

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Bc. Martina Zálešáková

**Školní zralost a připravenost dětí předškolního věku v rámci
běžné mateřské školy a v mateřské škole využívající Montessori
koncepti vzdělávání**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem uvedených zdrojů a literatury.

V Žeravicích dne 20. 4. 2017

.....

Podpis

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc, cenné rady, připomínky, ochotu, vstřícnost a především trpělivost při zpracování diplomové práce. Dále děkuji také ředitelkám mateřských škol ve Zlíně a ve Bzenci, které mi umožnily výzkum zrealizovat.

OBSAH

ÚVOD	5
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	8
1.1 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ VÝVOJ	9
1.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	14
1.3 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ	20
1.4 VÝVOJ SEBEPOJETÍ A OSOBNOSTI DÍTĚTE.....	22
1.5 HRA.....	24
2 ŠKOLNÍ ZRALOST, ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	29
2.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	29
2.1.1 Školní zralost.....	30
2.1.2 Školní připravenost	31
2.1.3 Školní nezralost.....	32
2.2 VÝČET OBLASTÍ POSUZUJÍCÍCH ŠKOLNÍ ZRALOST	34
2.3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI	39
2.4 ZÁPIS DO PRVNÍ TŘÍDY	40
2.5 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	43
3 MONTESSORI KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ	46
3.1 POČÁTKY MONTESSORI PEDAGOGIKY	46
3.2 HLAVNÍ MYŠLENKY MONTESSORI PEDAGOGIKY	47
3.3 MONTESSORI MATEŘSKÉ ŠKOLY V SOUČASNOSTI	55
3.4 PŘÍPRAVA NA ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MONTESSORI MŠ A V BĚŽNÝCH MŠ	58
II EMPIRICKÁ ČÁST	60
4 CÍL VÝZKUMU	61
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	62
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	63
5.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA MONTESSORI BROUČEK	63
5.1.1 Charakteristika jednotlivých dětí	64
5.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA ZLÍN, TŘÍDY TOMÁŠE BATI.....	65
5.2.1 Charakteristika jednotlivých dětí	65
5.3 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	66
6 METODY VÝZKUMU	68
7 PREZENTACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	72
8 DISKUZE	87
ZÁVĚR	93
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	95
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	102
SEZNAM TABULEK	103
SEZNAM GRAFŮ	104
SEZNAM PŘÍLOH	105

ÚVOD

Nejdůležitější životní etapou člověka je bezpochyby dětství, neboť jaký základ dítě do života dostane a které schopnosti a dovednosti si osvojí, do jisté míry určí jeho další směřování. Předškolní věk má své zákonitosti, přičemž důležitou roli v něm zastává dospělý, jakožto průvodce a pomocník v dosud neprozkoumaném a neznámém světě. V prvních šesti letech života prochází dítě celou řadou vývojových změn. Mění se jeho tělesná struktura, rozvíjí se jeho myšlení, řečové schopnosti se postupně zdokonalují a dítě se stává součástí první sociální skupiny – mateřské školy. I když je rodinná výchova nenahraditelná, institucionální vzdělávání umožňuje dítěti setkávat se s vrstevníky, naučit se vzájemně spolupracovat, respektovat dohodnutá pravidla a společně si osvojovat nové vědomosti, dovednosti a schopnosti. Učitel dětem vytváří dostatečně podnětné prostředí, v němž mají dostatek stimulů k vlastním tvořivým aktivitám a činnostem. Děti jsou všestranně rozvíjeny a jsou jim vštěpovány základy pro další učení a vzdělávání. Cílem preprimární výchovy je poskytnout dětem takové poznatky a zkušenosti, které zajistí jejich úspěšný vstup do základní školy a zároveň u dětí vzbudí zájem a touhu objevovat a dále se vzdělávat.

Předpokladem kvalitního výchovně – vzdělávacího procesu je odborná způsobilost a orientace ze strany pedagoga v ontogenezi dětského vývoje. I z toho důvodu je první kapitola práce věnovaná charakteristice předškolního věku se všemi jeho náležitostmi. Tělesným a motorickým vývojem počínaje, přes vývoj poznávacích procesů, emoční a sociální vývoj a vývoj sebepojetí a osobnosti dítěte, až po dětskou hru. V druhé kapitole je objasněna terminologie pojmů školní zralost, školní připravenost a školní nezralost, se zaměřením na oblasti, v nichž je školní zralost posuzována. Řeč je také o diagnostice školní zralosti včetně zápisu do prvních tříd a odkladu povinné školní docházky. Vzhledem k tématu práce by však tyto kapitoly nebyly samy o sobě dostačující, a proto je zapotřebí věnovat pozornost také Montessori koncepci vzdělávání. Přiblížení hlavních myšlenek tohoto vzdělávacího proudu pomůže pochopit jeho podstatu a zaměření. V neposlední řadě se teoretická část práce zabývá současnými Montessori mateřskými školami a přípravou na školní vzdělávání v běžných mateřských školách a v mateřských školách Montessori.

Plynule pak teoretická část přechází v empirickou, přičemž diplomová práce primárně zjišťuje úroveň školní zralosti u dětí předškolního věku, a to vzhledem ke koncepci vzdělávání. Dochází tedy ke komparaci tradičního a alternativního školství, a to s důrazem na připravenost dětí k zahájení školní docházky. Konkrétně se výzkum zaměřuje na aktu-

ální úroveň předškolních dětí v běžné mateřské škole a v mateřské škole Montessori, a to v oblasti motorického vývoje, v oblasti řečového vývoje, zrakové percepce a kognitivního vývoje. Využití diagnostických metod při testování jednotlivých dětí probíhalo podle přesných instrukcí, s ohledem na etické principy a zachování anonymity výzkumného souboru. Ukázky dvou testů (Test verbálního myšlení a Edfeldův reverzní test) jsou součástí příloh této práce (P II, P III). Stejně tak i Informovaný souhlas rodičů (příloha P I) ohledně možnosti testovat konkrétní dítě. V závěru jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které jsou následně doplněny o diskuzi.

Problematika školní zralosti není ničím novým, avšak v souvislosti s odlišnou koncepcí vzdělávání, ne jen ve vztahu ke klasickým mateřským školám, nebyla dosud ve větším měřítku zjišťována. Celá řada alternativních škol je spíše uzavřenými komunitami, které si hlídají své soukromí a autenticitu sobě vlastní, tudíž je obtížné proniknout do jejich života. Na druhou stranu existují i takové mateřské školy, které naopak veřejnost vítají a s radostí prezentují svou filozofii a své směřování. Ať už se jedná o tradiční předškolní instituce či je jejich způsob vzdělávání odlišný, v každém případě je vždy prvotní dítě, jeho potřeby, přání a zájmy, s přihlédnutím k individuálním charakteristikám a zvláštnostem. Děti jsou nedílnou součástí života dospělých, a aniž bychom si to uvědomovali, jsou to právě ony, které dělají náš svět lepším a šťastnějším.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní věk je chápán jako jedna z nejpodstatnějších životních etap každého člověka a to jak z hlediska biologického, tak z hlediska psychosociálního (Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013). Jeho vymezení a charakteristika jsou samozřejmostí a jasně stanovují, s jakými jedinci a jakým způsobem, na základě věkového zařazení a vývojových zvláštností konkrétního období, vhodně pracovat. V následující kapitole se proto ze všeho nejdříve zaměříme na definování pojmu „předškolní věk“. Budeme se detailněji věnovat jednotlivým oblastem, které jsou podmíněny jednak vývojem dítěte, jednak působením vnějších vlivů, a vzhledem k tomu je lze označit za značně proměnlivé. Svou pozornost budeme směřovat k tělesnému a motorickému vývoji dítěte, vývoji poznávacích procesů, emočnímu a sociálnímu vývoji, dále k vývoji sebepojetí a osobnosti dítěte a v neposlední řadě se zaměříme na hru, jakožto specifickou činnost člověka každého věku, formu učení a prostředek sebeutváření (Suchánková, 2014).

Předškolní období, které je velmi úzce spjato s nástupem dítěte do mateřské školy, trvá zpravidla **od tří do šesti**, respektive sedmi let. Langmeier a Krejčířová (2008) jím vymezují životní etapu člověka od narození, mnohdy i včetně prenatálního vývoje, až do doby, než dítě nastoupí povinnou školní docházku. V užším slova smyslu (tamtéž) hovoříme o **věku mateřské školy**. Jak uvádí Matějček (2013), jedná se o velkou vývojovou epochu, samostatnou a svébytnou. Helus (2011, s. 285) jej označuje za „období, kdy dítě je již natolik osamostatněné, že dokáže být na čas bez rodičů“. V tomto věku obecně platí, že děti jsou velmi zvědavé, plné energie a nadšení. Značná je taktéž potřeba pohybu, která se projevuje neustálými motorickými reakcemi. U předškolních dětí je charakteristická jim autentická kreativita, fantazie a přesvědčení o pravdivosti vlastního názoru či myšlenky. V současné době jsou děti vnímány jako určitá sociální skupina, která má svou specifickou pozici ve společnosti, je relativně samostatná a určuje právě roli dítěte jako takového. Obecně platí, že děti jsou **jiné** než dospělí, tím pádem mají jiné potřeby a zájmy. Vytvářejí vlastní **dětskou kulturu**, formují svůj specifický životní styl a vkus a stávají se autonomními aktéry společnosti (Kolláriková, Pupala, 2001; Allen, Marotz, 2002; Vágnerová, 2012).

V životě předškolního dítěte se objevují důležité mezníky a momenty, které mají vliv na jeho vývoj a na utváření vlastní osobnosti, vlastního já. Nejen že se dítě musí odpoutat od rodičů, zejména od matky, naučit se fungovat v kolektivu ostatních vrstevníků,

osamostatnit se a respektovat cizí autoritu, do toho všeho jsou na něj ještě kladeny vysoké nároky, co všechno musí zvládnout, než nastoupí povinnou školní docházku. Během tohoto období dochází k řadě vývojových změn, jejichž správný průběh je nezbytný pro úspěšný vstup dítěte do základní školy (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012). Je zřejmý jasný rozdíl mezi tříletým a šestiletým dítětem, které je považováno za dostatečně zralé a připravené k zahájení školní docházky. Na základě toho lze zaznamenat rapidní posun šestiletého dítěte ve všech oblastech jeho vývoje. Nyní se na jednotlivé oblasti zaměříme podrobněji.

1.1 Tělesný a motorický vývoj

U **tříletého dítěte** si začínáme všimnout nápadných tělesných změn. Průměrná výška představuje téměř dvojnásobek porodní délky, dítě se stává štíhlejší, jeho postoj je vzpřímenější bez zjevné vystouplosti břicha. Jak uvádí autorky Allen a Marotz (2002, s. 100) „nohy rostou rychleji než ruce, a dítě díky tomu vypadá vyšší, štíhlejší a dospělejší“. I hlava je k tělu úměrnější. Na konci předškolního věku hovoříme o „období vytáhlosti“ (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 51). **Pěti a šestileté děti** totiž velmi rychle rostou, jejich tělo, včetně hlavy, začíná mít proporce dospělého člověka. Co se týče chrupu, dochází ke ztrátě mléčných zubů a dětem rostou zuby nové. Podle Plevové (in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 75) „v rámci tělesného vývoje hovoříme o první strukturální přeměně, která způsobuje dočasnou disharmonii nejen v oblasti tělesné, ale i duševní“. Z toho je zřejmé, že tělesný vývoj působí na vývoj psychický a oba determinanty se výrazně ovlivňují. Proto je nutné, aby tato přeměna organismu byla dokončena ještě před nástupem dítěte do školy. Tělesný vývoj je úzce spjat také s vývojem motorickým (Allen, Marotz, 2002; Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Hrubá motorika

Vzhledem k potřebě neustálé pohybové aktivity dochází u dětí předškolního věku ke zdokonalování hrubé a jemné motoriky. I když má **tříleté dítě** ještě problémy s koordinací pohybu rukou a nohou, postupně si tyto pohyby automatizuje. Zvládá chůzi do schodů i ze schodů, skákání, běhání či kopání do míče. Dokáže stát déle na jedné noze, lézt po žebříku, chodit po špičkách a hopsat. Ke konci předškolního období je dítě mnohem obratnější a lépe koordinuje pohyb ruky a oka, proto mu nedělá problém jízda na koloběžce, na kole, bruslení, plavání a lyžování. Pro rozvoj hrubé motoriky je podstatné, aby mělo dítě dostatek možností k přirozenému pohybu a bylo vedeno ke sportovním aktivitám, při-




měřených jeho věku. V praxi se nejvíce využívá řady pohybových her a aktivit, zaměřujících se na obratnost a fyzickou zdatnost dětí předškolního věku, např. různé obměny hry na honěnou, hra „Chodí pešek okolo“, překážkové dráhy, cvičení na náradí a s pomůckami, ale také relaxační a protahovací cviky (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2008; Bednářová, Šmardová, 2011; Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Matějček, 2013).

Jemná motorika

Co se týče jemné motoriky, postupně dítě přechází od **dovnitř otočeného příčného úchopu** (cca 18 – 24 měsíců) a **příčného úchopu s nataženým ukazováčkem** (cca 3 – 4,5 roku) ke správnému úchopu psacího náčiní (cca 5 – 7 let), tj. **příčného úchopu s použitím palce** (Mlčáková, 2009).

Následující tabulka názorně ukazuje vývoj fyziologických úchopů psacího náčiní od 18tého měsíce věku dítěte, tak jak jej popisuje Mlčáková (2009):

Tabulka č. 1 Vývoj fyziologických úchopů psacího náčiní

Přibližný věk	Motorika
18 – 24 měsíců	Dovnitř otočený příčný úchop 
3 – 4,5 roku	Příčný úchop s nataženým ukazováčkem 
5 – 7 let	Příčný úchop s použitím palce 

Třileté dítě dokáže obracet stránky v knize po jedné, házet míč, přelévat tekutinu z jedné nádoby do druhé, samostatně se nají, je schopné se obléci a svléci. Postupně se začíná objevovat dominance ruky, která se v pěti letech projevuje zřetelněji¹. Šestileté dítě začíná psát některá písmena a číslovky, skládá a stříhá papír, nají se příborem, správně manipuluje s kartáčkem na zuby, má osvojené hygienické návyky (mytí rukou, samostatnost na toaletě, koupání), některé děti si umí zavázat tkaničky. K rozvoji jemné motoriky využíváme jednak různá grafomotorická cvičení a prstová cvičení, ale také manipulační hry – přemísťování korálek z jedné nádoby do druhé, vhodné jsou i stavebnice, skládanky, mozaiky, šňůrky na navlékání či hra „Mikádo“. Pro zdokonalení jemné motoriky lze využít také pracovních listů, práci s plastelínou, kostkami, pískem, papírem a nůžkami (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2008; Mlčáková, 2009; Bednářová, Šmardová, 2011; Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Matějček, 2013).

Kresba

V souvislosti s jemnou motorikou má své důležité postavení i dětská kresba. Ta je chápána jako specifický grafický projev, prostřednictvím kterého dítě vyjadřuje své pocity, přání, obavy či svůj názor a způsob vnímání vnějšího světa. Podle Uždila (2002, s. 16) je kreslení „pro dítě hrou, obrázkovou řečí, pomocí níž vypráví o dojmech“. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 187) „kresba je neverbální symbolickou funkcí“, tzn., dítě zobrazuje přesně to, co vidí a jak se mu okolní svět jeví, to vše formou určitých symbolických znaků, i když zpočátku se o žádnou symboliku nejedná. Kresba předškolního dítěte má svůj podstatný význam, neboť mnohdy sděluje více než slova samotná (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Vývoj dětské kresby probíhá hned v několika fázích (Langmeier, Krejčířová, 2008; Mlčáková, 2009; Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Vágnerová, 2012):

- **Presymbolická, senzomotorická fáze** – Do tří let věku se děti seznamují s psacím náčiním, papírem a čmárání je pro ně zajímavé samo o sobě, bez nutnosti dosáhnout určitého výsledku. Děti zkouší, co dovedou, čmárají nezáměrně a nijak se tím,

¹ Dle Zelinkové (2000, s. 131; 2008, s. 185) je lateralita, tj. „přednostní užívání jednoho z párových orgánů“, po celý předškolní věk proměnlivá a je projevem vyzrálosti centrální nervové soustavy. Pokud není v předškolním věku dokončena, může být, jak uvádí autorka, „považována za jeden z faktorů poukazujících na riziko dyslexie“ (Zelinková, 2008, s. 185).

co vytvořily, dále nezabývají. Tyto spontánní nahodilé tahy, konané různými směry jsou poměrně málo koordinované a plánované, avšak dítěti činí radost. Příhoda (in Mlčáková, 2009; Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) je označuje jako „**stadium črtací experimentace**“.

- **Fáze přechodu na symbolickou úroveň** – V této fázi již dítě (cca 3 – 4,5 roku) zjišťuje, že prostřednictvím své činnosti může zobrazit dění okolo sebe. Kresba se tak stává symbolem něčeho. Děti zpravidla až dodatečně pojmenovávají to, co nakreslily, podle zřetelného a typického znaku konkrétního objektu. Charakteristickým pro tuto fázi je to, že dítě nakreslí jeden obrázek, ten pojmenuje a po chvíli nakreslí totožný obrázek a na otázku, co to je, odpoví odlišně. Tentýž „obraz“ může tedy znamenat rozdílný objekt. Tříleté dítě napodobí vertikální, horizontální a kruhové čáry podle předlohy, kreslí obrysy a postupně začíná kreslit přímky a úsečky. Do své kresby promítá dítě vlastní zkušenosti, přičemž Příhoda (in Mlčáková, 2009; Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) toto období označuje jako „**stadium prvotního obrysu**“. Pohyb tříletého dítěte se jeví jako koordinovaný, dítě je schopné čáru zakřivit, zastavit či spojit. Grafické vyjádření čtyřletého dítěte pak Příhoda (in Plevová, Petrová, 2010) označuje jako „**stadium lineárního náčrtu**“, v němž je kresba zpravidla tematicky zaměřena, je o něco realističtější a zcela odpovídá představě dítěte. Dítě je schopné nakreslit křížek a v kresbě zobrazuje to, co považuje za nejdůležitější.
- **Fáze primárního symbolického vyjádření** – Od pátého roku dítě již úmyslně kreslí konkrétní předmět, zvíře či osobu. Podobnost mezi kresbou a objektem závisí na schopnostech a dovednostech dítěte a i na tom, jak se cítí. Vzhledem k tomu, že dítě prostřednictvím kresby vyjadřuje svůj názor, může být jeho výtvar ovlivněn tím, co o objektu ví a co považuje za podstatné. Kresba pětiletého dítěte je mnohem detailnější a vypovídá o jeho vyšší motorické zdatnosti. Dítě dokáže napodobit čtverec, v šesti letech pak trojúhelník. Kresba už není lineární, ale dvojdímenzionální a je obohacena o detaily, vztahující se ke konkrétní osobě, zvířeti či předmětu. Příhoda (in Plevová, Petrová, 2010) hovoří o „**stadiu realistické kresby**“, které nastupuje mezi pátým a šestým rokem (Langmeier, Krejčířová, 2008; Mlčáková, 2009; Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Vágnerová, 2012).

Ze všeho nejčastěji děti ztvárňují **lidské postavy** a to proto, že jsou zaměřeny výhradně antropocentricky². Vývoj kresby lidské postavy probíhá v následujících třech etapách (Uždil, 2002; Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Bednářová, Šmardová, 2011; Vágnerová, 2012):

- **Stadium hlavonožce** – Dítě začíná kreslit postavu asi ve třech letech, přičemž vychází z poznatků o vlastním těle, ale také z pozorování ostatních lidí. Zobrazuje to, co je pro něj nejdůležitější, proto se u hlavonožce soustřeďuje především na znázornění hlavy a obličeje, které jsou pro dítě při navazování sociálních kontaktů velmi podstatné. Významné jsou i končetiny, trup však většinou není zřetelný. I přesto hlavonožec obsahuje polozapomenuté tělo, které je umístěno v ploše mezi oběma nohama a jako samostatná část se objeví až tehdy, kdy dítě tzv. „hledá místo pro krásný detail, např. knoflíky“ (Uždil, 2002, s. 24).
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování** – V tomto stadiu se dítě zaměřuje na řadu detailů, které zobrazuje na základě vlastního subjektivního vnímání reality a které se skutečnosti spíše vzdalují. Čtyř a pětileté děti kreslí transparentní³ postavy, jež postupně oblékají a u nichž je zřetelný například pupík či knoflíky jako determinanty trupu. V pátém roce tedy dítě znázorňuje jak hlavu, tak i trup a končetiny. Ty kreslí většinou stále lineárně, některé děti však již dvojdimenzionálně, přičemž přidávají řadu detailů jako např. prsty na ruku, uši či vlasy. Celá kresba nepůsobí příliš symetricky, trup bývá většinou menší než hlava nebo naopak velmi mohutný, převládající.
- **Stadium realistického zobrazení** – Kresby dětí se ke konci předškolního věku čím dál více přibližují skutečnosti. U šestiletého dítěte dochází ke zdokonalení kresby proporcí celého těla. Lidská postava je jednoznačně členěná na hlavu a trup, paže jsou nasazeny k „ramenům“ (respektive k trupu), nikoliv k hlavě. Ta je po obvodu ozdobena pokrývkou vlasů. Postupně se v kresbě lidské postavy začíná rozlišovat pohlaví. V tomto stadiu dítě kreslí přesně to, co vidí (Uždil, 2002; Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Bednářová, Šmardová, 2011; Vágnerová, 2012).

² Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 18) definují antropocentrismus jako „názor přisuzující člověku ústřední postavení ve světě, kladoucí hledisko člověka do popředí, prohlašující člověka za nejvyšší hodnotu a cíl veškerého úsilí“.

³ Transparentnost v kresbě znamená, že „dítě zobrazuje i ty předměty nebo jejich části, které jsou ve skutečnosti zakryty“ (Hamplová, 2006, s. 28).

Dětská kresba a její vývoj značně ovlivňují rozvoj dítěte předškolního věku. Odráží se v ní chápání reality a je důležitým předpokladem ke správnému rozvoji grafomotorických prvků, které jsou základem pro budoucí nácvik písma a psaní. Prostřednictvím kresby nám dítě dává najevo, jak se cítí, jaké jsou jeho potřeby a zájmy. Je podstatné, aby vývoj dětské kresby probíhal podle výše uvedených fází a stádií, což se pak odráží i ve vývoji kognitivních procesů (Langmeier, Krejčířová, 2008; Vágnerová, 2012).

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Předškolní věk je z hlediska kognitivního vývoje tak, jak jej uvádí Piaget a Inhelder (2014), fází přechodu ze **symbolického a předpojmového myšlení** na fázi **názorného, intuitivního myšlení**. Děti v tomto období začínají chápat, „že různé symboly, např. obrázky, mohou představovat nějaký objekt nebo činnost“ (Vágnerová, 2012, s. 44). Později, od čtvrtého roku věku, mají tendenci ulpívat na zjevných aspektech vnějšího světa a jeho jakoukoliv změnu vnímají jako ztrátu původní totožnosti. Děti rozumí stálosti existence určitých objektů, ale je pro ně obtížné uvědomit si, že i podstatné vlastnosti těchto objektů jsou trvalé, neměnné. To dokazuje experiment, provedený Piagetem a Szemiňskou (in Langmeier, Krejčířová, 2008), se skleničkami, v nichž je stejný počet korálků: „Dítě se přesvědčuje, že v obou skleničkách je stejně korálků... Vezmeme-li nyní další skleničku odlišného tvaru (s užším dnem) a přesypeme tam korálky z jedné skleničky (druhou ponecháme jako kontrolu), pak dítě tvrdí, že v nové skleničce je korálků víc, protože je to vyšší, nebo že je jich méně, protože je to tenčí, ale v obou případech bude tvrdit, že se celek nezachoval, ačkoliv vidělo, že žádné korálky nebyly přidány ani odebrány“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 90). Uvažování dětí je totiž zaměřeno výhradně egocentricky⁴. Mezi poznávací procesy, které se v předškolním období intenzivně vyvíjejí, řadíme tedy myšlení a řeč, jež spolu velmi úzce souvisí, dále vnímání, pozornost, představivost a paměť. (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012).

⁴ Jak uvádí Plevová (in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 61) „egocentrismus je nutným a nevyhnutelným mezistupněm vývoje dítěte“. Dítě má problém uvědomit si názor někoho jiného. Vnímá svět pouze z vlastní perspektivy, přičemž si je jisto, že „všichni ostatní vidí přesně to, co vidí ono samotné“. Děti nejsou schopné vysvětlit, jak vidí jiné osoby určitou situaci ze svého subjektivního pohledu či úhlu.

Myšlení a řeč

Podle Vágnerové (2012, s. 180) je „vývoj myšlení dlouhodobý proces“. Dítě je schopno vytvářet myšlenky a ty pak sdělovat druhým lidem. Dochází u něj ke složitým myšlenkovým operacím, a sice k **analýze** a **syntéze**, **srovnávání** a **třídění**, **abstrakci** a **zobecnění**, i ke **konkretizaci**. Při analýze dítě rozčleňuje daný problém na jednotlivé části a při syntéze naopak jednotlivé prvky seskupuje a sjednocuje. Na základě srovnávání dítě určuje podobnost či odlišnost určitých předmětů, třídí předměty dle jejich charakteristických znaků. Obě tyto operace úzce souvisí s analýzou a syntézou. Na srovnávání a třídění navazuje abstrakce a zobecnění, v rámci nichž dítě u objektů vyčleňuje podstatné vlastnosti a pomocí zobecnění je zařadí do určité skupiny. U konkretizace pak dochází k tomu, že dítě užije všeobecného vzorce pro konkrétní jev (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

V souvislosti s myšlením dochází u dětí k formování **pojmu**. Ty zahrnují celou skupinu objektů určitých vlastností, které jsou pro tuto skupinu společné. Intenzivní rozvoj pojmového myšlení probíhá mezi čtvrtým a šestým rokem věku. Děti postupně začínají chápat, že řadu předmětů lze označit jednotným názvem, např. stromy, zvířata, hračky atd. Tímto způsobem děti kategorizují, tzn., přiřazují objekty k pojům. Například ukážeme-li na čtyřnohé zvíře s ocáskem, ušima a čumákem a dítěti toto zvíře označíme jako psa, budou pro něj všechna čtyřnohá zvířata s výše uvedenými znaky psy. Postupně však, na základě dalších vlastností objektu a znalostí dítěte, dojde k rozlišení a k zařazení do správné kategorie či skupiny pojmu. Dítě zná např. charakteristické vlastnosti pojmu pes a jeho obecné znaky. Nyní začíná zjišťovat, že pes je zvíře (savec, živočich...). Následně začne dítě mezi jednotlivými pojmy určovat jejich vzájemný vztah, vytváří tedy **soudy**. Nestačí, aby daným pojům rozumělo. Dítě musí chápat i to, jakým způsobem se pojmy při myšlenkových procesech spojují. Jejich spojováním vzniká tvrzení, které už nemá daleko ke komplexním myšlenkám. Dítě ví např., že pes je savec a zároveň je i zvíře. Na základě tohoto tvrzení je schopno přijít k myšlence, že savec je zvíře. Pokud dítě vyjadřuje vztah mezi dvěma a více pojmy, hovoříme o **úsudku**. V tomto případě dochází k vyvozování určitého závěru a je dán impulz ke vzniku mnohem složitějších myšlenek. Například: „Ovoce obsahuje vitamíny.“ Tento úsudek bychom mohli vyvodit ze soudů „jablka obsahují vitamíny, hrušky obsahují vitamíny, jablka jsou ovoce, hrušky jsou ovoce“ (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 60 – 61). Úsudky dítěte předškolního věku jsou však zcela závislé na názoru, respektive na vizuálním tvaru (Langmeier, Krejčířová,

2008; Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Myšlení dětí předškolního věku vychází z jejich vlastních zkušeností, dosavadních znalostí a vědomostí, je konkrétní, nekritické a dichotomické⁵. V tomto období je typické ulpívání na konkrétních činnostech, situacích a událostech, přičemž se děti opírají o konkrétní předměty, s nimiž přišly do určitého kontaktu. Dochází k postupnému utváření a rozvíjení pojmového myšlení, které však není zcela přesné a vyskytují se v něm jisté nedostatky. Děti vycházejí z vlastního vnímání světa, z toho, jak se jim samotným jeví, jak ho vidí a vnímají a přijímají ho v takové podobě, v jaké je jim nabízen. Předškolní věk je z hlediska vývoje kognitivních procesů podstatnou součástí života každého člověka, protože právě v tomto období dochází k důležitým myšlenkovým pochodům a formují se schopnosti a znalosti potřebné pro další rozvoj osobnosti, mimo jiné i v oblasti jazyka a řeči. Rozvoj myšlení u dítěte předškolního věku totiž probíhá ruku v ruce s rozvojem řeči (Langmeier, Krejčířová, 2008; Šimíčková-Čížková, 2010; Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Těthalová, 2016a).

O vývoji dětské **řeči** hovoříme jako o procesu založeném především na vrozených předpokladech k osvojení jakéhokoliv jazyka, kterým je dítě v prvních letech svého života obklopeno. Rozvoj řeči je mimo jiné podmíněn právě prostředím, v němž dítě žije a vyrůstá. Rodina a nejbližší okolí se výrazným způsobem podílí na jazykovém vývoji dítěte a poskytují mu řečový vzor, přičemž děti často napodobují projev dospělých, ale i svých starších vrstevníků. Učí se tak různým způsobům vyjádření a tyto způsoby si pak osvojují. Chomský (in Mlčáková, 2011, s. 421) dodává, že „lidé mají vrozený modul jazykového vývoje a že jsou k osvojování jazyka předem vybaveni“. Obdobně, Průcha a Kořátková (2013) popisují dvě teorie osvojování jazyka. Ta první je postavena na genetickém základu a říká, že všichni lidé mají vrozenou schopnost naučit se jazyk. V podstatě se přiklání k myšlence Chomského. Druhá teorie vychází z přesvědčení, že dítě již od narození vnímá řeč, kterou je obklopeno, postupně se jí učí napodobovat a osvojuje si řečové projevy, první slova a věty. V současné době se nevyklučuje ani jedna z těchto teorií, právě naopak – navzájem se prolínají, doplňují a působí souběžně. Obecně platí, že čím dříve si děti osvojí řečové dovednosti, tím lépe je v průběhu vývoje mohou zdokonalovat (Mlčáková in Mi-

⁵ Pro děti je něco buď černé nebo bílé, dobré nebo špatné, nic mezi tím (Těthalová, 2016a).

chalík a kol., 2011; Vágnerová, 2012; Fasnerová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013; Průcha, Koťátková, 2013).

