

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Michaela Vašků

Diagnostika školní připravenosti v oblasti praktické samostatnosti u dětí předškolního věku v mateřské škole s Montessori prvky a ve státní mateřské škole

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Marcele Otavové, Ph.D. nejen za její odborné vedení, ale také za její ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem učitelkám a dětem zapojených do výzkumu, které mi předaly nepostradatelné informace k mému výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla také poděkovat své rodině, přátelům a všem, kteří mě při studiu podporovali.

Citát

„Děti jsou jako květiny, musíte se k nim ohýbat, chcete-li je poznat.“

Friedrich Fröbel

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 15. 4. 2022 podpis.....

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1 MOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE.....	9
1.1.1 Hrubá motorika	9
1.1.2 Jemná motorika.....	10
1.1.3 Kresba	10
1.1.4 Lateralita	11
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	11
1.2.1 Paměť	11
1.2.2 Řeč jako zdroj poznávání	13
1.2.3 Myšlení	14
1.2.4 Zpracování informací a řešení problému	15
1.2.5 Chování	15
1.2.6 Emoce	16
1.2.7 Vývoj sociálních rolí.....	16
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....	18
2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST	18
2.1.1 Psychická zralost z pohledu úrovně dosažené v oblasti.....	18
2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	20
2.2.1 Klíčové kompetence.....	20
2.3 DIAGNOSTICKÁ ČINNOST V MŠ.....	22
2.3.1 Pedagogická diagnostika – vymezení pojmu	23
2.3.2 Etapy pedagogické diagnostiky	24
2.3.3 Metody pedagogické diagnostiky	27
2.4 ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	28
2.4.1 Adaptační období	29
2.4.2 Praktická samostatnost jako ukazatel připravenosti dítěte.....	29
2.4.3 Zápis do první třídy.....	30
2.4.4 Odklad školní docházky.....	30
2.4.5 Role školáka.....	31
2.4.5.1 Vztah žáka k učiteli	31
3 POPIS PRINCIPŮ A VÝZNAMNÝCH SPECIFIK MONTESSORI PEDAGOGIKY	32
3.1 MONTESSORI PEDAGOGIKA	32
3.1.1 Teze Montessori pedagogiky	33
3.1.2 Didaktické principy Montessori pedagogiky	33
3.1.3 Hlavní myšlenky pedagogiky Montessori	34
3.1.4 Montessori učitel.....	35
3.1.5 Vzdělávací oblasti Montessori vzdělávání.....	36
3.1.5.1 Praktický život.....	37
3.1.5.2 Smysly	37

3.1.5.3	Jazykový materiál	38
3.1.5.4	Kosmická výchova	38
3.1.5.5	Matematická výchova.....	38
II	EMPIRICKÁ ČÁST	40
4	METODOLOGIE VÝZKUMU	41
4.1	STRATEGIE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	41
4.2	CÍLE VÝZKUMU	42
4.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
4.4	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	43
4.5	METODA SBĚRU DAT	43
4.6	REALIZACE VÝZKUMU	44
4.7	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	44
5	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚRY VÝZKUMU	45
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	69
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	72
	ZÁVĚR	73
	ANOTACE	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	80
	SEZNAM TABULEK	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ	82
	SEZNAM PŘÍLOH	83

ÚVOD

Samostatnost dětí v předškolních ročnících a žáků prvních ročníků základních škol byla je a bude aktuálním tématem. O problematice praktické samostatnosti dětí jsme se přesvědčili na vlastní kůži během práce s předškolními dětmi v mateřské škole. V důsledku toho jsme dané téma zpracovali v této diplomové práci.

K samostatnosti dětí a jejímu intenzivnímu prohlubování se s rozmachem alternativních přístupů ve výchově začalo postupem času přistupovat jinak. Konkrétně Montessori přístup samostatnost dětí podporuje v mnoha oblastech výchovy a vytváří podnětné prostředí pro pracovní samostatnost dětí nejen předškolního věku.

Učitelé základních škol se shodují na aktuálnosti tématu, protože samostatnost žáků v prvních ročnících je nezbytná a práce s žáky, kteří nejsou dostatečně samostatní v pracovní oblasti a oblasti sebeobsluhy je náročná jak časově, tak z hlediska celkové organizace třídy. Z vlastní praxe můžeme potvrdit, že samostatnost hraje roli nejen z hlediska snazší adaptace na školní prostředí, ale také z hlediska sebevědomí dítěte a celkovém přístupu ke škole jako takové.

Práce je rozdělena dvě části. Na část teoretickou, která se zabývá vývojovými specifikacemi dětí předškolního věku, ale také problematikou školní zralosti a připravenosti, která s nástupem dětí do školy úzce souvisí. Součástí teoretické části je také vhled do specifik a postupů či metod Montessori pedagogiky. V empirické části je našim hlavním výzkumným cílem porovnat úroveň praktické samostatnosti u předškoláků v soukromé mateřské škole s Montessori prvky a státní mateřské škole s ohledem na adaptaci v prvním ročníku základní školy. Zvolené metody k získání dat kvalitativním výzkumem jsou metody zúčastněného pozorování a polostrukturované rozhovory nám slouží k získání odpovědí na hlavní a dílčí výzkumné otázky. Získaná data za pomoci techniky otevřeného kódování dále zpracováváme do kategorií. Výsledky jsou podpořeny ukázkami rozhovorů a shrnutím pozorování skrze juxtapozici. Součástí práce je také doporučení pro praxi základních škol pro žáky v prvních ročnících.

Věříme, že tato práce poslouží jako inspirace při práci učitelů mateřských škol s předškolními dětmi, učitelům prvních ročníků na základních školách a také pro nepedagogicky orientovanou veřejnost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období považujeme od 3 let dítěte do 6–7 let. Konec fáze předškolního věku není určen jen fyzickým věkem, ale také sociálně, nástupem do školy. Zahájení školní docházky s tímto věkem souvisí, může však dojít k jeho odložení o jeden či více roků (Vágnerová, 2012). Erik Erickson považuje toto období za věk iniciativy. Velmi důležitá je činorodost aktivit a kooperace s okolím. Aktivita dítěte směřuje k předem vytyčenému cíli, dítě je vytrvalé, pracuje systematictěji a rozvíjí své pracovní návyky a chování. Předškolní ději jsou hravé, živé, neustále plné energie. Ve značné míře napodobují svět dospělých, zapojují se do dění v domácnosti. Nejpřirozenější činností však zůstává hra (Thorová, 2015).

Podle Vágnerové (2012) je předškolní věk obdobím utváření pozice dítěte ve světě a dochází k diferenciaci vztahu k němu. Představitivost pomáhá dítěti v poznání světa, typické je intuitivní uvažování a fantazijní zpracování informací. Intuitivní uvažování není regulováno logikou. Předškolní věk dále označován jako období iniciativy, kdy má dítě potřebu něčeho dosáhnout, vytvořit a potvrdit svoje kvality. V sociální oblasti dochází ke kontinuální diferenciaci, pro kterou je charakteristický přesah rodiny a prohlubování vztahů s vrstevníky.

1.1 Motorický vývoj dítěte

Motorické funkce dítěte závisí velmi úzce s rozvojem mozkové kůry. Ta ovlivňuje celý psychický vývoj dítěte a s tím jsou spojeny změny v pohybových funkcích. Pro toto období je výrazným znakem četnost zbytečných pohybů. Děti jsou velmi pohyblivé a pohyb vnímají velmi pozitivně. Pohyby dětí v tomto období jsou stále více lépe koordinované, ladné a jsou velmi flexibilní (Petrová, Plevová, 2018).

1.1.1 Hrubá motorika

Dítě ve věku 4 až 5 let dokáže dobře utíkat, hopsat, skákat, sejít ze schodů, seskočit z níže vyvýšeného místa, ustojí na jedné noze a dokáže házet míč po vzoru dospělých. Zdokonalení ve zručnosti se projeví v samostatnosti. Dítě je schopné se samo najíst, obléct i svléct (někdy s malou dopomocí, či přípravou oděvu), pokouší se samo zavázat obuv. Dokáže si umýt ruce, samo se vykoupit a ví, jak si zajít na toaletu. Svou zručnost procvičuje hraním se sytkými či tvarovacími materiály, jako je například čochka, rýže, písek, plastelína apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Motorika má vliv na fyzickou zdatnost dítěte, začlenění do kolektivu, do

pohybových her. Pokud je dítě neobratné, může mít problém se zapojením do her a celkového dění ve třídě. Z toho pramení nespokojenost a vyhýbání se činnostem vyžadujícím koordinaci pohybů. Vnímání tělesného schématu, prostoru a zrakové vnímání ovlivňuje stupeň obratnosti motoriky (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.1.2 Jemná motorika

Dítě již funkčně manipuluje s předměty a používá např. nůžky, příbor, dokáže hodit míč, umí vhodně použít tužku, štětec, staví kostky. V tomto období se také diferencuje dominance ruky. V pěti letech dítěte by již lateralita měla být vyhraněna (Thorová, 2015). Dítě vyhledává činnosti na procvičení jemných pohybů (např. stavebnice, puzzle, rukodělné činnosti). Dokáže se samo obléct, obsloužit při každodenních aktivitách. Rádo kreslí, maluje, vyrábí (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.1.3 Kresba

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je tříleté dítě schopné ovládat pohyby rukou natolik, že dokáže nakreslit podle předlohy čáru horizontální, vertikální, kruhovou a kresbu křížku. Pětileté dítě umí nakreslit čtverec a šestileté trojúhelník. Současně roste schopnost interpretovat kresbou své představy. Kresba tříletého dítěte připomíná čmáranici, která ani konkrétním pojmenováním většinou nepřipomíná to, co dítě nakreslilo. Kresba o rok staršího dítěte je realističtější, avšak v hrubých obrysech. V tomto období děti začínají ztvárňovat člověka jako „hlavonožce“. Pětileté dítě dokáže nakreslit člověka podle předem stanovené představy, výtvar je zpracován detailněji což značí lepší motorickou koordinaci. Postava má zpravidla hlavu, trup, nohy a ruce (pouhé čáry), ústa, oči, nos. Výtvar dítěte šestiletého je po všech stránkách vyspělejší.

Po dosažení 5. roku života se kresba dítěte dostává do tzv. stadia konvenční dětské kresby, ze které mizí univerzálnost a kresba se stává osobitější. Své zážitky promítá do svých obrázků, kreslí rádo. Končetiny jsou zakresleny dimenzionálně, přibývá detailů. Hlava postav však bývá napojována rovnou a tělo, chybí krk. Předškolní děti neumí znázornit tzv. okluzi, což je překrytí předmětů. Obrázky mají proto „rentgenový“ charakter a mají tendence nadměrně zvýrazňovat detaily (Thorová, 2015).

Thorová (2015) vymezuje 3 stadia ve zlepšení práce s plochou:

1. Difuzní stadium: v rozmezí 3. až 4. roku kreslí děti předměty volně v prostoru.
2. Stadium základní linie: kolem 5. roku dítě řadí předměty podle horizontální linie.
3. Stadium smysluplných celků: 5 až 6 let, kresba spojena do smysluplných celků, celistvost obrázku.

1.1.4 Lateralita

K posouzení lateralit dítěte je potřeba soubor poznatků, ty získáme pozorováním dítěte při běžných denních činnostech, z kresby a ze zkoušek lateralit. Pozorování dítěte hraje při určování lateralit značnou roli. Učitel je schopen vypořádat, která ruka dítěte je aktivnější, nebo zda se střídá. Nejlépe při práci dítěte se stavebnicí nebo na písku při manipulaci s bábovičkami či kyblíčkem, při střihání, lepení. Také při každodenním čištění zubů, oblékání, zapínání zipu. U činností, kdy je potřeba ruce dvě, je za dominantní považována ta ruka, která provádí pohyb. Ta ruka, kterou dítě používá více, je určující. Lateralitu oka se určuje vyzváním dítěte k podívání se skrz klíčovou díрку, či do láhve atp. (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.2 Kognitivní vývoj dítěte

Tato kapitola je zaměřena na kognitivní vývoj dítěte. Jedná se o rozvoj funkcí, kterými člověk poznává okolí během celého života. Vnímání předškolního dítěte je intenzivnější, zprvu převládá vnímání globální, jehož rysy jsou absence vymezování zásadních částí předmětů a nerozeznávání spojitostí mezi nimi. Dítě předškolního věku je schopno vnímat především to, co ho zaujme a má nápadné znaky a spojuje se s určitou činností. Dominantním zdrojem zkušeností je stále hmat. Pomocí hmatu je dítě v předškolním věku schopno věci pojmenovat a charakterizovat jejich vlastnosti (Petrová, Plevová, 2018).

