dítě hraje s dětmi ze sousedství. Naopak rodina B velmi dlouze zvažovala, zda-li umístit dítě do tradiční mateřské školy ve vesnici do které se před nedávnem nastěhovali nebo pokračovat v Montessori mateřské škole, kam s dítětem chodili již 2 roky.

Rodina B: „V době zápisu do MŠ jsme bydleli již v Lípě, tak jsme na zápis šli do místí mateřské školy, ale podali jsme si přihlášku i do Montessori mateřské školy. Bylo to velké zvažování, kam dítě umístit. Na jedné straně bylo prostředí a lidé, které jsem znali již dva roky, vzdělávání, které se mi velmi líbí a souhlasím s principy Montessori pedagogiky a na druhé straně naše přestěhování do vesnice vzdálené 10 km od místa, kde Montessori školka je. Peníze jsme původně nechali jako druhotnou záležitost. Důležitější pro nás bylo, kde se naše dítě bude cítit lépe a s manželem jsme se rozhodli, že místí školka bude to nejlepší řešení. V místě kde bydlíme je spousta dětí, jelikož je tu klidná zóna, tak si děti hrají venku a hlavně se všechny znají ze školky a připadalo nám to vůči Bertíkovi celkem nefér, ho z tohoto kolektivu vyčlenit.“

Ke zjištění **jaké předškolní zařízení dítě navštěvuje**, byly směřovány tyto otázky:

- Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje vaše dítě.
- Proč jste zvolili tento typ zařízení.

RODINA	Typ MŠ, kterou dítě navštěvuje	Proč tento typ
A	Montessori MŠ ve městě	Nejvíce vyhovuje představám o vzdělání
B	Tradiční MŠ na vesnici	Vyhovuje hlavně začlenění celé rodiny do života vesnice
C	Tradiční MŠ ve městě	Neřešili jinou možnost
D	Tradiční MŠ na vesnici	Neřešili jinou možnost

Tab. 4: Typ mateřské školy

Rodina A umístila své dítě do alternativní mateřské školy, jsou to rodiče vysokoškolsky vzdělaní a taktéž vzdělání jejich dítěte je pro ně velmi důležité.

Rodina B umístila svého syna do tradiční mateřské školy, i když od jednoho do tří let navštěvoval Montessori vzdělávání. Bylo, ale pro rodiče důležitější, aby se dítě začlenilo do života vesnice, kam se před nedávnem přestěhovali a jsou přesvědčeni, že to byla správná volba.

Rodina C umístila své dítě do tradiční mateřské školy, aniž by řešili jakoukoliv jinou alternativu (do stejného zařízení chodil i prvorozený syn).

Rodina D umístila svého mladšího syna do stejné mateřské školy, do které chodila i starší dcera, jelikož bydlí na vesnici, tak ani nezvažovali jinou možnost.

Rodina A: ... „Podle mého názoru je tento typ pro naši dceru nejlepší a pro nás všechny nejvíce vyhovující. Jsem naprosto nadšená z uceleného systému vzdělávání. Pro mě je otázka vzdělání velmi důležitá a chci a přeji si, aby má dcera nemusela zažívat to, co jsme zažívali na základní škole a potažmo i v mateřské škole my.“

Rodina B: ... „Robert navštěvuje prvním rokem místní mateřskou školu. Bydlíme v Lípě (což je asi 10km od Zlína). Od 1 roku jsem navštěvovali Montessori hernu ve Zlíně a od 18 měsíců chodil jednou týdně do Montessori jeslí. Byli jsme velmi nadšeni přístupem učitelek a

možností vyžití. Ale jsme naprosto spokojeni s naší venkovskou školkou. Třeba to sem nepatří, ale už jen ten fakt, že děti pořád lítají venku a paní kuchařky jim vaří vynikající jídla, což naše dítě ocení opravdu nejvíc.“ (smích)

Ke zjištění **zda-li má časová vytíženost rodičů vliv na zájem o sebevzdělávání**, se vztahovaly otázky zaměřené na:

- Hodnocení přístupnosti nabízených kurzů.
- Kolik času je věnováno na vzdělávání.
- Zda-li čas hraje důležitou roli při vzdělávání.

RODINA	Přístupnost kurzů	Čas věnovaný na vzdělávání	Hraje čas roli pro další vzdělávání
A	DOBŘÁ	1 hodina denně	NE
B	DOBŘÁ	½-1 hodiny denně	NE
C	NEZAJÍMÁM SE	2 hodiny denně	NE
D	DOBŘÁ	1 hodinu denně	NE

Tab. 5: Časová vytíženost rodičů

Pro rodinu A, B a D je přístupnost nabízených kurzů dobrá. Matka v rodině A sama organizuje různé sebevzdělávací kurzy, rodina C se o sebevzdělávací aktivity nezajímá, věnuje se svým dětem spíše v oblasti hudby. Na vzdělávání je věnováno v průměru 1 hodina denně a čas spíše nehraje roli u všech rodin.

Rodina A: „K tomu můžu říci jen jedno, já pojedu kamkoliv nemám s tím problém. Nevím proč to tak je, ale u nás si všichni stěžují, že nikde se nic neděje a že nic není a že nemají kam s dětmi jít. To byl taky prvotní krůček, proč jsem založila občanské sdružení, abych mohla nabídnout různé aktivity.....Z počátku zavládlo ve Znojmě nadšení, pak přišla vlna, kdy se nic nedělo – tedy, že maminky nejevily příliš zájmu a v této chvíli máme již naplněný stav pro jednu třídu Montessori mateřské školy. To jsem jen trochu odbočila, ale chci tím říci, že dostupnost si umíme i přiblížit. To je, že nemusíme až do Prahy, ale semináře můžou až k nám. A finančně, co dnes není drahé? Asi všechno, ale toto se nám jednou vrátí...“.(úsměv a taková celková spokojenost)

Rodina B: ... „Jejda, tak to nevím....Vždy před spaním čteme, tedy jestli to můžeme brát jako vzdělávání, Roba hodně baví různé doplňovačky a najdi 10 rozdílů, koupila jsem mu pracovní listy pro předškolní vzdělávání a s tím hodně pracujeme, ale je fakt, že těchto věcí na trhu moc není. Ale čerpáme i z Monte pomůcek, škoda jen, že ve Zlíně není Monteherna, to bychom určitě chodili. Takže v průměru asi tak ½ až 1 hodinku denně.“

Rodina C: „O čase to všechno je, ale nehraje to nejdůležitější roli. Kdyby se vyskytli nějaké zvláštní výchovné, zdravotní problémy a řešením by bylo navštěvovat nějaké semináře, tak čas by byl vždycky. Protože se všechno jednou vrátí a o dětech to platí dvojnásob. U nás vlastně trojnásob“ (smích).