Již od nejujtějšího věku si u dětí můžeme povšimnout výborných sluchových a imitačních schopností, díky kterým jsou schopny zvládnout zvukovou stránku mateřského jazyka i jazyka jiného bez sebevětších problémů. Specifické je také tvoření slov a i způsob kladení otázek. Pro děti předškolního věku jsou charakteristické otázky typu **proč** a **jak**. Prostřednictvím nich si děti obohacují své znalosti a dosavadní slovník, zároveň jsou důležité také pro rozvoj správného vyjadřování. Pomáhají dětem pochopit komplexnější vztahy mezi určitými objekty či v konkrétních situacích a umožňují jim vhodně používat slovní výrazy, jako jsou předložky, spojky a příslovce. Co se týče **slovní zásoby**, tříleté děti aktivně používají asi tři sta až tisíc slov, přičemž si v předškolním období osvojí 2000 – 2500 nových výrazů. V **šesti letech** je zřejmý rapidní nárůst slovní zásoby a to na 3000 až 6000 slov. Podle Bublákové (2016, s. 17) je důležité podporovat komunikaci u dětí, přičemž „rozvoj slovní zásoby a její aktivní užívání vede ke zdokonalování komunikačních schopností“. V oblasti **morfologie** a **syntaxe** je zřetelný pokrok v tvorbě slov a vět. **Tříleté** a **čtyřleté** děti jsou schopné používat jednotná i množná čísla, tvořit souvětí a dodržovat slovosled. Do čtyř let věku se v jazykovém projevu dítěte mohou vyskytovat tzv. dysgramatismy, které se projevují zejména v nesprávném tvoření tvarů slov, ve skloňování a časování. Tyto projevy jsou však u dětí naprosto přirozené, fyziologické. Mezi **čtvrtým** a **pátým rokem** vytváří děti již gramaticky správné věty, umí vhodně užívat minulého a budoucího času. Po pátém roce jsou pak schopné správně reprodukovat dlouhou větu. Od tří let děti recitují říkanky, zpívají písničky, vhodně odpovídají na kladené otázky, vše komentují, mluví zpravidla srozumitelně⁶ a jsou schopny poslouchat krátký příběh, pohádku či povídku. **Pěti** a **šestileté** děti jsou schopné převyprávět příběh podle obrázku, vyprávět vtipy a hádanky, umí říct, kde bydlí, jak se jmenují a kdy mají narozeniny, baví je poslouchat příběhy a velmi rády povídají a vymýšlejí si nesmysly. Řeč dětí předškolního věku bývá často egocentrická. Děti si rády mluví samy pro sebe, nahlas. Později se mění na tzv. vnitřní řeč, která už nebývá artikulovaná (Allen, Marotz, 2002; Klenková, 2006; Langme-

⁶ U většiny dětí ve věku tři až čtyř let si můžeme povšimnout nedokonalostí ve výslovnosti některých hlásek. Jak uvádí Zelinková (2008), děti nesprávně vyslovují hlásky r, ř, l a sykavky s, c, z, š, č, ž. Zpravidla se jedná o **fyziologickou dyslálii**, která se přibližně do pátého roku spontánně upraví vlivem zrání centrální nervové soustavy (Mlčáková in Michalík, 2011).

ier, Krejčířová, 2008; Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Mlčáková in Michalík a kol., 2011; Vágnerová, 2012; Fasnerová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013; Bubláková, 2016).

Vnímání

Podmínkou rozvoje vnímání⁷ předškolních dětí je správný vývoj mozku a celkové zrání jejich centrální nervové soustavy. Zprvu vnímání dětí označujeme za tzv. synkretické, tj. celostní, neanalytické. Koncem předškolního období se však mění na diferencované. U dětí se rozvíjí a zdokonaluje zraková a sluchová analýza a syntéza. Oba dva procesy by v tomto období měly být na takové úrovni, která dětem předškolního věku poskytne potřebný základ pro budoucí učení čtení a psaní v první třídě. Bylo zjištěno, že „předškolní děti vidí lépe na dálku než na velmi blízkou vzdálenost“, jak uvádí Plevová (in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 55). Z toho důvodu je pro děti náročnější zaměřit a udržet svou pozornost na vnímané detaily. Děti bývají často roztěkané, neudrží svou pozornost a cílená koncentrace je pro ně mnohdy až nepříjemná. Postupně se schopnost vidění na blízkou vzdálenost zdokonaluje a dětem nedělá problém detaily vnímat. S tím souvisí právě rozvoj v oblasti **vizuální diference**. Těsně předtím, než děti zahájí povinnou školní docházku, jsou tedy schopné rozlišit různé detaily na obrázku, což se stává předpokladem pro pozdější rozlišování jednotlivých písmen, jejich tvarů a velikostí. Šestileté děti by měly být schopné „rozkládat sluchem zachycené zvukové celky v části a zpětně je zase skládat“ (Matějček, 2013, s. 147). Většina z nich již dokáže rozlišit slova na základě jedné hlásky či vyjmenovat jednotlivé hlásky, případně slovo správně rozložit. Vnímání je pak výrazně ovlivněno konkrétní zkušeností dítěte, egocentrismem či jeho vlastními subjektivními pocity a prožitky. Je zřejmé, že v předškolním období u dětí převažují právě vjemy zrakové (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Matějček, 2013).

Pozornost

Jak bylo výše zmíněno, děti předškolního věku mají zpravidla problém s dlouhodobější a přesnější koncentrací. Jejich pozornost není stálá, naopak jeví se jako těkavá, přelétavá a bývá ovlivňována řadou emocí a situací, v nichž se dítě aktuálně nachází. U **šestiletého** dítěte je zřejmá delší doba soustředění, přičemž vydrží pracovat na daném

⁷ Podle Hartla a Hartlové (2015, s. 673) je vnímání v současnosti chápáno jako „odrážení reality prostřednictvím smyslových orgánů“ či jako základní složka „orientace organismu v životním prostředí“ (tamtéž).

úkolu mnohem déle než dítě tříleté, a to v rozmezí 15 až 20 minut. Postupně se začíná formovat pozornost úmyslná, která však není zcela závislá na věku dítěte. Odvíjí se od jeho temperamentu a druhu činnosti, jež dítě zrovna provozuje a která ho buď zajímá či nikoliv. Charakteristické pro předškolní období je to, že děti jsou schopné zaměřit svou pozornost pouze na jeden objekt, ne však na několik objektů současně. K rozvoji koncentrace přispívá také eliminace podnětů, které by mohly dítě rozptylovat a tím odvádět jeho pozornost. Bez záměrného soustředění na konkrétní podnět totiž není možné, aby celý proces učení probíhal efektivně. V předškolním věku by tedy děti měly být primárně vedeny k tomu, aby neodbíhaly od daných činností a dokázaly je dokončit, to vše s ohledem na jejich individuální zvláštnosti a odlišnosti (Allen, Marotz, 2002; Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Fasnerová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013; Těthalová, 2016b).

Představitost

U dětí se setkáváme s velmi bujnou fantazií, která má, podle Vágnerové (2012, s. 185), „v tomto věku harmonizující význam a je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu“. Přesná hranice mezi tím, co je realita a co už fantazie, není jasně vymezena. Předškolní děti totiž často inklinují k tomu, že skutečnost přizpůsobují svým potřebám a přáním. Tuto realitu pak interpretují tak, aby pro ně samotné byla akceptovatelná, srozumitelná a jasná. Občas se u těchto dětí můžeme setkat s tzv. **konfabulacemi**, tedy nepravými lži. V tomto případě „předškoláci kombinují vzpomínky s fantazijními představami, ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním“ (Vágnerová, 2012, s. 185). Tímto způsobem si děti představují skutečnost a jsou o ní i přesvědčeny. Fantazijní představy dětí se neustále rozvíjejí a jsou promítnuty do jejich výtvarného projevu, ale i do her a do běžných životních situací. Pro předškolní věk jsou typické také pohádky, nadpřirozené postavy a pohádkový svět, který dětem poskytuje bohatost a rozmanitost v oblasti fantazie a představ. Zároveň jim jasně a srozumitelně prezentuje svět reálný a pomáhá jim pochopit jeho fungování. Nabízí přesnou strukturu, řád a jednoznačná pravidla, v nichž dobro vždy vítězí nad zlem, které je náležitě potrestáno. Pohádky uspokojují potřeby dětí, zejména potřebu naděje, protože na závěr vždy všechno dobře dopadne. Na konci předškolního období jsou děti zpravidla schopné reprodukovat děj pohádky, popsat prožitou událost či konkrétní zážitek. Vybavování představ je tak plynulejší. Děti předškolního věku si při interpretaci reality pomáhají právě fantazií, která jim mnohdy může skutečné poznání

zkreslovat. Tento způsob zpracování informací u dětí označujeme jako **magičnost** (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012).

Paměť

Krátkodobá i dlouhodobá paměť se u předškolních dětí rozvíjí a zdokonaluje vlivem zrání centrální nervové soustavy. Děti si postupně pamatují mnohem více detailů, zpočátku však bezděčně a neúmyslně. Až koncem předškolního období jsou tyto projevy úmyslné a záměrné. Schopnost vzpomenout si se mezi **čtvrtým a šestým rokem** rychleji a intenzivněji rozvíjí. Vzpomínky dětí však nejsou příliš přesné a jsou snadno ovlivnitelné. **V šesti letech** jsou děti schopné rozlišit mezi vzpomínkami, které se skutečně odehrály a mezi produkty své vlastní fantazie a představitosti. Charakteristické pro předškoláky je i časté zapomínání. U dětí nejdříve hovoříme o paměti mechanické, později se rozvíjí i paměť slovně logická (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012). Události, které jsou pro dítě známé a často se opakují, je dítě schopné, podle Plevové (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 76), „reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí“.

1.3 Emoční a sociální vývoj

Úroveň poznávacích procesů, zejména myšlení a řeči, se zřetelně projevuje v oblasti emocionální a sociální. Dle Vágnerové (2012, s. 218) je „**emoční prožívání** předškolních dětí **stabilnější a vyrovnanější**“. Děti se učí rozpoznávat emoce, rozvíjí se jejich smysl pro humor a city tzv. „vyšší – sociální, intelektuální, estetické a etické“ (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 62). **Sociální city** zahrnují city a vztahy k dospělým lidem, v první řadě k rodičům. Později se formují sympatie či nesympatie k ostatním dospělým či známým a teprve potom si dítě vytváří vztah ke svým vrstevníkům, vyhledává jejich přítomnost a chce si s nimi hrát. Mimo to dochází k tvorbě vztahu k sobě samému, k tzv. sebecitu, který je odrazem egocentrismu dítěte předškolního věku. **City intelektuální** jsou v tomto období pozitivní, kladné. Dítě má radost z poznávání, z objevování nových věcí a činností a získává tak řadu cenných zkušeností. Prostřednictvím **estetických citů** začíná dítě vnímat krásno a prožívá příjemné pocity, zejména při výtvarných činnostech, hudebních a pohybových aktivitách, při hře či četbě pohádky. Díky **etickému citění** si dítě začíná uvědomovat, co je dobré a co špatné, co je správné a co nikoliv, tzn., formuje se jeho morálka. Pokud je dítě pochváleno, zažívá pocity štěstí.

V opačném případě může prožívat pocity viny (Fasnerová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013).

V předškolním období děti velmi často zažívají pocity radosti, ale také strachu, hněvu, lítosti či žárlivosti, které jsou vázány na konkrétní činnosti a na sociální zkušenosti dítěte a jsou také spjaty s rozvojem dětské představivosti⁸. Pro emoční vývoj dítěte je proto podstatná reakce rodičů na aktuální citové rozpoložení dětí a i schopnost emočního vyladění rodiny a dítěte. S tím souvisí i dovednost dětí předvídat emoční reakce svého okolí na určitou situaci, která poskytuje základ pro rozvoj empatie. A právě empatie je považována za součást emoční inteligence⁹. Citové projevy dětí bývají zpočátku velmi krátké a intenzivní. Postupně dochází k rozvoji emoční paměti, děti jsou schopny vybavit si své dřívější pocity, což je zřejmé v jejich vyprávění. Emoční vývoj předškolních dětí je závislý na vyzrálosti centrální nervové soustavy, jejich pocity již nejsou subjektivní, ale odvíjí se od poznání vztahů a souvislostí daného prožitku (Langmeier, Krejčířová, 2008; Vágnerová, 2012; Fasnerová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013).

Co se týče **sociálního vývoje**, u dětí předškolního věku zpočátku převažují právě vztahy k dospělým osobám, nejdříve k vlastním rodičům, následně i k dalším, cizím lidem. Děti totiž ve vztahu s dospělým spatřují určitou jistotu a ví, že dospělý člověk jim objasní a vysvětlí pro ně, do té doby, nepochopitelné náležitosti a situace a pomůže jim vyrovnat se tak s okolním světem. U **čtyř a pětiletých dětí** pak narůstá potřeba sociálního styku s ostatními vrstevníky. Dochází k vytváření prosociálního chování, děti se sbližují s druhými dětmi, společně si hrají, soutěží, učí se vzájemné spolupráci a pomoci. Zároveň vznikají první přátelské a kamarádské vztahy, v rámci nichž může dítě sdílet své radosti a starosti s někým, kdo mu je blízký. I když jsou tyto vztahy poměrně přelétavé a ne příliš trvalé, pro děti předškolního věku je kontakt s druhým dítětem nezbytně nutný. Jedině tak se totiž děti naučí pomáhat slabším, řešit vhodným způsobem konfliktní situace, spolupracovat či soupeřit se sobě rovnými, dokázat se podřítit ve skupině a upřednostnit zájmy druhého před svým vlastním, být trpělivé, nést odpovědnost za své jednání, být tolerantní a

⁸ S rozvojem dětské představivosti bývají spojeny pocity strachu, kdy si děti vytváří imaginární bytosti nebo se navzájem straší (Vágnerová, 2012).

⁹ Shapiro (1998, s. 14) uvádí, že pojem „emoční inteligence“ poprvé použili psychologové Salovey a Mayer, kteří popsali emoční vlastnosti potřebné pro dosažení úspěchu, a sice vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úcta.

dokázat se rozdělit s ostatními dětmi. Jak uvádí Matějček (2013, s. 143) „dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná“ a je pro něj „cílovou společenskou skupinou“ (Matějček, 2013, s. 165). I přesto ale zůstává rodina stále tou, která zajišťuje primární socializaci dítěte předškolního věku, tj. jeho začleňování do společnosti. Podstatnou roli zastává i mateřská škola, jakožto místo, kde dochází k interakci dítěte s vrstevníky a autoritou. Ke konci předškolního období by dítě mělo mít vytvořené pracovní návyky a mělo by být schopné dokončit zadaný úkol, i když pro něj není zrovna zajímavý. Stejně tak by mělo bez problémů zvládnout odloučení od matky po celou dobu strávenou v předškolní instituci, mělo by respektovat pokyny pedagoga a dokázat fungovat v daném kolektivu. Pro školní úspěšnost je totiž nezbytně nutné, aby bylo dítě zralé jak po stránce citové, tak i po stránce sociální, přičemž právě ve vztahu s ostatními lidmi dochází k formování sebepojetí a osobnosti dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2008; Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Fasnerová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013; Matějček, 2013; Průcha, Košťátková, 2013).

1.4 Vývoj sebepojetí a osobnosti dítěte

Předškolní věk je obdobím, kdy dítě objevuje podstatu sebe sama a uvědomuje si, že je aktivní bytostí, schopnou samostatného uvažování a prosazování vlastní osoby. Prostřednictvím egocentrismu si děti potvrzují svou významnost, kladou důraz na to, jak vypadají, respektive na určité znaky, které jsou pro ně subjektivně významné a díky pestré fantazii mají tendenci vytvářet si a zachovávat žádoucí obraz sama sebe. Sebepojetí předškolních dětí zahrnuje řadu schopností a dovedností, které dokazují jejich samostatnost a i pokrok ve vývoji. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 247), děti velmi často a rády zdůrazňují, co umí víc než dřív, například: „Když jsem byl malej, tak jsem to neuměl. Teď jsou mi už čtyři roky, tak jsem velkej a všechno umím“. Je zřejmé, že hodnocení předškolních dětí není příliš realistické. Děti mají tendenci se přeceňovat, nadhodnocovat své schopnosti a kompetence. Žijí v přesvědčení, že se jim vše povede, přičemž právě tento tzv. **nereálný optimismus** je pro děti zdrojem osobní rovnováhy a jistoty a na základě něho se děti považují za takové, jakými by chtěly být. Jejich sebepojetí a sebehodnocení vychází jednak z aktuálního rozpoložení dětí, jednak je ovlivněno jejich fantazií a v neposlední řadě se v něm výrazně odráží názor druhých lidí, kteří jsou pro dítě něčím významní. „Dětské sebepojetí je, vzhledem k citové a rozumové nezralosti, stále **závislé na hodnocení jiných lidí**, zejména rodičů“ (Vágnerová, 2012, s. 249). Děti tedy nekriticky přejímají názory do-

spělých na svou vlastní osobu v takové formě, jak jsou jim prezentovány. Tato nekritičnost, která u dětí zpravidla vede až k vychloubáčnosti, je považována za znak **nezralé dětské identity**. U starších předškoláků pak hrají důležitou roli také vrstevníci a jiné děti, s nimiž jsou v každodenním kontaktu. Dítě se s ostatními kamarády rádo srovnává, chce být jako oni, chce mít stejné oblečení, stejné hračky, napodobuje jejich chování a přejímá jejich preference (např. v jídle). Sebepojetí se zřetelně projevuje také v představách o budoucím zaměstnání, kdy děti velmi často fantazírují o tom, čím by chtěly být, až vyrostou. U **tříletých dětí** si můžeme povšimnout, že často mluví samy pro sebe, brání si vlastní hračky a věci před ostatními dětmi a mají svůj oblíbený předmět (např. polštář, plyšové zvířátko), u kterého hledají útěchu a porozumění. **Čtyřleté děti** bývají velmi náladové, většinou si vytváří imaginární kamarády, chovají se sobecky a žalují na ostatní děti. Rády se vychloubají, vymýšlí si a zkoušejí, co se stane, když budou mluvit sprostě. Chtějí dělat věci samostatně a jsou hrdé na své úspěchy. **O rok starší děti** se již dokážou bez problémů podělit o hračky, odpovědně plní zadané úkoly, jsou emočně stabilnější, rády vypráví vtipy a chlubí se dosaženými úspěchy. Jejich vztah k autoritám je pozitivnější, děti mnohem lépe poslouchají, avšak stále potřebují, aby je dospělí povzbuzovali a vhodně motivovali. V **šesti letech** už dítě touží po tom být velké, osamostatnit se od rodičů, i když pořád vyžaduje jejich pozornost a chválu, což mu dodává potřebnou jistotu. I v tomto věku je zřetelný egocentrismus, přičemž si děti myslí, že se vše točí pouze kolem nich. Kromě toho jsou u dětí typické také změny nálad a chování, které se v negativním případě projevují neochotou, pláčem, podváděním, lhaním či odcizováním cizích věcí. Poslední dva pojmy tvoří nedílnou součást morálního vývoje dítěte a v předškolním věku jsou považovány za normální. V tomto případě je opět podstatná role rodičů, kteří by pro dítě měli být pozitivním vzorem a umožnit mu konfrontaci s vyšším vývojovým stupněm než je jeho dosavadní morálka. Na druhou stranu, šestileté děti se zajímají o to, co se v jejich okolí děje, co je nového, díky čemuž si rozšiřují repertoár svých dosavadních zkušeností (Allen, Marotz, 2002; Rogge, 2007; Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012).

Podle Eriksona (in Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012) se dítě ve věku od tří do šesti let nachází ve fázi **iniciativy proti vině**. V tomto období dochází v oblasti sebepojetí k výrazným změnám. Děti jsou velmi zvědavé, chtějí se naučit novým dovednostem, chtějí být samostatné a nezávislé na rodičích, dělat všechno jako dospělí tak, aby se dokázaly prosadit v dané společnosti. Iniciativa předškolních dětí

spočívá v jejich potřebě něco zvládnout a tím potvrdit své kvality. Na druhou stranu mohou děti prožívat také pocity viny, které pramení z jejich jednání a chování, a které jsou základem pro rozvoj jejich svědomí. Poprvé si tak uvědomují, že jsou bytostmi s vlastními názory a přesvědčením, čímž dochází k utváření jejich osobnosti, vlastního já. Rozvoj iniciativy dětí je podmíněn především reakcemi ze strany rodičů, kteří by měli nezávislost svého dítěte podporovat a zároveň mu poskytovat potřebnou oporu, a to i prostřednictvím podpory pozitivního sebehodnocení a sebepojetí (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012).

1.5 Hra

Nejpřirozenější a nejběžnější činností, v rámci které dochází k začleňování dítěte do společnosti, k rozvoji jeho vlastní osobnosti a vnímání sama sebe, je u dětí hra. Celá řada publikací (např. Langmeier, Krejčířová, 2008; Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012; Suchánková, 2014) objasňuje podstatu hry, její účel a vymezení. Nejčastěji je hra považována za „**neverbální symbolickou funkci**“ (Vágnerová, 2012, s. 189) či jako „**jedna ze základních potřeb dítěte**“ (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 64). Je „**nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení**“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 106). Jedná se o činnost, ať už fyzickou nebo psychickou, kterou dítě vykonává, protože se mu líbí a je pro něj zdrojem uspokojení jeho potřeb. Při hře nemá dítě většinou vytyčený žádný konkrétní cíl a samotná činnost mu může být jak příjemná, tak i nepříjemná. Zatímco hra kojenců a batolat je spíše primárně experimentací s vlastním tělem a zkoumáním okolního světa, u dětí předškolního věku nabývá mnohem vyšší úrovně. Nejenom, že působí jako základní výchovný prostředek, díky kterému dochází k usměrňování vývoje dětské osobnosti, je i „významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou dítěte“ (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 79). Prostřednictvím hry se děti vyrovnávají s okolním světem, objevují stále nové a nové podněty, s nimiž různě experimentují. Předškolní věk proto bývá právem označován jako „**období hry**“ či „**vrchol dětské hry**“ (srov. Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 100; Piaget, Inhelder, 2014, s. 51).

Dětská hra je jedním z determinantů vývoje dítěte předškolního věku. Odráží se v ní vztahy mezi dítětem a prostředím, v němž vyrůstá a žije. Ve hře se rozvíjí také inteligence dítěte, jeho kognitivní, řečové a sociální dovednosti, grafický projev a dětská sebe-realizace. Piaget a Inhelder (2014) označují hru dětí jako **symbolickou** a přisuzují ji důleži-

tou funkcí, a sice přeměnu, resp. asimilaci vnějšího světa k potřebám vlastního „já“. V rámci spontánní hry si totiž děti vybavují a představují situace a jevy ze svého okolí a vzhledem ke své mentální úrovni, s využitím zástupných symbolů v podobě hraček a pomůcek, znázorňující reálné předměty, je prostřednictvím hry napodobují, prozkoumávají a zkouší. Dítě se tak vyrovnává s reálným světem a cítí se svobodné. Má možnost chovat se podle svých představ a vzniklý problém si přizpůsobit tak, jak samo chce. Do symbolické hry jsou promítány také sexuální zájmy dítěte, obrana proti strachu a fobiím, agresivita či identifikace s agresorem, únik před strachem ze soutěžení či rizika apod. U některých dětí ve věku kolem tří let si můžeme povšimnout, že hra zůstává stále tzv. **paralelní**. I přes intenzivnější vyhledávání a navazování sociálních kontaktů si děti raději hrají samy, vedle sebe, nikoliv spolu. Po třetím roce se spolupráce při hrách stupňuje, děti jsou mnohem sdílnější vůči svým vrstevníkům a učí se spolu navzájem vycházet. Hovoříme tedy o hře tzv. **asociativní**. V šesti letech jsou schopné si společně hrát, dohodnout se na pravidlech dané hry a v rámci ní dojít stanoveného cíle. Děti vytvářejí tzv. spolupracující herní skupiny, kde se každý snaží být aktivní a svým způsobem se do hry zapojit. Objevují se hry **kooperativní** (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2008; Vágnerová, 2012; Matějček, 2013; Průcha, Kořátková, 2013; Piaget, Inhelder, 2014).

Spontánní hry dětí bývají velmi různorodé. Zpravidla se opírají o to, co dítě zažilo, jaká skutečnost ho zajímá anebo které události se snaží pochopit. Existuje několik klasifikací a typologií (např. Caillois, Sutton-Smith atd.)¹⁰, které rozlišují a detailně popisují hry dětí předškolního věku (Langmeier, Krejčířová, 2008; Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Langmeier a Krejčířová (2008) nabízejí následující typy dětské hry:

- **funkční či činnostní typ hry**, v němž si děti procvičují své tělesné funkce ve složitější podobě,
- **konstrukční či realistický typ hry**, v rámci kterého děti konstruují nové věci z různých materiálů, např. staví z kostek, z písku či plastelíny, vytváří scénky z vláček, figurek, znázorňují předměty kresbou,

¹⁰ Podrobněji v publikaci Vývojová psychologie (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 101).

- **iluzivní typ hry**, který spočívá v užívání předmětů jakožto zástupných symbolů reálných věcí, osob či zvířat, kdy např. obyčejný klacík může dítě při hře považovat jednak za svého kamaráda, jiné dítě, jednak také jako pušku atd.,
- **úkolové hry**, v nichž dochází k získávání zkušeností se sociálními rolemi, které dítě vidí kolem sebe, ale samo je momentálně zastávat nemůže – např. hra na prodávče, na doktora, na maminku a na tatínka, na princeznu, na učitele, na vojáky apod. (Langmeier, Krejčířová, 2008).

Plevová (in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) zase uvádí jako nejoblíbenější hry dětí v předškolním věku:

- **tematické hry**, resp. hry námětové, hry „na něco“, které se ztotožňují s pojetím úkolových a iluzivních her u autorů Langmeiera a Krejčířové (2008) a v nichž děti napodobují skutečnost a reprodukují to, co dělají dospělí, avšak na základě vlastní představivosti; námětové hry podporují rozvoj fantazie a pomáhají dítěti přiblížit, pro něj tolik komplikovaný, svět dospělých a jak uvádí Vágnerová (2012, s. 190) „nabízí možnost prožití různých sociálních rolí“; zároveň tento typ her dává vzniknout pravidlům, čímž se hra stává méně individuální,
- **konstrukční hry**, které podporují zejména rozvoj tvořivosti a myšlení, ale také pohybových schopností; dále rozvíjí schopnost dítěte vytyčit si určitý cíl a zvolit si vhodné prostředky k dosažení tohoto cíle a i volní vlastnosti dětí; stejně jako Langmeier a Krejčířová (2008) hovoří autorka o tvorbě něčeho nového a to především z materiálů jako je papír, hlína, lepidlo, stavebnice, kostky atp.,
- **pohybové hry**, jež jsou u dětí velmi oblíbené a díky kterým dochází zejména k rozvíjení schopnosti orientace v prostoru, přičemž rozvoj pohybových schopností dětí probíhá ve všech herních aktivitách a činnostech, jež děti uskutečňují; pro srovnání autoři Langmeier a Krejčířová (2008) označují tyto hry jako funkční či činnostní (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Průcha a Kořátková (2013) uvádějí výčet her, s nimiž se můžeme nejčastěji setkat v mateřské škole:

- **volná hra**, která umožňuje dítěti, aby si samo volilo námět a záměr hry, hračky či předměty a i herní partnery; jedná se o hru spontánní, kterou dítě zkouší, vytváří a realizuje na základě vývojové úrovně a vlastního tempa,

- **organizovaná (iniciovaná) hra**, tj. taková, kterou připravuje a zadává sama učitelka mateřské školy, zároveň je tím, kdo určuje místo, pomůcky, pravidla a realizaci hry; pedagog herní činnost ovlivňuje buď přímo (jako spoluhráč) nebo nepřímo (dohlíží nad průběhem a pravidly hry) či pověří konkrétní dítě; jedná se o hry pohybové a relaxační,
- **didaktická hra**, jejímž záměrem je naplnit stanovené vzdělávací a vývojové cíle a která je plně pod vedením učitelky mateřské školy; na druhou stranu může být vedena nepřímo s tím, že děti mají připravené podmínky a potřebný materiál a veškerá aktivita je již na nich samotných; pedagog působí v roli pozorovatele, komentátora a facilitátora, nabízí dětem alternativy a řešení, na závěr celou činnost shrnuje (Průcha, Košťáková, 2013).

Rozdílnost her spatřujeme také v souvislosti s mentální kapacitou dítěte. Jiné hry upřednostňují děti nadané (hry intelektuální povahy, časté je vytváření imaginárních světů¹¹, hrové aktivity jsou delší) a jiné děti se specifickými vzdělávacími potřebami, zejména děti s mentálním postižením (hry odpovídají věkově mladším dětem, mají jednoduchá pravidla). V předškolním období se mění i pojetí her v závislosti na pohlaví dítěte. Chlapci upřednostňují hry drsnějšího rázu, zatímco pro děvčata jsou typické námětové a organizované hry. Děti si tak vytváří určité představy o chování a očekávání vzhledem k danému pohlaví a formují si vlastní obraz o okolním světě. Výsledný obraz pak ovlivňuje jejich přístup a interakci k vrstevníkům a i k dospělým osobám. Co se týče zaměření her, neustále dochází k jeho obohacování a rozšiřování. I když se děti postupně čím dál více odpoutávají od hraček, trvají však na její opravdovosti – panenka musí mít opravdové vlasy, auto musí jezdit atd., taktéž dochází k prohlubování spolupráce s jinými dětmi (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Hlavním účelem hry v předškolním období je rozvoj dítěte jak po stránce fyzické a kognitivní, tak i po stránce společenské. Děti si osvojují celou řadu dovedností, které později, v další etapě svého života, bezpochyby využijí. Díky spontánním hrám a hrovým aktivitám je výrazně podporován také rozvoj fantazie a tvořivosti předškolních dětí a jejich

¹¹ Některé děti si při hrách vymýšlejí imaginární společníky, s nimiž mluví, kteří s dítětem sedí u stolu, spí v posteli a o které se dítě stará. Nejedná se však o nic patologického. Zpravidla jde o typický projev dětské fantazie či o způsob procvičování sociálních rolí, nebo i o ne příliš uspokojené společenské potřeby dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2008; Matějček, 2013).

umělecké schopnosti. Hra tvoří nedílnou součást zdravého vývoje všech dětí, protože „každé dítě si hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 102). Na konci předškolního období jsou už děti schopny odlišit práci od hry. Chápu její smysl a vnímají ji jako specifickou a samostatnou aktivitu. Děti chtějí práci vykonávat reálně, nikoliv jen „jako“. Předtím, než nastoupí povinnou školní docházku, formují se u nich první pracovní návyky i postoje, přičemž práci vnímají jako příjemnou činnost. Z toho důvodu je v tomto období důležité dostatečně využívat tzv. hrovou motivaci k činnosti (Langmeier, Krejčířová, 2008; Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Ve věku od tří do šesti let prochází dítě celou řadou vývojových změn. Rozvíjí se, pěstují a kultivují takové vlastnosti a schopnosti, které jsou pro další život dítěte významné. Nejenom, že se děti připravují na vstup do základní školy, tato připravenost se týká i schopnosti dokázat později fungovat v dané společnosti jako dospělý, samostatný jedinec. Proto je důležité, aby byly děti schopné odpoutat se na čas od rodičů, respektovat autoritu, spolupracovat s ostatními dětmi či dokončit určitou aktivitu, úlohu nebo činnost. Úkolem rodičů, ale i pedagogů, je v první řadě dítě rozvíjet po všech stránkách jeho osobnosti a umožnit mu, aby se mohlo individuálně realizovat a projevovat jako samostatně smýšlející bytost. Za nejpřínosnější u dětí předškolního věku je považováno spontánní a situační učení, které by mělo být nedílnou součástí výchovně – vzdělávacího procesu i na primárním stupni vzdělávání (Rogge, 2007; Matějček, 2013; Průcha, Kořátková, 2013; Těthalová, 2016a).