1.2.1 Paměť

Zránění příslušných mozkových struktur závisí na rozvoji a vývoji paměťových schopností a rozvíjení těchto předpokladů. Paměť a ostatní kognitivní schopnosti se vyvíjí ve vzájemném působení s ostatními kognitivními způsobilostmi a pomáhá jejich vývoji. Rozvoj myšlení umožňuje snáze uchovávat informace a také je důsledněji zpracovat. Změna způsobu

zpracování informací a jejich konexe se v předškolním věku ukáže ve zlepšení krátkodobé i dlouhodobé paměti (Vágnerová, 2012).

To, že se paměť skládá z několika specifických schopností, jež jsou na sobě relativně nezávislé, potvrdily i výsledky analýzy výkonu 4 – 6letých dětí v různých kognitivních úkolech. Rozvoj schopností je podmíněn zráním určitých mozkových struktur, a to hlavně mediální temporální oblasti (hipokampu a prefrontální kůry mozkové. Zrání prefrontálního lalůčku má podstatný vliv především na pamatování informací a poznatků o různých událostech (informace typu „kde“ a „kdy“, jež dávají možnost rozdělit jednotlivé události). Rozvoj sémantické paměti (ukládání zpráv typu „co“), ovlivňují vývojově podmíněné změny v mediální temporální oblasti (Vágnerová, 2012).

1) Explicitní sémantická paměť

Rozvoj explicitní sémantické paměti se u dětí v předškolním věku vyznačuje zejména zlepšením kvality získaných informací, vyčíslitelným nárůstem, tj. zvýšením kapacity paměti a rychlostí zpracování zpráv a informací.

- Tyto kritéria jsou podmíněny dozráním daných mozkových struktur. Pozitivní vliv na ně má i specifické podněcování např. pomocí paměťových her. Děti v předškolním věku si pamatují stále více detailů, chápou souvislosti a vztahy, a to vede k jinému způsobu zpracování informací. Pokrok ve zlepšení sémantické paměti určuje také schopnost selektivního zaměření pozornosti, která se začíná rozvíjet v období mezi 4. a 6. rokem dítěte. (Intenzivněji však až v mladším školním věku). Progres je ovlivněn také zralostí daných struktur CNS.
- K zapamatování si jakéhokoli poznatku napomáhá míra informovanosti o dané oblasti, která je předpokladem k lepšímu zafixování, tj. zpracování dané informace. Z čehož plyne, že jedním z důvodů, proč si předškolní děti zatím tolik nepamatují, je způsob jejich myšlení a uvažování, které bere v úvahu jen některé spojitosti a také omezený okruh znalostí.
- Rozvoj způsobů, které slouží k efektivnějšímu zapamatování a uchování informací, je v tomto věku ještě velmi omezený. I nejstarší předškolní děti, pokud si něco zapamatují, dělají to bezděčně. Neuvědomují si, existenci paměťových strategií.

2) Explicitní epizodická paměť

Explicitní epizodická paměť je nástrojem, díky kterému si děti zapamatují různé události jako minipříběh, jenž má podstatu i vlastní časové kontextuální souvislosti (událost se odehrála v dané době a konkrétní aspekty dění po sobě následovaly v nějaké posloupnosti.) Rozvoj tohoto typu paměti významně ovlivňuje dosažená úroveň uvažování. Dítě musí být způsobilé pomocí konexe spojit různé dílčí informace (smyslové, kontextuální, emoční atd.) a rozpracovat je do přijatelně smysluplného celku. Důležité je také, aby děti formulovaly své vzpomínky formou vyprávění (důraz na rozvoj řeči), tudíž jde rozvoj epizodické paměti ruku v ruce s vývojem jazykových schopností. Verbalizace podporuje uchování zážitků v paměti (Vágnerová, 2012).

Mezi 4. a 6. rokem se rychle rozvíjí schopnost vzpomenout si na to, co se odehrálo, kdy a za jakých okolností. Za předpokladu, že je dítě adekvátně stimulováno se aktivuje geneticky naprogramovaný rozvoj určitých sfér mozku, jež jsou podstatné pro uložení vzpomínek v takové formě, aby byly vybavitelné i později. Dítě v předškolním věku si vytváří autonomní představu o různých událostech a sobě typickým způsobem je vypráví. Obdobně postupuje při interpretaci vzpomínek. Hojně při tom uplatňuje věci, kterým dává přednost, tudíž si nejlépe zapamatuje to, co ho zaujalo (Vágnerová, 2012).

3) Implicitní, procedurální paměť (bezděčné zapamatování poznatků s činnostmi, jako je jízda na kole nebo používání přístroje)

1.2.2 Řeč jako zdroj poznávání

Dítě v předškolním věku chápe a dokáže použít jazyk na úrovni jeho dosaženého rozvoje poznávacích procesů. Informace, které vstřebává během komunikace s okolím, zpracovává způsobem, který odpovídá jeho myšlení. V daném věku dítě mnohdy potřebuje pochopit příčiny, souvislosti a konexe, proto často opakují otázky, proč a jak. Děti v předškolním věku potřebují od dospělých vysvětlení, které může vést k dalším doplňujícím otázkám, díky kterým dítě lépe porozumí (Vágnerová, 2012). Pokroky v řeči lze zaznamenat i z hlediska větné skladby. U dvouletých dětí se zpravidla jedná o věty tříslavné, u předškolních dětí se rozsah sdělení zvětšuje, jak obsahem, tak délkou. Kromě souřadných souvětí je dítě kolem třetího roku schopno vytvořit i souvětí podřadné. Se zájmem odříkává říkanky, zpívá písničky. Je schopno se jich naučit stále větší množství (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Vágnerové (2012) se řečové dovednosti dítěte od 5 do 6 let se zlepšují jak formou, tak obsahem. Pomáhá jim k tomu převážně komunikace s dospělými, značnou mírou i komunikace s vrstevníky nebo média. Otázky „proč“ a „jak“ hrají úlohu nejen pro rozšíření znalostí a slovníku, ale jsou důležité pro vývoj bezchybného vyjadřování. Progres se objevuje i při chápání vícečetného významu slov, tzn. předškolní děti vědí, že neplatí jeden vztah = jeden objekt. Rozvoj egocentrické řeči, která je složkou rozvoje kognitivních procesů, bývá spojen s přeměnou myšlení. Řeč, kterou si dítě myslí pro sebe má jinou formu i obsah, než mluvený komunikační projev mezi dítětem a kamarádem ze školky. Egocentrická řeč se partnerovi nepřizpůsobuje a nebere ohled na jeho způsob myšlení nebo správná pravidla komunikace (Vágnerová, 2012).

Díky rozvoji řeči se rozrůstá vědomí o světě kolem dítěte. Tříleté dítě zná celé své jméno, dokáže určit své pohlaví, pozná barvy. V 5. roce života definuje věci kolem sebe (účel, materiál, tvar), osvojuje si základy počítání – odříkáním číselné řady, či spočítáním názorných předmětů. V šesti letech spočítá jednoduchý početní příklad (za pomoci názornosti např. prstů). Počítání bez pomůcek si dítě osvojuje až ve školním věku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2012) rozděluje egocentrickou řeč podle významů do tří kategorií:

- Expresivní – dítě vyjadřuje své pocity bez ohledu na posluchače
- Regulační – předškolní děti si dávají různé pokyny, které jim říkají, co mají a nemají dělat, po vzoru svých rodičů
- Kognitivní – egocentrická řeč napomáhá ke zdokonalení kognitivní orientace, chápání a řešení problémů.

1.2.3 Myšlení

Kolem čtvrtého roku života dítěte se jeho myšlení posouvá z úrovně předpojmové (symbolické) na úroveň vyšší, a to úroveň názorného (intuitivního) myšlení. V předpojmovém stadiu dítě používá slova jako předpojmy – z poloviny souvislé s individuálními předměty a napůl směřující k obecnosti. Dítě předškolního věku uvažuje v celostních pojmech. Ty vznikají vyzdvižením podstatných podobností. Úsudky si však dítě není schopno vytvářet samo. Jean Piaget zmiňuje celou řadu pokusů, které dokazují závislost úsudků dítěte na názoru, třebaže pokročilo z předchozí fáze, kdy nebylo schopno žádných úsudků a jednalo jen podle nápodoby (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Prelogické, předoperační myšlení dítěte v předškolním věku je důkazem toho, že dítě ještě není schopno logických operací po krocích, jež jsou v mysli opakovány a zároveň porovnávány. Dokáže vyvodit názor (např. usoudí čeho je více, čeho je méně), úsudky jsou však závislé na názoru – vizuálním tvaru. Symbolické i předoperační myšlení je úzce spjato s vlastní činností dítěte. Je egocentrické, antropomorfní (polidšťování), magické (změna fakt podle svého přání) a artificialistické (vše se „dělá“). To však neznamená, že dítě není schopno rozdělit vlastní fantazii a realitu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Thorová (2015) uvádí charakteristický rys tzv. dynamismus, při kterém dítě považuje za živé neživé věci. Dále pak zmiňuje Artefaktismus, za vším, co nás obklopuje je člověk. Pojem centrace schopnost uvažování pouze o jednom aspektu. Dítě nebere v úvahu množiny, třídy, podtřídy apod. Předškolní dítě není schopno deduktivní logiky. Avšak rapidně narůstá uvědomování vlastních myšlenek, přání a pocitů a záměrů druhých osob, což je neopomenutelnou součástí schopnosti empatie.

1.2.4 Zpracování informací a řešení problému

Způsob, který je typický pro uvažování předškoláků je i v řešení problémů. Má dvě fáze:

- 1) **Vymezení problému a jeho objasnění** – špatná řešení mohou mnohdy vznikat jen proto, že dítě problém nepochopilo. Scénáře napomáhají lepší orientaci v běžném dění, jsou vyžadovány znalosti běžných vztahů a souvislostí. Pochopení problému však může ztížit fakt, že děti nejsou schopny určit, jaké informace jsou k porozumění problému podstatné.
- 2) **Hledání řešení a realizace** – bývají u předškolních dětí často nerealizovatelné. To je zapříčiněno optimistickým sebehodnocením dítěte, které si myslí že zvládne víc, než je v jeho silách. Plánování má většinou podobu tzv. aplikace naučeného – znalosti scénáře. Překážkou pro hledání svobodného řešení je sklon spoléhat na pomoc okolí (např. maminky).

1.2.5 Chování

Ve věku 3 až 6 let jsou děti značně závislé na rodině. Nejraději mají, když je celá rodina spolu. Právě rodina hraje zásadní roli v průběhu socializace dítěte, jelikož si většinu vzorců chování dítě odnáší právě z rodiny. Předškolní děti mnohdy testují trpělivost rodičů neuposlechnutím napomenutí, předváděním a často i lhaním (Thorová, 2015). Předškolní děti se rády a rychle seznamují s vrstevníky, jejich hra je spontánní a chovají se k sobě uvolněně.

Mnohdy však řeší mezi sebou konflikty, či hádky, které nedokážou sami vyřešit. Z důvodu převládání egocentrismu je častým problémem např. půjčování hraček. S tím je spojen i vývoj asertivního chování a obrany. Ten se neobejde bez občasného posmívání či provokace. Proto je důležité jasné stanovení jednoduchých pravidel, kterým dítě snáze porozumí a bude se jimi čas od času řídit. Důležité je také to, že v předškolním věku se dítě učí sociálním normám. Dochází mu, že některé věci jsou tabu a těmi prověřuje, jak bude dospělý reagovat. Jedná se především o oblasti sexuality a zvědavosti s ní spojené, po získání pozornosti a po testování hranic. Ve spojení s tím, děti používají tzv. tabu humor. Věty, které můžeme také označit jako skatologický humor, mnohdy děti neříkají ani tak kvůli jejich obsahu, jako kvůli reakci posluchačů (Thorová, 2015).

1.2.6 Emoce

Thorová (2015) popisuje emotivnost dětí v předškolním věku jako stabilnější, zvládají svou frustraci o něco lépe než děti mladší. Stále je však dokážou rozbřeset drobné neúspěchy. Také děti v tomto věku čelí mnoha strachům a úzkostem, za které může magické myšlení. Svět dítěte ovládají různá strašidla a nadpřirozené síly a je velice důležité, aby dostávalo od jeho blízkých dostatek pocitu jistoty a bezpečí (Thorová, 2015). Dále se u dítěte začíná objevovat další regulační mechanismus – svědomí. Pravidla a normy, které dostane od svých rodičů umožňují dítěti přizpůsobit se okolnímu prostředí tak, aby na něj reagovalo kladně. Sebehodnotící emoce, která je základem pro utváření svědomí se rozvíjí ruku v ruce se sebeúctou (Thorová, 2015).

Předškolní děti mají vlastní specifický smysl pro humor, jež odpovídá jejich způsobu myšlení. Čtyřleté děti považují za vtip pouhé opakování slov nesmyslných či tabuizovaných. Předškoláci se baví navzájem různými vtipy, což je bráno jako projev důvěrného kamarádského vztahu. Také se v tomto věku rozvíjí schopnost se na něco těšit, nebo se něčeho obávat (Vágnerová, 2012).