Ke zmapování nabídky sebevzdělávacích seminářů pro rodiče, se vztahovala otázka:

- Jak hodnotíte vzájemnou komunikaci mezi předškolním zařízením a vámi jako rodiči a nabízí MŠ pro vás, nějaké další sebevzdělávací kurzy.

RODINA	Nabízí MŠ sebevzdělávací semináře pro rodiče	Spokojenost s komunikací MŠ x rodiče
A	ANO	VELMI SPOKOJENI
B	NE	SPOKOJENI
C	NE	SPÍŠE NESPOKOJENI
D	NE	SPÍŠE NESPOKOJENI

Tab. 6: Komunikace s předškolním zařízením

Pouze v rodině A se uskutečňují sebevzdělávací semináře pro rodiče, vzájemnou interakci s mateřskou školou hodnotí velmi pozitivně, v jejich předškolním zařízení jsou pořádány sebevzdělávací aktivity. V ostatních rodinách mateřská škola žádné semináře nepořádá a se vzájemnou komunikací s předškolním zařízením jsou rodiče spíše nespokojeni.

Rodina A: ...„S komunikací není problém, jelikož se zúčastňujeme různých seminářů, tak je času dostatek a paní učitelky jsou jednak úžasné a sdílné a komunikativní, takže komunikace je skvělá. A pro zapomnětlivé, což je můj případ, je k dispozici veliká nástěnka a tam to všechno máme (smích)...Takže odpovídám i na otázku, ano nabízíme i další sebevzdělá-

vací kurzy a nejen pro rodiče, ale i babičky, dědečky, budoucí rodiče, au-pair, učitele, vychovatele a všechny ostatní lidi, co nechtějí zůstat v zajetých kolejích...“ (smích)

5.7 Shrnutí výsledků

Ve výzkumu zaměřeném na sebevzdělávací aktivity jsem zodpověděla na otázky výzkumu, které jsem si zadala v úvodu práce.

Ekonomická situace ovlivňuje výběr rodičů jaké předškolní zařízení bude dítě navštěvovat, ale zároveň při jejich rozhodování hraje i velmi důležitou roli, zda-li rodina žije ve městě, či na vesnici. Pro rodiče, kteří žijí ve městě není důležité, zda-li dítě bude chodit do mateřské školy z okolí svého bydliště. Nicméně rodiče, jejichž rodina bydlí na vesnici zvažují hlavně fakt, aby dítě nebylo vyčleněno z kolektivu dětí, které bydlí v sousedství. Jestliže se rodiče a ostatní členové rodiny sebevzdělávají různými formami jak při aktivní účasti na seminářích nebo pasivně četbou knih nehraje hlavní roli pro výběr mateřské školy dítěte. Sebevzdělávací aktivity otevírají spíše jiný pohled jak „pracovat“ s dítětem a potažmo jak lépe např. komunikovat s ostatními členy rodiny a jak nepřebírat zažité styly při výchově. Sebevzdělávacími kurzy se zabývá pouze alternativní typ předškolního zařízení, zatímco tradiční mateřská škola je zaměřena spíše na společné aktivity pro děti a rodiče jako jsou např. různé výtvarné odpoledne, karnevaly, pouštění draků apod. Ale jelikož dostupnost nabízených kurzů v dnešní době internetu je velmi dobrá, tak záleží jen na rodičích jak tuto možnost využijí. Jediným problémem, který stále přetrvává je velmi slabá komunikace mezi zaměstnanci tradiční mateřské školy a rodiči. Je to zajisté také z důvodu, že se učitelky v mateřských školách často střídají a nestačí si udělat dostatečné pouto mezi dětmi a rodiči. V tom spatřuji výhodu alternativního přístupu, kdy se rodiče a učitelé vzájemně setkávají na různých sebevzdělávacích aktivitách a tím pádem vzniká více prostoru a času na sdělení různých poznatků.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá alternativním a tradičním přístupem předškolního vzdělávání a sebevzděláváním rodičů. V teoretické části práce byla popsána základní odborná východiska ke zvolenému tématu, na které bylo možné navázat v praktické části. V teoretické části jsem čerpala z odborné literatury, která poskytuje velmi kvalitní publikace jak z oblasti tradičního, tak alternativního vzdělávání.

Výsledky empirického výzkumu vznikly na základě kvalitativní analýzy dat, a to prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru a pozorování, metodou zpracování dat byly kausistiky.

Výzkumem jsem chtěla zjistit, jaký pohled na vzdělávání mají rodiče předškolních dětí. Jaké postoje zaujímají k tradičnímu a alternativnímu způsobu vzdělávání a zda-li se aktivně zapojují do svého dalšího sebevzdělávání.

Naše děti jsou to nejcennější co nám život může vůbec nabídnout a to co nabídneme my – jako rodiče dětem do jejich šesti let, jim dá kvalitní základ pro jejich další život. Proto se domnívám, že právě toto období je tím nejdůležitějším, aby se z našich dětí formovaly krásné a silné osobnosti. Vzdělávání jde v tomto případě neodmyslitelně „ruku v ruce“ s naší láskou a zázemím, které dětem poskytujeme. V dnešní uspěchané době je velmi jednoduché sklouznout k zaběhnutému modelu výchovy, který je buď zcela liberální nebo naopak autoritativní. Ale naše děti potřebují ještě něco navíc, potřebují hlavně také respekt ke své osobě. Respektovat děti znamená vědomě opustit mocenský, manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. Což neznamená, že si děti mohou dělat co chtějí, ale naopak naučí se za své činy nést i patřičné následky. Dle mého názoru není důležité, zda-li dítě navštěvuje alternativní nebo tradiční mateřskou školu, mnohem důležitější je chuť rodičů, aby se vrátili zpět do doby, kdy sami byli dětmi, aby pochopili „křehkou duši“ svého dítěte.