2 ŠKOLNÍ ZRALOST, ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Koncem předškolního období se dítě pomalu začíná připravovat na další, velmi důležitou etapu svého života, jejíž nedílnou součástí je zahájení povinné školní docházky. Vývoj dítěte mezi třetím a šestým (resp. sedmým) rokem prošel celou řadou změn a každé dítě je v tomto momentu jinak fyzicky, kognitivně, emocionálně a sociálně zralé. Proto je zapotřebí rozhodnout, zda aktuální úroveň vývoje dítěte odpovídá nárokům školy a zda je budoucí školák schopen rozvíjet potřebné schopnosti, dovednosti a projevy chování, které jsou pro úspěšný vstup do základní školy nezbytné. A právě vzdělávací instituce, kterou škola bezpochyby je, má rozhodující vliv na rozvoj osobnosti dítěte, na způsob jeho prožívání, sebehodnocení a sebepojetí, čímž zásadně ovlivňuje jeho další životní směřování. V souvislosti se školní zralostí a školní připraveností je zapotřebí nejprve objasnit význam těchto, ač na první pohled obdobných, pojmů. Řeč bude také o školní nezralosti, která je impulzem pro neúspěšný začátek povinné devítileté školní docházky. Neméně důležitý je i zápis do první třídy, který „prověřuje“ schopnosti a dovednosti dětí předškolního věku a s ním související odklad povinné školní docházky (Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012; Petrová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013).

2.1 Terminologické vymezení základních pojmů

Přechod z mateřské školy do školy základní může být pro většinu dětí stresující, neboť vstup do školy s sebou přináší zásadní změnu v životě dítěte. Na děti jsou kladeny nové požadavky a je od nich očekáváno, že se co nejdříve ztotožní s rolí žáka základní školy. Ta v sobě zahrnuje schopnost být mnohem samostatnější, dokázat se soustředit po celou dobu vyučovací hodiny (tj. 45 minut), respektovat pokyny učitele, podřídit se všeobecným zájmům, plnit své povinnosti, dodržovat určitý řád a systém. Pořád je však nezbytné brát v úvahu individuální zvláštnosti a odlišnosti každého jednotlivého dítěte a vzhledem k této skutečnosti pak přizpůsobit i stupeň náročnosti učebního procesu. Svou roli zde hraje právě školní zralost a připravenost, případně školní nezralost, které považujeme za indikátory úspěšného či neúspěšného startu nové životní etapy dítěte (Kutálková, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2008; Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Petrová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013).

2.1.1 Školní zralost

Otázkou školní zralosti se zabýval již Jan Amos Komenský, a to v dílech *Informatorium školy mateřské* (Langmeier, Krejčířová, 2008) a *Velká didaktika* (Kropáčková, 2008), přičemž považoval věk šesti let za nejvhodnější pro vstup do školy. Zároveň ale také upozorňoval na individuální hranice dětí a na negativní důsledky, které mohou vzniknout při nesprávném začlenění dítěte do vzdělávacího procesu (Komenský, 2007). Komenský vůbec jako první vymezil kritéria zralosti dítěte pro vstup do školy, která do dnešního jazyka modifikovali Langmeier a Krejčířová (2008, s. 106):

- „Dítě si v celém svém *minulém* vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.
- Dítě má v *současné* době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.
- Dítě je dostatečně motivováno k *budoucímu* soustavnému učení ve škole.“

Pod pojmem **školní zralost** pak autoři (tamtéž) považují „takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 106 – 107).

Bednářová a Šmardová (2011, s. 2) vymezují školní zralost jako „dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně – sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně – vzdělávacího procesu“. Obdobně Kropáčková (2008, s. 12) charakterizuje školní zralost jako „stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku“. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 243) znamená školní zralost „stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“. Autoři (tamtéž) dodávají, že ve školské legislativě je „školní zralost dítěte chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku“. Jucovičová a Žáčková (2014, s. 24) pak definují školní zralost jako „způsobilost dítěte k absolvování školní výuky“ či jako určitou

„úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy“. Stejně tak i Hartl a Hartlová (2015, s. 708) tento pojem vysvětlují jako „způsobilost¹² dítěte absolvovat školní vyučování“, jejímž předpokladem je „určitý rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění i určitá úroveň sociálních dovedností“. Zralost dítěte, která je rozhodující pro zvládnutí školních povinností, tedy závisí zejména na zrání centrální nervové soustavy, přičemž zásadním způsobem ovlivňuje další vývoj jeho osobnosti. Pokud je totiž dítě dostatečně zralé, jeho učení je efektivnější, výkonnější a mnohem lépe dokáže využívat i své schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2008; Vágnerová, 2012).

2.1.2 Školní připravenost

Současně se školní zralostí se objevuje také označení školní připravenost, přičemž často dochází k záměně obou pojmů. **Školní připravenost** však podle Bednářové a Šmarodové (2011, s. 2) zahrnuje „kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností (zejména v MŠ)“. Podobně Vágnerová (2012) hovoří o školní připravenosti jako o kompetenci dítěte závislé na sociálních zkušenostech, zejména na prostředí a učení, která v sobě zahrnuje motivaci a postoj ke školní práci, vytrvalost a vlastní iniciativitu dítěte, flexibilitu a potřebnou koncentraci na výuku. Poprvé se tak, v souvislosti se školní zralostí a připraveností, setkáváme s výrazem kompetence¹³, které právem tvoří nedílnou součást kurikulárního dokumentu – Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jsou považovány za klíčové, a to jak z hlediska přípravy dítěte na povinnou školní docházku, tak i vzhledem k jeho dalšímu vzdělávání a celoživotnímu učení. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské. V preprimárním stupni vzdělávání bychom měli usilovat o jejich dosažení, tzn. děti, které ukončují předškolní docházku, by je měly mít dostatečně osvojené, aby mohly úspěšně započít základní vzdělávání (Smolíková a kol., 2017).

¹² Langmeier a Krejčířová (2008) uvádějí, že někteří pedagogové se v souvislosti s nástupem dítěte do základní školy raději přiklání k pojmu způsobilost než zralost a to proto, že kromě biologického zrání má na vývoj dětí vliv také předškolní výchova, ať už v rodině či v mateřské škole.

¹³ V předškolním vzdělávání se operuje s pojmem **klíčové kompetence**, které jsou definovány jako „soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“ či jako „soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání“ (Smolíková a kol., 2017, s. 48).

Školní připravenost je také často považována za předpoklad školní zralosti a bývá označována jako připravenost ke školní práci. Na konci předškolního věku by tak dítě mělo mít vytvořeno kladný vztah ke škole, k učení a k učitelům i spolužákům. Kropáčková (2008, s. 15) definuje školní připravenost jako „aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám“. Znamená to tedy, že zahrnuje nejenom vyspělost v oblasti rozumové, sociální, emoční a pracovní, jazykové a motorické, které jsou ovlivňovány zráním organismu dítěte, její součástí jsou však i vlivy působící z vnějšího prostředí. Připravenost pro školní docházku je v neposlední řadě závislá také na schopnosti učit se, která je podporována sebevědomím dítěte, jeho zvědavostí, sebeovládáním, schopností jednat na základě určitého cíle, pracovat s ostatními dětmi a dospělými, adekvátně komunikovat a spolupracovat (Kropáčková, 2008; Bednářová, Šmardová, 2011; Langmeier, Krejčířová, 2008).

Vágnerová (2012, s. 259) v rámci školní připravenosti zmiňuje také **sociální připravenost**, která „zahrnuje úroveň běžných znalostí o vztazích a chování k různým lidem a schopností s nimi komunikovat“. Předpokládáme, že děti mají osvojeny určité základní sociální dovednosti z rodinného prostředí, na základě nichž jsou pak schopny lépe či hůře zvládnout roli žáka první třídy. Sociální připravenost souvisí se schopností rozlišovat různé role, znát a respektovat běžné normy chování. Jestliže nejsou tyto schopnosti dostatečně rozvinuté, mohou být jednou z překážek pro úspěšnou adaptaci dítěte na školní prostředí. Stejně je tomu i v případě, pokud dítě pochází ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Jeho školní připravenost zpravidla není dostačující a pro dítě je obtížné zvládat nároky, které jsou na něj ve škole kladeny (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Vágnerová, 2012).

2.1.3 Školní nezralost

V případě, že je u dítěte zřejmá nedostatečná zralost těch funkcí, jež jsou potřebné pro školní práci, a intelekt dítěte je v normě, hovoříme o **školní nezralosti**. Ta se projevuje jak v oblasti fyzické a psychické, tak i v oblasti sociální a emocionální. Podle Petrové (in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013) je hlavní příčinou školní nezralosti zejména nedostatečné výchovné působení, nepodnětné prostředí či zanedbaná výchova, dále opožděný tělesný vývoj, vady smyslových orgánů a řečové vady, závažná somatická onemocnění či rané poškození centrální nervové soustavy a výrazně podprůměrný intelekt. Pokud je nezralost dítěte podchycena ještě před začátkem povinné školní docházky, je rodičům

doporučen její odklad. Právě školní nezralost zvyšuje neúspěšnost dítěte při vstupu do první třídy, neboť nezralé děti bývají často velmi dráždivé, unavené až vyčerpané, nesoustředěné a emočně labilní. Nejsou schopny adaptovat se na školní prostředí a plnit jeho požadavky. Jedině včasným odhalením školní nezralosti lze kromě neúspěšnosti předcházet také zbytečnému přetěžování a neurotizaci dítěte (Kropáčková, 2008; Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012; Petrová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013).

U většiny dětí můžeme krátce po zahájení povinné školní docházky pozorovat rozličné známky **nepřízpůsobení**. Děti mají problém začlenit se do kolektivu, jejich pozornost je těkavá, nevydrží sedět v klidu, poposedávají, otáčejí se, mají potřebu si neustále s něčím hrát, vykřikují a mluví během výkladu pedagoga. Bývají často unavené až podrážděné, trpí bolestmi hlavy, hůře se jim spí a nechce se jim vstávat, nerady dělají domácí úkoly. Všechny tyto projevy zpravidla po několika týdnech vymizí. V opačném případě jsou však nejčastějším důvodem školní neúspěšnosti a mohou se v průběhu školních let stupňovat. To, zda bude dítě ve škole úspěšné či nikoliv, je mimo jiné ovlivňováno také tím, jaké postavení v daném kolektivu, v konkrétní třídě, má. Důležitou roli pak hraje osobnost učitele a celkové klima školní třídy, kteří výrazně působí na sebehodnocení dítěte a na další rozvoj jeho osobnosti. Na děti jsou totiž v posledních letech kladeny čím dál vyšší nároky, a proto ani dosažení věku šesti let není zárukou dostatečné zralosti dítěte. Trpělivý a zkušený pedagog by měl být tím, kdo dokáže dítěti pomoci překonat počáteční adaptační potíže, zlepšit pracovní schopnosti a podpořit jeho výkon pozitivní motivací, a to s ohledem na jeho individuální zvláštnosti (Langmeier, Krejčířová, 2008; Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Petrová in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013).

V současné době jsou pojmy školní zralost a připravenost užívány souběžně a jejich podstata tkví jednak ve vyzrálosti centrální nervové soustavy dítěte a jednak jsou závislé na prostředí a učení. O školní zralosti pak hovoříme spíše jako o způsobilosti dítěte začlenit se do vyučování, zatímco školní připravenost se vztahuje k rozvoji praktických a obecných vědomostí, dovedností a návyků. Pro úspěšné zahájení povinné školní docházky je nutné, aby vývoj osobnosti dítěte dosahoval potřebné úrovně, a to ve všech oblastech. Dostatečná zralost a připravenost dětí předškolního věku tvoří nezbytný předpoklad pro úspěšné zvládnutí nároků primární školy, proto je podstatné znát hlavní znaky školsky zra-

lého dítěte (Kropáčková, 2008; Langmeier, Krejčířová, 2008; Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Matějček, 2013; Bidrmanová, 2015).

2.2 Výčet oblastí posuzujících školní zralost

Vzhledem k prolínání pojmů školní zralost a školní připravenost budeme používat jednotný ekvivalent, a sice výraz zralost, pro označení dostatečné vyspělosti všech složek osobnosti k úspěšnému zahájení povinné školní docházky. To, zda je předškolní dítě natolik zralé, aby mohlo nastoupit do první třídy, je primárně v kompetenci rodičů, kteří by své dítě měli znát ze všeho nejlépe. V případě, že si nejsou zralostí dítěte jistí, mohou se obrátit na odborníky, a to na dětského lékaře, na pracovníky z pedagogicko – psychologické poradny (PPP) či ze speciálně – pedagogického centra (SPC). Nezastupitelnou úlohu má také pedagog v mateřské škole, kam dítě dennodenně dochází. Jak uvádí Kropáčková (2008) až 98 procent dětí před zahájením školní docházky navštěvuje předškolní zařízení. Z toho důvodu je právě učitelka mateřské školy tím, kdo může odhalit případnou nezralost či nepřipravenost dítěte, jelikož je s ním v každodenním kontaktu. Z hlediska školní zralosti pak posuzujeme **zralost tělesnou, kognitivní, emoční a sociální** (Kropáčková, 2008; Langmeier, Krejčířová, 2008; Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Tělesná zralost

Zdravotní stav dítěte a jeho fyzickou zralost posuzuje především pediatr v rámci pravidelné lékařské prohlídky v pěti letech věku dítěte, popřípadě další odborníci z oblasti neurologie, imunologie atd. Pro komplexní diagnostiku se k tělesné zralosti může vyjádřit také psycholog, speciální pedagog, ale i rodiče a učitelé mateřských škol. Při posuzování školní zralosti se bere v úvahu **věk, výška a hmotnost dítěte, dokončení první strukturální přeměny, celkové zdraví dítěte a i vyzrálost dětského organismu, zejména centrální nervové soustavy**. Svou roli zde hraje i odlišnost pohlaví, přičemž dívky bývají zpravidla vyspělejší než chlapci, a to zhruba o čtvrt roku. Co se týče **věku**, v současné době dosažení hranice šesti let k 31. srpnu daného školního roku nemusí být zárukou fyzické zralosti dítěte. Stejně tak ani **výška a hmotnost** nejsou vhodnými ukazateli vyspělosti, respektive zralosti dítěte pro školní docházku. V některých publikacích se můžeme setkat s orientačními hodnotami výšky a váhy šestiletých dětí. Tyto hodnoty se pohybují okolo 120 cm a 20 kg. Vzhledem k tomu, že žádné dvě děti nejsou úplně stejné, je zapotřebí brát v potaz jejich jedinečnost, individuální odlišnosti a i rodinné dispozice, které ovlivňují váhu a výšku dítěte. Zvláště děti menšího vzrůstu či slabé tělesné konstituce mohou trpět

vyšší unavitelností a nemocností, pocitem méněcennosti v kolektivu ostatních spolužáků, a tak je nasnadě zvážit odložení školní docházky o jeden rok. Snad nejdiskutovanějšími problémy, které se vztahují k současné dětské populaci, jsou nadváha a dětská obezita. Vlivem nedostatku pohybu a nesprávného stravování neustále přibývá dětí, které např. již ve čtyřech letech váží dvacet kilogramů. Proto ani přibližná hmotnost a výška nemohou být považovány za jasná kritéria zralosti dítěte pro vstup do školy. Dříve byla pro zjištění tělesné zralosti využívána tzv. **filipínská míra**, přičemž by si dítě mělo dosáhnout pravou rukou přes temeno vzpřímené hlavy na boltec levého ucha. Dnes je tato zkouška fyzické zralosti považována spíše za zastaralou a nelze ji vnímat jako určující kritérium k zahájení povinné školní docházky. Obdobně ani výměna dentice, tedy mléčných zubů za zuby „dospělé“, není jasným ukazatelem zralosti dítěte (Kropáčková, 2008; Langmeier, Krejčířová, 2008; Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Jucovičová, Žáčková, 2014).

Ke konci předškolního období dochází u dětí k rychlému růstu, ke zvyšování hmotnosti a změně tělesných proporcí. Končetiny a celá postava se prodlužují, zmenšuje se velikost hlavy, trup již není válcovitého tvaru, ale zužuje se a hrudník se zřetelně odlišuje od břicha. Vlivem této tzv. **první strukturální přeměny** se u dětí objevuje disharmonie v oblasti tělesné i duševní, která však bývá pouze dočasná. Typické je střídání aktivity a únavy, děti jsou méně odolné vůči infekcím, celkově labilní a rozkolísané. Z toho důvodu je nezbytné, aby komplexní proměna tělesné stavby dítěte byla dokončena ještě před nástupem do školy. Tělesná zralost je mimo jiné podmíněna také častější nemocností dítěte či celkovým oslabením jeho obranyschopnosti a tím pádem i organismu. Jakákoliv odchylka od běžného **zdravotního stavu** dítěte totiž může ovlivnit jeho schopnost zvládat nároky školy a může hrát důležitou roli z hlediska školní úspěšnosti a neúspěšnosti dětí. Řešením může být odklad školní docházky, který dítěti umožní dozrání imunitního systému včetně snížení nemocnosti. Za nejdůležitější znak fyzické zralosti pak bezpochyby považujeme dosažení **určitého stupně zralosti centrální nervové soustavy**, který je zárukou úspěšného a efektivního učení a je podstatný pro správné fungování psychických funkcí a procesů. Proto je žádoucí, aby učení bylo zahájeno přesně v tu nejvhodnější dobu, ne příliš brzy, ani pozdě. Zrání nervové soustavy je záležitostí ryze individuální a právě u dětí na přelomu předškolního a školního období jsou ve zralosti viditelné největší rozdíly. K tomu, aby bylo dítě ve škole úspěšné, je zapotřebí kooperace obou hemisfér, jejichž zrání musí být rovnoměrné. Důležitá je i úroveň motorického vývoje, přičemž budoucí školák již dovede

své pohyby usměrňovat, cíleně směřovat a zpřesňovat. Jako stěžejní se pak jeví správné držení psacího náčiní. Aktuální stupeň zralosti v oblasti jemné a hrubé motoriky se pak odráží ve zvládnutí psaní, kreslení, pracovních činností a tělocvičných dovedností. Pro výuku psaní je podstatná také přiměřená úroveň vizuomotorické koordinace, kdy dítě dokáže, prostřednictvím spojení ruky a oka, obkreslit jednodušší tvary, dokreslit obrázky či skládat skládačky podle vzoru. V neposlední řadě by měl být dokončen vývoj lateralizace, tzn., mělo by být stanoveno, kterou ruku dítě při kreslení a později při psaní preferuje. V žádném případě nesmí docházet k jejímu přeučování (Langmeier, Krejčířová, 2008; Petrová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Jucovičová, Žáčková, 2014; Kutálková, 2014).

Kognitivní zralost

Fyzická zralost však není jediným faktorem, na základě kterého bychom mohli posuzovat zralost dítěte z hlediska úspěšného zvládnutí školních nároků a požadavků. Neméně důležitá je u dětí předškolního věku také vyspělost po stránce duševní či rozumové. Ta je podmíněna především vrozenými dispozicemi a celkovým vývojem dítěte, ale i působením rodinného prostředí, výchovy a mateřské školy. A právě kvalita výchovně – vzdělávacího působení v předškolní instituci současně s kvalitní rodinnou výchovou zásadním způsobem ovlivňují rozvoj osobnosti dítěte a tím i jeho šanci na úspěšnou adaptaci na školní prostředí, zejména pak zvládnutí nároků školy. Kognitivní zralost je ve všeobecnosti chápána jako dosažení určité úrovně poznávacích procesů, prostřednictvím níž je dítě schopné zvládat požadavky vyučování (Kropáčková 2008; Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012; Jucovičová, Žáčková, 2014).

Kropáčková (2008) uvádí výčet charakteristik vztahujících se ke kognitivní zralosti dětí při vstupu do základní školy tak, jak je popisuje Kucharská (in Kropáčková, 2008, s. 13):

- přechod od globálního k diferencovanému vnímání – dítě mnohem snadněji vnímá detaily;
- rozvoj analyticko – syntetické činnosti – děti jsou schopné rozlišit hlásky na začátku, na konci slova, z hlásky utvořit slovo jiné;
- posun od názorného myšlení k logickému – děti vnímají svět mnohem více realisticky, rozvíjí se u nich konkrétně logické operace, jsou schopné třídit zkušenosti a jevy;

- zvyšování kapacity paměti, rozvoj paměti záměrné, avšak převažuje paměť mechanická, neselektivní – děti jsou schopné zapamatovat si dlouhou báseň, která se jim líbí či reklamní slogan, který je zaujal;
- odpoutání od egocentrismu – děti již tolik nelpí na subjektivním pohledu a neposuzují konkrétní situace pouze ze svého úhlu;
- odpoutání od magičnosti¹⁴, prezentismu¹⁵ a fenomenismu¹⁶;
- bohatá slovní zásoba, řeč je plynulá a gramaticky správná – děti jsou schopné vyprávět ve větách, vyřídít vzkaz a chápou konkrétní kontext věty;
- vyspělá grafomotorika – děti drží správně psací náčiní, dokážou napodobit geometrické tvary a písmena, kresba je detailnější (Kropáčková, 2008).

Petrová (2012, s. 78 – 79 in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012) navíc dodává několik dalších jevů:

- konstantnost vnímání – děti jsou schopné rozlišit a identifikovat určitý tvar nezávisle na jeho poloze, pozadí či překrytí;
- dozrávání sluchové percepce – děti zvládají rozlišit délky jednotlivých hlásek;
- vůlí ovládaná pozornost, i když jen krátkodobě, po dobu cca 10 minut;
- je značný tvořivý, zvědavý a aktivní postoj ke světu – dítě se zajímá o nové poznatky, aktivně přistupuje k práci a k úkolům, samo je vyhledává;
- rozlišení hry a povinnosti – děti jsou schopné setrvat u daného úkolu a dokončit jej (Petrová, 2012 in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Vzhledem k tomu, že české školství je založeno zejména na verbální prezentaci žáka, lze za podstatný aspekt kognitivní zralosti, mimo jiné, považovat právě úroveň verbálních dovedností. Ta je jedním z determinantů ovlivňujících výkon dítěte a jeho následnou úspěšnost v základní škole. Proto je důležité, aby bylo dětem zajištěno dostatečně podnětné

¹⁴ U dětí předškolního věku je typická magičnost, která jim pomáhá interpretovat reálný svět prostřednictvím fantazie, přičemž dochází k jeho zkreslování (Vágnerová, 2012).

¹⁵ „Dítě váže okolnosti na aktuální přítomnost“ (Kropáčková, 2008).

¹⁶ Děti kladou důraz na určitou podobu světa, na svou představu. Svět je takový, jak vypadá, jak se dětem jeví (Vágnerová, 2012).

prostředí, v němž se mohou slovně projevat a dále rozvíjet. Jakékoliv odchylky v rozvoji řeči a nedokonalosti v komunikaci mohou být pro dítě překážkou, často vedoucí ke školnímu neúspěchu (Petrová, 2010 in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Petrová, 2012 in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Emoční a sociální zralost

Tělesná a rozumová zralost je úzce spjata se zralostí emoční a sociální. V tomto případě, dítě nastupující povinnou školní docházkou musí být relativně emočně stabilní, vyrovnané, odolné vůči frustracím a mělo by se dokázat vypořádat se zátěžovými situacemi či podněty. Očekává se od něj schopnost odloučit se na určitou dobu od rodičů a dalších členů rodiny, adaptovat se na novou roli žáka a na režim konkrétní školy, bez problémů se začlenit do skupiny vrstevníků, vytvořit si vztah nejen ke spolužákům, ale i k pedagogovi, pracovat odpovídajícím tempem, přistupovat kladně k učení a ke školní práci, ochotně spolupracovat, ihned kontrolovat své nápady a impulzy, mít pozitivní postoj k sobě samému a v neposlední řadě pracovat na přiměřené sebedůvěře. Zralý „budoucí“ školák je pozitivně citově naladěný, hovorný, radostný, bezstarostný, avšak citově povrchní. Je schopný odložit splnění svých momentálních přání, podřídít se okolnímu prostředí, korigovat potřebu pohybu, nevyžaduje již tolik pozornost a dokáže usměrnit své vlastní potřeby, je-li to nutné k dosažení společného cíle či úkolu. Za problematickou pak Petrová (2010 in Šimíčková-Čížková, 2010) považuje adaptaci dítěte na hodnocení a srovnávání jednotlivých výkonů ze strany učitele, což může vést k pocitu ohrožení sebecitu. Současně však dodává (tamtéž), že dostatečně zralé dítě tyto nároky zvládne a to mu umožní další osobnostní růst. V oblasti emoční a sociální zralosti hraje významnou roli taktéž rodina a prostředí, v němž dítě vyrůstá, případně mateřská škola a pedagog preprimárního stupně. Proto je nezbytné připravit dítěti takové podmínky, na základě nichž je schopné samo se aktivně vyrovnat se vzniklou situací či problémem a získat tak pocit, že vše zvládne, aniž by se cítilo zaskočeno a ohroženo. Dítě školsky zralé se tedy vyznačuje především samostatností a určitou nezávislostí, schopností podřídít se autoritě a řádu, respektovat dohodnutá pravidla a zájem kolektivu, dokáže kontrolovat své city, ovládat své jednání, umí pozdravit, poprosit, poděkovat, neskáče druhým do řeči, dodržuje pravidla stolování a orientuje se v kulturních projevech a zvycích svého okolí. V neposlední řadě lze za projev sociální zralosti považovat i to, že se dítě na školu těší (Kropáčková, 2008; Petrová, 2010 in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Petrová, 2012 in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Petrová, 2013 in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013; Kutálková, 2014).

Aby dítě bez problémů zvládalo nároky dnešní školy, očekává se od něj dostatečná vyzrállost jak v oblasti fyzické a kognitivní, tak i v oblasti emoční a sociální. Děti jsou v tomto období velmi ovlivňovány názory ostatních, ať už svých vrstevníků, sourozenců či rodičů, a tak musíme brát v úvahu všechny možné příčiny aktuálního stavu dítěte, jeho schopností a dovedností. Svou roli zde hraje především motivace k činnosti, a jak uvádí Vágnerová (2012, s. 259) „pro dítě je důležité, jakou hodnotu má školní úspěch pro jeho rodiče“, protože přejímá jejich postoj a podle toho samo k dané práci přistupuje. Rodič by měl být tím, kdo dítě podporuje, podněcuje jej ve vývoji, poskytuje mu podnětné a citově vřelé zázemí a rozvíjí jeho sociální dovednosti. Na školní zralosti a následné úspěšnosti ve škole se svým způsobem podílí i předškolní vzdělávání, jehož primárním cílem je všestranný rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku a motivace k celoživotnímu učení a vzdělávání. Zejména v posledním roce docházky do mateřské školy probíhá intenzivnější příprava dětí, která směřuje k úspěšnému zvládnutí zápisu do prvních tříd a na něj navazující bezproblémové zahájení povinného základního vzdělávání. Případná selhání v prvním roce školy mohou být zapříčiněna jednak nedostatečnou zralostí centrální nervové soustavy, nerozvinutím předpokladů k výuce v oblasti trivia, neschopností uvažovat konkrétním logickým způsobem, jednak nedostatečně rozvinutými jazykovými kompetencemi, chybějící motivací k učení, nezralostí v oblasti citové a v sebeovládání, nedostatečným zvládnutím norem chování či nepochopením povinností spjatých s rolí školáka. V tomto případě se jako možná záchrana jeví povinnost navštěvovat poslední rok předškolního vzdělávání před zahájením docházky do základní školy, nastupující v platnost od září roku 2017 (Kropáčková, 2008; Petrová, 2010 in Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Petrová, 2012 in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012; Petrová, 2013 in Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013; Kutálková, 2014; Česko, 2017).

2.3 Diagnostika školní zralosti

K posouzení aktuálního stupně vývoje předškolních dětí před vstupem do základní školy dochází prostřednictvím diagnostiky školní zralosti, jejímž cílem je zjišťování a současné hodnocení dosaženého stavu rozvoje dítěte ve srovnání s obecným modelem vývoje dětské osobnosti. Na základě diagnostiky je možné určit, jaké úrovně děti dosahují v jednotlivých oblastech a do jaké míry jsou schopné zvládnout nároky školy včetně odhalení případné nezralosti dětí k zahájení povinné školní docházky (Spáčilová, 2009; Karpíšková, 2010).

Školní zralost je posuzována jednak ze strany **učitelek mateřských škol**, neboť jsou schopny, vzhledem k dosaženému vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky, zhodnotit vývojovou úroveň dětí. V druhé řadě jsou s dětmi v každodenním kontaktu, tráví s nimi převážnou část dne a mají možnost srovnání s ostatními vrstevníky. Prostřednictvím průběžné pedagogické diagnostiky jsou schopny závčas odhalit nedostatky ve školní připravenosti dětí. Na případné odchylky ve vývoji dítěte může reagovat také **pedagog základní školy** v průběhu zápisu do první třídy. Pokud si elementarista není školní zralostí dítěte zcela jistý, může rodičům doporučit odborníka, který zralost dítěte detailněji prověří. V tomto případě je diagnostika školní zralosti v rukou **pedagogicko-psychologické poradny**, případně **lékaře** či **logopeda** (Klégrová, 2003; Kropáčková, 2008).