1.2.7 Vývoj sociálních rolí

Děti si stále častěji hrají ve skupinách, kde si rozdělují role (na rodinu, na obchod, na doktora atp.) a společně spolupracují, aby kolektivně dosáhli cíle. V sociálně emočním rozvoji jim pomáhá vysvětlení sociální situace či emočního stavu druhého dítěte. Učí se tak reflektovat své vlastní emoce a slovně vyjádřit své potřeby, což napomáhá ke zvládnutí frustrace, rozvíjení introspekce a empatie (Vágnerová, 2012). Podle Langmeiera

a Krejčířové (2006) nejsou dvouleté děti společné hry schopny, hrají si sice v jedné místnosti společně, ale ne spolu. Jde tedy to tzv. souběžnou (paralelní) hru, kdy se děti na sebe vzájemně dívají, vědí o sobě, i forma jejich hry je podobná, společně si však nehrají. Předškolní děti už si převážně hrají společně, asociativně. Postupem času nastupuje hra, ve které převažuje kooperace dětí. Hra je organizovaná, každý člen má svůj úkol.

Dětská hra má mnoho forem. V rámci některých děti posilují a procvičují tělesné funkce v komplikovanějších formách – jedná se o funkční s činností typ her. Jindy jde o hry typu stavění kostek, hra s domečky a panenkami, vlaky, konkrétní stavby z písku atd. v tomto případě jde o konstrukční nebo realistický typ hry. Nebo dítě využívá věci tak, jak si je ve své hlavě přeměnilo. Jde o iluzivní typ hraní, při kterém klacík může být kouzelná hůlka, nebo také letadlo. Úkolové hry spočívají v tom, že dítě hraje nějakou roli (maminka, pošťák, popelář...). Dítě si je vědomé faktu, že není popelářem, nebo že klacík není letadlo, i před to si hraje tak, jako by tomu tak bylo (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Vágnerové (2012) předškolák zaujímá tyto tři typy rolí:

- Horizontální role vrstevníka – získává k dětem ve školce nebo na hřišti.
- Specifikovaná role kamaráda – bližší vztah k jinému dítěti.
- Institucionálně vyhraněná role žáka MŠ.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Tato kapitola je zaměřena na pojmy jako je školní zralost a připravenost, jejich dělení do kategorií či etap. Dále je zde zmíněna pedagogická diagnostika, která neodmyslitelně patří k posuzování školní zralosti a připravenosti dětí. Součástí je také vymezení pojmů týkajících se zápisů do prvních tříd a zahájení školní docházky.

2.1 Školní zralost

Školní zralost je podle Bednářové, Šmardové (2010) definována tak, že dítě, které považujeme za zralé pro vstup do školy dosáhlo po mentální, fyzické a emočně – sociální stránce vývoje, jež mu umožňuje se bez problémů podílet na výchovně vzdělávacím procesu. Tento termín nalezneme i ve školském zákoně, kde je vymezen i časově: „Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestého roku věku. Začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti.“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Kropáčková (2008) charakterizuje školní zralost podle Komenského, který ji vymezuje ve svém díle Velká didaktika. Charakterizuje pojem jako stav, jež vyžaduje zdravotní, sociální a psychickou zralost ke správnému fungování dítěte ve výuce. To je výsledkem zrání CNS a dosažených zkušeností dítěte. Dále uvádí, fakt, že vývoj fyzický a duševní nejde společně ruku v ruce. Tělesný vývoj je zásadní pro zvládnutí únavy a tělesné zátěže ve školním prostředí. To, zda je dítě po fyzické stránce způsobilé určuje pediatr před vstupem do školy. Fyzická zdatnost, však není to hlavní. Psychická zralost je ovlivněna vyzrálostí organismu. Dítěti se kolem 5 let diferencují sféry mozkové kůry a po dovršení sedmého roku života se upravují poměry velikosti mozkových laloků, které jsou důležité pro základní a nejvyšší funkce nervové činnosti. Uvádí také, že není podstatná velikost mozku dítěte, ale schopnost využití šedé kry mozkové. To si mozek osvojuje v rámci předškolní výchovy.

2.1.1 Psychická zralost z pohledu úrovně dosažené v oblasti

Psychickou zralost dětí lze dle úrovně rozdělit do tří následujících kategorií. Jedná se o kategorie kognitivní, biologické, emoční a sociální.

a) Kognitivní:

- Posun od globálního vnímání k diferencovanému → rozlišení počtu, tvarů, směrů. To je zásadní pro odlišení písmen b, d, m, n, p, q.

- Analyticko – syntetická činnost – dovednost dítěte rozlišit hlásku na začátku slova, na konci a vytvořit slovo jiné.
- Fáze záměrného zapamatování dítěte – zvyšuje kapacitu paměti.
- Odpoutání od egocentrismu → dítě neposuzuje situace jen ze svého subjektivního pohledu. Dítě, jež je zralé na zahájení školní docházky ví, že pokud si zaryje oči stále jej všichni okolo vidí.
- Upuštění od magičnosti v myšlení dítěte, od prezentismu, od fenomenismu.
- Logické myšlení převažuje nad názorným → reálnější pohled na svět.
- Bohatší slovní zásoba, správná výslovnost bez vážných řečových poruch. Dítě bez problému mluví ve větách či souvětích.
- Grafomotorika – správný úchop tužky, detailní kresba a nápodoba písmen a geometrických tvarů (Kropáčková, 2008).

Bednářová, Šmardová (2010) vymezují oblasti, posuzované při určování školní zralosti:

1. Somatický vývoj a zdraví dítěte
2. Úroveň kognitivních funkcí
3. Úroveň pracovních návyků a předpokladů
4. Emocionálně – sociální zralost

b) Biologické:

Posuzované znaky:

- Věk, výška a hmotnost dítěte
- Dobrý celkový zdravotní stav
- Dokončená 1. strukturální přeměna
- Celkové zrání organismu

Tu podle Petrové, Plevové (2018) posuzuje pediatr při předškolních zdravotních prohlídkách dětí. Před šestým rokem dítěte probíhá první strukturální přeměna. Díky ní vymizí dětská zaoblenost, dítě roste do výšky a prodlužují se končetiny. Zde se lze orientovat podle tzv. filipínské míry. Dochází ke zkostnatění zápěstních kostí a dozrávání centrální nervové soustavy, což souvisí s úspěšným učením a správným fungováním psychiky dítěte.

c) Emoční a sociální:

V této oblasti je nutné sledovat, zda je předškolní dítě schopno:

- přizpůsobit se roli žáka a spolužáka, přizpůsobit se školnímu režimu;
- kontrolovat a ovládnout své nápady a impulzy a s tím spojené přijetí nové autority (učitele);
- zvládnout nároky na pracovní tempo, pozitivní přístup k učení a kooperaci;
- začlenit se do nové sociální skupiny dětí ve stejném věku;
- být emocionálně stabilní a odolné vůči stresu, různým zátěžovým a frustrujícími situacím;
- zaujímat ke své osobě kladný a sebevědomý postoj (Petrová, Plevová, 2018).

Také do této oblasti patří kontrola citů dítěte a absolutní zvládnutí absence rodičů ve školním prostředí, ve kterém se bude setkávat s dětmi stejného věku, se kterými musí umět komunikovat a respektovat je i autoritu učitele. Dítě, které je emočně a sociálně zralé dokáže potlačit momentální potřeby nežádoucích pohybů. Problém může nastat při zvykání na hodnocení a porovnávání úspěchů či nezdaru s ostatními spolužáky. Dítě zralé i po této stránce nemá problém se zvládnutím i těchto situací a je mu umožněn další osobnostní pokrok (Petrová, Plevová, 2018).

2.2 Školní připravenost

Dále zmiňují pojem školní připravenosti, která zahrnuje dovednosti dítěte v oblastech poznávacích procesů, pracovních, somatických a emočně – sociálních. Ty dítě získává, a rozvíjí v mateřské škole (Bednářová, Šmardová, 2010). Podle Opravilové (2016) se školní připravenost týká hlavně schopnosti dítěte úspěšně zvládnout všechny školní povinnosti. Dítě potřebuje mít jistou úroveň řeči, soustředění, pozornosti, kognitivních operací i sociálních dovedností.

2.2.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence zahrnují a vychází z komplexních představ společnosti, o dovednostech, jež dopomáhají k úspěšnému životu člověka a obecně přijatých hodnot společnosti. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání definovaly 5 klíčových kompetencí, kterými by mělo dítě disponovat na konci povinné předškolní docházky (RVP PV, 2021).

Kompetence k učení

- Vnímání učení jako celoživotní proces, který zlepšuje kvalitu života lidí;
- rozvíjet schopnosti a dovednosti k zefektivnění učení;

- aktivně se zajímat o učení nových věcí;
- výsledky procesu učení aplikovat v běžném životě (RVP PV 2021).

Kompetence k řešení problému

- Vnímání problémů jako složku běžného života a procesu učení;
- chápat problémy jako příležitost k vlastnímu vývoji a jako vybidnutí k řešení;
- efektivně a aktivně hledat nová řešení;
- při řešení aplikovat, racionální, konstruktivní a účelný vzorec myšlení, který vede k cíli;
- načerpané zkušenosti aplikovat při řešení jiných problémů (RVP PV, 2021).

Kompetence komunikativní

- Užití běžných komunikačních prostředků k vyjádření svých pocitů, myšlenek a postojů;
- vstřícné jednání a slušná domluva či vyjednávání s ostatními;
- užití komunikace k učení a rozvoji;
- užití technických či informačních nástrojů k osobnímu rozvoji či ke komunikaci s okolím (RVP PV).

Kompetence sociální a personální

- Autonomně vystupovat;
- respektovat a aplikovat hodnoty spojené se dobrými vztahy mezi lidmi;
- zaujetí prosociálních zájmů;
- nerespektovat společensky nežádoucího chování;
- přizpůsobit se změnám prostředí (RVP PV).

Kompetence činnostní a občanské

- Žít v souladu s přírodním i společenským světem, uvědomovat si občanskou zodpovědnost;
- respektovat etické a právní pravidla;
- být zodpovědný za svou práci nebo učení;
- být schopen aktivního vystupování, projevit pracovitost a vynalézavost;
- být si vědom hodnot spojených se zdravím a bezpečím, rozvíjet je, chránit životní prostředí (RVP PV).

Kropáčková (2008) definuje dítě školně připravené tak, že chápe a respektuje smysl edukace. Má motivaci k práci ve škole. Rozlišuje role a rozdělení chování, které je s nimi spjato.

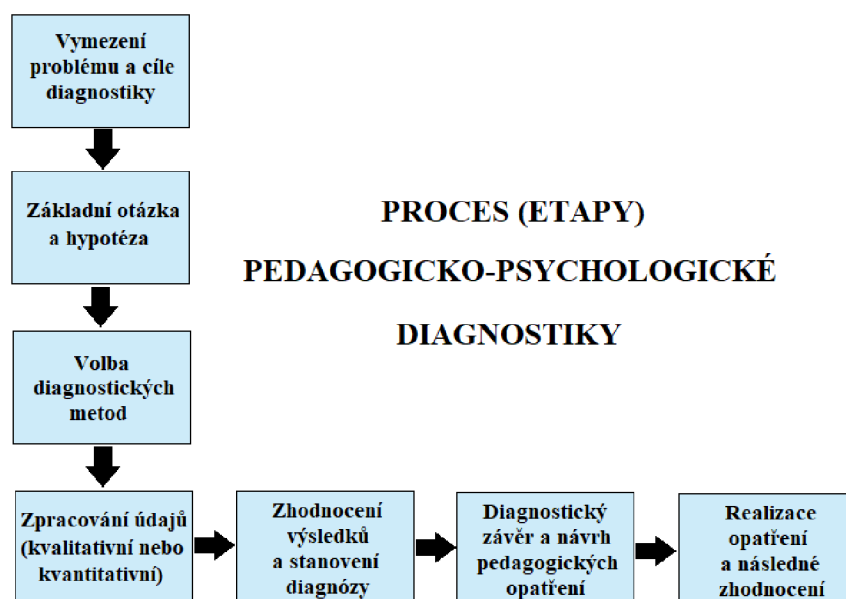
Má dobrou úroveň verbálního projevu a zvládá komunikovat. Uznává obvyklé normy chování a hodnotový systém.

Goleman (1997) uvádí v knize *Emoční inteligence*, že nejzásadnější schopnost je schopnost učení a uvádí několik hledisek, které jsou potřeba k rozvíjení této znalosti:

- Sebevědomí – dítě by mělo plně zvládat kontrolovat své pohyby, okolní dění i vystupování. Pokud se do něčeho pustí, je přesvědčeno, že uspěje, nebo se mu dostane pomoci u dospělého.
- Zvědavost – je příznivé dovídat se a učit se novým věcem. Učení je zábava.
- Schopnost jednání s cílem – je spjata s uvědomováním si vlastních dovedností a schopností, vůle k ovlivňování dění a vytrvalým jednáním.
- Sebekontrola – schopnost zvládat a uzpůsobit své vystupování a jednání svému věku, smysl sebeovládání.
- Práce s ostatními – souvisí s tím, jak je dítě respektováno a pochopeno jeho vrstevníky a jak je chápe ono samo.
- Komunikace – souvisí s důvěrou v okolí dítěte (lidi kolem něj) a dovednost skrze slova vyjadřovat své myšlenky, představy a dojmy.
- Spolupráce – schopnost nalezení rovnosti mezi potřebami dítěte a potřebami ostatních při společných aktivitách.