Na základě provedené rešerše literatury a zpracování praktické části bakalářské práce se domnívám, že jsem splnila cíl, který jsem si pro danou práci stanovila.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-X.
- [2] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [3] JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- [4] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Bronislav. *Předškolní a primární pedagogika = Predškólná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- [5] KOPŘIVA, Pavel, aj. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2007. ISBN 80-901873-7-4.
- [6] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [7] LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [8] LANGMEIER, Josef, LANGMEIER, Miloš, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie s úvodem do neurofyziologie*. Praha: H&H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
- [9] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [10] MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86 189-00-7.
- [11] MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86-189-02-03.
- [12] OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- [13] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

- [14] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. [cit. 2010-01-05]. dostupné z <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>>.
- [15] ŠEBESTOVÁ, Věra, ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: VPgŠ a SPgŠ, 1996.
- [16] ŠEBESTOVÁ, Věra, ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: VPgŠ a SPgŠ, 1999.
- [17] ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- [18] ŠULOVÁ, Lenka, ZAUCHE-GAUDRON, Chantal. *Předškolní dítě a jeho svět. L' enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- [19] ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [20] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [21] VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

MŠ Mateřská škola

ZŠ Základní škola

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

CNS Centrální nervová soustava

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Aktivity praktického života

Obrázek 2: Práce s červenými tyčemi

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Postoj rodičů k sebevzdělávání

Tabulka 2: Vliv dítěte na dalším sebevzdělávání

Tabulka 3: Materiální zázemí rodiny

Tabulka 4: Typ mateřské školy

Tabulka 5: Časová vytíženost rodičů

Tabulka 6: Komunikace s předškolním zařízením

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rok v mateřské škole - květen

Příloha P II: Montessori smyslový materiál – práce s červenými tyčemi

Příloha P III: Rozhovor č. 1

Příloha P IV: Rozhovor č. 2

Příloha P V: Rozhovor č. 3

Příloha P VI: Rozhovor č. 4

Příloha P VII: Seznam otázek pro rodiče

PŘÍLOHA P I: ROK V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Květen

Když budeme mluvit o květnu, mohou děti hádat, proč dostal své jméno. Jistě jim ani nemusíme napovídat, že proto, že příroda kolem nádherně kvete a září. A jak si té barevné krásy a vůně co nejvíc užijeme?

Děti budou určitě rády vyjmenovávat, které hračky a věci (tedy míče, švihadla, tříkolky, koloběžky, kola...) vytahujeme, když sluníčko láká ven k pohybu na jarním vzduchu.

Budou děti vědět, že měsíc květen se také nazývá máj? Můžeme s nimi probrat, kde všude se s tímto označením mohou setkat. Hned na první májový den se Marjánce před okny stavějí máje (dokonce je o tom písnička), sluníčku sedmitečnému se říká májka a chroustům, se kterými se můžeme setkat právě v měsíci máji, se říká májový brouk.

V máji také rostou houby májovky a „každá májová kapka je za dukát“. Pokud vám to děti nebudou chtít věřit, zkuste jim to vysvětlit jinak. V máji nemá přece pastýřovi hůl oschnout – když totiž „padá májová vlažička, obroste travička“. Přírodě dělá dobře, když ji májový deštík zalije a slunce zahřívá, protože potom všechno pěkně roste a úroda je bohatá.

PŘÍLOHA P II: MONTESSORI SMYSLOVÝ MATERIÁL

Práce s červenými tyčemi

Materiál: Deset dřevěných tyčí. Nejkratší měří 1 dm, nejdelší 10 dm.

Cíl: - přímý: objasnění pojmu dlouhý, krátký
-nepřímý: rozvoj motoriky, koordinace pohybů

Předvedení:

Příprava: rozbalení koberce a to v takové barvě, která ladí s barvou tyčí

1. Jako první přineseme nejkratší tyč a to tak, že tyč přidržujeme dlaněmi na jejích koncích.
2. Tímto způsobem nosíme tyče jednu po druhé a položíme na připravený koberec.
3. Nejdelší tyč položíme na okraj koberce.
4. Levou rukou přidržíme levý konec tyče a pravou rukou přejedeme tyč od začátku do konce.
5. U každé další kratší tyče postupujeme stejným způsobem a přiřadíme ji k předchozí tyči.
6. Dítě pokračuje tak, jak mu bylo předvedeno učitelkou.

Kontrola chybami: vizuální

Cvičení: několikeré opakování předvedeného úkolu
dítě začíná s nejkratší tyčí
dítě může pracovat na dvou kobercích
variace a kombinace s ostatními předměty (růžová věž)

Věk: od 3 let

Slovní zásoba: vlastnosti jednotlivých částí pomůcky

PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR Č. 1

Respondenti:

- záměrný výběr
- celkem 4 osoby
- podmínka výběru: rodiče jejichž dítě (děti) navštěvují alternativní nebo tradiční mateřskou školu

Použité zkratky:

R: respondentka

T: tazatelka

Záznamový list č. 1

Respondent 1:

Věk: 35 let

Vzdělání : vysokoškolské

Stav: vdaná

Zaměstnání: OSVČ

Počet dětí: 1

Rozhovor byl uskutečněn dne 6. 4. 2010 v domácnosti respondenty. Započal v 10.00 hodin, byl ukončen v 10.32 hodin. Trval 32 minut. Rozhovor s respondentkou byl prováděn v přítomnosti její dcery, nahrávání bylo ze strany respondentky bylo zamítnuto.

T: „*Tak, první otázka....Můžeme nahrávat na diktafon?*“

R: „*Raději ne, je tu s námi Emily (dcera) a nemyslím si, že by to bylo vhodné. Tedy nevhodné v tom smyslu, že je tu hluk.*“

T1: „*Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje vaše dcera?*“

R1: „Emily navštěvuje Montessori vzdělávání v Brně a ve Znojmě. Jelikož se ve Znojmě montessori mateřská škola teprve zařizuje, jezdíme pravidelně do Brna. Jinak se dceři věnuje paní, která od září bude zaměstnána v naší mateřské škole.“

T2: „Vaší montessori mateřské škole?“

R2: „Ano naší, založila jsem ve Znojmě občanské sdružení, které pořádá různé vzdělávací semináře jak pro rodiče a přátelé rodin, kteří se chtějí vzdělávat Montessori metodou, tak i pro laickou veřejnost, kde se zaměřujeme na semináře o výchově dětí. A od září plánujeme otevřít novou Montessori mateřskou školu.“

T3: „A máte zajištěnou návaznost mateřské školy na základní školu?“

R3: „Doufáme že se nám i tento projekt podaří zrealizovat, v současné době jednáme se dvěmi základními školami, které by měly zájem o zřízení Montessori výuky na prvním stupni. No tak uvidíme co bude.....Ale jelikož jsem optimistka, tak to určitě klapne.“

T4: „Proč jste zvolili tento typ zařízení?!