Diagnostika školní zralosti se uskutečňuje formou různých testů a metod, přičemž jejich zaměření odpovídá oblasti, na kterou je potřeba se podrobněji zaměřit. U předškolních dětí se nejčastěji využívá metoda pozorování, metoda rozhovoru, testová metoda, metoda analýzy výkonů a výtvorů, sociometrická metoda a anamnestická a retrospektivní metoda. Jak uvádějí autoři Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 243), nejčastěji využívaným testem školní zralosti v našich podmínkách je **Jiráskův Orientační test školní zralosti** z roku 1963. Hojně jsou aplikovány i další metody a testy, jako například **Stanford – Binetova zkouška inteligence**, **Weschlerovy zkoušky inteligence**, **Barevné progresivní matice**, zjišťující úroveň vnímání, pozornosti a myšlení, **Edfeldův reverzní test** a **Vývojový test zrakového vnímání**, oba se zaměřením na zrakovou percepci dětí, **Zkouška sluchové diference Wepmana a Matějčka**, **Orientační test dynamické praxe** hodnotící motorické schopnosti, **Zkouška laterality**, **Obrázkově-slovníková zkouška O. Kondáše**, zjišťující úroveň pasivního slovníku dětí, **Vinelandská škála sociální zralosti**, **Jiráskův Test duševního obzoru a informovanosti** a **Zkouška znalostí předškolních dětí** (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

2.4 Zápis do první třídy

Každé dítě, které v průběhu školního roku dovrší šesti let, je povinno zúčastnit se zápisu do základní školy, bez ohledu na stupeň zralosti posuzovaný v jednotlivých oblastech. Vzhledem ke změnám ve školské legislativě, budou zápisy nově probíhat od 1. do 30. dubna příslušného kalendářního roku, v němž by dítě mělo zahájit povinnou školní docházku. Ředitel základní školy, po dohodě se zřizovatelem, určí konkrétní termín zápisu, jeho organizaci a průběh, kritéria pro přijímání žáků a počet dětí, které je škola schopna v novém

školním roce přijmout. Tyto informace vyvěsí na místech k tomu určených, např. na internetových stránkách, na vývěsní desce školy, na městském úřadě, v mateřské škole apod. Zpravidla se jedná o dva dny, během nichž se rodiče s dítětem k zápisu dostaví. Je jen na zákonném zástupci dítěte, zda se s budoucím školákem zúčastní zápisu ve své spádové škole či zvolí školu jinou (Kropáčková, 2008; Pícl, 2016; Česko, 2017).

Jak uvádí Kropáčková (2008, s. 71), zápis do první třídy je důležitý okamžik, jedná se o „další formu depistáže – tzv. měkká norma pro vyhledávání dětí nezralých pro školu (...), o první kontakt dítěte i rodiče s prostředím školy“. Jeho hlavním cílem je poznání konkrétního dítěte ve smyslu získání potřebných informací ohledně aktuální úrovně vývoje, neboť právě ty jsou pro posouzení školní zralosti rozhodující. Samotný průběh zápisu k povinnému školnímu vzdělávání má svůj legislativní rámec, který je zakotven v metodickém materiálu Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce. Z něj vychází dvojí rozdělení zápisu, a to na **část formální** a **část motivační** (Pícl, 2016).

Ve **formální části** zápisu podává zákonný zástupce dítěte **žádost o přijetí k povinné školní docházce**, v níž uvede jméno a příjmení žadatele (dítě), datum narození, místo trvalého pobytu či jinou adresu pro doručování, označení správního orgánu (tj. konkrétní základní škola), kterému je žádost určena a v neposlední řadě také jméno a příjmení zákonného zástupce dítěte a místo trvalého pobytu tohoto zástupce, případně telefonický kontakt či emailovou adresu. Rodič, respektive zákonný zástupce je povinen, na základě výzvy oprávněné úřední osoby, předložit průkaz totožnosti. Dále vyplní **dotazník pro rodiče**, kde mohou být uvedeny informace týkající se schopností a dovedností dítěte, zdravotní způsobilosti a zdravotních obtíží, které by mohly ovlivňovat průběh samotného vzdělávání, včetně údajů o znevýhodnění dítěte, o mimořádném nadání, o podpůrných opatřeních a závěrech vyšetření ze školského poradenského zařízení. Některé základní školy navíc od rodičů zjišťují, jaký bude zájem o školní družinu či o nepovinné předměty a kroužky, a to s ohledem na jejich zaměření a filozofii. Mnohé školy již u zápisu zajímá i to, zda nebude dítě v průběhu roku vystaveno nějaké mimořádné události, která by mohla mít vliv na vzdělávání a na školní výuku (Klégrová, 2003; Kropáčková, 2008; Pícl, 2016).

Co se týče **motivační části**, jejím cílem je „motivovat dítě pro školní docházku, představit mu školu jako bezpečné a příjemné prostředí, kterého se není třeba obávat“ (Pícl, 2016, s. 6). Motivační část je plně v kompetenci ředitele a učitelů konkrétní školy, kteří jsou však legislativně omezeni stanovením maximální doby práce pedagoga s dítětem. Prostřednictvím různých aktivit a činností pak učitelé zjišťují dosavadní úroveň znalostí,

schopností a dovedností budoucích školáků. Děti nesmí být podrobovány diagnostickému testování, což je výsadou pouze odborníků – školského poradenského zařízení, odborného lékaře a klinického psychologa. Protože je pro dítě předškolního věku zápis významnou událostí, dokonce důležitým mezníkem v jeho dosavadním životě, školy se na něj pečlivě připravují. Na děti zpravidla čekají vyzdobené třídy, příjemná atmosféra a vlídné paní učitelky a učitelé. V řadě základních škol bývá zápis realizován formou stanovišť, většinou s pohádkovou tematikou, na kterých děti plní různé úkoly. Nejčastěji jde o rozlišování a pojmenování barev, geometrických tvarů, o kresbu dle fantazie dítěte či na základě zadání učitele (např. lidská postava), případně jsou zjišťovány i základní matematické představy, to vše hravou a zábavnou formou. V některých školách využívají, kromě běžných pomůcek, i moderní technologie, tj. počítače, interaktivní tabule či MultiBoardy, kde prostřednictvím vhodného výukového programu děti plní dané úkoly. Celková délka těchto aktivit však nesmí přesáhnout 60 minut. Součástí zápisu bývá také rozhovor pedagogického pracovníka s dítětem, během něhož se učitel zaměřuje na to, jak dítě komunikuje, zda dokáže převyprávět pohádku vlastními slovy a jaká je jeho výslovnost. Maximální doba rozhovoru je stanovena na 20 minut. Aby byl zápis pro budoucí prvňáky pozitivní motivací k povinné školní docházce, po jeho absolvování děti dostávají pamětní list a drobné dárky vyrobené staršími žáky (Klégrová, 2003; Šrámková, 2005; Kropáčková, 2008; Pícl, 2016).

Přímá účast rodičů při zápisu je čistě záležitostí konkrétní školy. Některé školy upřednostňují práci pouze s dítětem, bez přítomnosti zákonných zástupců. V tomto případě se primárně zaměřují na posouzení sociální zralosti a samostatnosti. Pedagog sleduje, zda je dítě schopno odloučit se od rodičů, samostatně odpovídat na jednoduché otázky a zda dokáže řešit dané úkoly. Oproti tomu, v některých základních školách rodiče zápisu pouze přihlíží, případně jsou učitelem vyzváni ke společnému rozhovoru, během kterého se mohou informovat ohledně všeho, co je zajímavé. Jinde se však rodiče mohou zápisu aktivně účastnit, procházet s dítětem jednotlivá stanoviště a plnit zadané úkoly. Mnohdy je pro dítě přítomnost rodičů při zápisu přijatelnější, zejména u dětí ostýchavých a málo průbojných. U některých dětí může mít tato skutečnost opačné účinky (Klégrová, 2003; Šrámková, 2005; Kropáčková, 2008).

Kromě dětí a rodičů, kteří se zápisu do první třídy účastní, jsou důležitým článkem také **pedagogové základní školy**. V jejich kompetenci je struktura konkrétního zápisu, tzn. od zvolení tématu, přes výzdobu až po jednotlivé úkoly a činnosti. Učitelé posuzují zralost dítěte předškolního věku k zahájení povinné školní docházky, avšak i od nich samotných

se očekává určitá připravenost a odbornost vzhledem k jejich profesi. Jak již bylo výše uvedeno, během zápisu nesmí být dítě diagnosticky testováno, tudíž pedagogové pouze orientačně posuzují úroveň schopností a dovedností dětí, a to s ohledem na jejich individuální zvláštnosti. Mimo jiné se zaměřují na to, jak dítě reaguje, jak řeší zadané úkoly, jak se dokáže soustředit a jaké je jeho pracovní tempo. Pokud si pedagog v průběhu zápisu všimne určitých náležitostí, které nekorespondují s dostatečnou zralostí dítěte k nástupu do školy, může rodičům doporučit návštěvu lékaře, logopeda, psychologa nebo speciálně pedagogického centra. Ti na základě podrobnějšího vyšetření posoudí, zda je dítě školsky zralé či nikoliv, případně, zda mají rodiče uvažovat o odložení povinné školní docházky (Klégrová, 2003; Kropáčková, 2008; Pícl, 2016).

2.5 Odklad povinné školní docházky

Jestliže lékař, pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum shledá dítě nedostatečně zralým k nástupu do první třídy základní školy, dochází, na základě žádosti zákonných zástupců, k odkladu povinné školní docházky o jeden rok. Obdobně je tomu i ve Školském zákoně (Česko, 2017, s. 31): „Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce (...), odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa.“ Školní docházku pak lze odložit nejdéle do školního roku, v němž dítě dosáhne osmi let věku. V případě nezralosti pro vstup do školy je odklad vnímán jako preventivní opatření, které by mělo děti chránit před selháváním a díky kterému mají šanci dozrát. Úspěšné zahájení školní docházky totiž výrazně ovlivňuje výkony ve škole a pomáhá vytvářet kladný postoj k celoživotnímu učení a vzdělávání (Klégrová, 2003; Kropáčková, 2008; Česko, 2017).

Odklad povinné školní docházky má hned několik příčin. Podle Výroční zprávy České školní inspekce (Zatloukal a kol., 2016) je nejčastějším důvodem **celková nezralost** dětí pro vstup do základní školy. Pomyslné druhé místo zaujímají **logopedické vady a poruchy řeči** a po nich je to **sociální nezralost, grafomotorika, psychika – adaptace, soustředění, celkový opožděný vývoj řeči, zdravotní postižení/znevýhodnění, pracovní návyky, nezralost z důvodu sociokulturního zázemí, ADHD a somatické problémy**. U necelého jednoho procenta dětí jsou pak důvody jiné než výše uvedené a u 1,4 % škola příčinu odkladu nezná. Odložení povinné školní docházky tak je, ve většině případů, opod-

statněných a oprávněných, a to zejména u dětí narozených v jarních a letních měsících. Co se týče počtu dětí, kterým je vstup do školy oddálen, v posledních dvou letech je téměř neměnný. V tomto případě hovoříme asi o patnácti procentech dětí s odkladem povinné školní docházky. Jak však uvádí Šrámková (2005, s. 7) odkladů „už dvacet let v naší zemi přibývá“ a ani v současnosti se situace příliš nezměnila. Zatímco dříve byl odklad záležitostí výhradně dětí s vážnými nedostatky v některé z posuzovaných oblastí a pro celou řadu rodičů znamenal fakt, že je jejich dítě „hloupé“, dnešní doba je spíše odrazem jejich pohodlnosti, ale i obav ze školních nároků. Mnozí rodiče dokonce na odkladu povinné školní docházky trvají jen proto, aby dětem „prodloužili dětství“, respektive sami si užili volna a starosti, které s sebou škola přináší, tak oddálili. Neuvědomují si však to, že takový „zbytečný“ odklad dítěti spíše ublíží. Promeškáme-li právě tu dobu, v níž je dítě přiměřeně školsky zralé, jednotlivé úkoly a činnosti ho zajímají a těší se na ně, odklad povinné školní docházky pak vývoj takového dítěte spíše zbrzdí. Každý rodič chce mít jistotu, že právě jeho dítě vstup do základní školy bez problémů zvládne a stejně tak úspěšně splní veškeré požadavky, které na něj v první třídě čekají. Důležitou roli hraje i povinné předškolní vzdělávání, které bude v praxi realizováno od září 2017. Podle Ministerstva školství má právě tento krok pomoci ke snížení počtu odkladů povinné školní docházky. Cílená a intenzivní všestranná příprava dětí, povinně navštěvujících poslední ročník mateřské školy, by měla být zárukou jejich dostatečné vyzrálosti a připravenosti pro vstup do školy základní včetně kompenzace všech nerovnoměrností v dosavadním vývoji dětí (Klégrová, 2003; Šrámková, 2005; Průcha, Kořátková, 2013; Kutálková, 2014; Těthalová, 2016c; Zatloukal a kol., 2016).

V souvislosti s odkladem povinné školní docházky se setkáváme s pojmem **dodatečný odklad**. Zákon (Česko, 2017, s. 31) jej vymezuje takto: „Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“ Dítě je zpravidla vráceno zpět do mateřské školy, případně může navštěvovat přípravnou třídu zřízenou při škole základní. Dodatečný odklad pak dítěti umožní, aby více vyspělo a do školy nastoupilo adekvátně připravené a zralé. Tato varianta se však příliš nevyužívá z hlediska případné nejistoty a nedůvěry dítěte ve své schopnosti, vzniklých z prvního neúspěšného pokusu při zahájení povinné školní docházky. Proto je třeba provést veškerá preventivní opatření, o zralosti dítěte mít dosta-

tečné informace, a vyvarovat se tak možnosti dodatečného odkladu (Kolláriková, Pupala, 2001; Klégrová, 2003; Česko, 2017).

Každé dítě musí disponovat určitými kompetencemi podmiňujícími jeho školní úspěšnost. Budoucí školák je schopný plnit úkoly, pracovat podle zadání, vykazuje jistou míru samostatnosti a zodpovědnosti, je citově vyrovnaný, dokáže bez problémů komunikovat s ostatními dětmi, ale i s pedagogy, má dostatečnou slovní zásobu a vhodné vyjadřování, správným způsobem drží psací náčiní, je zralý v oblasti sluchové a zrakové percepce, v oblasti předmatematických a číselných představ, dokáže udržet pozornost po dobu nezbytně nutnou, má osvojeny všechny hygienické návyky a je schopný respektovat režim a řád školy. Svůj podíl na úspěšném zvládnutí školních nároků mají v první řadě rodiče a rodina dítěte. Efektivní a přirozená příprava předškolních dětí včetně dostatečně podnětného prostředí zaručuje správný vývoj dítěte ve všech oblastech, stejně tak i vhodná motivace k úkolu a činnosti signalizuje jejich zvýšený zájem a chuť objevovat něco nového, získávat informace a učit se. Ani mateřská škola a preprimární pedagogové však nezůstávají pozadu. Právě učitelky mateřských škol jsou zpravidla těmi, kdo s dětmi tráví podstatnou část dne a tak jsou schopny nabídnout jim takové aktivity, které zohledňují jejich přirozené zájmy a prohlubují vědomosti a dovednosti vzhledem k požadavkům školního vzdělávání. Cílem předškolní výchovy není přetvářet všechny děti do jedné podoby, ba naopak je důležité rozvíjet jejich individuální možnosti tak, aby se v rámci nich mohly úspěšně začlenit do školní výuky. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 254 – 255) „nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem“, je to „období oficiálního vstupu do společnosti“. A právě společnost je tou, která od dětí očekává, že v předškolním věku rozvinou a potvrdí své schopnosti, dovednosti a možnosti nezbytné pro zahájení povinné školní docházky (Klégrová, 2003; Langmeier, Krejčířová, 2008; Vágnerová, 2012; Bidrmanová, 2015).

3 MONTESSORI KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání dětí předškolního věku obecně prošlo celou řadou změn a bylo podmíněno zejména restrukturalizací společnosti, která vedla ke zdokonalení školství jak u nás, tak i ve světě. Najednou totiž dosavadní způsob a efektivita učení, ale i vztah mezi učitelem a dítětem nebyly žádoucí. Počátkem 20. století se proto dostává do popředí **reformní pedagogika**, jejímž hlavním cílem bylo přizpůsobit veškeré vzdělávání zvláštnostem a potřebám každého jednotlivého dítěte. Poprvé se tak pracuje s myšlenkou individuálního rozvoje dětí, jakožto hlavního cíle výchovy. V oblasti institucionálního vzdělávání se začíná klást důraz na rozvíjení schopností, nikoliv na získávání velkého množství vědomostí. Děti jsou vedeny k tomu, aby se naučily samostatně si osvojit nové poznatky a zkušenosti, které budou dále využívat, a to prostřednictvím vlastního objevování, vytváření, hledání a konstruování. Původní školní typ výuky v mateřských školách byl nahrazen hrou, experimentováním, pohybem venku a v přírodě, činnostmi blízcími se běžnému životu, se zřetelem na komplexní výchovu dítěte. Tradiční, „staré“ školy byly ostře kritizovány, neboť nevytvářely dostatečně přirozené výchovné prostředí a nenabízely dětem takové činnosti, jež by je aktivizovaly a pomáhaly jim k získávání zkušeností. Tato kritika pak umožnila vznik nových koncepcí postavených na základě **pedocentrismu**¹⁷ a označovaných jako **alternativní**¹⁸. Jednou z představitelk alternativního pojetí výchovy byla i Marie Montessori (Zelinková, 1997; Průcha, 2001; Průcha, Kořátková, 2013).

3.1 Počátky Montessori pedagogiky

Nespokojenost s dosavadním způsobem výchovy a vzdělávání přivedla na začátku 20. století první italskou lékařku **Marii Montessori** k myšlence vytvořit zcela novou a rozdílnou metodu, která je založena primárně na důvěře ve spontánní seberozvíjení dětí, na schopnosti vytvářet svůj vlastní úsudek a na podpoře přirozeného zájmu dítěte, to vše s pomocí speciálních učebních pomůcek a vhodného prostředí. Výsledkem intenzivního

¹⁷ Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 162) definuje pedocentrismus jako „pedagogický směr dvacátého století, (...) který podřizuje cíle výchovy a vzdělávání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však hlediska biologická před společenskými“.

¹⁸ Pojem alternativní koncepce, resp. škola je podle Průchy (2001, s. 17) užíván v souvislosti s pojmy „netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj“. Autor (tamtéž) přidává definici německých autorů Schaub a Zenkeho: „Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování.“

bádání byla nová koncepce, tzv. **Metoda Montessori**, chcete-li **Montessori pedagogika**. Maria Montessori zpočátku pracovala s postiženými a mentálně narušenými dětmi. Došla k závěru, že prostřednictvím speciálního pedagogického zacházení lze těmto dětem pomoci rozvinout jejich schopnosti, což se posléze ukázalo jako pravdivé. Na základě získaných zkušeností se domnívala, že obdobně je možné rozvíjet děti s normální inteligencí. V roce 1907 otevřela Maria Montessori svou první školku¹⁹ pro děti od tří do šesti let, v níž byla nová metoda praktikována. Montessori zjistila, že práce s předměty u dětí s podprůměrnou a průměrnou inteligencí se výrazně liší. Jestliže byly děti s normální inteligencí dostatečně zaujaty konkrétním objektem, byly schopny upírat na něj svou pozornost a pracovat bez přerušování. Jakmile svou činnost dokončily, byly spokojené a šťastné. Maria Montessori tak dospěla k myšlence, že pokud dáme dítěti vhodný předmět, bude s ním se zaujetím pracovat a když svou práci dokončí, bude vnitřně silnější a zdravější. Postupné a podrobnější pozorování dětí při různých činnostech pak mělo za následek vznik hlavních principů, na nichž je celá Montessori koncepce vzdělávání postavena (Průcha, 2001; Montessori, 2012; Hainstock, 2013).

3.2 Hlavní myšlenky Montessori pedagogiky

Maria Montessori zastávala názor, že dítě je třeba vychovávat již od narození a vše, čemu ho dospělý jedinec v prvních šesti letech života naučí, do jisté míry určí, jakým člověkem se později stane. Období od narození do šesti let je považováno za nejdůležitější, neboť v něm dochází k formování dítěte po všech jeho stránkách. Dospělý by proto měl působit jako pozorovatel, který dítě pouze provádí a udržuje jeho nadšení pro učení. Přirozeným a nenuceným způsobem pak děti samy vlastními silami získávají nové vědomosti a dovednosti, čímž utvářejí sebe sama, svou vlastní osobnost. Na základě osobních zkušeností s výchovou předškolních dětí pak Maria Montessori dospěla k několika překvapivým zjištěním a její myšlenky dodnes tvoří podstatu Montessori pedagogiky (Zelinková, 1997; Montessori, 2012; Hainstock, 2013).

¹⁹ Maria Montessori byla požádána, aby se postarala o padesát chudých, otrhaných a vyplašených dětí, které žily v činžovním domě, v němž byla vyčleněna jedna místnost, kde děti měly trávit svůj čas. Toto zařízení nazvala Casa dei Bambini, neboli Domov dětí (Montessori, 2012; Hainstock, 2013).

Primárně je celá metoda založena na podpoře přirozeného vývoje dítěte v dobře připraveném prostředí a za stěžejní myšlenky, jak je uvádí Morrison (2009), jsou považovány:

- **Respektování dítěte**

Úcta a respektování dítěte je základním stavebním kamenem celé Montessori metody, neboť směřuje k získání autonomie a pozitivní sebeúcty u dětí. Maria Montessori byla přesvědčená, že dospělí nerespektují děti v tom smyslu, když se je snaží přinutit, aby je následovaly, ovšem bez ohledu na jejich speciální potřeby. Pokud se k dětem chováme špatným způsobem až mnohdy hrubě, nemůžeme od nich očekávat, že budou poslušné a dobře vychované. Děti se totiž učí nápodobou a tak je jasné, že veškeré naše projevy budou zrcadlit. Proto je důležité ukázat dětem takové chování, které bychom si přáli, aby se v nich samotných rozvíjelo. V Montessori pedagogice pak prokazují učitelé respekt k dítěti i tím, že mu nabídnou možnost volby a při vykonávání jednotlivých činností či při učení dítěti pomáhají do té míry, aby vše zvládlo samo. Respektování dítěte tedy znamená i respektování jeho svobody a zajištění svobodného, plnohodnotného vývoje. Každá svoboda však má své hranice, bez kterých by proces seberealizace, vývoj inteligence a celkový rozvoj osobnosti nemohl probíhat. Veškerá odpovědnost se proto obrací na učitele, který musí vytvářet takové podmínky pro volbu dítěte, jež mu zajistí potřebnou svobodu při výkonu práce, respektují jeho individuální zvláštnosti a současně dítě během činnosti usměrňují. Respektování skutečných potřeb a zájmů dětí je jedním z nejdůležitějších úkolů dospělého, neboť jedině tak se z dětské bytosti stane nezávislý a silný jedinec, schopný samostatně smýšlet, tvořit, jednat a žít. Odtud i motto Montessori pedagogiky: „**Pomoz mi, abych to dokázal sám**“ (Zelinková, 1997; Morrison, 2009; Průcha, Koťáková, 2013).

- **Absorbující mysl**

Maria Montessori označovala mysl dítěte za „absorbující“ díky její schopnosti učit se a asimilovat poznání z okolního prostředí bez jakéhokoliv vědomého záměru a vynaloženého úsilí. Vyvrátila tak veškeré domněnky o tom, že děti nejsou inteligentní lidské bytosti schopné učení. Naopak věřila, že se dítě dokáže samo vzdělávat už jen tím, že absorbuje znalosti z okolí, v němž vyrůstá a žije. Myšlení dětí v období od narození do tří let Maria Montessori přirovnávala k houbě, neboť stejně jako houba dokáže nasáknout tekutinu, tak i dítě vstřebává informace a zkušenosti z prostředí přímo do svého nitra. Absorbující mysl je charakteristická pro všechny děti různých národností i kultur, vyznačuje se neomezenou

kapacitou, pracuje okamžitě a daný prožitek trvale uchovává. Prostřednictvím absorbující mysli, ale i senzitivních období (viz níže), dochází k uspokojování základních fyzických i psychických potřeb dítěte. V této fázi je proto důležité, aby dítě, skrze své smysly, prozkoumávalo svět, tzn., poslouchalo, sledovalo, dotýkalo se, ochutnávalo, vstřebávalo vůně a pohybovalo se v konkrétním společenském prostředí. Získané zkušenosti pak tvoří základ intelektu, vůle a paměti dítěte. Díky absorbující mysli má dítě již od narození **schopnost přizpůsobit se dané kultuře**, osvojit si konkrétní jazyk, vzorce a normy chování, dokonce napodobit lidský pohyb a ztotožnit se s ním. Aby mysl dítěte pracovala, resp. „absorbavala“ tak, jak má, musíme dětem připravit stabilní prostředí, v němž jsou i vztahy mezi lidmi pevné, trvalé a upřímné, a které dítěti zprostředkuje pozitivní zkušenosti při uspokojování aktuálních potřeb. Jistota a pocit bezpečí současně s vhodným výchovným působením u dítěte podněcují zvědavost, chuť k práci a potřebu sebezdokonalování. I z toho důvodu je v Montessori pedagogice kladen důraz na dostatečně připravené prostředí, ale i připravené učitele, kteří dětem již od raného období vytvářejí takové podmínky, jež rozvíjejí jejich schopnost učit se a vzdělávat (Morrison, 2009; Hendron, 2011; Hainstock, 2013).

- **Senzitivní fáze**

V rámci přirozeného vývoje dítěte je nezbytné respektovat tzv. senzitivní fáze, které se vyznačují zvláštní citlivostí a vnímavostí při chápání určitých jevů a během nichž dítě snadno přijímá okolní stimuly. I když jsou senzitivní fáze jen dočasné, umožňují dětem rychle zvládnout celou řadu dovedností. Jakmile však dítě dosáhne nezbytné úrovně, tato specifická citlivost odezní. Maria Montessori předpokládala, že každé dítě má jakousi tvořivou energii, která společně s působením vnějšího světa vytváří jeho vlastní duševní svět. V teorii vývoje dítěte pak pracovala s pojmy **horme**, **absorbující duch** a **nebula**. **Horme** považovala za vitální pohon, který je organizovaný ve struktuře absorbujícího ducha a je vrozený. Projevuje se silným zaujetím k dané činnosti a v průběhu vývoje se mění. Proto děti neúmyslně opakují vykonávanou činnost, dokud se vlivem tohoto opakování neobjeví nová dovednost. Zelinková (1997) jej označuje za vrozenou životní energii, která dítě podněcuje k aktivitě. **Absorbující duch** je pak chápán jako „vědomá činnost inteligence“ (tamtéž, s. 30) a **nebula** znamená tvořivou energii, prostřednictvím které dítě absorbuje okolní svět. Celý proces získávání vědomostí je podmíněn tvůrčími silami dítěte a zkušenostmi získanými z okolního světa. Senzitivní fáze jednoznačně podněcují osvojování znalostí a dovedností dětí a jsou významné pro jejich sebekonstrukci. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je proto nutné připravit podněty a prostředky specifické pro jednotlivé

vé fáze, dovolující dítěti samostatně pracovat a rozvíjet se. Vzhledem k individuálním rozdílům ve vývoji se však posloupnost a načasování senzitivních fází u dětí liší (Zelinková, 1997; Průcha, 2001; Morrison, 2009; Hainstock, 2013; Průcha, Košťátková, 2013).

Sama Maria Montessori rozlišuje tři základní senzitivní fáze ve vývoji člověka, tak jak to uvádí Zelinková (1997, s. 31): 0 – 6 let, 7 – 12 let a 12 – 18 let. První senzitivní fázi později ještě rozdělila na dvě etapy, a sice 0 – 3 roky a 3 – 6 let. Pro období od narození do tří let jsou charakteristické senzitivní oblasti pohyb, řád a řeč, přičemž dítě svět zatím pouze vstřebává, fyzicky se mu přizpůsobuje. Znamená to tedy, že prozatím neuvědoměle získává zkušenosti a ty si postupně osvojuje. V druhé etapě už dochází k analýze světa, vyvíjí se sebeuvědomění vlivem vlastní aktivní činnosti a osvojování pohybových a řečových dovedností má za následek zdokonalování fyzické i psychické stránky osobnosti. Zároveň se děti začínají ztotožňovat s konkrétní sociální skupinou, jejími vzorci a způsoby chování, objevuje se tzv. citlivost pro společný život mezi dětmi (Zelinková, 1997).

V návaznosti pak Hainstock (2013, s. 15) rozpracovává jednotlivé fáze vzhledem k věku dítěte, a to následovně:

- narození – 3 roky věku: absorbující mysl, smyslové zkušenosti,
- 1,5 – 3 roky: rozvoj jazyka,
- 1,5 – 4 roky: koordinace a rozvoj svalů, zájem o malé předměty,
- 2 – 4 roky: zdokonalování pohybu, vztah k pravdě a skutečnosti, uvědomění si posloupnosti v čase a prostoru,
- 2,5 – 6 let: zdokonalování smyslů,
- 3 – 6 let: vnímavost k vlivu dospělého,
- 3,5 – 4,5 roku: psaní,
- 4 – 4,5 roku: hmat,
- 4,5 – 5,5 roku: čtení (Hainstock, 2013, s. 15).

Úkolem dospělého je dítě pozorovat a správně odhadnout, v které fázi se zrovna nachází. Jestliže se dětem ve správném okamžiku nedostane podpory a pomoci, jejich potřeby, možnosti a vnitřní energie se ztratí. Senzitivní fáze tak odezní a osvojování specifických dovedností je pak mnohem obtížnější. Naopak stimulace oblasti, nacházející se v aktuální senzitivní fázi, vede k pocitu úspěchu a k utváření sebevědomí dítěte, také mu pomáhá

pochopit a zvládnout okolní prostředí (Zelinková, 1997; Morrison, 2009; Hainstock, 2013; Průcha, Kořátková, 2013).