2.3 Diagnostická činnost v MŠ

Podle Šafránkové (2011) se proces pedagogické diagnostiky vymezuje do několika etap.



Obrázek č. 1: Etapy pedagogické psychologické diagnostiky (Šafránková, 2011, s.)

Z obrázku č. 1 je patrné, že fáze diagnostiky jsou propojeny a navazují na sebe. Důležitá je i diagnostika účastníka, jež posuzování provádí a závěr, jež z diagnostického šetření vyjde, by měl být efektivním řešením případných nedostatků a jevů.

2.3.1 Pedagogická diagnostika – vymezení pojmu

Pedagogická diagnostika je systematické sledování a hodnocení dítěte pedagogem. Může být považována za prostředek k lepšímu, profesionálnějšímu a nestrannému posouzení úrovně vývoje dítěte. Důležitým faktorem je individualizace ve výchově. Té pomáhá systematická pozornost v pozorování dítěte pedagogem a přehled o vývoji. Právě díky systematickému pozorování a sledování je pedagog schopen vypořádat charakteristické rysy, potřeby dítěte či nedostatky (Opravilová, 2016).

Opravilová (2016) uvádí, že diagnostika slouží především ke zjištění, zda je působení učitele na dítě progresivní. Rodiče dětí díky diagnostikování zjišťují, co by jejich dítě v daném roce mělo umět a zvládnout a učitelé hledají způsob, jak je to naučit. Diagnostika se týká jak dětí, které jsou v některých oblastech opožděné, tak naopak těch, kteří vykazují známky vyspělosti či nadání, jež by se mělo patřičně rozvíjet. Ovšem i žáci, kteří na první pohled nejsou nijak vybočující a dokážou se přizpůsobovat musí být objektivně zhodnoceni a porovnání. Pokud se učitelka v MŠ rozhodne děti diagnostikovat, měla by si průběžně shromažďovat poznatky o dítěti a neustále sledovat jeho projevy, chování a výkony. Dle zhodnocení a diagnostikování dítěte si pedagog zvolí cíle, stanoví prognózy, podle kterých plánuje další výuku. Podle toho, jak dítě dobře zná dokáže pak lépe spojit svůj vlastní způsob výuky a potřebami dítěte, které jsou dány jeho rozvojem (Opravilová, 2016).

Protože se učitelka s dětmi stýká skoro denně, diagnostické nástroje jsou běžné. Řadí se mezi ně rozhovor, pozorování, rozbor hry dítěte, analýza průběhu a výsledků činností dětí apod. Tyto prostředky slouží k získání zpráv o stavu zdraví dítěte, funkci smyslových orgánů, hrubé či jemné motorice, kvalitě řeči, úrovni osvojovaných návyků, rozvoji rozumových či emocionálních schopností atd. Průběžné sledování všech těchto faktorů může vést k objevení nepatrných smyslových vad či neurotickým projevům, nebo zaměřit svou pozornost na symptomy poruchy chování či učení (Opravilová, 2016).

Kucharská a Švancarová (2003) kladou důraz na fakt, že pedagogická diagnostika u dětí v předškolním věku by měla odhalit především individuality dítěte a s tím spojené zkvalitnění

výchovně vzdělávacího procesu dětí dále pedagogům pomáhá plánovat a realizovat plánování a realizaci projektů a slouží jako základ pro spolupráci s jinými odborníky.

Příprava pro diagnostikování:

- Vytyčení cíle pozorování;
- stanovení obsahu;
- volba vhodného postupu;
- analýza výsledků, vyvození závěrů pro další opatření.

Pedagog v MŠ průběžně sleduje a vyhodnocuje:

- Zdraví dítěte (v případě možného problému doporučena návštěva pediatra);
- komplexní tělesný vývoj;
- psychický a sociální vývoj;
- sociální vztahy a klima třídy;
- přizpůsobení dítěte na pobyt v MŠ;
- pozici dítěte ve skupině a průběh začlenění do ní;
- úroveň školní zralosti a připravenosti (v případě problému doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny);
- podílení rodiny na výchově dítěte (Opravidlová, 2016).

2.3.2 Etapy pedagogické diagnostiky

Mezi etapy pedagogické diagnostiky řadíme tělesný vývoj a zdraví, psychický a sociální vývoj, pracovní návyky a předpoklady a samostatnost či sebeobsluhu.

A) Tělesný vývoj a zdraví

Tato etapa se diagnostikuje nejlépe. Mimo pozorování a hodnocení tělesného vývoje či kvalitu pohybů lze sledovat chůzi, koordinaci pohybů, držení těla, zacházení s běžnými předměty při jídle, hygieně a samoobsluze (hrubá a jemná motorika). Tyto pohyby děti provádějí samovolně a autenticky, což vede ke snazšímu diagnostikování (Opravidlová, 2016). V této oblasti je třeba posuzovat i komplexně zdravotní stav dítěte. Častá absence v začátku školní docházky odpírá dítěti možnost plynulého přechodu do školního prostředí, obtížnější je i navazování nových vztahů s vrstevníky. Dalším faktem je neschopnost dítěte zúčastnit se vyučování, a tudíž mu chybí výuka učitele a procvičování látky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Fyzickou zralost dítěte posuzuje dětský lékař při preventivní prohlídce v pěti letech. Mimo jiné sleduje zdravotní odolnost dítěte či případné individuální specifčnosti organismu. Lékař dítě v rámci prohlídky změří, zváží, zkontroluje mu smyslové orgány, krevní tlak, stav zubů (výměna mléčného chrupu za stálý), a držení těla (Kropáčková, 2008).

B) Psychický a sociální vývoj

V této oblasti posuzujeme zda, je dítě schopno bez problému obstát bez rodičů, hlavně bez matky. Jeho samostatnost by měla být natolik rozvinutá, že doba odloučení od rodiny by neměla činit potíže. Dále zda je dítě dostatečně důvěřuje svým vědomostem a schopnostem. Schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, komunikovat s nimi a být schopen respektovat pravidla, je dalším faktorem, jež je diagnostikován (Bednářová, Šmardová, 2010).

C) Práceschopnost (pracovní předpoklady a návyky)

Zde hraje zásadní roli záměrná koncentrace pozornosti na úkol či aktivitu. Dítě pro splnění a dokončení úkolu potřebuje, svému věku, úměrný smysl pro povinnost, být zodpovědné za dokončení úkolu. Některé předškolní děti nevydrží u žádné z her nebo činností, ani u těch, jež si samy vyberou. V tomto případě se jedná o bezděčnou pozornost na činnost. Jde o reakci dítěte na podněty. Čím je dítě starší, tím déle by u hry mělo vydržet → vliv koncentrace na dokončení úkolu. Práce ve škole klade nároky na všechny aspekty pozornosti. Na její intenzitu, vytrvání a odolnost vůči okolnímu ruchu (Bednářová, Šmardová, 2010).

Důležité je, aby již v mateřské škole předškoláci měli možnost samostatně si udělat představu a vyzkoušet si určité činnosti. Pracovní činnost by měla být logicky spojena s běžným životem, aby bylo dětem usnadněno pochopení podstaty a smysl toho, proč ji vykonávají. Demonstrativní a nahodilé seznámení s činností dítěti nestačí k vytvoření představy, ani k jejímu vykonání, může však sloužit jako dobrá motivace. Dítě v předškolním věku už by mělo chápat a uvědomovat si řadu věcí, které jsou na denní pořádku jak doma, tak ve školce, či později ve škole. Jsou to věci jako úklid svého místa, po jídle atd., obecně všechny domácí práce, třídění odpadu...). Ne vždy jsou zábavné, ale jsou nutné. Dítě musí vědět, že uvedené činnosti by měl dělat každý, nejen ono samo, musí vědět, následky nevykonávání činností či prací, ty se dozví pouze z konkrétních zážitků, které by ho měly přesvědčit (Opravilová, 2016).

Opravilová (2016) uvádí, že v dnešní době jsou děti vedeny k práci především na své intelektuální, nebo zájmové stránce. Mají různé koníčky, navštěvují kroužky cizích

jazyků již od útlého věku. Dítě ovšem nechápe jejich uplatnění v pozdějším životě. Přednostně by se u předškoláků měly rozvíjet takové činnosti, které dávají dítěti možnost pochopit určitou zkušenost, ale souběžně podněcují ke vzniku morálních, sociálních postojů a povahových vlastností. Předškolák nebývá staven do role, kdy musí pracovat, za konkrétním účelem. Školák je však automaticky brán jako jedinec, který chápe a je si vědom zodpovědnosti závazného vztahu k pracovní činnosti. Ten však nevybuduje ze dne na den. Přejít mezi těmito dvěma fázemi bývá pro některé děti komplikovaný a vyžaduje více času, proto je nezvládnutí jedním z důvodů odkladů u předškolních dětí.

Důležitým aspektem je stejný pohled na věc ve výchově v rodině i v MŠ. I přes existující rozdíly mezi jednotlivými rodinami, lze již ve školce určit, zda dítě sklouzává k pohodlnosti, či rezignaci v oblasti pracovní samostatnosti. Jde o takové případy, kdy rodiče od dítěte nepožadují podílení se na jednoduchém úklidu domácnosti, nevyžadují po něm spolupráci při sebeobsluze. S tím souvisí např. zákaz činností, u kterých by dítě zašpinilo sebe, či své okolí, pomoc při oblékání, jídle apod. V takových případech jde především o to, rodičům vysvětlit, že předškolní vzdělávání musí být vedeno ve všech oblastech, nejen v těch intelektuálních (Opravilová, 2016).

D) Sebeobsluha, samostatnost

Činnosti, které v dítěti budují pocit samostatnosti, jsou zejména ty domácí, nebo ty kde povinnost splnění jedné činnosti navazuje na činnost druhou apod. Bohaté zkušenosti, sebedůvěra, zodpovědnost v dítěti pomůžou vytvořit například činnosti spojené s tříděním odpadu (jak samotné třídění, tak vynesení dopadu do správného kontejneru), nebo péče o domácího mazlíčka, případně zvířátko společné ve třídě. Mateřská škola formuje dítě k osobitému projevu, díky podnětnému prostředí, potřebě spolupráce dětí mezi sebou navzájem, rozdělení rolí, respektování pravidel. To dává aktivitám dítěte sociální vlastnost. Aktivní tvůrčí duch může být negativně ovlivněn nedostatkem zkušeností. V případě, že dítě přecení své síly a učiteli se může zdát, že neuposlechlo pravidla, či dohodu, je velice důležité situaci vyhodnotit a zareagovat tak, aby dítě nemělo pocit selhání. To vede ke ztrátě sebedůvěry, a obecně důvěry ve své možnosti dítěte a k obavám z neúspěchu (Opravilová, 2016).

Podle Bednářové, Šmardové (2010) je v mateřské škole dětem, které do ní nastoupí věnována význačnější péče v oblasti samoobsluhy a celkové samostatnosti. Při nástupu do školy však žáci nemohou v takové míře na učitelku spoléhat. Očekává se od nich samostatnost, které by se měli učit také doma.

Možné projevy nevyzrálosti v této oblasti:

- Dítě musí být vybízeno a kontrolováno při cholení na toaletu, dítě nechce přerušit hru i přes to, že na toaletu potřebuje, nebo se dítě bojí o své potřebě někomu říct.
- Při používání toalety potřebuje dítě dohled, a to i při následné hygieně.
- Nevládá svému věku přiměřené hygienické úkony.
- Neví kdy a jak použít kapesník/ zakrýt si ústa při kašláním.
- Nevládá se oblékat (nepoznává svůj oděv, neumí se vysvléknout, obléknout, poskládat a urovnat si po sobě věci).
- Nevládá věku přiměřené stolovací návyky (připravit si místo, vhodné věci k jídlu, jíst lžící a požívat příbor, chovat se u jídla ukázněně, uklidit po sobě špinavé nádoby).

Pokud je dítě v této oblasti nevyzrálé, může mu začátek školní docházky činit velký problém. Z jeho nesamostatnosti plyne očekávání pomoci, která se ne vždy dostaví. V dítěti to může vyvolávat pocity bezradnosti a strachu, úzkosti, nebo třeba méněcennosti. Ve škole je mnoho situací, kdy musí být dítě samostatné. Ať už v jídelně, šatně či před tělesnou výchovou. Samostatnost ve všech výše uvedených věcech dopomáhá dítěti k nezávislosti na dospělé osobě, podporuje v žácích pocit, že to dokážou sami a roste jejich sebevědomí, což jim dopomáhá k hladšímu průběhu adaptace na školní prostředí (Bednářová, Šmardová 2010).