R4: „Podle mého názoru je tento typ pro naši dceru nejlepší a pro nás všechny nejvíce vyhovující. Jsem naprosto nadšená z uceleného systému vzdělávání. Pro mě je otázka vzdělání velmi důležitá a chci a přeji si, aby má dcera nemusela zažívat to, co jsme zažívali na základní škole a potažmo i v mateřské škole my.“

T5: „Jak to myslíte? Co jste zažívali?“

R5: „Třeba takovou tu absolutní moc, co nad námi učitelé měli. Jakým způsobem s námi hovořili.....“(je zamyšlená a při vzpomínce na základní školu je vidět, jak je až nepřátelská)

T6: „Dobře, zanechme minulosti, ale zajímá mě, jestli máte informace i o jiných alternativních způsobech vzdělání?“

R6: „Samozřejmě, ale Montessori metoda mě oslovila asi nejvíce.....zajisté za to může i paní doktorka Štarková, která mě totálně dostala na prvním semináři, na kterém jsem byla ještě, když jsme bydleli v Praze. Vlastně i náš pobyt v Praze zapříčinil, že tu teď sedíme a vůbec se o nějakém Montessori spolu bavíme. V Praze je samozřejmě o mnoho více možností všeho vyžití, ale hlavně nabídka všech sebevzdělávacích kurzů je nepřehledná. No, a mě prostě oslovila Marie Montessori a její filosofie.“

T7: „Ovlivnila by výše školního výběr předškolního zařízení pro vaše dítě?“

R7: „Jak jsem již říkala, je pro mě vzdělání velmi důležité, tak se mi chce říci ne, ale samozřejmě to není až tak pravda. Naše rodina je schopná dát do vzdělání naší dcery souhrnně asi 10 000,- Kč měsíčně. Pravda je ale taková, že manžel stále pracuje v Praze a já jsem s Emí ve Znojmě a to hlavně kvůli financím. Ale když si vezmeš kolik stojí měsíční pobyt v jakékoliv soukromé mateřské škole v Praze, tak jdou částky leckdy až na dvojnásobek, než jsme ochotni a schopni dát my.“

T8: „Ovlivnilo narození vašeho dítěte váš zájem o další sebevzdělávání?“

R8: „Tak to jednoznačně, Před Emí jsem se spíše věnovala sama sobě.“

T9: „A jak tomu mám rozumět?“

R9: „No, že jsem si spíše vybírala třeba semináře o vztazích a tak.....Ted' mi to připadá nepodstatné, ale jak jsem otěhotněla, tak se tak nějak všechno změnilo a začala jsem více přemýšlet o budoucnosti a hlavně se mi začaly vybavovat všechny ty školní stresy co jsem zažila....No, nevím.....Možná to jen moc prožívám....“

T10: „Zajímaly vás sebevzdělávací kurzy i před narozením dítěte?“

R10: „No jak jsem již řekla, ano.....ale bylo to jen o mně, jestli myslíš, jestli jsem se o Montessori zajímala již před narozením dítěte tak ne, to jsem vůbec nevěděla, že takováto metoda vůbec existuje.....O to je ted' má radost o to větší....“

T11: „Jak hodnotíte přístupnost nabízených kurzů?“

R11: „K tomu můžu říci jen jedno, já pojedu kamkoliv nemám s tím problém. Nevím proč to tak je, ale u nás si všichni stěžují, že nikde se nic neděje a že nic není a že nemají kam s dětmi jít. To byl taky prvotní krůček, proč jsem založila občanské sdružení, abych mohla nabídnout různé aktivity.....Z počátku zavládlo ve Znojmě nadšení, pak přišla vlna, kdy se nic nedělo – tedy, že maminky nejevily příliš zájmu a v této chvíli máme již naplněný stav pro jednu třídu Montessori mateřské školy. To jsem jen trochu odbočila, ale chci tím říci, že dostupnost si umíme i přiblížit. To je, že nemusíme až do Prahy, ale semináře můžou až k nám. A finančně, co dnes není drahé? Asi všechno, ale toto se nám jednou vrátí...“ (úsměv a taková celková spokojenost)

T12: „Jaké sebevzdělávací kurzy jste absolvovali?“

R12: „V Praze jsem byla na kurzu Montessori aktivit praktického života a Smyslových aktivit. Další semináře jsem pak absolvovala v Brně a Olomouci. Musím trochu popřemýšlet, protože toho bylo hodně. Pak samozřejmě kurz manželů Kopřivových Respektovat a být respektován, ale ten jsem pořádal již ve Znojmě, pak Předporodní kurz a masáže miminek. Ještě v Praze kurz o správné životosprávě dětí a bezplenkové metodě. Nevím, už si nemůžu vzpomenout.....“

T13: „Jsou ostatní členové rodiny zapojeni do spolupráce při výchově vašich dětí a do svého sebevzdělávání?“

R13: „Ano, ale je to hlavně mojim přičiněním....Jsem tak trochu blázen, ale kdo není? (smích)...Moje matka je zapojena jak při výchově, tak se hlavně sama aktivně sebevzdělává, absolvovala všechny Montessori semináře a zcela nás podporuje, byla taktéž na kurzu Respektovat a být respektován. Čte různé knihy, stejně jako můj otec, ten vše sleduje spíše z povzdálí, ale jsem moc ráda, že mě zcela podporují stejně jako manžel. I ten se zúčastňuje některých seminářů, ale hlavně čte různou literaturu. Rodiče manžela žijí v Austrálii a tak se zapojují spíše s angličtinou. Posílají různé CD s muzikou a dětské knížky pro Emí. Moje sestra Sabina se zapojuje také, máme stejně staré děti, takže vzájemné působení našich výchovných stylů je pochopitelný.“

T14: „Kolik času denně věnujete vzdělávání?“

R14: „Na to se dá těžce odpovědět, ale asi v průměru tak hodinu denně. S Emí čteme a každý den procvičujeme angličtinu. Máme doma hernu s Montessori pomůckami, takže tomu se hodně věnujeme a mé sebevzdělávání jde ruku v ruce s Emí.“

T15: „Hraje čas důležitou roli pro vaše vzdělávání?“

R15: „Ne, to ne.....Podle mě jsou to jen výmluvy, když někdo říká, já nemám čas....Já si čas udělám vždycky, i když je pravda i v tom, že mě podporuje celá rodina. Takže mám vlastně výhodu, že jsou naši otevřeni všemu novému a to nemluví o svém manželovi. Kdyby mě nepodporoval hlavně on, tak by Montessori mateřská škola ve Znojmě nikdy nevznikla.“