- **Připravené prostředí**

Podle Marie Montessori se děti nejlépe vzdělávají v takovém prostředí, v němž mají dostatek podnětů vzbuzujících jejich spontánní aktivitu a rozvíjejících jejich potřebu objevovat a učit se. Základní charakteristikou připraveného prostředí je **svoboda**, která zajišťuje růst mentální, duchovní a fyzické složky dítěte. Prostředí považujeme za připravené tehdy, jestliže respektuje jednotlivé senzitivní fáze vývoje a je schopné na ně patřičně reagovat. Svým uspořádáním by mělo být co nejjednodušší a všechny úkoly by měly být připravené tak, aby je dítě dokázalo splnit samo, bez zásahu učitele. Nabídka činností musí být bohatá, čímž roste zájem a zvědavost ze strany dětí. Aktivita je však záležitostí dítěte samotného, neboť vlivem přílišného usměrňování dospělými dítě zájem o činnost ztrácí. Připravené prostředí umožňuje dítěti zvolit si samostatně konkrétní činnost a podporuje volnost pohybu s předměty a pomůckami. S tím souvisí i princip věkové přiměřenosti, v rámci kterého je nutné využívat takové pomůcky, které svým množstvím, velikostí a hmotností odpovídají věku dítěte. Co se týče předmětů, ty jsou didakticky uspořádané od nejjednoduššího ke složitějšímu, jsou volně dostupné a pro dítě snadno dosažitelné. Každá pomůcka je konstruována tak, aby dítěti umožnila tzv. kontrolu chyby. Dítě tak chybu ihned vidí a opraví si ji. Veškeré zařízení taktéž odpovídá dětským rozměrům – malý nábytek, stolky, židličky, skříňky či poličky v úrovni očí dítěte. Celá třída je uzpůsobena právě dětem a obsahuje všechno, co můžou vidět, čeho se můžou dotýkat a s čím můžou pracovat, protože jedině tak se děti učí. Především musí být funkční v tom smyslu, aby se v ní dítě mohlo svobodně pohybovat, vykonávat činnosti a rozvíjet se. Stejně tak musí být pro děti krásná, dostatečně světlá a vzdušná, s atraktivními obrazy a úhledně uspořádanými pomůckami, neboť právě v raném věku se u dětí rozvíjí estetický smysl. Koncepce optimálního prostředí v sobě zahrnuje jednak prostor pro individuální samostatnou práci, jednak spolupráci a kooperaci dětí různého věkového složení. Díky věkově heterogenním skupinám se děti učí toleranci, trpělivosti, empatii a úctě k ostatním. Připravené prostředí je organizovaným prostorem s jasnými pravidly a řádem, v němž je dítě tím, kdo si vybírá, co se bude učit a pedagog funguje jako ten, kdo spojení mezi dítětem a prostředím zprostředkovává (Zelinková, 1997; Montessori, 2012; Hainstock, 2013; Průcha, Kořátková, 2013; Montessori ČR, 2017a).

- **Role učitele**

Oproti tradičním koncepcím je v Montessori pedagogice učitel v pozici **pozorovatele**, který dítě provází a je schopen mu kdykoliv poskytnout požadovanou pomoc, aniž by jeho působení dítě výrazně ovlivňovalo. Podle Marie Montessori nesmí být pedagog překážkou mezi dítětem a jeho zkušeností a do učení by mu neměl zasahovat. Jeho hlavním cílem je udržovat u dětí nadšení pro objevování a vzdělávání. Ostatně sama Montessori užívá spíše pojem „vedoucí“ než „učitel“, neboť učení je záležitostí dítěte, má-li dostatek svobody a vhodně připravené prostředí. Pedagog je ten, kdo dítě životem provází, usměrňuje jeho počínání a pomáhá mu zprostředkovat nové poznatky. Sám se pak učí respektovat dítě i jeho soukromí, se zaměřením na schopnost dokázat mu ve vhodnou chvíli pomoci. V souladu s Montessori metodou musí učitel nejprve poznat sám sebe, musí se zbavit všech svých negativních vlastností a musí být duševně vyrovnaný. K dítěti by měl přistupovat jako k rovnocennému partnerovi, a to vzhledem k jeho individuálním zvláštnostem a možnostem. Chování pedagoga by mělo být takové, které dítěti umožní zachovat si svou důstojnost (Zelinková, 1997; Morrison, 2009; Montessori, 2012; Hainstock, 2013; Montessori ČR, 2017b;).

Jak uvádí Morrison (2009), pro Montessori učitele je charakteristické:

- podporovat děti v učení prostřednictvím svobody v připraveném prostředí,
- pozorováním dětí rozpoznat jejich senzitivní období a odpovídajícím způsobem je rozvíjet,
- připravit takový materiál, který je vhodný pro všechny děti a který jim umožní získat celou řadu zkušeností a
- respektovat každé dítě a vést jej k respektu a úctě k ostatním dětem (Morrison, 2009).

Ve výchovně – vzdělávacím procesu by měl učitel působit nepřímo tak, že dětem připraví prostředí a odpovídající didaktický materiál, dále však do jejich činnosti nezasahuje. Zároveň dětem stanoví určité hranice, které jsou součástí jejich spontánní a svobodné práce a jejichž dodržování je nevyhnutelné. Díky pozorování získá učitel potřebné informace o aktuálním zaměření a stupni rozvoje dítěte. Na základě svého zjištění pak transformuje prostředí tak, aby lépe vyhovovalo potřebám dětí. Dospělý by tedy měl být schopný odhadnout, kdy dítě jeho pomoc potřebuje a kdy je jeho zásah zbytečný. V případě abnor-

mální snahy dítě něco naučit či mu ukázat nejvhodnější postup může dojít ke ztrátě zájmu a k přerušení činnosti. Pokud děti pouze přihlíží tomu, co dospělý dělá, přestane je takové sledování brzy bavit. Někdy je proto lepší nechat dítě soustředěně pracovat, i když chybuje, přičemž si je svých chyb vědomo a poučí se z nich. Jindy je nutné podat dětem pomocnou ruku a navést je na správnou cestu (Zelinková, 1997; Montessori, 2012; Průcha, Kořátková, 2013).

- **Sebevzdělávání**

Má-li dítě dostatečně připravené prostředí, v němž může být aktivní a je-li mu umožněna svoboda volby, pak je schopné se **samo vzdělávat** a vychovávat. Proto je důležité již od nejútlejšího věku vést děti k tomu, aby se dokázaly učit a přemýšlely samy za sebe. Jestliže jim ukážeme cestu, ve které sebevzdělávání znamená nezávislost, touhu objevovat a dozvědět se něco nového, dáváme jim tak možnost stát se inteligentními a sebevědomými bytostmi. Čím více prostoru a možností se dětem dostane, tím bude rozvoj jejich schopností a dovedností mnohem jednodušší. V Montessori pedagogice platí, že dítě se učí samo, je svým vlastním učitelem. Dospělý je v tomto případě pasivní, pouze dítě provádí, pozoruje a stanovuje mu nezbytné hranice. Výchova a vzdělávání je tak především v kompetenci dítěte, a to vzhledem k jeho individuálním potřebám a zájmům (Morrison, 2009; Hainstock, 2013).

Kromě výše uvedeného pracuje Montessori pedagogika ještě s pojmem **polarizace pozornosti**, kterou Marie Montessori charakterizovala jako schopnost dítěte soustředit se mimořádně intenzivně a dlouhodobě na určitou činnost. Při práci dětí si všimla, s jakým zaujetím a koncentrací ji vykonávají. Vyvrátila tak domněnky o tom, že malé děti nejsou schopny soustředit se na konkrétní předmět natolik, aby dokázaly prováděnou činnost několikrát opakovat. Když má dítě k dispozici takové předměty, které ho osloví, je navození silné koncentrace jednoduché. Proto Marie Montessori hledala vhodné pomůcky, které dětem umožní nashromáždit všechny síly, zaměřit se pouze k jedné činnosti a odpoutat se od okolního světa. K tomu je však zapotřebí sledovat senzitivní fáze dítěte a vzhledem k nim zvolit vhodné materiály a programy, které je rozvíjejí. Dále je nutné dětem připravit prostředí, které je svobodné a podporuje jejich iniciativu, pohyb a volbu činnosti. Polarizace pozornosti je, podle Marie Montessori, důležitým základem efektivního učení a poznávání. V Montessori pedagogice je kladen důraz také na **celostní učení**, neboť rozvoj dítěte po stránce tělesné, duševní, estetické a společenské má svůj podstatný význam a promítá se

do jeho schopnosti osvojit si celou řadu poznatků a zkušeností. I sama Marie Montessori poukazuje na to, že její koncepce nepřímo upevňuje zdraví dětí. Jestliže jsou děti v psychické pohodě, pozitivně se tento stav odráží i v jejich metabolismu, a tak dosahují celkové vitality. Co se týče **hraček**, ty Marie Montessori označila za nedůležité, pro děti nelákavé. Obdobně se vyjadřuje i k volné dětské hře na vlastní náměty a k pohádkovým příběhům. Zastávala totiž názor, že pokud má dítě něco důležitějšího na práci, o hraní s hračkami nejeví zájem. Ke hře se uchyluje pouze v případě, když nemá možnost dělat něco lepšího. Na základě svého pozorování objevila další skutečnost, a sice naprostou lhostejnost dětí k **odměnám a trestům**. Zjistila, že pokud jsou děti pro činnost nadšeny, mají možnost volby a ve třídě panuje klidná atmosféra, pak jsou ukázněné a odměnou je pro ně úspěšné dokončení vlastní práce, osvojení nové dovednosti včetně možnosti dalšího rozvoje (Zelinková, 1997; Průcha, 2001; Montessori, 2012; Průcha, Kořátková, 2013).

Podstatu celé Montessori metody shrnují autoři Průcha a Kořátková (2013, s. 130) v podobě následujících **základních cílů**:

1. „Pomoci dítěti rozvíjet se ve svobodnou osobnost, podpořit samostatnost prostřednictvím vlastní aktivní činnosti. Citlivě rozpoznávat dětské senzitivní fáze, podpořit je didaktickým materiálem, respektovat iniciativu, svobodnou volbu a vlastní tempo.
2. Vytvořit podmínky, připravit prostředí a nabídku didaktických pomůcek, materiálů a přiměřených cvičení a umožnit dětem soustředit se z vlastní vůle a rozvíjet své dispozice“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 130).

Maria Montessori koncipovala naprosto odlišný vzdělávací systém, jehož středobodem se stala osobnost dítěte se všemi jeho zájmy a potřebami. Pozorováním dětí při činnostech a aktivitách došla k několika překvapivým zjištěním. To ji vedlo k zamyšlení se nad podmínkami a prostředím, v němž jsou děti vychovávány a vzdělávány. Na základě toho pak vytvořila jakýsi seznam všeho, co děti mají rády a co naopak odmítají. Za preference uvedla např. jasnou zpětnou vazbu, uspořádané okolí, cvičení smyslů, cvičení tichosti, psaní před čtením, čtení bez knih, kázeň při neřízených činnostech, opakování úkonů atd. Na druhou stranu zjistila, že děti odmítají odměny a tresty, rozvrhy a zkoušky, slabikáře, hračky a sladkosti, společné lekce a učitelský stolec. Domnívala se, že ze všeho nejdůležitější je samotné prostředí, které musí aktivně reagovat na aktuální potřeby dětí a umožnit jim tak plnohodnotný rozvoj. Ostatně vhodně připravené prostředí je záležitostí dostatečně

připraveného dospělého. Výchovně – vzdělávací koncepce Marie Montessori tak vnesla do pedagogického světa oživení, ukázala všem cestu k dítěti a v neposlední řadě zanechala odkaz i pro budoucí generace (Zelinková, 1997; Montessori, 2012).

3.3 Montessori mateřské školy v současnosti

Dnešní podoba mateřských škol, které pracují s Montessori koncepcí vzdělávání, se svou nabídkou od těch prvotních nijak výrazně neliší. Vycházejí totiž z původních myšlenek Marie Montessori a ty plně respektují. Pro Montessori mateřské školy jsou v první řadě charakteristické **věkově smíšené třídy**, tzn., školy jsou navštěvovány dětmi zpravidla od tří do šesti let. Toto věkové složení je však ryze individuální, neboť záleží na řediteli konkrétní mateřské školy. V některých zařízeních se tak můžeme setkat i s dětmi mladšími tří let. Podmínkou přijetí takového dítěte je většinou jeho schopnost dokázat pracovat v duchu Montessori pedagogiky, např. používat pouze jednu pomůcku, danou činnost dokončit, pomůcku uklidit, když už ji dítě nepotřebuje apod. Věková heterogenita má svůj smysl především v tom, že mladší děti se učí od starších a konkrétně vidí, co je v nejbližší době čeká. Starší děti se naopak učí pomáhat mladším a vést je, čímž dochází k upevňování jejich vědomostí a dovedností. Díky tomu, že ve školce nevznikají nové třídy, přichodí děti se tak stávají součástí kolektivu, který je založen na vzájemné spolupráci a snaze dosáhnout stejného cíle bez ohledu na věk. Smíšené prostředí pomáhá dětem respektovat sebe sama i druhé, učí je být zodpovědné a pořádné a pěstuje v nich hodnoty slušného, zdvořilého chování. Odbourává tradiční dělení dětí do věkových skupin a klade vyšší požadavky jak na přípravu pedagogů, tak i na podmínky vzdělávání (Montessori Brouček, ©2013; Mezinárodní Montessori mateřská škola Olomouc, 2017).

Prostředí Montessori mateřských škol přesně odpovídá potřebám, zájmům a možnostem malých dětí, musí být tzv. připravené. Veškeré prostory jsou koncipovány tak, aby se v nich mohly děti samostatně pohybovat a nemusely být závislé na dospělých. Ve třídách proto najdeme malý nábytek, který je lehký a pro děti snadno přenosný. Také poličky, obrazy a všechny pomůcky jsou v úrovni dětských očí, jsou dobře viditelné a lehce dosažitelné. Děti tak jednoduše najdou přesně to, co potřebují a zase vše bez problémů vrátí zpátky na své místo. Pro Montessori třídy jsou charakteristické řád, harmonie a čistota, a tak v nich najdeme všechno krásné, estetické a jednoduché. Většina mateřských škol se vyznačuje neutrálními či světlými barvami interiéru, reálnými obrazy na stěnách, krásnými a křehkými předměty, živými rostlinami či zvířaty. Podlaha bývá hladká, aby se dala snadno

čistit. Montessori třída je otevřeným prostorem, který umožňuje pohodlný pohyb a současně dětem nabízí i vlastní prostor vymezený např. koberečkem, v němž se může dítě věnovat konkrétní aktivitě. Svůj význam má i **elipsa** zakreslená zpravidla uprostřed místnosti, která zastává funkci tzv. komunitního kruhu. Zároveň zde děti provádí cvičení rovnováhy, což vede ke zdokonalení chůze. Ve třídách není příliš mnoho věcí, které by mohly děti nadměrně stimulovat či rušit. Všechny pomůcky jsou přehledně a promyšleně uspořádány a jsou především praktického rázu. Děti tak mají k dispozici velikostně odpovídající nádobí, předměty denní potřeby, pomůcky na úklid, ale i typický Montessori didaktický materiál (věž, vkládací válečky, písmena ze smirkového papíru, číselné tyče apod.). Samy si pak připravují svačiny – natírají si pečivo pomazánkou, nalévají si čaj; servírují si obědy - nabírají si polévku, chystají si další chod; a nakonec si po sobě vše uklidí a umyjí nádobí. V neposlední řadě má každé dítě svou vlastní skříňku a své místo pro uložení hotových či rozpracovaných projektů (Montessori, 2001; Průcha, Kořátková, 2013; Montessori ČR, 2017c; Montessori ČR, 2017d).

Co se týče **oblastí vzdělávání**, Montessori mateřské školy se zaměřují na **praktický život, smyslovou výchovu, jazykovou výchovu, matematiku, umění a kosmickou výchovu**. Na základě výše zmíněných oblastí je uspořádán i prostor třídy, který je pomyslně rozdělen na jednotlivé části, neboť se děti stále pohybují po jedné místnosti. Výchovně – vzdělávací činnost se tedy orientuje na **praktický život**, který v sobě zahrnuje cvičení běžných dovedností a sebeobsluhu. Děti se učí základním hygienickým návykům, zaměřují se na osobní péči, procvičují oblékání, zavazování tkaniček, starají se o zahradu, upravují okolní prostředí, uklízí, jsou vedeni k rozvoji jemné a hrubé motoriky a sociálních vztahů. V rámci **smyslové výchovy** děti poznávají okolní svět prostřednictvím svých smyslů, které se učí zároveň i ovládat. Konkrétně se seznamují s barvami, tvary, velikostmi, hmotností, zvuky, vůněmi, chutěmi, různými povrchy atd. Podstata **jazykové výchovy** tkví v přesném vyjadřování a označování aktivit, předmětů, situací apod. Rozvíjí se prostřednictvím obrázků, obrázkové abecedy a povrchově upravených písmen. V **matematice** dochází ke spontánnímu zájmu o počty prostřednictvím odpovídajících Montessori pomůcek a vhodného materiálu. Děti se seznamují s číslicemi a provádějí jednoduché matematické úkony. Své místo má i **umění**, které je vnímáno jako důležitý prostředek sebevyjádření dítěte a je součástí každodenního života. Děti mají k dispozici výtvarné potřeby, hudební nástroje, mohou si zatancovat, zazpívat či rozvíjet svou hereckou stránku. V Montessori pedagogice má své specifické postavení **kosmická výchova**, která propojuje člověka s veškerým jeho

okolním světem, s celým vesmírem. Děti se učí především zodpovědnosti vzhledem ke svému přírodnímu prostředí a možným negativním důsledkům při nesprávném jednání a chování lidí, resp. společnosti (North American Teacher's Association, © 1996-2017; Průcha, 2001; Montessori Brouček, ©2013; Průcha, Kořátková, 2013; Montessori ČR, 2017e).

Pedagogové Montessori mateřských škol jsou pečlivě připravováni podle mezinárodně uznávaných standardů, dále však musí být kvalifikováni i pro výkon učitelské profese. V České republice existují tzv. **AMI diplomové kurzy**, které probíhají pod záštitou Mezinárodní Montessori asociace (Association Montessori Internationale – dále jen AMI). Jejím hlavním cílem je zachovat integritu celoživotní práce Marie Montessori a realizovat její filozofii. AMI je také jediná, která vydává diplom s podpisem Marie Montessori, a ten je uznáván po celém světě. U nás je oficiálním AMI Výcvikovým střediskem pouze Montessori Institute Prague. Kurzy Montessori pedagogiky ale probíhají i pod záštitou dalších organizací jako např. Duhovka Institut či Montessori ČR. Obě dvě instituce nabízejí vzdělávání Montessori pedagogů na mezinárodní úrovni (Duhovka Institut © 2013; Montessori ČR, 2017f; Montessori Institute Prague, 2017).

V návaznosti na předškolní vzdělávání fungují také **Montessori základní školy**. Zatímco u Montessori mateřských škol převládá statut soukromých zařízení, základní školy jsou zřizovány jak soukromě, tak i státem. Montessori ČR (2017g) uvádí přesně 134 institucí, které využívají Montessori prvky vzdělávání. Mateřské školy pracující s touto koncepcí najdeme v Praze, Českých Budějovicích, Brně, Zlíně, Olomouci, Uherském Hradišti, Havířově, Ostravě, Chomutově, Znojmě, Děčíně, Jihlavě, Kladně, Jablonci nad Nisou či v Pelhřimově. Základní školy jsou umístěny obdobně v Praze, Brně, Olomouci, Českých Budějovicích, Znojmě, Mostě, Děčíně, Jihlavě, Chrudimi, Ostravě, Frymburku, Liberci, Plzni, České Třebové, Pardubicích, Opavě, Zlíně či v Uherském Hradišti (Průcha, Kořátková, 2013; Montessori ČR, 2017g).

Myšlenky Marie Montessori zásadním způsobem ovlivnily postavení předškolní výchovy v oblasti institucionálního vzdělávání. Největší změnou bylo přizpůsobení prostředí, podmínek a pomůcek směrem k dětem, s ohledem na jejich možnosti, potřeby a zájmy. Nové postavení zaujal také dospělý ve vztahu k dítěti. Klíčovým se v tomto ohledu stal především respekt a hluboká úcta k potenciálu dítěte, ale také rozvoj jeho vnitřních dispozic a schopností s cílem vychovat z dětí samostatné osobnosti. Je až neuvěřitelné, jak jsou veškerá tato zjištění aktuální i v současné době. I když se svět a s ním celá společnost i každý jeden člověk mění, dítě je pořád dítětem, jehož vývoj má své zákonitosti a svá speci-

fika. Výchova a vzdělávání dětí již od raného věku je proto nevyhnutelná, avšak musí respektovat určité principy. Podle Marie Montessori jsou to v první řadě pozorování, svoboda jedince a příprava prostředí. A tak i po více jak sto letech dochází k uplatňování a k realizaci myšlenek jedné ženy, která zcela změnila pohled na výchovu a vzdělávání malých dětí (Montessori, 2012; Hainstock, 2013; Průcha, Kořátková, 2013; Montessori ČR, 2017h).

3.4 Příprava na školní vzdělávání v Montessori MŠ a v běžných MŠ

Předškolní příprava dětí z běžných mateřských škol podléhá legislativnímu rámci, tzv. Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání v aktuálním znění od 1. 9. 2017. V duchu tohoto kurikulárního dokumentu je úkolem preprimárního vzdělávání vytvářet u dětí dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a to tak, aby v samotném závěru předškolní docházky dosáhly optimální úrovně osobního rozvoje a učení. V mateřských školách je kladen důraz na rozvoj všech klíčových kompetencí dětí s cílem dosáhnout očekávaných výstupů, které jsou ukazatelem těch schopností a dovedností, jež má dítě, ukončující předškolní vzdělávání, mít osvojeny. Cílená příprava dětí v běžných mateřských školách na školní výuku probíhá především v posledním roce docházky dítěte. Pro toto období je charakteristické využívání činností, které se bezprostředně zaměřují na rozvíjení všech dovedností, potřebných k úspěšnému zahájení povinné školní docházky. Celá řada mateřských škol dětem nabízí kurzy pro předškoláky, které mohou být realizovány i pod záštitou spádové základní školy. Děti se tak v předstihu seznámí s učitelem první třídy, procvičí si své znalosti a dovednosti a následný vstup do školy pro ně bude mnohem přirozenější. Na školní přípravě dětí se podílí i pedagog mateřské školy, přičemž nejhojněji jsou v našich podmínkách využívány pracovní listy k procvičení různých oblastí. Vzhledem k poměrně obsáhlé vybavenosti mateřských škol pracují učitelky s celou řadou rozdílného didaktického materiálu, případně využívají i moderní technologie, např. interaktivní tabuli či počítač. Vedení dětí probíhá nenásilnou formou, přičemž jsou respektovány individuální odlišnosti v jejich vývoji. Práce předškolních dětí ve věkově smíšených třídách je uskutečňována skupinově, zatímco v homogenních třídách pracují děti zpravidla všechny společně (Klégrová, 2003; Smolíková a kol. 2017).

V Montessori mateřských školách je příprava dětí na školní docházku ovlivněna způsobem, jakým je vzdělání poskytováno. Na rozdíl od běžných mateřských škol jsou děti v mateřských školách Montessori připravovány na školní výuku již od prvního dne, a to

v rámci filozofie metody Montessori. Postupně se děti seznamují se všemi schopnostmi a dovednostmi, které se vztahují ke čtení a psaní, k přírodovědným, zeměpisným a dějepisným vědomostem, k hudební výchově, matematice či k praktickému životu. Díky heterogennímu složení třídy je zajištěna spolupráce dětí na společné cestě za vzděláváním. Mladší děti tak mají šanci získat nové zkušenosti od starších, zatímco starší děti si při vzájemné interakci upevňují nabyté vědomosti a dovednosti. Intenzivnější příprava předškolních dětí zpravidla probíhá v odpoledních hodinách, v době odpočinku menších dětí. Pomocí celé řady didaktických pomůcek a Montessori výukového materiálu dochází k podpoře a rozvoji jednotlivých oblastí vývoje. V mateřských školách Montessori pracují předškolní děti s textem, využívají číslice a písmena, z nichž skládají slova či provádějí početní úkony. Tento jev je však ryze individuální, neboť vzhledem k dosažení různorodého stupně vývoje se i schopnosti každého jednotlivého dítěte liší (Mezinárodní Montessori mateřská škola Perlička, ©2006; Montessori Brouček, ©2013).

Ať už jsou děti vzdělávány tradičně či alternativním způsobem, vždy je důležité zajistit jim plnohodnotný rozvoj s důrazem na osvojení těch hodnot, vztahujících se k dané společnosti. Jak je uvedeno v Národním programu rozvoje vzdělávání, v tzv. Bílé knize (2001, s. 45), „předností institucionálního předškolního vzdělávání je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání“. Současná podoba kurikulárních dokumentů si primárně klade za cíl vést dítě k tomu, aby na konci předškolního období bylo jedinečnou a samostatnou bytostí, schopnou zvládat nároky rodiny i školy, k čemuž směřují všechny instituce, poskytující preprimární vzdělávání (Kropáčková, 2008; Smolíková a kol., 2017).

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU

Vzhledem k odlišnosti ve způsobu výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku lze očekávat i určitou rozdílnost v přípravě těchto dětí na školní výuku. Otázkou pak zůstává, zda filozofie konkrétní vzdělávací koncepce ovlivňuje úroveň školní zralosti dětí, a to v pozitivním slova smyslu či naopak. Svou roli však hraje také prostředí, které je dítěti blízké a jehož je součástí. Proto je při zkoumání školní zralosti nutné brát v úvahu jednak místo bydliště, neboť život ve městě a život na vesnici se značně liší, jednak i vzdělání rodičů, které způsobem sobě vlastním určuje, jak podnětné prostředí bude dítě mít. Pro konstatování dostatečné zralosti dětí k zahájení povinné školní docházky je třeba přihlídnout i k pohlaví, s ohledem na individuální schopnosti a možnosti dětí.

Primárně je výzkum zaměřen na komparaci dvou rozličných koncepcí vzdělávání – tradiční a alternativní. Odtud i **hlavní cíl** diplomové práce - **zjistit úroveň školní zralosti u dětí předškolního věku vzhledem ke koncepci vzdělávání, a to v běžné mateřské škole a v mateřské škole Montessori**. Prostřednictvím vybraných testů školní zralosti pak byla zjišťována aktuální úroveň připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky.

Samotný výzkum je orientován na zjištění vědomostí, motorických dovedností, vizuomotorické koordinace, zrakové percepce a verbálních dovedností předškolních dětí před vstupem do základní školy. Jednotlivé oblasti jsou ve vzájemné komparaci s pohlavím, bydlištěm dětí a vzděláním rodičů, to vše s ohledem na preprimární koncepci vzdělávání a s přihlédnutím k individuálním charakteristikám dětí.

Hlavní cíl je rozpracován do následujících **dílčích cílů**:

1. Analyzovat úroveň vědomostí dětí předškolního věku z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori.
2. Analyzovat úroveň motorických dovedností dětí předškolního věku z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori.
3. Analyzovat úroveň vizuomotorické koordinace dětí předškolního věku z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori.
4. Analyzovat úroveň zrakové percepce dětí předškolního věku z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori.
5. Analyzovat úroveň verbálních dovedností dětí předškolního věku z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori.

Z dílčích cílů byly formulovány výzkumné otázky, uvedené v podkapitole 4.1.

4.1 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: Existuje rozdíl v kognitivních schopnostech dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori v závislosti na jejich pohlaví?

Výzkumná otázka č. 2: Jsou rozumové schopnosti dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori rozdílné vzhledem k tomu, zda bydlí ve městě či na vesnici?

Výzkumná otázka č. 3: Jak jsou děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori zdatné při práci s nůžkami během vystřihování geometrických tvarů?

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem zvládnou děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori napodobit úkony dynamické praxe?

Výzkumná otázka č. 5: Jaká je úspěšnost dětí z běžné mateřské školy a dětí z mateřské školy Montessori při testu vizuomotorické koordinace?

Výzkumná otázka č. 6: Jak jsou na tom děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori co se týče zrakové percepce?

Výzkumná otázka č. 7: Jakým způsobem si počínaly děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori v Orientačním testu školní zralosti v závislosti na vzdělání jejich rodičů?

Výzkumná otázka č. 8: Jaká je úroveň verbálních dovedností dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori?

Výzkumná otázka č. 9: Existuje významný rozdíl ve školní zralosti obecně mezi dětmi z běžné mateřské školy a dětmi z mateřské školy Montessori?

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor byl volen záměrně a skládal se z dětí, které v následujícím školním roce měly zahájit povinnou školní docházku. Konkrétně to bylo 7 dětí z Montessori mateřské školy – Montessori Brouček, Bzenec a 7 dětí z běžné mateřské školy – MŠ Zlín, Třídy Tomáše Bati. Počet dětí nebyl náhodný, ale odvíjel se od počtu předškolních dětí v Montessori mateřské škole, v níž byl výzkum realizován. Vzhledem k většinovému zastoupení chlapců v Montessori mateřské škole, byl i výběr dětí z běžné mateřské školy z hlediska pohlaví v poměru 3 dívky ku 4 chlapcům. Věk dětí se pohyboval v rozmezí od 5 let a 6 měsíců do 7 let. I když se obě mateřské školy nacházejí ve městech, jednoznačně se liší v počtu obyvatel, čímž se běžná mateřská škola dostává do popředí a to přibližně o celých 71 000 obyvatel. Přesto je však brán zřetel na každé konkrétní dítě, na jeho místo bydliště, nikoliv na umístění mateřské školy. Pro zajištění co největší anonymity jsou jednotlivé děti označeny číslem a příslušným písmenem abecedy, přičemž písmeno „M“ znamená Montessori mateřskou školu a písmeno „B“ náleží dětem z běžné mateřské školy.