2.3.3 Metody pedagogické diagnostiky

Metody, jež pedagogická diagnostika přebírá jsou obecně známé metody z psychologie, které přetváří podle svých potřeb.

- 1) **Metoda pozorování** – způsob diagnostikování pomocí systematicky uspořádaného sledování dítěte a následného zapisování výsledků. Cílem je dobře zvolené vedení a učení dítěte. Může probíhat kdekoli kde dochází ke kontaktu pedagoga s dítětem a dítě se projevuje. Jedná se jednu z nejdůležitějších a nejčastěji zvolených metod diagnostikování dětí za účelem úpravy edukačního procesu. Pozorovat dítě může učitel náhodně, nebo systematicky, pozorování může být standardizované nebo nestandardizované, zjevné a skryté a terénní nebo laboratorní (Splavcová, Vatalová et. al, 2021).
- 2) **Metoda rozhovoru** – obsahuje otázky uzavřené, polouzavřené, otevřené a odpovědi na ně. Rozhovory dělíme na strukturované, jež mají vytyčený cíl a směr, kterým se rozhovor

ubírá, a nestrukturované. Zde se jedná o volné vyprávění tázaného (rodič, nebo dítě) (Mertin, Gillerová, 2003).

- 3) **Metoda anamnézy** – předchozí informace ze života dítěte, získané informace mohou objasnit důvody případných problémů. Údaje a metodu anamnézy využívá učitelka v MŠ hlavně v prvních dnech při seznámení s dítětem a rodinou.
 - Osobní – informace z prenatálního a perinatálního vývoje dítěte
 - Rodinná – informace o tom, jak je dítě vychováváno, jak může na dítě působit vliv dalších členů rodiny, kolik má dítě sourozenců, zdali pochází z rodiny úplné, neúplné, doplněné, dítě je osvojené či v pěstounské péči apod.
 - Školní – zásadní oblastí diagnostiky, zde se bere v úvahu předchozí hodnocení dítěte jinými učiteli, nebo lidmi, kteří přišli s dítětem do kontaktu. Pozoruje vývoj dítěte v oblastech adaptace na MŠ, školní zralost a připravenost (možný odklad, vztah ke škole apod.), vztah ke svým vrstevníkům, spolužákům.
- 4) **Metoda dotazníku** – jde o písemnou formu kladení otázek a odpovědí. Tímto způsobem lze získat údaje od většího počtu dotázaných v krátkém časovém úseku. Důležitá je přesná formulace cíle. Od něj se odvíjí struktura a formulace dotazů. Dotazník lze používat u žáků mladšího školního věku a výše.
- 5) **Metoda analýzy edukačních produktů žáka** – sledování kvalitativní úrovně produktů činnosti žáka.
 - Rozbor písemného a výtvarného projevu: zde řadíme výtvarné výkresy, výrobky, slohové práce či diktáty dítěte.
 - Rozbor motorických dovedností dítěte – zkoumáme v tělesné, výtvarné výchově a pracovních činnostech.
- 6) **Testy** – jsou nástrojem zkoušky žáků, pomáhají ke zjištění dosažené úrovně znalostí dětí v určité oblasti. Ve školách učitelé používají pedagogická testování (Zelinková, 2007).

2.4 Zahájení školní docházky

Podle Petrové, Plevové (2018) je vstup dítěte do školy zásadní změnou a představuje také velkou zátěž. Celý život dítěte se mění a zvyšují se nároky. Je proto zásadní, aby dítě do školy vstupovalo komplexně rozvinuto. Toto komplexní vyvinutí mají na starosti posoudit především rodiče, ale také učitelky v mateřských a základních školách, pediatr anebo pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Zásadní změna nastává v bodě, kdy je dítě, které bylo

zvyklé si hrát a věnovat se činnostem jím zvoleným, nuceno s intenzivní prací, která je hodnocena a porovnávána s vrstevníky, což může být pro dítě frustrující.

2.4.1 Adaptační období

První školní den prvňáčků je významným dnem, a to nejen pro děti. Prázdniny, které děti před vstupem do školy prožijí na různých táborech, či u babiček, mohou zavinit to, že režim dětí nemusí být vždy pravidelný. proto je vhodné, aby v dostatečném předstihu před začátkem školního roku rodiče s dítětem režim nastavili. Připravit jeho tašku, věci, které bude potřebovat. Dítě by si mělo začít zvykat na ranní vstávání a pravidla spojená s pobytem ve škole, a i po příchodu z ní (Kropáčková, 2008). Opravilová (2016) uvádí, že vstup dítěte do školy je vyvrcholením a zakončením předškolního období dítěte. V ČR je dovršení šestého roku dítěte a zahájení školní docházky jakousi tradicí. Avšak některé děti, do školy nastoupí až ve věku sedmi roků, a to z důvodu odkladu.

Vstup do školy přináší mnohé změny. Například dítě vstupuje do pro něj zcela nového školního prostředí, jeho denní režim je závazný a více pravidelný než v mateřské škole. Hlavní činností jeho dne není hra, ale učení, z toho plyne i dodržování nových pravidel. Dítě se seznámí i s novými rolami v sociální skupině, jsou to role žáků a spolužáků, s tím je spojen nový kolektiv vrstevníků. V neposlední řadě s sebou školní docházka nese množství školních povinností, o kterých by dítě mělo vědět ještě dříve, než do školy poprvé vstoupí. Dále pak větší nároky na žákovu samostatnost a zodpovědnost za sebe. Změna nastane i co se týče osoby učitele (Kropáčková, 2008).

2.4.2 Praktická samostatnost jako ukazatel připravenosti dítěte

Podle RVP PV (2021) je klíčové rozvíjet děti v předškolním vzdělávání nejen po stránce psychické, fyzické či sociální, ale je kladen důraz i na rozvoj samostatnosti. Samostatnost dítěte může být rozvíjena jak z pohledů autoregulace citů a emocí dítěte, tak po straně sebeobsluhy, v případě přemýšlení nebo vyjadřování a projevování se dítěte jako autonomní osobnosti ve společnosti. Předškolní období skýtá dítěti mnoho příležitostí se samostatnosti učit a zdokonalovat se v ní. Právě v tomto období jsou v dětech budovány základy, které využijí v budoucím životě. Je proto zásadní, aby děti byly k samostatnosti vedeny jak rodiči, tak učitelkami v mateřských školách (Kopřiva, 2008).

Podle Bednářové, Šmardové (2010) je dítě, které je schopné intenzivně pracovat podmíněno několika faktory. Mezi ně se řadí zralost CNS, výchova dítěte, jeho sociální dovednosti a schopnost samostatnosti. Pokud jsou všechny tyto aspekty dostatečně rozvíjeny, dítě daleko lépe zvládne povinnosti spojeny s nástupem do školy a usnadní to jeho adaptaci na prostředí.

2.4.3 Zápis do první třídy

Úroveň dítěte dosažená při vstupu do školy je hlavním cílem zápisu. Učitel pomocí diagnostické funkce posuzuje zda, byla úroveň dosažena, či nikoli. Další funkcí zápisu je funkce motivovat dítě ke vstupu do školy. Při zápisu se většina dětí do školy dostane poprvé, a proto je to prvotní zkušenost a možnost utvořit si počáteční vztah ke školnímu prostředí (Spáčilová, 2009). Opravilová (2016) uvádí fakt, že by se u zápisu měla posuzovat komplexním způsobem, a nejen pouze splněním dílčích úkolů. Podstatné je, zda je dostačující zrková analýza dítěte (vnímání tvarů, detailů), sluchový rozbor (hlásky ve slovech), řešení zadání (dělení předmětů na stejný počet apod.). Zda dítě dokáže komunikovat, spolupracovat a vyjadřovat se.

Zápis žáků do prvních ročníků podle zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, školy organizují v dopředu sjednaných dnech a hodinách. Na některých základních školách probíhá zápis tzv. tradiční formou. Jedná se o rozhovor dítěte s učitelem a následným vyplněním testu školní zralosti. V rámci rozhovoru učitel vnímá správnou výslovnost, rozumové dovednosti, slovní zásobu dítěte a úchop tužky. Na jiných školách se zápis provádí zábavnější tzv. netradiční formou, například děti putují školou po různých stanovištích, učitelé mají kostýmy a doprovází děti společně s rodiči po celé škole. Tato forma pomáhá dětem překonat trému, stres a zbavit je pocitu, že jsou někým zkoušeni (Kreisllová, 2008).

2.4.4 Odklad školní docházky

Úzce souvisí se zralostí a připraveností dítěte pro školu. Zjistí-li instituce, že je dítě na školu nezralé, nedostatečně připravené, navrhne nebo doporučí dítěti odklad. Je důležité rodičům dítěte přesně vysvětlit všechna kritéria, podle kterých se pedagog a ostatní spolupracující rozhodli, že dítě zatím není způsobilé začít školní docházku a doporučit vhodného specialistu, tedy návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, nebo u pediatra. Podle zprávy z těchto dvou uvedených institucí, udělí ředitel školy dítěti odklad (Bednářová, Šmardová, 2010).

Výzkumy dokázaly, že dětem, kterým byl doporučen odklad o jeden či dva roky, odložený nástup do školy prospěl. Rok v MŠ navíc jim dal možnost zdokonalit se, vyžrát ve všech oblastech, kde to bylo třeba. Je však důležité, aby dítě, které absolvuje odklad bylo ve školce formováno tím směrem, kterým potřebuje. Některé základní školy vytvořily nulté (přípravné) ročníky, které slouží dětem, k lepší adaptaci na školní prostředí a s tím spojenými požadavky (Spáčilová, 2009).

2.4.5 Role školáka

Dítě, které se stalo školákem si zvyká na úplně novou situaci. Je postaveno do role, kdy nad hrou převládá učení. Nástup do školy s sebou přináší požadavky, na které si dítě musí zvyknout:

- Pravidelný denní režim;
- školní prostředí (orientace v budově, velikost budovy);
- pravidla ve škole;
- noví spolužáci/ kamarádi;
- nová učitelka – autorita;
- povinnosti spojené se školní docházkou;
- změna sociální role dítěte na žáka a spolužáka (Opravilová, 2016).

Významnou roli při adaptaci opět hraje rodina. Způsob, jakým se rodiče s dítětem o škole baví, zda má dítě staršího sourozence, který jej může motivovat svými výsledky, nebo mu pomoci. Pozor si však musíme dát v případě, že má sourozenec dítěte ke škole vztah spíše negativní (vlivem špatných známek, či chování), může dítě demotivovat a odradit.

2.4.5.1 Vztah žáka k učiteli

Vztah, který má žák první třídy k učiteli lze zprvu pojmenovat jako vztah, ve kterém figuruje úcta, náklonnost a obdiv. Objevuje se zde také strach. Ten záleží na konkrétních situacích, ve kterých se dítě a učitel lépe poznávají. Důležitou roli hraje také komunikace. Ta se projevuje jak verbální stránkou, která se projevuje způsobem oslovení žáka, způsobem zkoušení, hodnocení, aplikace pochval a trestů či výtek nebo používání vtipů atp. Neverbální stránka komunikace závisí na gestech, mimice, způsobu, jakým s žáky mluví, jaký tón používá atd. (Petrová, Plevová, 2018).

3 POPIS PRINCIPŮ A VÝZNAMNÝCH SPECIFIK MONTESSORI PEDAGOGIKY

V této kapitole je shrnuta podstata Montessori pedagogiky, hlavní myšlenky a teze. Jsou v ní uvedeny také vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky, které jsou rozděleny do pěti různých kategorií.

3.1 Montessori pedagogika

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) Je to typ alternativní pedagogiky, jejíž zakladatelkou byla Marie Montessori. Ta se podílela na rozmachu reformního pedagogického hnutí. Podstatou tohoto směru je pozitivní dopad vhodně zvolených stimulujících výchovných podnětů. Zejména v citlivých fázích života dětí. Hlavním rysem této pedagogiky je způsob výchovy dětí formou pedagogické podpory při objevování a postupném vstupování do společnosti svou vlastní cestou, pomocí vnitřních sil a maximálního snažení. Hlavním cílem je tedy výchova inteligentního a sebevědomého dítěte, jež dokáže správně reagovat na situace, kdykoli nabídne pomoc, nebojí se zodpovědnosti ani spolupráce (Rýdl, 2006).

Většina moderních výchovných metod dělá chyby ve dvou protichůdných směrech: buď učí děti mnoha věcem, aniž by jim ponechal dostatek prostoru pro jejich osobní samostatnost a iniciativu, nebo jsou děti učeny s velkou mírou svobody, aniž by mu byla poskytována adekvátní (morální a technická) pomoc nezbytná k učení a celkovému rozvoji. Montessori metoda se snaží o to, najít nepřímou cestu, sladuje svobodu s řádem, ponechává dalekosáhlou svobodu kreativity dítěte, ale zároveň stanovuje určitá pravidla, bez kterých by výukový materiál nebyl náležitě využitelný (Śliwerski, 2020).