T16: „Jak hodnotíte vzájemnou komunikaci mezi předškolním zařízením a vámi jako rodiči. Nabízí vaše mateřská škola pro vás jako rodiče nějaké další sebevzdělávací kurzy?“

R16: „ S komunikací není problém, jelikož se zúčastňujeme různých seminářů, tak je času dostatek a paní učitelky jsou jednak úžasné a sdílné a komunikativní, takže komunikace je skvělá. A pro zapomnětlivé, což je můj případ, je k dispozici veliká nástěnka a tam to všechno máme (smích)...Takže odpovídám i na otázku, ano nabízíme i další sebevzdělávací kurzy a nejen pro rodiče, ale i babičky, dědečky, budoucí rodiče, au-pair, učitele, vychovatele a všechny ostatní lidi, co nechtějí zůstat v zajetých kolejích... “(smích)

PŘÍLOHA P IV: ROZHOVOR Č. 2

Záznamový list č. 2

Respondent 1:

Věk: 35 let

Vzdělání : vysokoškolské

Stav: vdaná

Zaměstnání: v současné době očekává narození druhého dítěte

Počet dětí: 1

Rozhovor byl uskutečněn dne 16. 4. 2010 v domácnosti respondenty. Započal ve 14.00 hodin, byl ukončen v 14.342 hodin. Trval 34minut. Rozhovor s respondentkou byl prováděn v přítomnosti jejího syna, nahrávání bylo ze strany respondentky zamítnuto.

T: *„Takže jen formální otázka, nahrávat zřejmě nebude možné?“*

R: *„No to fakt ne, diktafon Bertík ještě nikdy neviděl a ta jeho fascinace přístrojem je fakt velká, klidně mu to zkus zebrat, uvidíš co se stane (matka se snažila synovi vysvětlit k čemu diktafon slouží a proč jej potřebujeme, ale marně, tudíž byl proveden písemný zápis rozhovoru)“*

T1: *„Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje váš syn?“*

R1: *„Robert navštěvuje prvním rokem místí mateřskou školu. Bydlíme v Lípě (což je asi 10km od Zlína). Od 1 roku jsem navštěvovali Montessori hernu ve Zlíně a od 18 měsíců chodil jednou týdně do Montessori jeslí. Byli jsme velmi nadšeni přístupem učitelek a možností vyžití. Ale jsme naprosto spokojeni s naší venkovskou školkou. Třeba to sem nepatří, ale už jen ten fakt, že děti pořád létají venku a paní kuchařky jim vaří vynikající jídla, což naše dítě ocení opravdu nejvíc. (smích)“*

T2: *„Proč jste zvolili tento typ zařízení?“*

R2: *„Jako proč jsme chodili napřed do Montessori a teď syn chodí do místí MŠ? Bydleli jsme ve Zlíně a Montessori se otvíralo prvním rokem a jelikož jsem v té době studovala*

pedagogickou fakultu, tak jsem o různých alternativních směrech ve vzdělávání již věděla a tak to byla dobrá příležitost zkusit právě tuto cestu.“

T3: „Ovlivnila by výše školného výběr předškolního zařízení pro vaše dítě?“

R3: „V době zápisu do MŠ jsme bydleli již v Lípě, tak jsme na zápis šli do místní mateřské školy, ale podali jsme si přihlášku i do Montessori mateřské školy. Bylo to velké zvažování, kam dítě umístit. Na jedné straně bylo prostředí a lidé, které jsem znali již dva roky, vzdělávání, které se mi velmi líbí a souhlasím s principy Montessori pedagogiky a na druhé straně naše přestěhování do vesnice vzdálené 10 km od místa, kde Montessori školka je. Peníze jsme původně nechali jako druhotnou záležitost. Důležitější pro nás bylo, kde se naše dítě bude cítit lépe a s manželem jsme se rozhodli, že místní školka bude to nejlepší řešení. V místě kde bydlíme je spousta dětí, jelikož je tu klidná zóna, tak si děti hrají venku a hlavně se všechny znají ze školky a připadalo nám to vůči Bertíkovi celkem nefér, ho z tohoto kolektivu vyčlenit.“

R4: „Takže pro vás byla spíše rozhodující vzdálenost a vlastně i začlenění syna do života místní mateřské školy?“

T4: „No jasně, myslím si, vlastně jsem o tom přesvědčená, že kdybychom ho každý den vozili do Zlína, tak by tady kde bydlíme, mnohem hůře hledal kamarády a vlastně by na jedné straně získal vzdělávání, které se líbí mně, ale na straně druhé bych ho vytrhla z jakéhosi života, který je kolem naší školky.“

R5: „Jak to myslíte, můžete mi to trochu objasnit?“

T5: „No už jen to, že se tu pořádají ve spolupráci se školkou různé aktivity, přes drakiádu, opékání buřtů, vánoční jarmark a tak. A kdyby Bertík nechodil do místní školky, tak by byl na těchto akcích vlastně cizák, určitě by podobné akce pořádali i v Monte ve Zlíně, ale už bychom dost dobře nezapadali do místa kde jsem se rozhodli zapustit kořeny. Chápeš? Na jedné straně bylo vzdělání a na druhé taková ta sociální vazba a my jsem dali přednost spíše té otázce, že je pro nás přínosnější se začlenit do života naší vesnice. A peníze hrají také značnou věc. Museli bychom dojíždět každý den souhrnně asi 40 kilometrů a to je celkem dost. Teď čekáme druhé dítě a i manipulace dítě a starší syn a dojíždění, nevím už nad tím moc nepřemýšlím, ale myslím si, že jsme se rozhodli dobře.“

T6: „A uvažujete třeba o Montessori základní škole pro vaše děti?“

T6: (úsměv) „No napadlo mě to, ale to je ještě daleko, spíše se snažím já získat co nejvíce informací a jelikož při základní škole s výukou Montessori ve Zlíně je jeden rok Monte předškoláků, tak tam bych chtěla, aby Rob chodil, no a pak uvidíme. Ale stejně si myslím, když tak nad tím přemýšlím, že bude chtít chodit na základku s dětmi ze školky....To už budeme muset řešit i s ním, ale jak říkám, je to ještě daleko.“

T7: „Ovlivnilo narození vašeho dítěte váš zájem o další sebevzdělávání?“

R7: „No to určitě, sice jsem v té době dálkově studovala, ale ano. Ale byl to tak trochu jiný zájem, více se začal točit kolem dětí a kolem výchovy a tak. To víš, už jsem nebyla nejmladší (smích) a hlavně jsem nechtěla přebírat zaběhnuté rodinné výchovné chyby. Ale teď vím, že se jich stejně nevyhnu a to platí i pro manžela.“