5.1 Mateřská škola Montessori Brouček

Montessori mateřská škola Brouček se nachází v blízkosti centra města Bzence, vedle tamější základní školy. K budově se samostatným vchodem přísluší i zahrada, jejíž vybavení plně odpovídá dětské velikosti a která je uzpůsobena potřebám dětí. Děti zde mají k dispozici skluzavku, prolézačky, domeček, pískoviště, houpačky, trampolínu, kůly na přecházení, procházečtí tunel, tabuli na kreslení křídami, dětské nářadí a venkovní pracovní pomůcky, ale i lavičky a stůl v dětské velikosti k odpočinku. Mateřská škola Montessori Brouček funguje od roku 2012 a její filozofie se nese v duchu Montessori pedagogiky. Kapacita mateřské školy je 28, přičemž je tento stav téměř naplněn a to v počtu 20 dětí. Výchova a vzdělávání předškolních dětí probíhá v jednom otevřeném prostoru, jehož vybavení je tvořeno Montessori pomůckami. V dopoledních hodinách pracují děti společně, vždy starší dítě s mladším. Po obědě jsou mladší děti umístěny v oddělené místnosti, kde mají naprostý klid k odpočívání, zatímco předškolní děti po přečtení povídky plní různé úkoly a jsou dále všestranně rozvíjeny. Montessori Brouček je mateřskou školou otevřenou nejenom veřejnosti, ale zejména rodičům, kteří jsou nedílnou součástí života školy. Rodiče mohou v ranních hodinách s dítětem v MŠ setrvat v závislosti na jejich čase, stejně tak i odpoledne, kdy si děti vyzvedávají (Montessori Brouček, ©2013).

5.1.1 Charakteristika jednotlivých dětí

Děti Montessori mateřské školy Brouček jsou ve výzkumu označovány písmenem „M“ a příslušným číslem, které jim bylo uděleno náhodně, a to podle pořadí, v němž byly děti prvotně testovány. Nyní se zaměříme na charakteristiku jednotlivých dětí.

Dítě M1:

Dívka ve věku 6 let a 1 měsíc, bydlí ve městě a má jednoho sourozence. Dítě je 1. v pořadí. Otec dívky má vysokoškolské vzdělání, matka zase středoškolské s maturitou. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě M2:

Chlapec ve věku 6 let a 1 měsíc, bydlí na vesnici a má jednoho sourozence. Dítě je 1. v pořadí. Otec chlapce má středoškolské vzdělání s maturitou, matka zase vysokoškolské. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě M3:

Chlapec ve věku 5 let a 6 měsíců, bydlí na vesnici a má dva sourozence. Dítě je 2. v pořadí, je prostřední. Rodiče chlapce mají středoškolské vzdělání s maturitou. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě M4:

Dívka ve věku 6 let a 1 měsíc, bydlí ve městě a má jednoho sourozence. Dítě je 1. v pořadí. Matka dívky má vysokoškolské vzdělání, otec s rodinou nežije. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě M5:

Dívka ve věku 6 let a 20 dní, bydlí na vesnici a nemá žádného sourozence, je jedináček. Otec i matka dívky mají vysokoškolské vzdělání. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě M6:

Chlapec ve věku 7 let a 0 měsíců, bydlí ve městě a má tři sourozence. Dítě je třetí v pořadí (předposlední). Oba chlapcovi rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Dítě má odklad povinné školní docházky.

Dítě M7:

Chlapec ve věku 6 let a 3 měsíce, bydlí ve městě a má jednoho sourozence. Dítě je 1. v pořadí. Otec i matka mají středoškolské vzdělání s výučním listem. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

5.2 Mateřská škola Zlín, Třídy Tomáše Bati

Mateřská škola je umístěna na hlavní třídě Tomáše Bati v přízemí činžovního domu na okraji centra města Zlína. Okolní prostředí tvoří panelová zástavba a tzv. Baťovi domky. Mateřská škola je v provozu od roku 1949. Jedná se o školu trojtřídní, v níž jsou děti rozděleny do tříd podle věku. Každá třída má kapacitu 28 dětí, která je jednoznačně naplněna. Součástí mateřské školy je kuchyň s moderním vybavením a prostorná zahrada s ovocnými stromky. Na zahradě mají děti k dispozici dvě pískoviště, skluzavku, prolézačky, pružinovou houpačku a domek, v němž jsou uložena kola, koloběžky, náčiní na písek, míče, švihadla a další hračky. Mateřská škola pracuje se Školním vzdělávacím programem, jehož motto zní: Kdo si hraje, nezlobí aneb je nám dobře na světě. Hlavním cílem předškolního vzdělávání je spokojené, samostatné, aktivní a sebevědomé dítě, přičemž je kladen důraz na rozvoj fyzické i psychické zdatnosti. Filozofií mateřské školy je snaha, aby se děti naučily žít ve skupině, aby byla mateřská škola místem šťastného dětství včetně hlavní priority, která je založena na vzájemné spolupráci s rodinou. Děti jsou rozvíjeny v oblasti řečových dovedností, v sebeobsluze a samostatnosti, jsou vytvářena pravidla vhodného chování a podporován kladný vztah k přírodě, k místu, kde děti žijí a k ostatním dětem a dospělým (MŠ Morysák, 2016).

5.2.1 Charakteristika jednotlivých dětí

Děti z Mateřské školy Třídy Tomáše Bati jsou ve výzkumu označovány písmenem „B“ a číselnou hodnotou na základě pořadí dítěte při prvotním testování. Nyní si budeme jednotlivé děti blíže charakterizovat.

Dítě B1:

Dívka ve věku 5 let a 6 měsíců, bydlí ve městě a nemá žádné sourozence. Otec dívky má středoškolské vzdělání, zatímco vzdělání matky je vysokoškolské. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě B2:

Dívka ve věku 6 let a 11 měsíců, bydlí ve městě a má jednoho sourozence. Dítě je v pořadí 1. Vzhledem k tomu, že dívka vyrůstá v dětském domově, chybí informace o vzdělání rodičů. Dítě má odklad povinné školní docházky, neboť bylo vráceno ze základní školy na návrh KPPP.

Dítě B3:

Dívka ve věku 5 let a 7 měsíců, bydlí ve městě a nemá žádného sourozence. Otec dítěte má středoškolské vzdělání s maturitou, vzdělání matky je vyšší odborné. Dívka nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě B4:

Chlapec ve věku 5 let a 9 měsíců, bydlí na vesnici a má jednoho, staršího, sourozence. Dítě je 2. v pořadí. Otec chlapce má středoškolské vzdělání s výučním listem, matka zase středoškolské s maturitou. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě B5:

Chlapec ve věku 5 let a 9 měsíců, bydlí ve městě a má jednoho sourozence. Dítě je 1. v pořadí. Otec chlapce má vysokoškolské vzdělání, matka vyšší odborné. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě B6:

Chlapec ve věku 6 let a 5 měsíců, bydlí ve městě a nemá žádné sourozence. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

Dítě B7:

Chlapec ve věku 5 let a 9 měsíců, bydlí ve městě a má jednoho sourozence. Dítě je 1. v pořadí, je starší. Otec chlapce má vysokoškolské vzdělání, matka zase středoškolské s maturitou. Dítě nemá odklad povinné školní docházky.

5.3 Průběh sběru dat

Výzkumné šetření probíhalo v měsících únoru a březnu 2015. Děti byly testovány individuálně, vždy v oddělené místnosti, aby bylo dosaženo klidné a ničím nerušené atmosféry. Testování bylo směřováno do dopoledních hodin, zcela výjimečně pak po obědě, pokud to bylo časově přijatelné a pro děti vyhovující vzhledem k jejich individuálním cha-

rakteristikám a možnostem. Ke všem dětem bylo přistupováno dle pokynů a instrukcí v jednotlivých testech. Děti měly připravené nůžky a psací pomůcky, dále vymezený dostatečný prostor pro plnění všech úkolů. Pokud bylo jedno a totéž dítě testováno několikrát po sobě, vždy byla zohledněna jeho schopnost koncentrace, míra únavy dítěte a jeho aktuální rozpoložení. Všechny jevy, které by mohly nepřímo ovlivnit výkon dětí v testech, byly brány v úvahu s jednoznačným cílem se jim vyhnout. Každé testování bylo zahájeno krátkým rozhovorem a následnou motivací dítěte k činnosti. V závěru byly děti odměněny pochvalou a malou sladkostí.

6 METODY VÝZKUMU

Úroveň školní zralosti dítěte je možné zjistit prostřednictvím celé řady testových úkolů. Ve výzkumném šetření byly použity takové testy školní zralosti, které se zaměřují jak na kognitivní vývoj dítěte předškolního věku, tak i na úroveň motorických schopností včetně vizuomotoriky, dále na verbální dovednosti a na úroveň zrakové percepce předškolních dětí. Konkrétně hovoříme o následujících testech:

1. Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1963),
2. Test verbálního myšlení (Jirásek, 1980),
3. Vystřihování geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník),
4. Vizuomotorická koordinace (Frostigová, 1972),
5. Edfeldův reverzní test (Malotinová, 1968),
6. Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982),
7. Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová, 1976),
8. Zkouška výslovnosti.

Popis jednotlivých testových úkolů:

1. Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1963)

Jedná se o modifikaci testu Artura Kerna, přičemž orientačně posuzuje školní zralost z hlediska úrovně názorného myšlení s důrazem na jemnou motoriku a vizuomotoriku. Jiráskův test je složen ze tří subtestů, a to z kresby lidské postavy, napodobení psacího písma a z obkreslení skupiny teček. Jednotlivé úkoly jsou hodnoceny na stupnici od 1 do 5 tak, jak to uvádí instrukce, obdobně jako známkování ve škole. Co se týče prvního subtestu, dostane dítě jasný pokyn: „Tady nakresli nějakého pána. Tak, jak to umíš.“ U druhého subtestu je zadání následující: „Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě neučil psát, ale zkus to, jestli bys to taky uměl. Hezky se dívej, jak je to napsané, a tadyhle vedle (vpravo) na to prázdné místo to tak napiš.“ Instrukce posledního úkolu zní: „Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.“ Prostřednictvím kresby lidské postavy lze určit míru diferenciací vnímání, schopnost analýzy a syntézy v představě a schopnost dítěte odlišit podstatné prvky od nepodstatných. Při napodobení psacího písma mimo jiné dochází k hodnocení schopnosti dítěte napodobit danou předlohu. Obdobně je tomu i u obkreslení skupiny teček (Holovenčuková, 2014).

2. Test verbálního myšlení (Jirásek, 1980)

Test verbálního myšlení, který je součástí Orientačního testu školní zralosti, vzešel z původního Testu duševního obzoru a informovanosti (DOI) z roku 1953. Ten obsahoval 40 otázek zaměřených na rozumové schopnosti dětí a byl určen dětem od 8 do 13,6 roku. Z testu DOI nakonec Jirásek vybral 20 otázek, které svou povahou zkoumají verbální a rozumovou složku školní zralosti předškolních dětí. Bodové hodnocení jednotlivých odpovědí je rozdílné v závislosti na obtížnosti pokládaných otázek. Maximální počet bodů, které mohou děti získat, je 44, naopak minimální počet bodů a nejhorší výsledek je klasifikován jako -24. Výsledné body jsou pak převedeny na známky 1, 2, 3, 4 a 5 (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001; Holovenčuková, 2014).

3. Vystřihování geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník)

Prostřednictvím tohoto testu je zjišťována úroveň jemné motoriky dítěte předškolního věku. Examinátor má připraveny čtvrtky papíru formátu A4, rozděleného na čtvrtiny. Na $\frac{1}{4}$ je vždy jeden nakreslený tvar k vystřížení, a to **kruh** o poloměru $r = 3$ cm, **čtverec** o straně $a = 4$ cm a rovnostranný **trojúhelník** o stranách $a, b, c = 5$ cm. Dítě vyzveme: „A teď mi ukážeš, jak umíš stříhat. Zkus mi vystřihnout toto, ano?“ Nejprve má dítě za úkol vystřihnout kruh, pak čtverec a nakonec trojúhelník. Sledujeme, jakým způsobem dítě stříhá, jestli dodržuje linii a zda vystřižený tvar odpovídá tomu původnímu. K výsledným tvarům přiřadíme bodové hodnocení, přičemž 1 znamená nejlépe vystřižený tvar, podle čáry, souvislý stříh, 3 značí průměrně vystřižený tvar, vedle čáry s nesouvislým stříhem a 5 označuje nejhůře vystřižený tvar, u něhož není respektována čára a který neodpovídá původnímu obrazci.

4. Vizuomotorická koordinace (Frostigová, 1972)

Tento subtest je součástí Vývojového testu zrakového vnímání M. Frostigové z roku 1972, který do češtiny přeložila M. Krallová. Dítě má za úkol spojit dva body, aniž by překročilo linii, případně čáru napojovalo. K tomu mu slouží následující instrukce: „Podívej se na tento obrázek. Jsou na něm různě široké cestičky. Tady je myška a tady má domeček – díra v zemi. Vezmi si tužku a zkus spojit nejprve myšku s dírou v zemi, kam se může myška schovat. Snaž se ale, abys nesešel z cestičky, abys nepřetáhl okraj cesty, cesta je jako na mostě, tak aby myška nepadla z cesty dolů, ano? A teď spoj domečky... stromečky... auto a garáž... hol-

čičku a chlapečka. Přesně zaznamenáme, kolikrát dítě přetáhlo či čáru napojovalo. Pro splnění tohoto úkolu je zapotřebí dostatečná zralost očních pohybů a schopnost senzomotorické koordinace (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

5. Edfeldův reverzní test (Malotinová, 1968)

Edfeldův reverzní test zjišťuje, do jaké míry je dítě schopné diferencovat obrácené a otočené tvary a jaké úrovně tedy dosahuje v oblasti zrakového vnímání. Dětem je předložen testovací sešit s dvojicemi různých obrazců a jejich úkolem je označit ty dvojice, které se v něčem liší. Přesná slovní formulace zní: „Budu ti ukazovat obrázky a ty mi vždy řekneš, jestli jsou úplně stejné, nebo se v něčem trochu liší, tedy nejsou úplně stejné. Dobře se podívej na tyto dva domečky. Jsou úplně stejné? Co myslíš? A teď se podívej na tyto další dva obrázky. Jsou úplně stejné? Pokud nejsou, přeškrtni celé okénko. Jsou-li stejné, nechej obrázky tak, nepřeškrtnuté.“ Jakmile jsme přesvědčeni, že dítě instrukci chápe, můžeme z nácvičných příkladů přejít k samotnému testování: „A nyní už budeš pracovat sám, bez mé pomoci, ano? Na další straně budou dvojice obrázků, ty si je vždy pečlivě prohlédneš, a pokud nebudou úplně stejné, tak ty obrázky přeškrtněš. Budou-li zcela stejné, necháš je nepřeškrtnuté. Chceš se na něco zeptat? Dobře, tak teď už můžeš začít.“ Tento test je určen dětem ve věku od 5 do 8 let a s jeho pomocí lze stanovit případné specifické obtíže v oblasti zrakové diferenciaci (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

6. Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982)

Původně byla tato metoda vytvořena primárně k identifikaci dětí s určitým motorickým opožděním. Nyní je hojně využívána jako součást vyšetření školní zralosti. Samotný test se skládá z 8 položek, které jsou orientovány na motoriku horních a dolních končetin a jazyka. Dítě sedí vedle examinátora a napodobuje pohyby, které jsou mu předvedeny pouze jednou, s minimální verbální instrukcí: „Dělej přesně, co ti ukáži, ano? Nejprve ti to ukáži a pak to hned uděláš po mně.“ U každé položky zaznamenáme úspěšný, případně neúspěšný pokus. V závěru se snažíme analyzovat nesplněný úkon. Orientační test dynamické praxe (OTDP) je určen dětem od batolecího věku až po raný školní věk (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

7. Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová, 1976)

Jedná se o redukci původního testu, jehož součástí bylo 11 subtestů s deseti otázkami. Pro předškolní děti byl však příliš dlouhý a ve skutečnosti měřil spíše odolnost dětí k úkolové zátěži, nikoliv jejich rozumové schopnosti. Novější verze obsahuje 10 oddílů, každý se čtyřmi otázkami. Jednotlivé oddíly se zaměřují na různé oblasti, které zjišťují znalosti dětí např. v oblasti počtu, času, her a sportu, pohádek, živočišné a rostlinné říše, domácnosti, zaměstnání apod. Součástí zkoušky je testovací list, který v sobě zahrnuje všechny otázky a do něhož se zaznamenávají odpovědi dětí. Test je prováděn individuálně, přičemž examinátor jej uvede následovně: „Budeme si říkat takové zajímavé věci ze života. Já se budu ptát – a ty mi vždycky řekneš, co o tom víš nebo na co si vzpomeneš.“ V úvodu položí dítěti otázku, která do zkoušky nepatří a prostřednictvím které si ověřuje, zda dítě zadání pochopilo: „Napřed mi řekni, jak se ty jmenuješ křestním jménem.“ Každá správná odpověď je hodnocena jedním bodem. Stejně tak lze i analyzovat, jakých znalostí dítě dosahuje, případně jaké vědomosti mu schází. Test je mimo jiné zaměřen také na schopnost spolupráce a míru koncentrace pozornosti dítěte. V českých podmínkách byla zkouška standardizována pro děti ve věku od 4 do 7 let (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

8. Zkouška výslovnosti

Nedílnou součástí školní zralosti je i dosažení určité úrovně ve vývoji řečových dovedností dětí předškolního věku. Pomocí této zkoušky lze zjistit jazykovou vybavenost dítěte a případné odchylky v řečovém vývoji. Instrukce zní jasně: „Nyní ti budu číst různá slova a ty je zkusíš po mě přesně zopakovat.“ Examinátor dítěti předčítá slova a dítě je opakuje, a to v tomto pořadí: **cvrček, šeherezáda, podplukovník, třpytivý, nejnebezpečnější, obdivuhodně**. Je zapotřebí si ověřit, zda dítě nemá konkrétní vadu výslovnosti a vzhledem k ní pak posoudit, jestli je zopakované slovo vysloveno dobře či nikoliv. Jakékoliv zakoktání, zkomolení slova či jeho opakování je považováno za chybu. Hodnocení probíhá na základě rozboru chybně a bezchybně vyslovených slov.

7 PREZENTACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Vzhledem ke komparaci dvou vzdělávacích proudů bude i empirické šetření prezentováno tímto způsobem. Východiskem jsou stanovené výzkumné otázky, od nichž se odvíjí výsledná struktura mapující ta zjištění, která se k otázkám bezprostředně vztahují. Nyní se na jednotlivé otázky zaměříme podrobněji.

Výzkumná otázka č. 1: Existuje rozdíl v kognitivních schopnostech dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori v závislosti na jejich pohlaví?

K analýze výsledků této výzkumné otázky slouží Jiráskův Test verbálního myšlení a Zkouška znalostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové. Co se týče **Testu verbálního myšlení, dívky z běžné mateřské školy** v něm dosáhly průměrné známky 2,7. **Dívky z Montessori mateřské školy** dopadly o něco lépe, a sice byly klasifikovány průměrnou známkou 2,3. U dívek z běžné mateřské školy dopadla nejhůře otázka č. 2 týkající se časové orientace, přičemž dívky nedokázaly správně doplnit výrok: „Ráno snídáme a v poledne...?“. Odpověď dívek zněla: B1 = Jíme, B2 = Svačíme a B3 = Spíme. Obdobně se jako obtížná jevila otázka č. 20: „Proč se musí nalepit na dopis známka?“. Žádná z dívek na ni neodpověděla správně, neboť si myslely, že známka je ukazatelem místa doručení (B1), odesílatele (B2) či adresáta (B3). Dívky z Montessori mateřské školy nejčastěji chybovaly u otázky č. 8, 19 a 20. Nedokázaly správně určit hodiny na papírových hodinách (otázka č. 8). U otázky č. 19 „Proč je nemravné (nesprávné, špatné), když se někdo vyhýbá práci?“ odpověděly dívky M1 a M4 – nemají peníze a dívka M5 – nebude mít jídlo. Všechny tyto odpovědi jsou považovány za špatné. Odpovědi u otázky č. 20 jsou podobné odpovědím dívkám z běžné mateřské školy. Dívka M1 považuje nalepení známky na dopis za označení místa doručení. Podle dívky M4 známka slouží k identifikaci adresáta a dívka M5 si je jistá, že dopis tak bude hezčí. U **chlapců** jsou výsledky následující: **chlapci z běžné mateřské školy** byli klasifikováni průměrnou známkou 2, zatímco **chlapci z Montessori mateřské školy** známkou 3. Chlapcům z běžné mateřské školy dělala největší problém otázka č. 17 „Čím se liší starý člověk od mladého? Jaký je mezi nimi rozdíl?“. Jejich odpovědi zněly: B4 – jeden je menší a jeden větší, B5 – starý člověk sedí doma, B6 – dědeček je starší a B7 – starý člověk má hůlku. Rady si nevěděli ani s otázkou č. 20 týkající se důvodu nalepení známky na dopis. Odpovědi chlapců se ztotožňovaly s odpověďmi dívek. Chlapci z Montessori mateřské školy nejčastěji chybovali v otázce

č. 20, přičemž jejich odpovědi byly shodné s odpověďmi ostatních dětí. Jediný chlapec (M7) na otázku nedokázal odpovědět vůbec. Problémová byla i otázka č. 19 „Proč je nemravné (nesprávné, špatné), když se někdo vyhýbá práci?“. Vyjma chlapce M7, jehož odpověď byla alespoň z části správná („protože nikomu nepomůže“), odpověděli ostatní chlapci nesprávně. Na zbývající otázky v testu děti znaly odpovědi nebo se jim alespoň přibližovaly, a to nezávisle na jejich pohlaví. Nelze jednoznačně říci, že by znalosti dívek byly v některé z oblastí nadprůměrné oproti chlapcům a naopak. Chlapci i dívky z běžné mateřské školy nejčastěji chybovali ve stejných typech otázek, obdobně i děti v Montessori MŠ. Všechny děti nesprávně odpověděli na otázku č. 20 a to bez výjimky. Co se týče klasifikace, dosáhly dívky z Montessori MŠ nepatrně lepších výsledků než dívky z běžné MŠ, zatímco u chlapců tomu bylo přesně naopak, jak ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2 Průměrná známka v Testu verbálního myšlení

Pohlaví	Průměrná známka
Dívky z běžné MŠ	2,7
Dívky z Montessori MŠ	2,3
Chlapci z běžné MŠ	2
Chlapci z Montessori MŠ	3

Ve **Zkoušce znalostí předškolních dětí** jsou výsledky, vzhledem k pohlaví, následující. **Dívky z běžné mateřské školy** se výborně orientují v oblasti zvířat, rostlin a zaměstnání. Vysokou úroveň znalostí vykazují i v oddílech Hry a sport, Domácnost a Nástroje. Naopak nedostatky jsou zřejmé při otázce „Jak se jmenuje náš pan prezident?“, „Když začíná divadlo, co se musí rozhrnout nebo vytáhnout, abychom viděli na jevišti?“ a „Kolik je hodin v poledne?“. U **dívek z Montessori MŠ** jsou jako nejlepší hodnoceny oddíly Čas, Hry a sport, Zvířata a Zaměstnání. Dívka M5 jako jediná dosáhla téměř stoprocentního výsledku v této zkoušce, a to se ztrátou pouhého jednoho bodu. Správně odpověděla i na otázku, jak se jmenuje náš prezident a co je zapotřebí vytáhnout, když začíná divadlo. Problém jí dělala otázka „Z čeho se dělají knedlíky?“. Ostatní dvě dívky nedokázaly, mimo jiné, odpovědět na otázku „Kolik je hodin v poledne?“, „Která rostlina nás může popálit?“ či „Dřevo se řeže pilou – a čím se štípe?“. U **chlapců z běžné MŠ** jsou znalosti nejzřetel-

nější v oblasti zvířat, rostlin a domácnosti, s výjimkou chlapce B7, jehož silnou stránkou je spíše počet, rostliny a zaměstnání. Chlapec B6 vykazuje nejlepších výsledků v testu, a sice dosáhl bodového hodnocení 39 ze 40 možných. Chyboval pouze u otázky „Když začíná divadlo, co se musí rozhrnout nebo vytáhnout, abychom viděli na jeviště?“. Tato otázka se projevila jako nejobtížnější u všech ostatních chlapců. Ti navíc neznali odpověď na otázku „U koho žil Smolíček Pachelicek?“ a „Jak se jmenují ty dvě loutky? Jeden je Hurvínek a ta druhá?“. **Chlapci z Montessori mateřské školy** mají kromě jednoho (M2) naprosto nulové znalosti z oddílu Pohádky. Ani jeden z chlapců neví, jak se jmenuje náš prezident. Všichni chlapci se skvěle orientují v oddílech Zvířata, Rostliny a Zaměstnání. Chlapec M2 má vysoké znalosti v oblasti počtů a času, chlapec M3 v oddílu Zvířata a Rostliny, chlapec M6 se nejlépe vyzná v oblasti her a sportů a chlapec M7 dosahuje maximálních výsledků v oddílech Čas a Nástroje. U dívek z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori jsou zřetelné znalosti z oblasti Zvířat, Zaměstnání a Hry a sportu. Za nejproblémovější jsou u dívek považovány otázky týkající se hlavy státu a divadelní opony. Chlapci z obou vzdělávacích institucí dosahují vysokých znalostí v oddílech Zvířata a Rostliny. U všech chlapců vyšly najevo jejich výrazné nedostatky v oddílu Pohádky. Tabulka č. 3 znázorňuje průměrné bodové hodnocení v jednotlivých oddílech.

Tabulka č. 3 Výsledky subtestů Zkoušky znalostí předškolních dětí

Oddíl	Průměrné body (dívký)		Průměrné body (chlapci)	
	M	B	M	B
I. SPOLEČENSKÉ ZAŘAZENÍ	M = 3	B = 2	M = 2, 25	B = 3
II. POČET	M = 3, 7	B = 3, 3	M = 3	B = 3, 75
III. ČAS	M = 3	B = 1, 3	M = 2	B = 3, 25
IV. HRY A SPORT	M = 3, 7	B = 3, 3	M = 3, 5	B = 3, 25
V. POHÁDKY	M = 2, 3	B = 2	M = 1	B = 1, 75
VI. ZVÍŘATA	M = 3	B = 3, 7	M = 3, 5	B = 3, 25
VII. ROSTLINY	M = 3, 3	B = 3, 3	M = 3, 25	B = 3, 75

VIII. DOMÁCNOST	M = 3	B = 3	M = 2, 75	B = 3, 25
IX. NÁSTROJE	M = 2, 7	B = 2, 7	M = 3	B = 3, 25
X. ZAMĚŠTNÁNÍ	M = 3	B = 3, 7	M = 3	B = 3, 25

M = Montessori MŠ

B = běžná MŠ

Nejvyšší možný počet bodů v každé oblasti je 4.

Výzkumná otázka č. 2: Jsou rozumové schopnosti dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori rozdílné vzhledem k tomu, zda bydlí ve městě či na vesnici?

Východiskem k určení souvislostí mezi rozumovými schopnostmi a místem bydliště dětí je jednak Test verbálního myšlení, jednak Zkouška znalostí předškolních dětí. V **Testu verbálního myšlení** dopadly bodově lépe **děti z vesnice**, a to jak v Montessori mateřské škole, tak i v běžné MŠ. Průměrné bodové hodnocení nabízí tabulka č. 4. Děti, které žijí na vesnici a navštěvují Montessori MŠ, nejvíce vynikají v oblasti praktického života a živočišné říše. Obdobně děti, žijící ve městě, mají dostatek znalostí z praktického života a skvěle se orientují i v pracovních předmětech. V běžné mateřské škole bylo pouze jedno z testovaných dětí s místem bydliště na vesnici, avšak vědomosti tohoto dítěte jsou taktéž praktického rázu s důrazem na svět zvířat a orientací v čase. Zbývající děti, navštěvující běžnou mateřskou školu, žijí ve městě. Jejich znalosti jsou nejvýraznější v oblasti praktického života, sportu a dopravních prostředků. Děti z Montessori MŠ, žijící na vesnici, chybovaly nejméně dvakrát a nejvíce pětkrát. Dítě z běžné mateřské školy, jehož místem bydliště je také vesnice, v tomto testu chybovalo pětkrát. Děti, které žijí ve městě a navštěvují Montessori MŠ, chybovaly nejméně pětkrát a nejvíce sedmkrát. Počet chyb městských dětí z běžné mateřské školy se pohyboval v rozmezí od čtyř do osmi. Za nejvíce problematickou je u všech dětí považována otázka č. 20 „Proč se musí nalepit na dopis známka?“. Žádné dítě, ať už z vesnice či z města, na tuto otázku neodpovědělo správně.

Tabulka č. 4 Vyhodnocení Testu verbálního myšlení

Typ MŠ	Průměrný počet bodů	
	Děti, žijící na vesnici	Děti, žijící ve městě
Montessori MŠ	19, 7	13, 25
Běžná MŠ	18	14, 2

Maximální počet bodů v testu je 44.

Ve **Zkoušce znalostí předškolních dětí** dosáhly všechny děti přibližně stejného výsledného bodového ohodnocení, jak ukazuje tabulka č. 5. Děti z Montessori mateřské školy, které žijí na vesnici, chybovaly v testu jednou, sedmkrát a patnáctkrát. Nejlepšího výkonu dosáhly v oddílu Zvířata a Hry a sport, zatímco nejhůře si vedly ve Společenském zařazení. Dítě z běžné MŠ, žijící na vesnici, mělo v testu celkem 9 chybných odpovědí, přičemž nejlépe odpovídalo na otázky týkající se zvířat, rostlin a nástrojů. Problém mu činily otázky vztahující se ke společenskému zařazení a pohádkám. Děti, které žijí ve městě a navštěvují Montessori mateřskou školu, chybovaly v testu devětkrát, dvanáctkrát a sedmáctkrát, a to především v oblasti pohádek a času. Naopak excelovaly v oddílu Zvířata a Zaměstnání. Děti z běžné mateřské školy a s místem bydliště ve městě se v testu dopustily nejméně jedné chyby a nejvíce devatenácti chyb. Za nejlépe zodpovězený oddíl lze označit Zvířata a Zaměstnání, za nejhůře zodpovězený pak Pohádky, Společenské zařazení a Čas.

Tabulka č. 5 Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí

Typ MŠ	Průměrný počet bodů	
	Děti, žijící na vesnici	Děti, žijící ve městě
Montessori MŠ	32, 3	27, 5
Běžná MŠ	31	30, 2

Maximální počet bodů v testu je 40.

Výzkumná otázka č. 3: Jak jsou děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori zdatné při práci s nůžkami během vystřihování geometrických tvarů?