Montessori důraz na svobodu dítěte s odpovědností zůstává klíčový princip její pedagogiky. Bez toho, abychom dali dětem svobodu pohybovat a vybírat, dospělí by měli velmi malý přehled o tom, jak nejlépe podporovat jejich učení a rozvoj. Možnost volného pohybu ve třídě i mimo ni vedou děti ke spontánnosti výběr, odrážející jejich zájem o životní prostředí a také o sociální interakce. Vybrané aktivity, hry a partnerství signalizují dospělý pozoruje potřeby a zájmy dítěte a identifikuje podporu pro budoucí učení (Isaacs, 2018).

3.1.1 Teze Montessori pedagogiky

- „Pedagogika Montessori vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnaného standardu kvality.
- Pedagogika Montessori je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze.
- Pedagogika Montessori podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování.
- Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí věkem dané příznivé vývojové období.
- Podle principů Montessori pedagogiky jsou všechna pedagogická zařízení chápána jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“ a nikoli jako „memorovací ústavy“.
- Zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté.
- Školy pracující Montessori metodou jsou školy výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytne dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně. Využívají vnitřní motivace.
- Montessori školy dokážou držet krok na všech stupních výkonového srovnávání s běžnými školami, často je ale překonávají v rozsahu praktických dovedností a pracovních kompetencí, které se vykazují například organizovat si vlastní práci a sociálních kompetencí.“ (Rýdl, 2006, s. 13-14).

3.1.2 Didaktické principy Montessori pedagogiky

Vzhledem k věkovým skupinám dětí je důležité vzít v úvahu klíčové principy, které jsou základem řízení třídy všech Montessori prostředí a které významně přispívají k seberozvoji dítěte. Tyto klíčové zásady se týkají: svobody, pracovního cyklu a cyklu činností, vertikálního seskupení, kontroly chyb, třídobé lekce, pozorování a hodnocení, podpory sebekázně.

1. Montessori přístup pojímá dítě jako vedoucího učení.
2. Montessori učitelé jsou facilitátory učení dětí. Tím, že se připravuje výukové prostředí, zajišťují, aby bylo dětem poskytnuto nástroje pro všechny aspekty jejich rozvoje.

3. Hodnocení v Montessori třídách je založeno na pozorování, které zároveň slouží jako nástroje pro plánování. Úrovně zapojení a podvodů centrování jsou barometry úspěšného učení dětí.
4. Činnosti a učení jsou vývojově vhodné a reflektují citlivá období dětí.
5. Učení dětí se vyznačuje svobodou a odpovědností. Odpovědnost je definována samotným prostředím a tím základní pravidla, která podporují sociální povědomí.
6. Děti jsou seskupeny vertikálně v rozmezí tří let.
7. Učení je organizováno do pracovních cyklů a cyklů činností, které mají za cíl podporovat osobní rytmy dětí, spontánní učení a vést při rozvíjení odpovědnosti za své činy.
8. Montessori výukové materiály podporují sebevzdělávání a některé z nich mají vestavěnou kontrolu chyb. Učení dětí je konstruováno. Podle návrhu činností. Jejich učení napomáhá i barevné kódování.
9. Dětská slovní zásoba se rozvíjí pomocí třídobé lekce.
10. Úspěch Montessori výuky spočívá v podpoře vlastní hodnoty, sebeuvědomění a sebekázeň, což přispívá k vývoji odpovědných dospělých (Isaacs, 2018).

3.1.3 Hlavní myšlenky pedagogiky Montessori

Mimořádnou schopnost dětí, tzv. fenomén polarizace osobnosti, rozdělila Marie Montessori do tří stadií:

1. Přípravný stupeň je charakteristický neklidem dítěte, hledáním, poznáváním nových věcí a navazování kontaktu s nimi. Dítě je schopno rozeznávat dvě úrovně podnětů. První úroveň charakterizují vnější znaky dané věci. Ty působí na dětské smysly tzn. barva, tvar... atd. Podle druhé úrovně dítě podněty posuzuje podle vlastních zkušeností a pocitů. Např. když dítě vyhledá knihu podle obsahu či žánru, a ne kvůli obrázkům. V této fázi vychovatel nabízí dítěti pouze takovou pomoc, která je nepřímá, upozorňovat, anebo navrhnout dítěti jiné doporučení. Finální rozhodnutí je na dítěti, které je zodpovědné za svůj výběr a není nikým omezováno.
2. Stupeň velké práce dítě se naplno věnuje vybrané činnosti. Plné soustředění, ze kterého dítě nevyruší ani okolní dění, je hlavním znakem tohoto stupně. Dítě se plně soustředí na ovládnutí samo sebe a na odpoutání od okolního ruchu. V důsledku každodenního

opakování si dítě posiluje a vytváří psychické kvality, jež z velké části formují jeho osobnost.

3. Klidová fáze slouží ke zklidnění dítěte a zpracování nových vědomostí a poznatků. Radostné, klidné a uspokojené dítě ukončuje tuto fázi úklidem pomůcek na své místo. (Zelinková, 1997, s. 28-29).

3.1.4 Montessori učitel

Osoba učitele je v Montessori prostředí chápána píše jako osoba, která děti vede, tedy vedoucí či průvodce. Dítě, které je součástí tohoto vzdělávacího procesu není učeno dospělým, ale učí se samo. Dítě je dospělým vedeno, reguluje jeho aktivity (jak psychické, tak fyzické) a předává dítěti nové zkušenosti (Rýdl, 1999). Podle Zelinkové (1997) Montessori pedagogika stanovuje skrze vychovatele dítěti mantinely, jež během své volné hry a práce nepřekračuje. Práce dítěte je tedy předem připravována a ovlivňována pedagogem ale jen do té doby, dokud si dítě počíná svobodně, má volnost pohybu a životní entuziasmus. K dobrému vedení je zapotřebí dovednosti v oblasti realizace volné práce dětí a s tím související příprava sugesivního prostředí, uznání a pozorování práce, kterou děti provádí.

Shrnuje aktivity vychovatele a rozděluje je do dvou skupin.

1. Přímé činnosti (komunikativně – dialogické)

Během toho, kdy se dítě věnuje činnosti, vychovatel dítě pobízí, souhlasí a potvrzuje rozhodnutí dítěte. Jeho jednání je slušné a bere ohled na druhé. Je dítěti nápomocen, když volí předměty a náměty, zohlední věk a úroveň vývoje a na základě toho, zvolí materiál k práci. Jeho úkolem je také udržet a vyvolat v dítěti zájem, touhu, dopomáhá k soustředění a vede je k naučení a pochopení dosud neznámých cvičení. Důležitý je důraz na zakončení práce dítěte a na následný úklid. Jeho mluva je přirozená bez zbytečného zveličování. Pochybení ve vztahu s dítětem vychovatel napravuje.

2. Nepřímé činnosti (nekomunikativní)

a. Zajištění informací o dítěti

- Vychovatel sleduje a klasifikuje činnosti dětí, dále chování a kázeň.
- Pozoruje čas, který děti činnostem věnují.
- Pozoruje, jakou práci si dítě volí.
- Pozoruje, co vše dítě k výkonu činnosti potřebuje.

- Pozoruje míru vytrvalosti a progresu dítěte a povahové rysy.
- Pozoruje, zda dítě pracuje samo, nebo je zapotřebí výzvy, či příkazu.
- Chování dítěte posuzuje ve spojitosti s prací i ve změně jednání.

b. Odstraňování překážek

- Vychovatel se stará, aby činnost dítěte nikdo nepřerušoval.
- Vychovatel mlčky vyčkává až se jej dítě rozhodně oslovit, či vybídnout k pomoci.

c. Volba, výroba pomůcek a materiálů

- Nabízené materiály podněcují k činnosti.
- Vychovatel dbá o to, aby pomůcky a materiály byly kvalitní.

d. Vytvoření atmosféry pro vzdělávání

- Různé možnosti prožitků a vědomostí.
- Praktická příprava dítěte pro život.
- Důraz na dobře zvolené podmínky (místo, čas, obsah, materiál).
- Pozoruje atmosféru, vztahy mezi dětmi, čistotu prostředí atd.

e. Podpora ohleduplnosti a pomoci

- Průvodce chystá kolektivní i individuální činnosti
- Zabývá se otázkami
- Klade důraz na zabezpečení života v pracovní pospolitosti (Zelinková, 1997).

Největší výzvou je zajistit, aby Montessori objevy zůstaly relevantní dnes spočívá v postojích dospělých. Dát dítěti svobodu odhalit svůj skutečný potenciál prostřednictvím řízených činností vyžaduje dospělého, který je schopen dítě nejen respektovat, ale také mu důvěřovat vrozená schopnost spontánně vybírat činnosti a zapojovat se do nich, učení prostřednictvím řešení problémů a objevování. Role učitele v Montessori prostředí, které je vhodné pro všechny věkové kategorie dětí, má spíše vést než učit nebo vést dítě v jeho učení (Isaacs, 2018).

3.1.5 Vzdělávací oblasti Montessori vzdělávání

Montessori pedagogika využívá tzv. Montessori didaktický materiál. Jedná se o pomůcky, které mají v Montessori třídě zastoupení vždy jedenkrát z důvodu zabránění opakování činností a aktivit jiného dítěte a učení trpělivosti, pokud s pomůckou v danou

chvíli pracuje jiné dítě. Tento materiál je rozdělen do pěti kategorií: praktický život, smysly, jazykový materiál, kosmická výchova a matematika (Hillebrandová, 2011).

3.1.5.1 *Praktický život*

Obsahem této vzdělávací oblasti jsou veškeré činnosti, které dospělí dělají několikrát denně tzn. úklid, odemykání, oblékání atd. Montessori pedagogika se z pohledu dítěte zaměřuje na svět spíše reálný než fantazijní, děti, které Montessori pozorovala milovaly přelévání, nalévání, zamykání, odemykání, zametání apod. ovládnutí těchto činností dítě lépe zařadí jak do rodiny, tak posléze do společnosti. Důležitá je však trpělivost, jelikož nácvik uvedených dovedností vyžaduje čas. děti je opakují tak dlouho, dokud je perfektně neumí (Rýdl, 2007).

Je důležité se vyvarovat zasahování do činnosti dítěte za účelem jeho práci urychlit, či jej napomínat, že není dostatečně pohotové a šikovné. Není vhodné činnost udělat za dítě. Vyvolá to v něm nezáměr o danou činnost, nic se tímto stylem nenaučí a v nejhorším případě ztratí sebevědomí. Právě chybami se dítě dostane k dokonalému provedení. Děti se zdokonalují především pozorováním dospělých. Z toho plyne, že dospělí by měli dbát na to, aby byli dětem dobrým příkladem. Je proto dobré dát dětem k dispozici reálné předměty např. ze dřeva nebo textilu (Zelinková, 1997). Tuto oblast lze dále rozdělit na podoblasti:

- **Společenský život** – schopnost omluvit se, omluvu přijmout, poděkovat, poprosit, pozdravit
- **Kontrola pohybu** – zde lze zařadit aktivity zahrnující přelévání tekutin, přesypání např. rýže či krupice, nebo kávy, aktivity zahrnující pohyb (uvnitř či venku), aktivity umělecké
- **Péče o sebe** – schopnost dítěte obléct se, svléknout, umýt se, učesat, zajít si na toaletu
- **Péče o okolní prostředí** – úklid (mytí, utírání), krájení, péče o zvířata nebo rostliny, zametání atd. (Rýdl, 2007).

3.1.5.2 *Smysly*

Předškolní děti mají značně vyvinuté smyslové vnímání. Nejlepší způsob, jakým si dítě věci zapamatuje je ten, že jej vnímá všemi smysly. Tzn. může si na ně šáhnout, vidí ji, cítí, slyší či ochutná. Pokud je dítěti umožněno zatlouct hřebíky kladívkem, je jisté, že bude i příště vědět, jak kladívko vypadá a k čemu se používá. Pokud se o kladívu někdo zmíní jen verbálně, dítě na to zapomene, z důvodu toho, že si jej neprohlédlo. Z toho plyne že vzpomínka je podpořena vnímáním pomocí smyslů. Smyslový materiál je barevný, jsou v něm zastoupeny různé tvary

a různé typy materiálů pomůcek. Dále se tyto pomůcky dělí podle zaměření. Jedná se o smyslový materiál, který dítě navádí k rozdělování podle velikostí, podle barev, podle tvarů, podle povrchových struktur pomůcek, podle hmotnosti. Dále dítě rozlišuje zvuky a tony, vůně a chuti (Zelinková, 1997).