T8: „Zajímaly vás sebevzdělávací kurzy i před narozením dítěte?“

R8: „No to jo, ale jak jsem říkala, byly spíše v jiné rovině. Když jsem se učila o různých alternativních školách tak jsem to brala jako fakta, neuvažovala jsem o tom v souvislostech. Takže před narozením jo, ale až Bertík začal růst, tak jsem se začala dívat i do budoucna, co s ním jednou bude“ (zamyšlený pohled a lehký úsměv)

T9: „Jak hodnotíte přístupnost nabízených kurzů?“

R9: „Ve Zlíně to není problém, musíš se zajímat kde co je a najdeš co tě zajímá. My jsem t měli jednodušší v tom, že takovou tu vyhledávačskou práci za nás dělala Zuzka (to je zakladatelka Montessori o.s. ve Zlíně). Takže na nástěnce bylo vždycky připíchnuté co, kdy a jak. No a pak to bylo jen a jen na nás. To mi chybí na naší tradiční školce, tam je vše zaměřeno jen na tvořivost, třeba bych přivítala, kdybychom měli nějaká setkání s rodiči a učitelkami a mohli bychom řešit co a jakco děti dělají, co bychom chtěli my.....o Vánocích jsem do školky dala jako dárek Montessori pomůcku na cvičení prstů, takovou tabulku a ohlas nebyl žádný, to mě trochu mrzelo. Ale jinak jsme spokojeni s učitelkami, mají i dost pokrokové myšlení a hlavně, v jídelně se vaří jídlo a ne nějaké prefabrikáty, to je pro mě dost důležitá věc.“

T10: „Jaké sebevzdělávací kurzy jste absolvovali?“

R10: „Když byl už syn na světě, tak ještě v Monte jsem absolvovala semináře paní doktorky Štarkové, chybí mi matematika a kosmická výchova, tak jen doufám, že se k tomu ještě do-

stanu. Pak ještě Respektovat a být respektován manželů Kopřivových, nedávno seminář o Waldorfském školství a takové ty předporodní kurzy....“

T11: „Jsou ostatní členové rodiny zapojeni do spolupráce při výchově vašich dětí a do svého sebevzdělávání?“

R11: „No jsme taková malá rodina. Moji rodiče již zemřeli a máme jen jednu babičku, to je starší dáma a bydlí dost daleko od nás. Takže ostatní členové rodiny zapojeni nejsou, ale manžel ano. Nezáčastňuje se žádných seminářů to mu vždycky povykládám já o všem c se dělo, ale pasivně ano. A mám radost, když vidím, že umí se synem komunikovat jinak, než tradičními příkazy a zákazy jak tomu bylo při jeho výchově. Zrovna včera jsem nám koupila knihu o Výchově chlapců, to jen abychom věděli co a jak, protože druhé miminko bude chlapeček. Hodně mi pomáhá kniha Respektovat a být respektován, je to taková moje jako bible (smích), protože se tam dočtu vždycky něco nového a hlavně to dává smysl.“

T12: „Kolik času denně věnujete vzdělávání?“

R12: „Jejda, tak to nevím....Vždy před spaním čteme, tedy jestli to můžeme brát jako vzdělávání, Roba hodně baví různé doplňovačky a najdi 10 rozdílů, koupila jsem mu pracovní listy pro předškolní vzdělávání a s tím hodně pracujeme, ale je fakt, že těchto věcí na trhu moc není. Ale čerpáme i z Monte pomůcek, škoda jen, že ve Zlíně není Monte-herna, to bychom určitě chodili. Takže v průměru asi tak ½ až 1 hodinku denně.“

T13: „Hraje čas důležitou roli pro vaše vzdělávání?“

R13: „No jak se to vezme, máme jen občasné hlídání, takže musím rozmýšlet jak s volnočasem naložím, ale spíše nehraje. Myslím si, že to je jen výmluva. Jsem člověk pro kterého je vzdělání i důležitá věc, proto jsem i dálkově dostudovala, udržuje mě to pořád v takovém příjemném nadšení, takže třeba Rob, je odmalička vlastně zapojen do toho, že maminka chodí do školy „(smích).

T14: „Jak hodnotíte vzájemnou komunikaci mezi předškolním zařízením a vámi jako rodiči a nabízí vaše mateřská škola pro vás jako rodiče další sebevzdělávací kurzy?“

T14: „V naší školce je to fajn, s učitelkami se bavím a ptám se jich co a jak s Bertíkem. A taky jsou sami dost sdílné, na komunikaci si nemůžu stěžovat, i když je pravda, že na povídání času moc není. Ale jelikož se ve školce pořádají různé výtvarné odpoledne pro děti a jejich rodiče, teď jsme malovali vajíčka, tak čas je.....ale jak říkám, naše paní učitelky

*jsou andělé a jde vidět, jak děti milují a věnují se jim, ale že by se pořádaly nějaké další
sebevzdělávací kurzy pro nás jako rodiče, tak to ne.“*

PŘÍLOHA P V: ROZHOVOR Č. 3

Záznamový list č. 3

Respondent 1:

Věk: 40 let

Vzdělání : středoškolské

Stav: vdaná

Zaměstnání: v současné době očekává narození třetího dítěte

Počet dětí: 2

Rozhovor byl uskutečněn dne 23.3. 2010 v domácnosti respondenty. Započal ve 13.00 hodin, byl ukončen v 13.25 hodin. Trval 25 minut. Nahrávání rozhovoru respondenta odmítla.

T: „*Formální otázka, vadilo by vám, kdybych nahrávala rozhovor?*“

R: „*Jsem spíše pro nenahrávání*“.