K hodnocení zdatnosti dětí při práci s nůžkami byla vytvořena klasifikační stupnice, přičemž známka 1 = nejlépe vystřižený tvar, známka 3 = průměrně vystřižený tvar a známka 5 = nejhůře vystřižený tvar. Tabulka č. 6 znázorňuje úroveň dovednosti dětí v závislosti na konkrétním geometrickém tvaru. U **dětí z Montessori MŠ** lze za nejlépe vystřižený tvar považovat trojúhelník, přičemž známky 1 dosáhly tři děti (2 dívky a 1 chlapec), které stříhaly bez přerušení, souvisle a přesně podle čáry. Čtverec a trojúhelník dokázaly všechny děti z Montessori mateřské školy vystřihnout podle předkreslené linie, avšak místy je stříh nerovnoměrný, přerušovaný. Bodového hodnocení 5 dosáhl chlapec M2 při vystřihování kruhu, neboť vystřižený tvar neodpovídal původnímu obrazci. Pravá strana kruhu byla rovně odstřižena. V Montessori mateřské škole jsou při manipulaci s nůžkami zdatnější dívky, které všechny tvary vystřihly nejlépe až průměrně. V **běžné mateřské škole** byl pro děti na vystřižení nejjednodušší čtverec, přičemž známky 1 dosáhly 4 děti (3 dívky a 1 chlapec). Ani s vystřižením kruhu neměly děti větší problém, vyjma chlapce B5, jehož kruh neodpovídal předkreslenému tvaru a vystřižená linie nebyla souvislá. Chlapec byl hodnocen známkou 5 a to i v případě trojúhelníku, neboť u jednoho vrcholu zastříhl do tvaru a u druhého vrcholu tvar nedostříhl, nýbrž jej utrl. Co se týče trojúhelníku, ten všechny děti zvládly vystřihnout podle čáry, i když s menšími nedostatky. I v běžné mateřské škole jsou při práci s nůžkami zručnější dívky, jejichž výsledky byly nejlepší až průměrné. Chlapci se pohybují v průměrných výsledcích.

Tabulka č. 6 Hodnocení Vystřihování geometrických tvarů

Dítě	Kruh	Čtverec	Trojúhelník
M1	1	1	1
M2	5	3	3
M3	3	3	3
M4	3	3	3
M5	3	1	1
M6	3	3	1

M7	1	3	3
B1	1	1	1
B2	3	1	3
B3	1	1	3
B4	1	1	3
B5	5	3	5
B6	3	3	3
B7	3	3	3

M Montessori MŠ

B běžná MŠ

1 – nejlépe vystřížený tvar

3 – průměrně vystřížený tvar

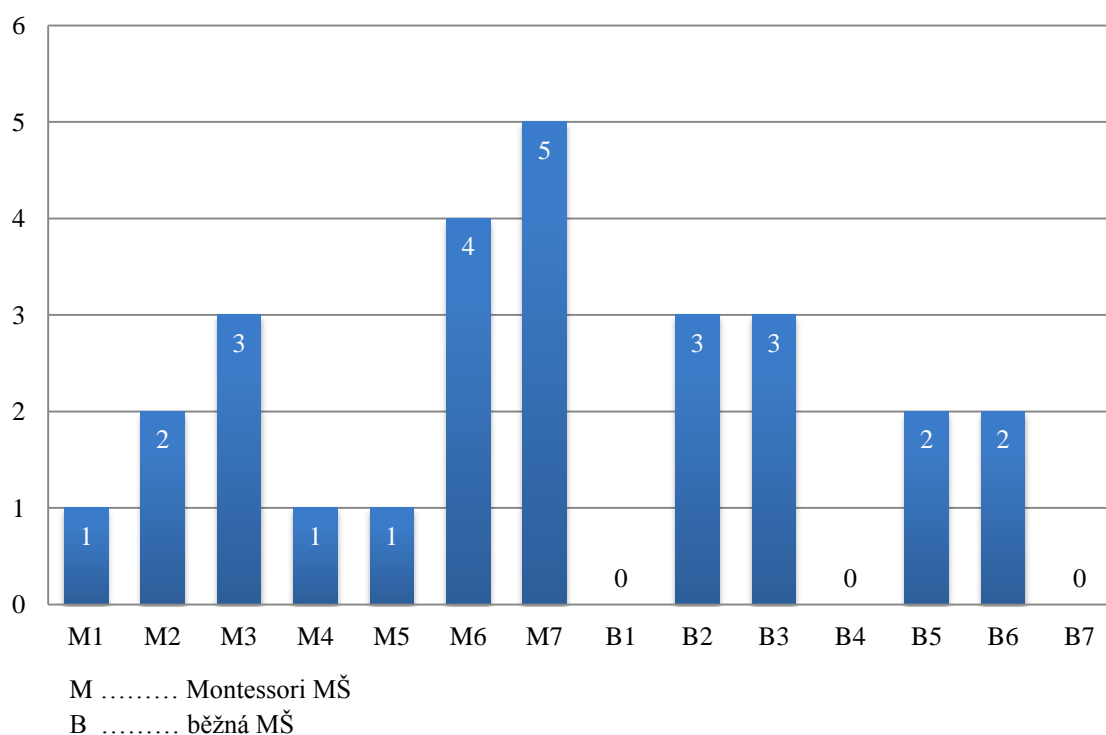
5 – nejhůře vystřížený tvar

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem zvládnou děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori napodobit úkony dynamické praxe?

Graf č. 1 ukazuje, kolika chyb se děti při Orientačním testu dynamické praxe dopustily. Je zřejmá 100% úspěšnost u tří dětí z běžné mateřské školy, přičemž se jedná o jednu dívku a dva chlapce. Děti z Montessori MŠ dosáhly nejlepšího výsledku s jednou chybou. Dívka B2 nedokázala správně napodobit pohyb levé a pravé nohy (v sedě opakovaně a rychle se dotýkat podlahy patou, špičkou, chodidlem) a úkon s oběma rukama (jedna ruka – sevřít v pěst, druhá ruka – natáhnout prsty u sebe. Polohy jedné a druhé ruky rychle střídat a dotýkat se přitom desky stolu.). Dívce B3 dělalo problém zopakovat pohyb pravé ruky, přičemž s levou rukou pohyb zvládla na výbornou. Stejně tak nedokázala správně kmitat jazykem mezi koutky úst a zopakovat pohyb s oběma rukama. Chlapci B5 připadl obtížný první úkon s levou rukou, přičemž s pravou rukou již pohyb zvládl. Jako problematické se pak ukázalo i střídání horních končetin u posledního úkonu. Chlapec B6 ihned v úvodu nedokázal úkony s levou a pravou rukou zvlášt', avšak při provádění pohybu s oběma horními končetinami tento úkon zvládl bez problémů. U dětí z Montessori mateřské školy ani jedna z dívek (M1, M4 a M5) neprovedla správně poslední úkol, a sice stří-

dání horních končetin. Problém s tímto úkonem měli také všichni chlapci. Navíc se u nich objevily nedostatky i při napodobení ostatních pohybů. Chlapec M2 nezvládl úkon č. 3 – pravou rukou se opakovaně a rychle dotýkat palce prstem, stejně tak i chlapec M3, který navíc totéž nezvládl ani u druhé ruky. U chlapce M6 byly zřejmé pomalé a nesprávné pohyby levé ruky při úkonu č. 1, nevhodně byly provedeny také úkony levou a pravou nohou. Obtíže s dynamikou horních končetin byly prokázány u chlapce M7, neboť nedokázal napodobit ani jeden z pohybů levé či pravé ruky. Dívky z Montessori MŠ byly jednoznačně zdatnější v oblasti dynamické praxe než chlapci z Montessori MŠ, zatímco u dětí z běžné mateřské školy jsou výsledky opačné.

Graf č. 1 Počet chyb v Orientačním testu dynamické praxe



Výzkumná otázka č. 5: Jaká je úspěšnost dětí z běžné mateřské školy a dětí z mateřské školy Montessori při testu vizuomotorické koordinace?

Tabulka č. 7 uvádí, kolikrát každé dítě čáru napojovalo, případně přetáhlo. Vzhledem k počtu chyb je zřetelné, že **děti z Montessori mateřské školy** dosahují mnohem vyšší úrovně v oblasti vizuomotorické koordinace oproti dětem z běžné mateřské školy. K napojení a přetažení čáry u dětí z Montessori MŠ došlo vždy u poslední cesty č. 5. Od třetí cesty (jehličnan a listnatý strom) byla u čtyř dětí znatelná poměrně klikatá čára. Děti z

Montessori MŠ v testu přetáhly celkem šestkrát, zatímco děti z běžné MŠ tuto chybu udělaly čtyřikrát, taktéž u poslední cesty. Co se týče napojení čáry, děti z Montessori MŠ čáru napojily pouze v jednom případě. Až u pěti **dětí z běžné mateřské školy** došlo k napojení linie s tím, že dítě B2 napojilo čáru dokonce sedmkrát. Nejčastěji byly napojovány linie u cesty č. 4 a č. 5. Dítě B1 odtáhlo psací pomůcku a znovu ji k papíru položilo již v samotném začátku cesty č. 2. Nejužší cesta č. 5 (holčička a chlapeček) byla pro děti nejobtížnější z hlediska schopnosti vést linii jedním tahem a nepřetáhnout.

Tabulka č. 7 Výsledky testu vizuomotorické koordinace

Dítě	Napojení	Přetažení	Chyby celkem
M1	1	0	1
M2	0	0	0
M3	0	0	0
M4	0	0	0
M5	0	0	0
M6	0	3	3
M7	0	3	3
B1	2	0	2
B2	7	0	7
B3	4	3	7
B4	3	0	3
B5	4	0	4
B6	0	0	0
B7	0	1	1

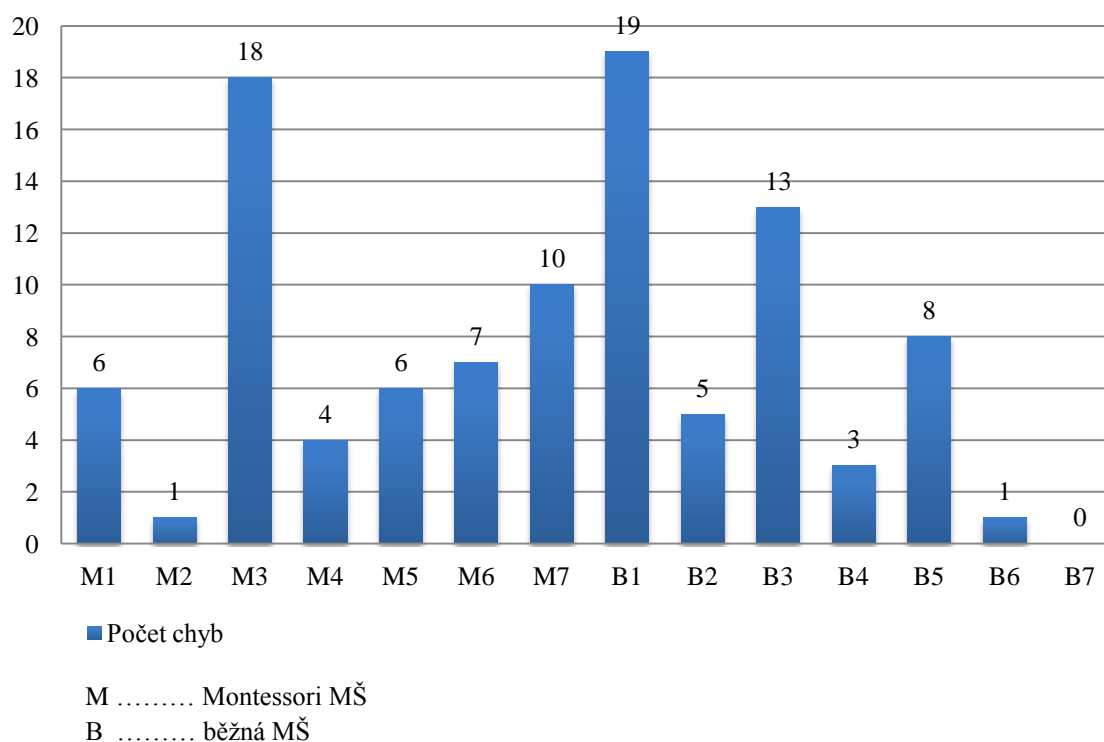
M Montessori MŠ

B běžná MŠ

Výzkumná otázka č. 6: Jak jsou na tom děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori co se týče zrakové percepce?

U dětí z běžné mateřské školy byl maximální počet chyb v testu zrakové percepce 19 ze 63 možných a minimální počet chyb 0. Chlapec B7 jako jediný ze všech dětí zvládl test zrakové percepce se 100% úspěšností. Test vyplňoval bez váhání, s naprostou jistotou a v úplné tichosti. Obdobně chlapec B6 chyboval pouze jednou, a to na straně 2 testového sešitu. Celkový počet chyb u těchto dětí je 49. Děti z Montessori mateřské školy dosáhly nejvyššího počtu chyb 18, zatímco nejméně se podařilo chybovat pouze jednou, a to chlapci M2, přičemž se chlapec v průběhu testu třikrát opravil. Celkově děti chybovaly 52 krát. Obrazce, které děti nejčastěji zapomínaly označit jako nesprávné, byly svisle zrcadlově překlopené. Méně často se pak vyskytovaly chyby v obrazcích ve vodorovných liniích. Počet chyb u jednotlivých dětí znázorňuje graf č. 2.

Graf č. 2 Výsledky Edfeldova reverzního testu



Výzkumná otázka č. 7: Jakým způsobem si počínaly děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori v Orientačním testu školní zralosti v závislosti na vzdělání jejich rodičů?

Rozmezí bodů, kterých všechny děti dosáhly v Jiráskově Orientačním testu školní zralosti, se pohybuje mezi číslem 5 a číslem 12. Děti z **Montessori MŠ**, jejichž rodiče mají středoškolské až vysokoškolské vzdělání, v testu získaly nadprůměrný (1 dítě) až průměrný výsledek (5 dětí). Průměrný výsledek dětí se pohyboval v rozmezí od 7 do 10 bodů, přičemž rodiče dítěte, jehož bodové hodnocení dosáhlo výsledku 9, mají středoškolské vzdělání s výučním listem. Podprůměrného výsledku, jenž činil 12 bodů, dosáhlo dítě rodičů vysokoškolsky vzdělaných. Tento chlapec (M6) vykazuje nedostatečnou zralost v oblasti kresby lidské postavy, která připomíná skvrnu s náznakem rukou a hlavy. Obdobně i v oblasti diferenciací vnímání a vizuomotoriky, neboť písmo je diametrálně odlišné od předepsaného vzoru (písmo je tiskací, objevují se zde písmena, která vůbec v předpisu nejsou). Jelikož se jedná o dítě s odkladem povinné školní docházky, je možné se domnívat, že vývoj percepčních a motorických funkcí je narušen. U dětí z Montessori MŠ dopadl v globálu nejlépe subtest, týkající se obkreslení skupiny bodů. Kromě malých odchylek, kdy byl některý bod mírně vykloněn z řady, si děti s tímto úkolem poradily bez problémů. Kresba lidské postavy naopak dopadla spíše hůře, a to hodnocením známek 3, 4 a 5. V **běžné mateřské škole** se výsledky všech dětí pohybovaly v rozmezí od 6 do 10 bodů, přičemž číslo 6 znamená nadprůměrnou úroveň v testu. Takového hodnocení dosáhl chlapec B5, jehož rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Ostatní děti byly ohodnoceny jako průměrné. Vzdělání rodičů těch dětí, které v testu získaly 7 a 8 bodů, je středoškolské až vysokoškolské. Rodiče chlapce (B4), který jako jediný v běžné mateřské škole skóroval s nejvyšším (a nejhorším) počtem bodů 10, mají středoškolské vzdělání s výučním listem a maturitou. Kresba lidské postavy a obkreslení skupiny bodů u chlapce odpovídaly průměru. Napodobení psacího písma chlapce má určité nedostatky, některá písmena nelze rozpoznat a není dodržena vodorovná linie textu. I dětem z běžné mateřské školy se nejlépe dařilo v obkreslení skupin bodů a následně v napodobení psacího písma. Kresba lidské postavy opět dopadla o něco hůře, než ostatní subtesty. Následující tabulka č. 8 znázorňuje výsledek testu školní zralosti v závislosti na vzdělání rodičů.

Tabulka č. 8 Hodnocení Orientačního testu školní zralosti

Celkový počet bodů v testu	Vzdělání rodičů
5	Středoškolské až vysokoškolské
6	
7	
8	
9	Středoškolské s výučním listem
10	Středoškolské s výučním listem/ s maturitou/ vysokoškolské
12	Vysokoškolské

3 – 6 nadprůměrná úroveň
 7 – 11 průměrná úroveň
 12 – 15 podprůměrná úroveň

Výzkumná otázka č. 8: Jaká je úroveň verbálních dovedností dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori?

Verbální dovednosti **dětí z mateřské školy Montessori** jsou následující. Dvě dívky a jeden chlapec splnili Zkoušku výslovnosti na výbornou, naprosto bezchybně. Chlapec M7, u něhož je vyloučena jakákoliv vada výslovnosti, chyboval ve slově „podplukovník“, „nejnebezpečnější“ a „obdivuhodně“. Chlapec M3, jež má diagnostikovanou dyslalii - patlavost, nesprávně vyslovil slovo „cvrček“, „třpytivý“, „nejnebezpečnější“ a „obdivuhodně“. Chlapec M6 s diagnostikovanou vývojovou dysfázií chyboval taktéž čtyřikrát, a to ve slovech „cvrček“, „šeherezáda“, „podplukovník“ a „nejnebezpečnější“. Nejvíce chyb při výslovnosti jednotlivých slov provedla dívka M4, která bezchybně vyslovila pouze první slovo „cvrček“. U dívky není diagnostikována žádná vada výslovnosti, jednotlivé hlásky vyslovuje správně, má však problém s vyslovením složených a dlouhých slov, a proto je komolí. Oproti tomu **děti z běžné MŠ** dosahují v oblasti verbálních dovedností prokazatel-

ně lepších výsledků. Čtyři děti (1 dívka a 3 chlapci) dokázaly vyslovit všechna slova naprosto bezchybně. Zbývající děti chybovaly vždy v jednom jediném slově. Dívka B2 měla problém s vyslovením výrazu „nejnebezpečnější“. Stejně tak i chlapec B4, u něhož je zřejmá vada ve výslovnosti písmena „R“ (rotacismus). S přihlédnutím k této vadě byla výslovnost všech ostatních slov bezchybná. Dívka B3 naopak chybovala u slova obdivuhodně, přičemž přehodila hlásky „b“ a „d“. Vyjma chlapce B4 nemá žádné z dětí v běžné mateřské škole diagnostikovanou vadu výslovnosti. Slova, která dětem nejvíce činila potíže, jsou uvedena v tabulce č. 9.

Tabulka č. 9 Vyhodnocení Zkoušky výslovnosti

Chybně vyslovené slovo	Počet dětí, které u slova chybovaly
NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	6
OBDIVUHODNĚ	4
PODPLUKOVNÍK	3
TŘPYTIVÝ	2
ŠEHÉREZÁDA	2
CVRČEK	2

Výzkumná otázka č. 9: Existuje významný rozdíl ve školní zralosti obecně mezi dětmi z běžné mateřské školy a dětmi z mateřské školy Montessori?

V oblasti **kognitivních dovedností** jsou znalosti dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori vyrovnané. Děti z Montessori MŠ dosahovaly výborných výsledků v otázkách, týkajících se praktického života, zvířat, her a sportů. U dětí z běžné mateřské školy byly nejlépe zodpovězeny také otázky v oblasti praktického života a zvířat, ale i otázky, vztahující se k dopravním prostředkům a sportu.

Úroveň zralosti dětí v oblasti **motoriky** lze považovat za průměrnou, a to jak u dětí z běžné mateřské školy, tak i u dětí z Montessori MŠ. Dětem z běžné mateřské školy se

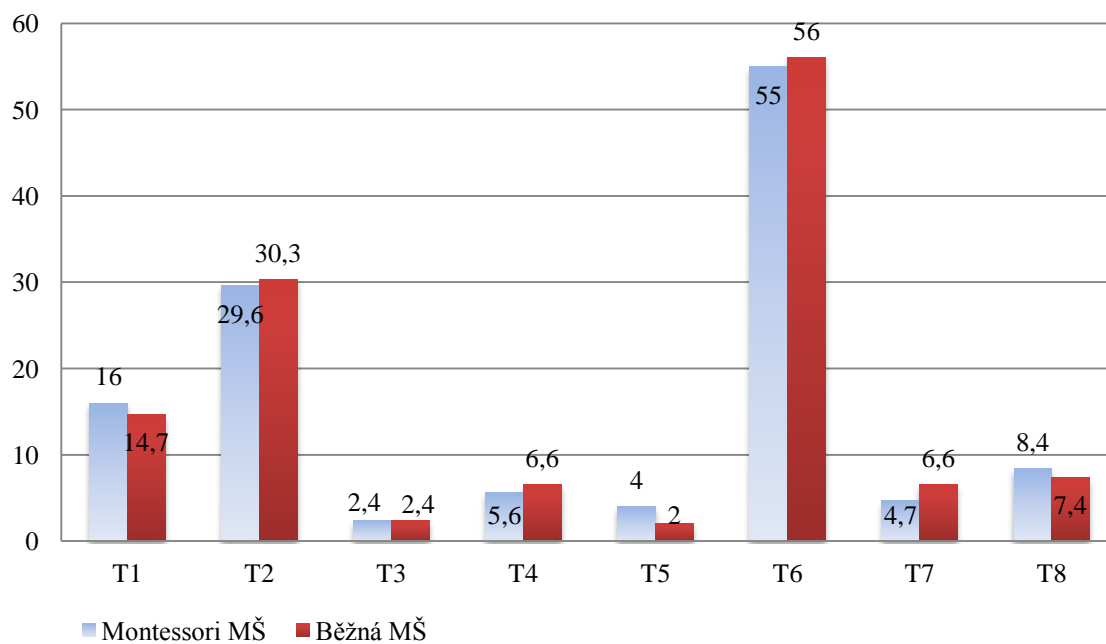
nepatrně lépe dařilo při stříhání kruhu a čtverce, trojúhelník byl jednodušší pro děti z Montessori MŠ. Při **Testu dynamické praxe** se však jako motoricky zdatnější ukázaly děti z běžné mateřské školy, které jednotlivé úkony zopakovaly s minimálním počtem chyb. Naopak v **Testu vizuomotorické koordinace** dopadly podstatně lépe děti z Montessori MŠ, které přetáhly pouze 6 krát a čáru napojovaly jen v jednom případě. Co se týče **kresby lidské postavy**, všechny děti dosahují průměrných až horších výsledků. Průměrných či lépe hodnocených výsledků dosáhly děti v **napodobení psacího písma**. Za nejlépe osvojenou oblast u dětí je pak považována schopnost **opisu skupiny bodů**. Celkově byly výsledky v **Orientačním testu školní zralosti** u dětí z běžné mateřské školy i u dětí z mateřské školy Montessori průměrné, s rozdílem jednoho bodu ve prospěch dětí z běžné mateřské školy.

Zralost v oblasti **zrakové percepce** je u dětí z běžné mateřské školy a u dětí z Montessori mateřské školy přibližně na stejné úrovni. Vzhledem k individuálním výkonům dětí byl v mateřské škole Montessori nejlepším testem ten, jehož minimální počet chyb byl 1 a 4. Dále se děti dopustily šesti chyb (u dvou dětí), sedmi chyb a deseti chyb. Nejhorší dopadl test, v němž dítě chybovalo 18 krát. V běžné mateřské škole byla naplněna stoprocentní úspěšnost v testu s nulovým počtem chyb, a to u jednoho dítěte. Druhý nejlepší dopadl test s počtem chyb 1, dále 3 chyby a 5 chyb. Jedno dítě chybovalo osmkrát, další 13 krát. Nejhorší dopadl test s počtem chyb devatenáct.

Výrazný rozdíl lze spatřit ve **Zkoušce výslovnosti**, přičemž děti z běžné mateřské školy dosahují podstatně vyšší zralosti v jazykových dovednostech oproti dětem z Montessori MŠ. Zatímco děti z mateřské školy Montessori ve verbálních projevech chybovaly celkem 16 krát, u dětí z běžné mateřské školy tato situace nastala pouze ve třech případech.

Graf č. 3 shrnuje výsledky dětí z Montessori mateřské školy a dětí z běžné mateřské školy ve všech provedených testech školní zralosti. Výkony dětí v jednotlivých testech byly přepočítány vzhledem k maximálnímu možnému počtu dosažených bodů. Následně došlo k jejich zprůměrování v rámci dané skupiny.

Graf č. 3 Vyhodnocení testů školní zralosti



T1 Test verbálního myšlení

T2 Zkouška znalostí předškolních dětí

T3 Vystřihování geometrických tvarů

T4 Orientační test dynamické praxe

T5 Test vizuomotorické koordinace

T6 Edfeldův reverzní test

T7 Zkouška výslovnosti

T8 Orientační test školní zralosti

8 DISKUZE

V rámci výzkumného šetření byly k analýze školní zralosti využity různé diagnostické metody, jejichž realizace probíhala v souladu s platnými instrukcemi. Vzhledem k účelu jednotlivých metod a k vytyčené kompetentnosti osob je pravděpodobné, že některé výsledky mohou být mírně zkresleny. Může se tak stát v důsledku hodnocení administrátora, nevhodně zvolenými metodami, ale i nedostatečným počtem zkoumaných dětí. Je nutné brát v úvahu i individuální charakteristiky a možnosti dětí, neboť případná únava, ostýchanost a celková fyzická a psychická nepohoda ovlivňují výslednou úroveň výkonu dítěte. V průběhu sběru dat byl primárně kladen důraz na maximální možnou eliminaci těchto negativních vlivů.

Vzhledem k omezenému počtu zkoumaných dětí, který se odvíjel od počtu předškolních dětí v mateřské škole Montessori, bylo vybráno osm testů školní zralosti. Konkrétně se jednalo o následující testy: Orientační test školní zralosti, Test verbálního myšlení, Zkouška znalostí předškolních dětí, vystřihování geometrických tvarů, Orientační test dynamické praxe, test vizuomotorické koordinace, Edfeldův reverzní test a zkouška výslovnosti. Každá z metod byla hodnocena samostatně, a to vzhledem ke koncepci vzdělávání, případně u některých dětí byly výsledky navíc individuálně specifikovány. Za rizikový faktor lze při provádění jednotlivých testů mimo jiné považovat také neochotu dítěte spolupracovat, obavy dítěte z cizí dospělé osoby, nesamostatnost dítěte při činnosti či nedostatečnou míru koncentrace. Obavu dítěte z cizí osoby a neochotu spolupracovat lze odstranit ihned při úvodním rozhovoru s dítětem. Examinátor naváže kontakt tím, že se dítěte ptá na věci mu blízké – jak se jmenuje, kde bydlí, co se mu ve školce nejvíce líbí a zda se už těší do školy. Podmínkou je i příjemné vystupování, bez nátlaku na dítě. Děti by měly mít pocit, že je celé testování zábavnou hrou. Ani jeden z výše zmíněných rizikových faktorů se v průběhu testování u zkoumaných dětí neprojevil.

Empirická část se zabývala školní zralostí dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori. Zjištěné výsledky ukazují aktuální zralost dětí pro vstup do základní školy a zároveň srovnávají úroveň školní zralosti z hlediska koncepce předškolního vzdělávání. Lze předpokládat, že existují značné rozdíly ve způsobu preprimárního vzdělávání v tradiční škole a ve škole alternativní. Vzhledem k filozofii Montessori mateřské školy je jasný jiný přístup k předškolním dětem, práce s odlišnými pomůckami a odklonění od klasických metod vzdělávání. Otázkou zůstává, zda se vlivem rozdílné koncepce mění i pří-

prava dětí na školní výuku, která výrazně ovlivňuje stupeň osvojených vědomostí, dovedností a schopností dítěte.

U výzkumné otázky č. 1 „Existuje rozdíl v kognitivních schopnostech dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori v závislosti na jejich pohlaví?“ dopadly, na základě průměrné známky z Testu verbálního myšlení, lépe dívky z Montessori mateřské školy oproti dívkám z běžné MŠ, avšak rozdíl mezi známkami není markantní. Chlapci z běžné mateřské školy byli ohodnoceni průměrnou známkou 2 a jejich výsledek byl o stupeň lepší než výsledek chlapců z Montessori MŠ. Dívky z běžné mateřské školy i dívky z Montessori mateřské školy se výborně orientují v oblasti praktického života, her a sportu, zvířat a zaměstnání. Obdobně chlapci z obou vzdělávacích směrů vykazují skvělé znalosti z praktického života, zvířat a rostlin. Některé otázky byly pro děti obtížnější, jiné hravě zvládly. Zarážející je zjištění, že většina ze zkoumaných dětí má výrazné nedostatky v oblasti klasických pohádek, které mohou být způsobeny nedostatečně podnětným prostředím, v němž rodiče s dětmi nečtou knihy, případně si pohádky nevyprávějí. Navíc ani jedno z dětí nezná správnou funkci známky na dopise, což lze považovat za dopad dnešní moderní doby, kdy se děti s dopisy ve svém okolí příliš nesetkávají, neboť je upřednostňována elektronická komunikace. Rozdílnost v pohlaví nijak výrazně neovlivňuje úroveň znalostí předškolních dětí, která je ve výzkumu u chlapců i dívek z obou mateřských škol podobná. To, v jaké oblasti se dítě lépe orientuje, pramení i z jeho zájmů, zájmů rodiny a prostředí, v němž žije.

Výzkumná otázka č. 2 „Jsou rozumové schopnosti dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori rozdílné vzhledem k tomu, zda bydlí ve městě či na vesnici?“ prokázala vyšší rozumové schopnosti u dětí, žijících na vesnici, a to jak v běžné mateřské škole, tak i v Montessori MŠ. Vzhledem k tomu, že v běžné mateřské škole bylo pouze jedno dítě s místem bydliště na vesnici, nemusí být tento závěr zcela relevantní vůči počtu dětí, žijících ve městě. Výsledný počet bodů z Testu verbálního myšlení u dětí z Montessori mateřské školy, žijících na vesnici, dosahoval po zprůměrování 19, 7 bodů, zatímco děti, které bydlí ve městě, získaly v testu po zprůměrování 13, 25 bodu. Děti, žijící na vesnici nejvíce vynikaly ve znalostech, týkajících se praktického života a zvířat. Obdobně i děti z města nejlépe odpovídaly na otázky ohledně praktického života a vysokých výsledků dosáhly také v oblasti znalostí o dopravních prostředcích a náradí. Ve Zkoušce znalostí byly výsledky ve vztahu k místu bydliště přibližně na stejné úrovni, ačkoliv děti z vesnice získaly nepatrně více bodů. Bodový rozdíl nebyl výrazný, a pohyboval se

v průměru okolo 30 bodů z maximálních 40 možných dosažených, a to jak u dětí z mateřské školy Montessori, tak i u dětí z běžné MŠ, bez ohledu na to, zda žijí na vesnici či ve městě. V tomto případě dělaly dětem z Montessori MŠ a z běžné mateřské školy, jež bydlí na vesnici, největší obtíže oddíly, týkající se společenského zařazení a pohádek. Děti, které žijí ve městě a navštěvují Montessori MŠ či běžnou MŠ, dopadly nejhůře v oddílech Pohádky a Čas. Vzhledem k malému počtu dětí a nevyváženému poměru odpovídajících z vesnice a z města nelze výsledky generalizovat na širší populaci a vyvozovat tak obecné závěry.