3.1.5.3 Jazykový materiál

Při učení čtení je v Montessori pedagogice využívána tzv. genetická metoda. Ta spočívá v tom, že děti se nejprve seznamují s písmeny při jejich psaní a až poté začínají s jejich čtením. K takové výuce používají materiály, které dětem umožní lépe pochopit rozdíly mezi písmeny pomocí několika smyslů (hmat, sluch) (Montessori ČR, 2021). Seldin (2017) uvádí jednou z pomůcek k osvojování abecedy tzv. destičky s písmeny ze smirkového papíru. Jedná se o kartičky, díky kterým děti hmatem poznávají jednotlivá písmena. Tyto písmena jsou rozdělena do sedmi skupin. Souhlásky jsou na červeném podkladě, samohlásky na modrém. Podle (Randákové, 2010) se dává v Montessori výchově důraz i na rozvíjení slovní zásoby dětí. Funguje to na principu košíčků, které byly naplněny předměty z různých odvětví. Literární koutky slouží dětem, které již čtení ovládají a jsou schopny si přečíst krátké příběhy z reálného života a až poté pohádky, po vzoru vzorce od konkrétního k abstraktnímu.

3.1.5.4 Kosmická výchova

Úkolem učitele v této oblasti výchovy je předat dítěti poznání světa. Jistota a řád je pro dítě jednou z jistot, které potřebuje cítit. Potřebuje pomoc při chápání souvislostí a mělo by být zvědavé a toužit získávat nové vědomosti. Kosmická výchova nabízí dítěti nahlédnout také do problematiky životního prostředí. Názornost v tomto případě zajistí vycházka, či různé exkurze nebo pobyty. Je vhodné s dětmi vyrábět pomůcky, které by jim tuto problematiku přiblížily. Informace předávat jednoduše a vzbuzovat v dětech touhu po informacích a bádání (Hillebrandová, 2011).

3.1.5.5 Matematická výchova

Počítání je pro předškolní děti na denním pořádku. Nejedná se však pouze o nazpaměť naučenou číselnou řadu do 20, ale také o pochopení samotného významu, který čísla představují. Je proto důležité zařazovat aktivity, které dětem demonstrují určité množství. Pomocí speciálních pomůcek např. červeno-modrých tyčí mohou děti snáze pochopit princip sčítání – tedy přidávání čísel k sobě. Ze dvou tyčí stejné délky může vzniknout jedna velká

apod. tyto tyče mohou děti také skládat a tvořit řady, které porovnávají jejich velikosti (Seldin, 2017).

V teoretické části jsme se zabývali vývojovou fází předškolního dítěte a s tím spojenými charakteristickými rysy daného období, dále jsme si vymezili pojmy školní zralost a připravenost a diagnostika předškolních dětí a žáků začínajících školní docházku. Podrobně jsme se také zabývali oblastí praktické samostatnosti, která by měla být u předškolních dětí výrazně rozvíjena. Také jsme objasnili podstatu a charakterizovali Montessori pedagogiku, která je jednou ze zkoumaných institucí.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V metodologii výzkumu je popsán výzkumný problém, kterým se zabýváme. Dále jsme uvedli typ výzkumu, metodu sběru dat a zvolené hypotézy.

Kovandová (2021) nahlíží na problematiku samostatnosti předškolních dětí v rámci jiného alternativního přístupu v předškolním vzdělávání a považuje samostatnost za vlastnost, jež propojuje kompetence, které by mělo předškolní dítě zvládat, aby se žákovi ve škole lépe pracovalo, aby se následně snadněji se připravil na život samotný. Rovná (2014) poukazuje ve svém výzkumu na problematiku školní zralosti dětí a na případné odklady školních docházek těch, kteří se zdají být nevyzrálí. Zabývá se také faktem, že mateřská škola a její prostředí, ve kterém je dítě vychováváno je zásadní pro osamostatnění dítěte. důležité je také zmínit, že ne všichni rodiče mají přehled o tom, jaké úkony mají jejich děti zvládat, aby byly považovány za zralé pro školu, a tudíž je v nich dostatečně nepodporují. Což vede mimo jiné i k nesamostatnosti předškolních dětí.

4.1 Strategie výzkumu a výzkumný problém

V souvislosti s výzkumnými cíli jsme zvolili výzkum kvalitativně orientovaný. Výhodou tohoto typu výzkumu je přímá účast při zkoumání, možnost nahlédnout do problematiky přirozenou cestou a intenzivněji ji prožít. Jelikož se ve výzkumu zabýváme pozorováním předškolních dětí a sledováním úrovně jejich pracovní samostatnosti, byla přímá účast při získávání dat značnou výhodou.

Švaříček (2007) zmiňuje o pozorování jako jednu z nejkomplicovanějších metod získávání výzkumných dat. Zúčastněné pozorování je nejpoužívanější metodou, pokud se jedná o pozorování. Spočívá v tom, že osoba, která výzkum provádí je sice jeho součástí, ale nijak do průběhu nezasahuje. Lze zde uvést několik výhod. Díky pozorování lze zjistit a popsat co nejpřesněji a ve vysoké kvalitě danou situaci, umožňuje chápání všech souvislostí, lze lépe vypořádat činnosti, které dotazovaní provozují zautomatizovaně a v neposlední řadě lze odhalit skutečnosti, kterým nebyla věnována dostatečná pozornost.

Kvalitativní výzkum byl vhodný i v případě komunikace s učitelkami. Zvolili jsme tedy metodu strukturovaného rozhovoru, který se podle Chrásky (2016) vyznačuje tím, že osoba, která rozhovor iniciuje postupuje podle předem připravených otázek a klade je v předpřipraveném pořadí. Pomocí otázek jsme zjišťovali jejich postoje a pohledy na problematiku samostatností dětí předškolních a dětí, které zahájily školní docházku.

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem je **porovnat úroveň praktické samostatnosti u předškoláků v soukromé mateřské škole s Montessori prvky a státní mateřské škole s ohledem na adaptaci v prvním ročníku základní školy.**

VDC1: Zjistit, jaké pracovní návyky si děti osvojují v povinném ročníku předškolní docházky a zároveň jsou od nich očekávány v prvním ročníku školy.

VDC2: Popsat, jak ovlivňuje intenzivní rozvoj praktické samostatnosti předškoláků jejich adaptaci v 1. ročníku základní školy.

VDC3: Porovnat, zda předá mateřská škola s Montessori prvky dítěti lepší dovednosti v oblasti praktické samostatnosti do základní školy než běžná mateřská škola.

VDC4: Zjistit v jakých situacích mohou žáci základních škol rozvíjet svou praktickou samostatnost pohledem učitele základní školy.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké jsou rozdíly v úrovni praktické samostatnosti předškoláků v soukromé mateřské škole s Montessori prvky a státní mateřské škole s ohledem na adaptaci v prvním ročníku základní školy?**

Dílčí výzkumné otázky (DVO):

DVO1: Jaké pracovní návyky si děti osvojují v povinném ročníku předškolní docházky a zároveň jsou od nich očekávány v prvním ročníku školy?

DVO2: Jak ovlivňuje intenzivní rozvoj praktické samostatnosti předškoláků jejich adaptaci v 1. ročníku základní školy?

DVO3: Předá mateřská škola s Montessori prvky dítěti lepší dovednosti v oblasti praktické samostatnosti do základní školy než běžná mateřská škola?

DVO4: V jakých situacích mohou žáci základních škol rozvíjet svou praktickou samostatnost pohledem učitele základní školy?

4.4 Výběr výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl konkrétní a měl jasný záměr. To je u výzkum kvalitativně zaměřeného běžné. Vybírali jsme pozorované předškolní děti podle dosažené úrovně samostatnosti a s výběrem vždy pomohla učitelka. Dotazované učitelky mateřských škol jsme vybírali podle pozorované třídy. Dotazované učitelky základních škol jsme vybírali dle kritéria vhodného do výzkumu. Učitelky základních škol musely minimálně rok pracovat s žáky, kteří začínají školní docházku.

Výzkumný vzorek se skládal z několika participantů kvůli různým výzkumným metodám. Do výzkumného vzorku řadíme 10 předškolních dětí. Prvních pět dětí ve věku od 5 do 6 let jsou ze státní mateřské školy a druhá skupina pěti dětí ve věku od 5 do 6 let je ze soukromé mateřské školy s Montessori prvky. Dále byly součástí do výzkumného vzorku 4 učitelky mateřských škol a 4 učitelky základních škol. Tito participanté byly dále rozděleni na 2 učitelky ze státní mateřské školy a na 2 učitelky ze státní mateřské školy s Montessori prvky. Dále byly rozděleny 4 učitelky základních škol na 2 učitelky z prvních tříd státních základních škol a na 2 učitelky z prvních tříd státních základních škol s Montessori zaměřením.

4.5 Metoda sběru dat

Pro zajištění triangulace dat byly vybrány 2 metody a 3 zdroje dat. Jedná se o metodu polostrukturovaného interview a zúčastněného pozorování. Šafránková (2011) uvádí metodu pozorování jako jednu z nejzásadnějších technik při posuzování pedagogických jevů, žáků a situací. Jednoznačně ukazuje realitu. Je plánované a má předem stanoveny cíle. Metoda rozhovoru je založena na kladení otázek výzkumným pracovníkem a na odpovídání respondenta. Úkolem iniciátora rozhovoru je pokládat otázky tak, aby co nejpřesněji a nejlépe zjistil postoje, názory a fakta, která získat potřebuje. Důležité je proto zvolit příznivé prostředí pro konání rozhovoru a vytvořit příznivou atmosféru.

Příprava otázek k rozhovorům i tvorba pozorovacích archů vycházela z daných výzkumných cílů a s nimi korespondujícími výzkumné otázky nám dopomohly ke získání odpovědí. Otázky k rozhovorům jsme měli připravené. Ty se během rozhovorů rozrůstaly o nové témata a získávali jsme nové podněty a náměty pro další otázky. Problematika samostatnosti dětí se řeší zejména ve školním prostředí a pro žáky prvních tříd je velice aktuální.

4.6 Realizace výzkumu

Výzkum jsme realizovali v období od prosince 2021 do února 2022 v prostorách mateřských škol ve Zlínském a Olomouckém kraji. K pozorování docházelo v mateřských školách. Rozhovory s učitelkami jsme realizovali dle možností zúčastněných stran. Ve většině případů proběhly rozhovory v mateřských či základních školách, nebylo-li to však možné, učitelky byly velice ochotné setkat se i mimo školy. Ve všech případech jsme se setkali s profesionálním přístupem, a čas strávený realizací výzkumu byl velice příjemný.

4.7 Zpracování a analýza získaných dat

Po uskutečnění pozorování předškolních dětí, jež bylo zaznamenáváno do pozorovacích archů jsme realizovali rozhovory s učitelkami. Ty byly nahrávány jsme a dále zpracovány a přepisovány. Získaná data jsme zanalyzovali pomocí techniky otevřeného kódování, kdy jsme transkribovaný text rozdělili na části. Ty dostaly jména tzv. kódy. Vlastnosti kódů mají být přesné a jasné ne nijak zavádějící. Pomocí techniky kódování v ruce jsme text ručně rozebírali a k vytváření kódů nebyl tedy použit žádný software. Vzniklé induktivní kódy nám umožnily popisovat nejen to, co bylo přesně řečeno, ale také to, co vyplývá z kontextu. Vhodné je také kladení vhodných otázek. V našem výzkumu jsme použili jako vzor návodné otázky ke kódování podle Flicka: „Co? Kdo? Jak? Kdy? Jak dlouho? Kde? Jak moc? Jak silně? Proč? Kvůli čemu? Pomocí čeho?“ (Flick, 2006 in Švaříček & Šed'ová, 2007). Z vzniklých kódů jsme tvořili kategorie a podkategorie. Vždy podle shodných témat. Použity nebyly všechny kódy z důvodu nenávaznosti na výzkumné otázky. Vytvořené podkategorie jsme zařadili z důvodu vhodnějšího upřesnění a charakterizování výsledných kategorií. Ty popisujeme v následující kapitole, která pojednává o interpretaci získaných dat.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Získaná data, získaná skrze metodu zúčastněného pozorování a dvě série polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských a základních škol, jsme zpracovali do následujících čtyř kategorií. Tyto kategorie jsou načrtnuty ve schématu níže.