T1: „*Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje vaše dítě?*“

R1: „*Naše Elí chodí do klasické školky, do které chodil i Michálek (to je prvorozený syn).*

Jsmo se školkou spokojeni a nehodláme nic měnit.“

T2: „*Proč jste zvolili tento typ zařízení?*“

R2: „*Proč? No protože je nedaleko našeho bydliště a taky je nedaleko od mé matky, která dceru často vyzvedává. Neuvažovali jsme o žádných jiných možnostech. Vím, že je teď moderní na všechno nadávat, včetně školky, ale já bych nic neměnila. Jen by nám vyhovoval malinko jiný přístup k Elišce nebo ani ne přístup, ale kdyby bylo ve třídě méně dětí. Eliška potřebuje na všechno více času a to v kolektivu 25 dětí není možné. To je snad jediná výtka naší školky. Jinak učitelky jsou skvělé a vím, že ony samy se vzdělávají a vnášejí takový ten nový vítr do školky. Můžu to porovnat, protože Michálek chodil do stejné školky, ale rozdíl je vidět na první pohled, tedy já ho vidím.*“

T3: „*Ovlivnila by výše školného výběr předškolního zařízení pro vaše dítě?*“

R3: „No tak to bohužel rozhodně. V žádném případě bychom si nemohli dovolit platit nějaké luxusní školkovné. Máme syna, kterému je devět a další dítě na cestě. To už nemůžeme myslet na jednoho, ale musíme je brát všechny tři. Jiná věc by byla, kdyby nějaké naše dítě potřebovalo nějakou speciální péči, to bychom museli zvážit, ale jak jsem řekla nebo neřekla (úsměv), taky jsme prošli celým školským systémem a přežili jsme. O školce ani tak nepřemýšlím, spíš je pro mě důležitá základka. A to si nemůžeme vynachválit přístup Micháلكové třídní, jen ve zkratce. Nemusí sedět v lavicích, tvoří pro ně kruhy nebo sedí jen tak na koberci a to jde na těch dětech hned vidět jak se otevřou....ale to jsem trochu sešla z otázky, že jo???”

T4: „Ovlivnilo narození vašeho dítěte váš zájem o další sebevzdělávání?“

R4: „No tak asi jako všechny mamky. Při prvním jsem četla a měla pocit, že musí být pomale všechno podle knížky (smích), při Elí už méně a teď již vůbec. Mám pocit, že mé sebevzdělávání jde ruku v ruce s učivem mého syna. To se dozvíš tolik věcí, které jsi už dávno zapomněl.....“ (úsměv)

T5: „Zajímaly vás sebevzdělávací kurzy i před narozením dítěte?“

R5: „No to jsem už říkala, při prvním ano a teď už ne. Ale nevím jak jako sebevzdělávací, jako jestli něco o výchově nebo vzdělávání? Je to vlastně jedno, protože na žádném semináři jsem nikdy nebyla. Já na takové věci moc nejsem, tak trochu to nechávám na selském rozumu, dyť mě znáš.“

T6: „Jak hodnotíte přístupnost nabízených kurzů?“

R6: „No kdybych něco hledala, tak asi dobře, nevím. Ve škole a ani ve školce žádné sebevzdělávací kurzy neprobíhají nebo o tom aspoň nevím.“

T7: „Jaké sebevzdělávací kurzy jste absolvovali?“

R7: „Jestli je sebevzdělávací kurz, předporodní kurz, tak jeden. Mám pocit, že nejvíce vzdělání mi poskytují moje děti. Ale to jsem již říkala, a co až budou tři, to už budu pořádat kurzy trpělivosti sama“ (smích).

T8: „Jsou ostatní členové rodiny zapojeni do spolupráce při výchově vašich dětí a do svého sebevzdělávání?“

R8: „Na výchově se podílí moje matka, ta vede takovou tu teorii srdce, ta nepotřebuje žádné kurzy. Jinak je na tom můj manžel, jelikož je pedagog, tak k dětem přistupuje tak

nějak jinak. Možná proto tyto věci neřeším, protože to nechávám spíše na něm a na jeho aktivitách s dětmi. Vyučuje hudbu, takže se vzdělává v tomto směru a k tomu vede i naše děti. Pro nás je důležitější, aby byla celá rodina pohromadě a když jsou nějaké volné peníze, tak abychom vyrazili na nějaký pěkný výlet jako rodina. To je pro mě asi to nejdůležitější, fungovat tak nějak všichni dohromady.“

T9: „Kolik času denně věnujete vzdělávání?“

R9: „Tak to přehodím zase na manžela. Se synem hraje na kytaru a to tak hodinu denně a s Elí na flétničku a pořád si všichni zpíváme. Tak jestli to můžeme brát jako vzdělávání, tak třeba 2 hodky denně.“

T10: „Hraje čas důležitou roli pro vaše vzdělávání?“

R10: „O čase to všechno je, ale nehraje to nejdůležitější roli. Kdyby se vyskytli nějaké zvláštní výchovné, zdravotní problémy a řešením by bylo navštěvovat nějaké semináře, tak čas by byl vždycky. Protože se všechno jednou vrátí a o dětech to platí dvojnásob. U nás vlastně trojnásob“ (smích).

T11: „Jak hodnotíte vzájemnou komunikaci mezi předškolním zařízením a vámi jako rodiči a nabízí vaše mateřská škola pro vás jako rodiče další sebezvzdělávací kurzy?“

R11: „Vzájemnou komunikaci? No nevím, asi moc nekomunikujeme, spíše jen takové ty provozní záležitosti. Jako co, kdy, kde.....Ale že bych se nějak vybavovala s paní učitelkou, to ne.....Ale je to asi škoda, protože je nejspíš dost věcí o čem mluvit.....Taky je problém, že se dost často učitelky střídají.....a kurzy žádné nepořádají.“

PŘÍLOHA P VI: ROZHOVOR Č. 4

Záznamový list č. 4

Respondent 1:

Věk: 35 let

Vzdělání : vysokoškolské

Stav: vdaná

Zaměstnání: v současné době na pracovním úřadě

Počet dětí: 2

Rozhovor byl uskutečněn dne 21. 4. 2010 v domácnosti respondenty. Započal v 8.30 hodin, byl ukončen v 9.02 hodin. Trval 32 minut. Rozhovor jsem na žádost respondenty nenahrávala.

T: „*Jen technická otázka, vadilo by vám, kdybych rozhovor nahrávala?*“

R: „*Ne, nenahrávej prosím. Budu víc otevřená bez nahrávání nebo spíš budu více přirozená. Nahrávání mi připadá, že si musím dávat pozor na pusu a to mě fakt nebaví.*“

T1: „*Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje váš syn?*“

R1: „*Šimon chodí do naší školky ve vesnici. Stejně jako chodila Kačenka a vlastně do té stejné, kam jsem jako děcko chodila i já.*“