Ve výzkumné otázce č. 3 „Jak jsou děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori zdatné při práci s nůžkami během vystřihování geometrických tvarů?“ nebyl zjištěn výrazný rozdíl v oblasti jemné motoriky u dětí z běžné mateřské školy a u dětí z mateřské školy Montessori. Všechny děti zvládly předložené tvary vystřihnout průměrně dobře. Z výsledného hodnocení vyplynulo, že děti z Montessori MŠ si nejlépe poradily s trojúhelníkem, zatímco u dětí z běžné mateřské školy to byl čtverec. Při manipulaci s nůžkami byly obecně zdatnější dívky, avšak chlapci se pohybovali převážně v průměrných hodnotách. Znamky 5 dosáhli dva chlapci, kteří nerespektovali linii předkresleného tvaru, a jejich výsledný obrazec neodpovídal tomu původnímu. Stoprocentní úspěšnosti při vystřihování tvarů dosáhly dvě dívky, které vystřihly všechny tři tvary bezchybně, a byly hodnoceny známkou 1 u každého tvaru. Jednalo se o dívku z Montessori MŠ a o dívku z běžné MŠ.

Co se týče výzkumné otázky č. 4 „Jakým způsobem zvládnou děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori napodobit úkony dynamické praxe?“, je nutné se na ni zaměřit vzhledem k jednotlivým dětem, neboť při součtu dosažených bodů a jejich zprůměrování nejsou výsledky mezi dětmi z běžné MŠ a dětmi z Montessori MŠ tak výrazné. Na základě individuální analýzy bylo zjištěno, že při napodobení pohybů horních a dolních končetin a jazyka byly jednoznačně úspěšnější děti z běžné mateřské školy. V testu chybovaly nejvíce třikrát a největší problém jim dělalo napodobení posledního úkonu (střídání rukou). Děti z Montessori MŠ chybovaly až pětkrát a žádné z dětí nezvládlo napodobit závěrečný pohyb s oběma rukama.

Výzkumná otázka č. 5 „Jaká je úspěšnost dětí z běžné mateřské školy a dětí z mateřské školy Montessori při testu vizuomotorické koordinace?“ se zaměřovala na schopnost koordinace ruky a oka a na schopnost dítěte vést linii bez přerušování a bez přetažení vzhledem k vyznačenému prostoru. V tomto testu byly jednoznačně úspěšnější děti

z Montessori mateřské školy, neboť čáru napojilo pouze jedno z dětí a přetažení se dopustily dvě děti – každé hned třikrát. U dětí z běžné mateřské školy byla čára napojena dvacetkrát. Této chyby se dopustilo pět dětí. Dvě děti vybočily z cesty, přičemž jedno z dětí třikrát a druhé jen jednou. Jako nejobtížnější se jevila cesta č. 4 a cesta č. 5, která byla nejužší. Od cesty č. 3 byla u většiny dětí zřejmá klikatá čára. Tento test nebyl pro děti nijak náročný, neboť s jeho vyplněním strávily pouze několik vteřin. Pokud pomineme veškeré nepřesnosti, lze test považovat za nejméně náročný, jak z hlediska času, tak i z hlediska provádění úkonu.

I u výzkumné otázky č. 6 „**Jak jsou na tom děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori co se týče zrakové percepce?**“ je zapotřebí prozkoumat výsledky u jednotlivých dětí, neboť při určení průměrného počtu bodů se úroveň zrakové percepce u dětí z běžné MŠ a u dětí z Montessori MŠ nikterak neliší. Pouze jediné dítě (chlapec z běžné MŠ) zvládlo test se stoprocentní úspěšností. Jedné chyby se dopustily dvě děti, a to chlapec z běžné MŠ a chlapec z Montessori MŠ, který se však v průběhu testu třikrát opravil. Při bližší analýze testu dívky z běžné mateřské školy bylo zjištěno, že dívka nejvíce chybovala na první straně, i když ve cvičných příkladech chybu neprovedla a zadání pochopila, a nejméně chybovala na poslední straně. Otázkou zůstává, zda by při případném druhém pokusu v obdobném testu provedla chyb méně. U některých dětí naopak docházelo k opačné situaci, přičemž polovina dětí nejméně chybovala na prvním listě, druhý list obsahoval chyb více a největší počet chyb byl zaznamenán na listě posledním. Tento jev je přisuzován náročnosti Edfeldova reverzního testu, neboť obsahuje tři listy záznamového archu se 63 obrázky, přičemž u dětí předškolního věku se během vypracovávání testu může míra pozornosti a koncentrace snižovat. Protože všechny děti zadání testu pochopily, což bylo ověřeno při cvičných úkolech, za další faktor, který mohl negativně působit na jejich počínání, lze považovat i celkovou únavu dětí, případně potřebu mít test rychle hotový a vrátit se tak k činnosti, kterou dítě před testováním vykonávalo.

Výzkumná otázka č. 7 „Jakým způsobem si počínaly děti z běžné mateřské školy a děti z mateřské školy Montessori v Orientačním testu školní zralosti v závislosti na vzdělání jejich rodičů?“ se snažila prokázat souvislost mezi schopnostmi dítěte a stupněm vzdělání jeho rodičů. Obecně totiž platí, že dostatečně podnětné prostředí dítě stimuluje a vede ho k aktivitě, objevování a poznávání, čímž rozvíjí jeho vědomosti, dovednosti a schopnosti. Předpokládá se, že rodiče s vyšším vzděláním očekávají od svých dětí dosažení obdobné úrovně ve vzdělání, tudíž je již od nejútlejšího věku zahrnují po-

znatky a zkušenostmi. Na základě testu školní zralosti, který se primárně zaměřuje na motorickou dovednost a diferenciaci vnímání, byla určitá souvislost mezi vzděláním rodičů a úspěšností dětí v testu potvrzena. Rodiče dětí, které získaly nadprůměrný výsledek v testu (jedno dítě z běžné MŠ a jedno dítě z Montessori MŠ), jsou vysokoškolsky až středoškolsky vzdělaní. Vzdělání rodičů dětí s průměrným výsledkem je převážně středoškolské s maturitou či středoškolské s výučním listem, přičemž u šesti dětí dosahuje druhý rodič vzdělání vysokoškolského. Výjimkou je chlapec z Montessori MŠ, který dosáhl podprůměrného výsledku v testu, avšak jeho rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. V tomto případě je nutné brát v úvahu individuální zvláštnosti chlapce a zaměřit se na případné odchylky ve vývoji motoriky a percepce. V zásadě všechny děti dosáhly převážně průměrného výsledku v testu školní zralosti, přičemž vzdělání jejich rodičů se pohybovalo v rozmezí od středoškolského až po vysokoškolské.

Výzkumná otázka č. 8 „Jaká je úroveň verbálních dovedností dětí z běžné mateřské školy a z mateřské školy Montessori?“ se zaměřovala na úroveň vyjadřovacích schopností předškolních dětí. Na základě opakování slov vyřčených examínátorem byla zaznamenána bezchybná, případně chybná výslovnost. V úvahu byly brány i vady výslovnosti dítěte a vzhledem k nim pak bylo vyslovené slovo hodnoceno. Zkouška výslovnosti jednoznačně prokázala vyšší úroveň dětí z běžné mateřské školy v této oblasti. Zatímco děti z běžné MŠ chybovaly ve výslovnosti pouze třikrát, děti z Montessori MŠ se dopustily šestnácti chyb. Tento výsledek je ovlivněn i vadami řeči, přičemž u jednoho chlapce z Montessori MŠ je diagnostikována dyslalie – patlavost, druhý chlapec trpí vývojovou dysfázií. Slovo, které dětem z hlediska výslovnosti činilo nejčastěji potíže, je „nejnebezpečnější“.

Co se týče **výzkumné otázky č. 9 „Existuje významný rozdíl ve školní zralosti obecně mezi dětmi z běžné mateřské školy a dětmi z mateřské školy Montessori?“**, žádný výrazný rozdíl ve zralosti dětí zjištěn nebyl. Z výsledků všech testů je zřejmé, že školní zralost dětí z běžné mateřské školy a dětí z mateřské školy Montessori je přibližně na stejné úrovni. Vezmeme-li v úvahu podrobnější analýzu testů, v některých oblastech dosahují lepších výsledků děti z běžné mateřské školy (verbální dovednosti, opakování pohybů horních a dolních končetin a jazyka), zatímco v oblasti vizuomotorické koordinace si lépe počínaly děti z Montessori mateřské školy. Jestliže se zaměříme na výsledky u jednotlivých dětí, zjistíme, v které oblasti jsou děti zdatnější a kde se vyskytují určité nedostatky. Takový detailní rozbor však vzhledem k rozsahu práce není možný. V globálu lze

všechny děti, bez ohledu na koncepci vzdělávání, označit za školsky zralé. Příčinou toho, proč děti v jednotlivých testech vynikají či nikoliv, může být orientace dítěte na konkrétní oblast zájmů, taktéž i zaměření rodiny a způsob života v rodině, nebo nerovnoměrný vývoj dítěte s možnými odchylkami.

V poměrně nízkém počtu zkoumaných dětí lze spatřovat možnou příčinu zkreslení výsledků v jednotlivých testech školní zralosti. Pokud by se podařilo získat mnohem větší výzkumný vzorek dětí z Montessori mateřských škol, byly by výsledky testů z hlediska kvantitativního hodnocení obsáhlejší. Proto bylo zapotřebí kvalitativního posouzení výzkumu. Na druhou stranu se daly mnohem lépe postihnout individuální charakteristiky všech dětí, které byly při vyhodnocení zohledněny. Všechny děti během testování vykazovaly vysokou úroveň spolupráce, komunikace a interakce s examínátorem. Nebyly ostýchavé, s plněním jednotlivých úkolů neměly žádný problém. Držely se instrukcí s tím, že testy prováděly naprosto samostatně. Examínátor testu pouze přihlížel a v závěru každé testové úlohy dítě pochválil, aby udržel jeho chuť k práci a motivoval jej k výkonu.

Úroveň školní zralosti dětí závisí nejenom na prostředí, v němž děti žijí, ale také na jejich vrozených předpokladech. Úkolem rodiny a mateřské školy je tyto předpoklady rozvíjet, s důrazem na všechny stránky osobnosti dítěte. Ať už je dítě vzděláváno klasicky či netradičně, příprava pro další život je nezbytná. Podstatné je to, aby si děti osvojily všechny potřebné vědomosti, dovednosti a schopnosti, s nimiž bude další učení a vzdělávání jednodušší. K tomu je nutné vytvořit dítěti dostatečně podnětné prostředí, v němž může zkoumat, objevovat a získávat nepřeberné množství zkušeností. Úlohou učitelky mateřské školy je nejenom dítě podporovat v rozvoji, ale zjistit i případné odchylky v jeho vývoji. Včasným odhalením školní nezralosti lze totiž předcházet neúspěšnosti dítěte v první třídě, která může pro dítě být stresující a demotivující.

ZÁVĚR

V současné době je předškolnímu vzdělávání věnována zvýšená pozornost, neboť vlivem legislativních změn dochází k transformaci celého preprimárního vzdělávání. Nově je vymezena povinnost navštěvovat poslední ročník mateřské školy před zahájením školní docházky. Předpokládá se totiž, že pokud děti navštěvují předškolní zařízení, jejich příprava do školy je mnohem intenzivnější, a to zejména v posledním roce. Během výchovně – vzdělávacího působení dochází k všestrannému rozvoji osobnosti dětí s důrazem na kognitivní, psychomotorický a sociální vývoj jedince. Prostřednictvím vhodné a pestré vzdělávací nabídky je směřováno k naplnění cílů preprimárního vzdělávání včetně osvojení potřebných kompetencí, které jsou pro další učení nevyhnutelné. A právě vědomosti, dovednosti a schopnosti, kterých dítě v předškolním období dosáhlo, jsou ukazatelem školní zralosti.

V diplomové práci byl charakterizován vývoj dítěte předškolního věku se všemi jeho náležitostmi. Nemalá pozornost byla věnována také hře, jakožto nezastupitelnému prvku při utváření osobnosti dítěte. Pro lepší pochopení podstaty práce byly vysvětleny pojmy školní zralost, školní připravenost a školní nezralost se zaměřením na jednotlivé oblasti, v nichž je úroveň zralosti dítěte k zahájení povinné školní docházky zjišťována. Práce nabízí také stručný přehled diagnostických metod, jež jsou v praxi hojně využívány. Se školní zralostí souvisí zápis do první třídy a odklady povinné školní docházky. Během zápisu si totiž může právě pedagog primární školy všimnout určitých nerovnoměrností ve vývoji dítěte a rodičům tak doporučit příslušné odborné vyšetření, jehož výsledkem může být odložení školní docházky o jeden rok. Další kapitola se pak týkala Montessori koncepce vzdělávání, neboť práce se primárně zaměřovala na komparaci běžného a alternativního způsobu vzdělávání v oblasti zralosti dětí před vstupem do základní školy. Přiblížením Montessori pedagogiky byla zřejmá jasná odlišnost od tradičního způsobu vzdělávání včetně předškolní přípravy dětí.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit úroveň školní zralosti u dětí předškolního věku v běžné mateřské škole a v mateřské škole Montessori. Empirická část se tak zabývala analýzou jednotlivých dat vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám. Výzkumný soubor tvořilo celkem 14 dětí, vždy sedm dětí z běžné mateřské školy a sedm dětí z Montessori mateřské školy. Školní zralost byla posuzována z hlediska motorického vývoje, vývoje rozumových schopností, ve vztahu k verbálním dovednostem a zrakové percepci

dětí prostřednictvím osmi vybraných testů. Jelikož se jednalo o diagnostické materiály, nebyly v práci zveřejněny, vyjma ukázky předlohy dvou testů (viz přílohy). Výsledky výzkumu jednoznačně prokázaly, že žádný významný rozdíl ve školní zralosti dětí vzhledem ke koncepci vzdělávání neexistuje. Všechny děti zpravidla dosáhly průměrných výsledků a byly hodnoceny jako školsky zralé. Minimální rozdíl v jednotlivých testech byl podmíněn nízkým počtem zkoumaných dětí, a tak nelze tyto výsledky zobecňovat. Z hlediska individuální analýzy u každého jednotlivého dítěte však byla mnohá zjištění až překvapivá.

I když se zdá, že školní zralost znamená primárně schopnost dítěte začlenit se do školního prostředí a přizpůsobit se jeho nárokům a požadavkům, ve skutečnosti je důležitým determinantem vzhledem k dalšímu vzdělávání dětí. V duchu koncepce celoživotního učení a vzdělávání je totiž podstatné dítěti ukázat takovou cestu, v níž je proces osvojování vědomostí, dovedností a schopností předpokladem k naplnění všech potřeb, které jsou ke spokojenému a plnohodnotnému životu nezbytné. Přesto však nesmíme zapomínat na to, že děti jsou dětmi se všemi jejich zvláštnostmi a proto je nutné nechat je prožít jejich dětství tak, jak si to přejí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ, 2002. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-614-4.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2011. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- [3] BIDRMANOVÁ, Veronika, 2015. Školní zralost dětí při vstupu do základní školy. In: *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, roč. XXII., č. 10, s. 18-19. ISSN 1210-7506.
- [4] BUBLÁKOVÁ, Anna, 2016. Komunikace dítěte v předškolním věku. In: *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, roč. XXIII, č. 1, s. 15-17. ISSN 1210-7506.
- [5] ČESKO, 2017. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha: Ministerstvo vnitra. ISSN 1211-1244.
- [6] DUHOVKA INSTITUT, © 2013. Montessori výcviky. *Duhovkainstitut.cz* [online]. [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: http://www.duhovkainstitut.cz/montessori-vycviky/diplomove-ams-kurzy/?gclid=CJSgotXv_tICFQyLsgodoYsCMw.
- [7] FASNEROVÁ, Martina, 2013. *Příprava na psaní v předškolním věku dítěte*. In: ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina, PETROVÁ, Jitka a kol., 2013. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3877-1.
- [8] HAINSTOCK, Elizabeth G., 2013. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Praha: Pragma. ISBN 978-80-7349-370-7.
- [9] HAMPLOVÁ, Veronika, 2006. *Interpretace spontánního dětského výtvarného projevu z hlediska psychologického výkladu symbolů* [online]. [cit. 2016-06-01]. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/17056/ff_m/.
- [10] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

-
- [11] HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia VŠ*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0.
- [12] HENDRON, Rachel, 2011. The Absorbent Mind. In: *Montessori Commons*. [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://montessoricommons.cc/the-absorbent-mind/>.
- [13] HOLOVENČUKOVÁ, Nikola, 2014. *Role kresby lidské postavy ve školní zralosti*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- [14] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.
- [15] KARPÍŠKOVÁ, Jana, 2010. *Školní zralost* [online]. [cit. 2017-04-01]. Bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská Univerzita. Dostupné z: http://theses.cz/id/qr2ac1/Bakalsk_prce_-_koln_zralost.pdf.
- [16] KLÉGROVÁ, Jarmila, 2003. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1020-1.
- [17] KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- [18] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- [19] KOMENSKÝ, Jan Amos, 2007. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1.
- [20] KROPÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.
- [21] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2000. *První třídou bez problémů: jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání*. Praha: Makropulos. ISBN 80-86003-36-1.
- [22] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2014. *Jak připravit dítě do 1. třídy?* Vyd. 3., aktualiz. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6.
- [23] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2008. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [24] MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-0870-6.

- [25] MEZINÁRODNÍ MONTESSORI MATEŘSKÁ ŠKOLA OLOMOUC, 2017. Jak to u nás vypadá? *Montessoriolomouc.cz* [online]. [cit. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://montessoriolomouc.cz/o-skolce/jak-to-u-nas-vypada/>.
- [26] MEZINÁRODNÍ MONTESSORI MATEŘSKÁ ŠKOLA PERLIČKA, ©2006. Jak probíhá v Perličce příprava dětí na školní docházku? *Mspерlicka.cz* [online]. [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://www.msperlicka.cz/?page=221&call=Jak%20prob%EDh%E1%20v%20Perli&>.
- [27] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- [28] MLČÁKOVÁ, Renata, 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.
- [29] MLČÁKOVÁ, Renata, 2011. *Osoby s narušením komunikační schopnosti*. In: MICHALÍK, Jan a kol., 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- [30] MONTESSORI BROUČEK, © 2013. *Metody výuky*. *Montessori-broucek.cz* [online]. [cit. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://www.montessori-broucek.cz/metody-vyuky/>.
- [31] MONTESSORI ČR, 2017a. *Připravené prostředí*. *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/446-pripravene-prostredi>.
- [32] MONTESSORI ČR, 2017b. *Partnerský přístup*. *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/482-partnersky-pristup>.
- [33] MONTESSORI ČR, 2017c. *Co mají Montessori třídy společného?* *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/inspirace/zajimave-cteni/542-tridy-spolecne>.

- [34] MONTESSORI ČR, 2017d. Připravené, přitažlivé, podnětné.... *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/inspirace/zajimave-cteni/539-pripravene-pritazlive-podnetne>.
- [35] MONTESSORI ČR, 2017e. Oblasti vzdělávání. *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/oblasti-vzdelavani>.
- [36] MONTESSORI ČR, 2017f. Diplomové kurzy. *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/kurzy-a-seminare/diplomove-kurzy/montessori-pro-vek-3-6-detail>.
- [37] MONTESSORI ČR, 2017g. Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou. *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>.
- [38] MONTESSORI ČR, 2017h. Principy. *Montessoricr.cz* [online]. [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>.
- [39] MONTESSORI INSTITUT PRAGUE, 2017. Montessori pedagogika. *Amiprague.cz* [online]. [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.amiprague.cz/cs/co-je-montessori#AMI>.
- [40] MONTESSORI, Marie, 2001. *Objevování dítěte*. Praha: SPS. ISBN 80-86-189-0-5.
- [41] MONTESSORI, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- [42] MORRISON, George S., 2009. Principles of the Montessori Method. In: *Early Childhood Education Today*. [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <https://www.education.com/reference/article/principles-montessori-method/>.
- [43] MŠ MORYSÁK, 2016. O nás. *Msmorysak.cz* [online]. [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://msmorysak.cz/>.
- [44] NORTH AMERICAN TEACHERS' ASSOCIATION, © 1996-2017. The Montessori Preschool Program. *Montessori-namta.org* [online]. [cit. 2017-03-14]. Dostupné z: <http://www.montessori-namta.org/The-Montessori-Preschool-Program>.

- [45] PETROVÁ, Alena, 2010. *Vstup dítěte do školy*. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2010. Přehled vývojové psychologie. Vyd. 3., upravené. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2433-0.
- [46] PETROVÁ, Alena, 2012. *Vstup do školy*. In: ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena, SOURALOVÁ, Eva a kol., 2012. Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3345-5.
- [47] PETROVÁ, Jitka, 2013. *Vstup do školy jako vývojový mezník v životě dítěte*. In: ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina, PETROVÁ, Jitka a kol., 2013. Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3877-1.
- [48] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2014. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.
- [49] PÍCL, Václav, 2016. *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce?highlightWords=48%2F2005>.
- [50] PLEVOVÁ, Irena, 2010. *Období předškolního věku*. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2010. Přehled vývojové psychologie. Vyd. 3., upravené. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2433-0.
- [51] PLEVOVÁ, Irena, 2012. *Psychologická charakteristika dítěte v předškolním věku*. In: ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena, SOURALOVÁ, Eva a kol., 2012. Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3345-5.
- [52] PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ, 2010. *Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky*. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2010. Přehled vývojové psychologie. Vyd. 3., upravené. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2433-0.
- [53] PRŮCHA, Jan, 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.

- [54] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [55] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [56] ROGGE, Jan-Uwe, 2007. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-249-2.
- [57] SHAPIRO, Lawrence E., 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-238-6.
- [58] SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol., 2017. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5.
- [59] SPÁČILOVÁ, Hana, 2009. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2264-0.
- [60] SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- [61] SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ Dana a Marie VÁGNEROVÁ, 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
- [62] ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina, PETROVÁ, Jitka a kol., 2013. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-3877-1.
- [63] ŠRÁMKOVÁ, Martina, 2005. *Rukověť rodiče malého školáka*. Praha: Albatros. ISBN 80-00-01491-2.
- [64] TĚTHALOVÁ, Marie, 2016a. Kdy je dítě zralé a připravené pro školu? *In: Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, roč. XXIII., č. 2, s. 10-11. ISSN 1210-7506.
- [65] TĚTHALOVÁ, Marie, 2016b. Co nabídnout budoucím školákům? *In: Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, roč. XXIII., č. 3, s. 12-14. ISSN 1210-7506.
- [66] TĚTHALOVÁ, Marie, 2016c. Školskou legislativu čekají změny. *In: Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, roč. XXIII., č. 4, s. 12-13. ISSN 1210-7506.

-
- [67] UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5., dopl. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.
- [68] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [69] ZATLOUKAL, Tomáš a kol., 2016. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-09-0. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/VZCSI2015_2016/flipviewerxpress.html.
- [70] ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.
- [71] ZELINKOVÁ, Olga, 2000. *Poruchy učení: speciální pedagogika*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 80-7178-481-8.
- [72] ZELINKOVÁ, Olga, 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A kol. A kolektiv.

Apod. A podobně.

Atd. A tak dále.

Atp. A tak podobně.

ČR Česká republika.

KPPP Krajská pedagogicko – psychologická poradna.

MŠ Mateřská škola.

Např. Například.

Resp. Respektive.

Srov. Srovnej.

Tj. To jest.

Tzn. To znamená.

Tzv. Takzvaně.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Vývoj fyziologických úchopů psacího náčiní	10
Tabulka č. 2 Průměrná známka v Testu verbálního myšlení	73
Tabulka č. 3 Výsledky subtestů Zkoušky znalostí předškolních dětí	74
Tabulka č. 4 Vyhodnocení Testu verbálního myšlení	76
Tabulka č. 5 Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí	76
Tabulka č. 6 Hodnocení Vystřihování geometrických tvarů	77
Tabulka č. 7 Výsledky testu vizuomotorické koordinace	80
Tabulka č. 8 Hodnocení Orientačního testu školní zralosti	83
Tabulka č. 9 Vyhodnocení Zkoušky výslovnosti	84

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Počet chyb v Orientačním testu dynamické praxe	79
Graf č. 2 Výsledky Edfeldova reverzního testu	81
Graf č. 3 Vyhodnocení testů školní zralosti	86

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas rodičů

Příloha P II: Ukázka Testu verbálního myšlení

Příloha P III: Ukázka Edfeldova reverzního testu

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

Souhlasím s tím, že se má dcera/můj syn zúčastní výzkumného šetření zabývající se školní zralostí.

Výzkum je anonymní a zjištěné výsledky budou prezentovány pro účel diplomové práce.

V dne

Podpis

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TESTU VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

Příloha 3 Test VM

(Orientační test školní zralosti — verbální myšlení)

J. Jirásek

1. Které zvíře je větší — kůň nebo pes?
Kůň = 0, špatná odpověď = -5
2. Ráno snídáme a v poledne...?
Obědváme. Jíme polívku, knedlíky a maso = 0
Svačíme. Večeříme. Spíme a jiné chybné odpovědi = -3
3. Ve dne je světlo, v noci je...?
Tma = 0. Špatná odpověď = -4
4. Obloha je modrá, tráva je...?
Zelená = 0. Špatná odpověď = -4
5. Třešně, hrušky, švestky, jablka... to je?
Ovoce = 1. Špatná odpověď = -1
6. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?
Aby se vlak nesrazil s autem. Aby pod vlak nikdo nevběhl, apod. = 0
Špatná odpověď = -1
7. Co to je Praha, Beroun, Plzeň?
Města = 1, nádraží = 0. Špatná odpověď = -1
8. Kolik je hodin? (Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.)
Dobře určeno = 4, určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hodina správná = 3,
nezná hodiny = 0
9. Malá kráva je telátko, malý pes je..., malá ovce je...?
Štěňátko (štěně), jeřábátko (jeřáb) = 4, jen jeden ze dvou údajů = 0
Špatná odpověď = -1
10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?
Kočky, mají čtyři nohy, chlupy, ocas, drápy (stačí jedna podobnost = 0), kočky (bez udání znaku podobnosti) = -1, slepici = -3
11. Proč má každé vozidlo brzdu?
2 důvody (brzdit s kopce, zpomalit v zatáčce, zastavit v případě nebezpečí srážky, vůbec zastavit při ukončení jízdy) = 1, 1 důvod = 0,
špatná odpověď (např. To by nejelo bez brzdy) = -1
12. Čím se sobě podobají kladivo a sekera?
2 společné znaky (jsou ze dřeva a ze železa, mají topůrko, dají se jimi zatloukat hřebíky, je to nářadí, na zadní straně jsou placaté) = 3
1 podobnost = 2. Špatná odpověď = 0
13. Čím se sobě podobají veverka a kočka?
Určení, že jsou to savci, nebo uvedení 2 společných znaků (mají čtyři

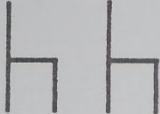
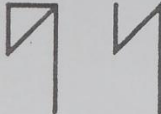

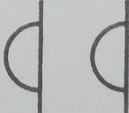
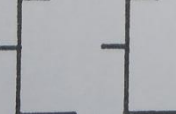
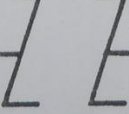
PŘÍLOHA P III: UKÁZKA EDFELDOVA REVERZNÍHO TESTU

T-1
TZ

REVERZNÝ TEST

PŘEZVISKO A MENO PŘÍJMENÍ A JMÉNO		DÁTUM NAR. DÁTUM NAR.		VEK VEK
BYDLIŠKO BYDLIŠTĚ		DÁTUM VŠETR. DÁTUM VŠETR.		
HS	CHYBY	ČAS	VS	
POZNÁMKY				

PŘÍKLADY - PŘÍKLADY

© PSYKOLOGIFÖRLAGET AB, SWEDEN, 1954
© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava, 1992

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Zálešáková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Školní zralost a připravenost dětí předškolního věku v rámci běžné mateřské školy a v mateřské škole využívající Montessori koncepci vzdělávání
Název v angličtině:	School maturity and readiness of preschool children in the ordinary nursery school and nursery school with Montessori concept of education
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá školní zralostí a připraveností dětí předškolního věku v rámci běžné mateřské školy a v mateřské škole Montessori. V teoretické části jsou uvedeny pojmy předškolní věk, školní zralost, školní připravenost a školní nezralost se zaměřením na diagnostiku školní zralosti, zápis do prvních tříd a odklad povinné školní docházky. V neposlední řadě je charakterizována Montessori koncepce vzdělávání.</p> <p>Empirická část je zaměřena na zjištění školní zralosti u předškolních dětí z běžných mateřských škol a z Montessori mateřských škol. Prostřednictvím testů školní zralosti byla zjišťována úroveň zralosti dětí vzhledem ke způsobu vzdělávání.</p>
Klíčová slova:	Školní zralost, Montessori pedagogika, děti předškolního

	věku, diagnostika
Anotace v angličtině:	<p>This dissertation work deals with the school maturity and readiness of preschool children in the ordinary nursery school and Montessori nursery schools.</p> <p>In the theoretical part are given terms preschool age, school maturity, school readiness and school immaturity with a focus diagnostics of school maturity, entry into the first classes and postponement of compulsory school attendance.</p> <p>Not least it is characterized Montessori education concept.</p> <p>The empirical part is focused on finding school maturity in preschool children from ordinary nursery school and Montessori nursery schools. Through school maturity tests was detected the level of maturity of children due to the way of education.</p>
Klíčová slova v angličtině:	School maturity, Montessori pedagogy, preschool children, diagnostics
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha P I: Informovaný souhlas rodičů</p> <p>Příloha P II: Ukázka Testu verbálního myšlení</p> <p>Příloha P III: Ukázka Edfeldova reverzního testu</p>
Rozsah práce:	105
Jazyk práce:	Český