T2: „*Proč jste zvolili tento typ zařízení?*“

R2: „*Proč? No protože jsme z vesnice a další školka je 10 kilometrů od nás a hlavně naše školka navazuje na základní školu, která sídlí ve stejné budově. Vím kam míříš, ale nebylo vlastně co volit. Naše děti nemají žádné specifické požadavky ve své péči, takže jsme nemuseli vlastně ani nic volit. Kdybychom ovšem bydleli ve městě, tak by situace byla možná trochu jiná. Ale se školkou jsme celkově spokojeni, ve třídě je 26 dětí a vaří se tam dobře. Je jen problém, že ve třídě je dítě, které by zjevně potřebovalo osobního asistenta, ale nikdo tuto situaci neřeší a to mi připadá škoda. Protože všechny děti svým způsobem trpí za to, že chlapec je evidentně hyperaktivní a tím narušuje chod celé třídy. Jiné by bylo, kdyby byl nějak hendikepovaný, to si myslím, že je pro ostatní děti přínosné, že vědí, že může být*

třeba dítě na vozíku nebo tak.....to jsem se nějak rozvykládala....Ale jak říkám školka je v pohodě, hlavně se mi líbí, že se dodržují tradice a děti se znají a i my rodiče se známe.“

T3: „Ovlivnila by výše školného výběr předškolního zařízení pro vaše dítě?“

R3: „No, kdybychom chtěli umístit naše děti do třeba nějaké soukromé školky, tak určitě. Nejednalo by se asi jen o školné, ale hlavně o jízdu autem. Ještě nepracuji, ale když tak počítám tak bychom mohli vynaložit asi 5 tisíc, ale máme 2 děti. Tak 10 tisíc bychom už určitě nedali.“

T4: „Ovlivnilo narození vašeho dítěte váš zájem o další sebevzdělávání?“

R4: „Ano to určitě.“

T5: „Zajímaly vás sebevzdělávací kurzy i před narozením dítěte?“

R5: „Absolvovala jsem jen předporodní kurzy a to jen při prvním těhotenství, u druhého mi to připadalo už tak nějak zbytečné.“

T6: „Jak hodnotíte přístupnost nabízených kurzů?“

R6: „Jelikož mám starší sestru, která bydlí v Praze, tak vím o všem co se kde děje. Taky ještě studuji, tak se mi obzory tak trochu otevírají více, než kdybych seděla jen doma s dítětem. Takže přístupnost je dobrá, hlavně v době internetu si myslím není co řešit. Ale například ani školka ani škola nic nenabízí, tedy alespoň ne u nás. Ale sestřin syn chodí do Montessori v Praze a tam se pořád něco děje. Přes ni jsem se vlastně dostala na seminář Respektovat a být respektován. V naší vesnici jsem založila hernu pro děti a maminky. Scházíme se tam 2x týdně a sama jsem zorganizovala např. seminář o Znakové řeči miminek a besedu o očkování, ale zájem je malý. Na vesnici totiž je to trochu jiné, myslím si, že se zájemem ve městě se to nedá vůbec srovnávat. U nás je spíše takový ten tradiční způsob výchovy a všechno nové se přijímá mnohem pomaleji. Ale zase na tradice si u nás potrpíme, což ve městě fakt není.“

T7: „Jaké sebevzdělávací kurzy jste absolvovali?“

R7: „Neví, ale asi jsem už říkala kurz Respektovat a být respektován, pak Proč jsou děti šťastné, to bylo v Praze a hlavně hodně čtu a pak všechno chrlím na manžela a ten se jen usmívá a myslí si o všem své. On se dětem věnuje hlavně ohledně sportu. Takže obě děti lyžují a dobře plavou. To je jeho pohled jak vzdělávat děti., aspoň tedy ty svoje.“

T8: „Jsou ostatní členové rodiny zapojeni do spolupráce při výchově vašich dětí a do svého sebevzdělávání?“

R8: „Jo, obojí prarodiče. Moje mamka byla se mnou na Respektovat a být respektován. Dala jsem ji to jako dárek a byla chvilkami udivená z toho, jak jsou to zajímavé a hlavně fungující rady. To jsem byla ráda, že tam byla se mnou, než abych ji to vykládala, to by stejně nepochopila. Jen můj táta se usmívá a myslí si o tom svoje, ale chápu to, za jeho mládí bylo všechno jasné. Měli úctu jak k rodičům, tak ke svému učiteli. My chodíme teď na semináře, abychom se to zase naučili. Je to vlastně dost velké bláznec“ (smích).

T9: „Kolik času denně věnujete vzdělávání?“

R9: „No s Kačenkou se učíme do školy a se Šimonem hodně čteme, to ho fakt baví a já, když neusnu tak večer čtu. Jelikož studuji sociální pedagogiku, tak hlavně knihy z této oblasti, tak nevím, ale třeba souhrnně hodinu denně.“

T10: „Hraje čas důležitou roli pro vaše vzdělávání?“

R10: „No hraje, ale dá se to zvládnout. To jsou jen výmluvy, že není čas. Nevím, ale myslím si že ne.“

T11: „Jak hodnotíte vzájemnou komunikaci mezi předškolním zařízením a vámi jako rodiči a nabízí vaše mateřská škola pro vás jako rodiče další sebevzdělávací kurzy?“

R11: „No není to nic moc, je pravda, že se známe již z doby co do školky chodila Kačka.... Problém je v tom, že je tam hodně dětí a že máme vlastně jen čas jak bych tak řekla „mezi dveřmi“. Nejsou žádné schůzky s rodiči a to si myslím je velká škoda. Vlastně když si to tak uvědomuju, tak mi učitelka řekne něco jen v případě, že Šimon něco provedl. Jako kdyby nebylo důležitějšího nic jiného. Vlastně až touto otázkou si uvědomuju, že je to vlastně škoda. My chceme, aby děti spolu komunikovaly, ale my vlastně nekomunikujeme taky, tak vlastně ani nevím co chceme.....a žádné kurzy se u nás neorganizují, to musím jak jsem již řekla uspořádat já sama v naší herně.“

PŘÍLOHA P VI: SEZNAM OTÁZEK PRO RODIČE

1. Jaký typ předškolního zařízení navštěvuje vaše dítě?
2. Proč jste zvolili tento typ zařízení?
3. Ovlivnila by výše školného výběr předškolního zařízení?
4. Ovlivnilo narození vašeho dítěte váš zájem o další vzdělávání?
5. Zajímaly vás vzdělávací kurzy i před narozením dítěte?
6. Jak hodnotíte přístupnost nabízených kurzů?
7. Jaké vzdělávací kurzy jste absolvovali?
8. Jsou ostatní členové rodiny zapojeni do spolupráce s mateřskou školou?
9. Kolik času věnujete vzdělávání?
10. Hraje čas důležitou roli pro vaše vzdělávání?
11. Jak hodnotíte vzájemnou komunikaci mezi předškolním zařízením a vámi jako rodiči a nabízí vaše mateřská škola pro vás jako rodiče další sebevzdělávací kurzy?