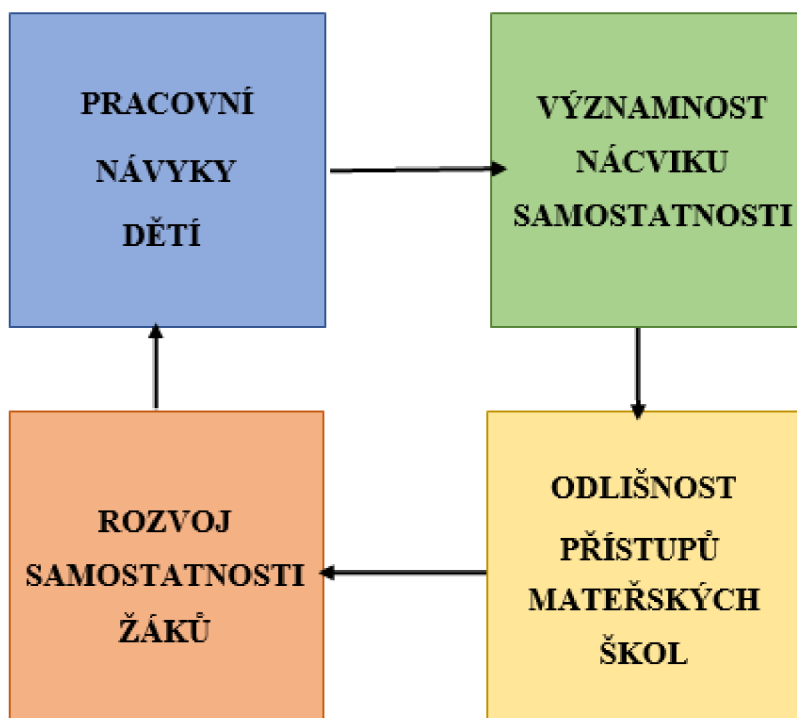


Diagram č. 1. Výsledné analytické kategorie

Konexe mezi kategoriemi naznačují šipky a každá kategorie souvisí s tou předešlou a naopak. Děti si v posledním ročníku MŠ osvojují pracovní návyky a učí se samostatnosti, a zároveň jsou od nich očekávány zautomatizované úkony v prvním ročníku ZŠ. To souvisí s významností nácviku samostatnosti, jak v mateřské, tak na základní škole. V tomto případě hrají důležitou roli pravidla, která se stanoví, musí dodržovat, a nakonec se zautomatizují. S tím souvisí jednodušší adaptace na školní prostředí a obstání žáka v něm. K nácviku samostatnosti však ne všechny mateřské školy přistupují stejně. Značné rozdíly byly patrné, co se přístupu k samostatnosti dětí a pracovních návyků týče, v Montessori školách v porovnání s běžnými školami. Ovšem rozvoj samostatnosti žáků prvních tříd nezávisí jen na osvojování dovedností se o sebe postarat ve školním prostředí, ale také doma. Zde záleží na podpoře ze strany učitele, ale také na spolupráci rodičů a na vnímání důležitosti, co se samostatnosti a určité zodpovědnosti žáků týká.

Na základě těchto konexí jsou získaná data interpretována technikou vyložení karet. Skrze techniku otevřeného kódování vznikly kategorie a k nim související podkategorie. Obrázek, který lze vidět níže jasně ukazuje posloupnost a stručně naznačuje obsahy jednotlivých kategorií.

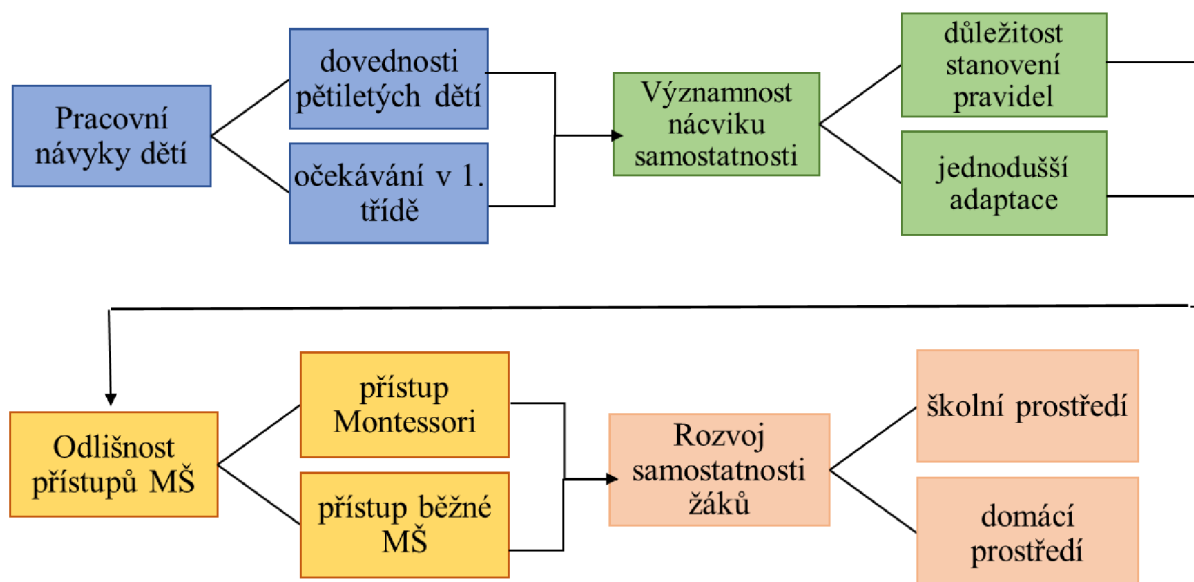


Diagram 2. Konexe výsledných analytických kategorií

Tyto kategorie jsou dále popsány v kapitolách níže. V každé podkapitole jsou uvedeny citace z rozhovorů s dotázanými učitelkami či tabulka výsledků z pozorování.

Pracovní návyky dětí

Výzkumná data ukázala, že pracovní návyky a samostatnost jdou spolu ruku v ruce a děti si tyto dovednosti a návyky osvojují od nástupu do MŠ. Postupem času jsou na ně kladeny větší a větší nároky a děti se musí zdokonalovat v péči o sebe a své okolí. Úroveň samostatnosti předškoláků komplexně označily dotázané učitelky za vysokou, tzn. dostačující k tomu, aby dítě nepotřebovalo učitelčinu pomoc.

V posuzování této oblasti však závisí na více faktorech. Těmi jsou například přístup rodičů k pracovním návykům svých dětí. Zda doma dají dostatek příležitostí a času dítěti si tyto dovednosti prohlubovat a zda jim k tomu vytváří i vhodné prostředí.

Dovednosti pětiletých dětí

Dovednosti, na které jsme se ve výzkumu zaměřovali, jsme rozdělili do tří kategorií. První kategorie se týkala osobní hygieny dětí, druhá stolování a jídla, třetí přípravy a úklidu prostředí.

Hygienické návyky

Vše, co se například základních hygienických návyků týká by se dítě mělo naučit právě v tomto vývojovém období, tzn. v předškolním věku. Dítě naprosto schopně přijímá denní rutinu spojenou s hygienou při návštěvě toalety, při umývání rukou atp. je však důležité dát dítěti dostatek prostoru a času naučené činnosti vykonávat. Vyzkoumané výsledky se ztotožňují s odbornou literaturou viz Matějček (2000).

Zde se více méně všechny dotazované učitelky shodly, že úroveň dětí v předškolním věku v této oblasti je vysoká a dostačující k tomu, aby děti považovaly za samostatné. Děti v předškolním věku už samy ví, kdy potřebují na záchod a co vše návštěva toalety obnáší. Včasné použití kapesníku občas děti potřebují připomenout. Výpovědi učitelek viz níže.

U2: *„Jejich celková úroveň jako skupiny předškoláků je v této oblasti vysoká. Zvládají vše bez dopomoci, jsou samostatní, co se týče umývání rukou, zvládají si zajít sami na záchod. Když je potřeba sami poznají, že mají špinavou pusku nebo ruce. Jediné, co jakoby někdy ještě nezvládnou ukočirovat, je použití kapesníku, ale to jen malá hrstka z nich.“*

U3: *„Tak u nás ti předškoláci celkem tu osobní hygienu zvládají sami. Vždy na začátku školního roku uděláme pravidla, kterými se řídíme, snažíme se o dodržování. No a děti to po čase zvládají samy. Chodí se sami umývat, utírají se sami, když jdou z toalety, někteří teda potřebují ještě pomoci, ale snažíme se, aby to předškoláci zvládali sami. Umývání rukou a čištění zubů zvládají taky.“*

V případě dodržování pravidel hygieny je důležitá důslednost učitelek. Děti mají tendenci vše dělat ve spěchu a také si věci ulehčovat. Proto je dobré se vždy přesvědčit, zda dítě vykonalo vše, co je potřeba ke správné osobní hygieně. Důležité jsou také návyky a to, jak přistupují k důslednosti svých dětí jejich rodiče.

Stolování a jídlo

Další kategorie dovedností je stolování a jídlo. I v této kategorii se učitelky shodly na tom, že jsou děti samostatné a nepotřebují jejich asistenci. Děti v předškolním věku používají při jídle celý příbor. Důležitá je i manipulace s plným talířem jídla. Schopnost dítěte si jídlo odnést, nabrat, nalít atp. Zaregistrovali jsme ve výzkumných datech rozdíl v přístupu

k samostatnosti dětí v běžné mateřské škole a ve škole s Montessori prvky. V případě dětí z Montessori mateřských škol se klade větší důraz na samostatný úklid a přípravu místa, kde děti jí. Děti si zde samy nalévají pití a polévku, samy si umývají a utírají po jídle nádobí.

U1: „*I v tomto případě je úroveň u nás velmi vysoká. Někteří sice ještě doladují používání příboru, ale všichni se nají samostatně, a to samé platí při úklidu po jídle nebo při přípravě místa a věci před jídlem. Přes den si děti samy chodí nalévat pití ze džbánů a samy si nalévají polévku. Po svačině si umývají a utírají nádobí.*“

U2: „*Předškoláci si myjí nádobí po sobě po každém jídle. Vždycky mají připravený dva lavory s vodou a utěrku a oni už vědí co mají dělat. Je to fajn, protože na nich člověk vidí, jak se to za ty roky naučili. Ale někdy je to na tu trpělivost náročnější no...*“

U3: „*To stolování vždy na začátku školního roku nastavíme určitá pravidla, oni si sami chystají prostírky Děti si před jídlem chystají jen příbor. Jinak polévku mívají nalitou od paní kuchařky. Pití bývá přes celý den nalité na tácku.*“

Vyzkoumaná data ukázala, že děti z běžných mateřských školek daleko méně manipulují před jídlem či během nebo po něm s nádobím a také se daleko méně setkávají se situacemi, ve kterých by si mohly tyto dovednosti upevňovat. Z velké části to ovlivňuje i větší počet dětí v běžných mateřských školách. V porovnání s mateřskou školou s Montessori prvky jsou třídy dětí v běžných mateřských školách početnější tudíž je manipulace s nádobím a následný úklid spíše na personálu mateřské školy.

Příprava a úklid prostředí

S předešlou kategorií souvisí i příprava nebo úklid prostředí k určité činnosti. Zde se také dotazované participantky shodly na tom, že děti vědí, kam si mají jít pro pomůcky, vědí, kdy se mají pomůcky uklízet. Jsou také samostatní při konání řízených činností. Opět se ale Montessori děti více zapojují do chodu školky činnostmi jako je utírání prachu, péče o rostliny, péče o zvíře atd. což vede k intenzivnějšímu rozvoji dítěte v oblasti pracovní samostatnosti.

U2: „*Pracovní prostředí si děti připravují samy, úklid z velké části zvládají taky, máme ve školce tzv. uklízeční den. Je to den kdy jakoby děti utírají prach, nebo omývají některé pomůcky, zalévají květiny, skládají knihy. Nebo se koupou šneci. V naší školce jsou k tomu vedeny od 3 let ihned po nástupu, tudíž v předškolním věku jsou již velice zdatní a samostatní i co se přípravy a úklidu týká.*“

U4: „*Ano, výtvarné potřeby atd. to přesně vědí, kde to mají, kde to je. Když je nějaká řízená činnost, při které třeba děláme něco, co neznají, tak jim to vždy vysvětlíme na začátku.*“

Oblékání a převlékání patří neodmyslitelně k dovednostem, které by mělo předškolní dítě zvládat. I zde byly učitelky jednotné a spokojené s úrovní samostatnosti dětí. Shodly se na tom, že děti si samy dokážou převrátit oděv, poskládat jej, nebo uložit do skříňky.

U1: „*V převlékání si jsou děti jisté a dělají to samy, docela i automaticky. Spíš dohlížíme na to, aby si třeba to oblečení hezky skládali, protože to občas flákají.*“

U4: „*U nás jsou děti na oblékání šikovné, ale dělá jim potíže zapínání bund. S tím se někteří ještě perou.*“

Vyzkoumaná data ukázala, že většina předškolních dětí je v oblastech praktické samostatnosti na dobré úrovni. A pokud některá oblast zaostává má dítě dostatek prostoru se v ní zdokonalit a učitelky mateřských i základních škol dělají vše pro to, aby děti co nejlépe připravily na odchod či zjednodušily adaptaci ve školním prostředí.

Očekávání v první třídě

Očekávání, která jsou na žáka v první třídě kladeny, jsou bezesporu velká. Dítě musí obstát ve školním prostředí a už se nemůže z tak velké části spoléhat na učitelku, jako tomu bylo v mateřské škole. Je proto důležité, aby předškolní vzdělávání vytvářelo prostředí dětem na míru tak, aby byly při nástupu do školy a při následném fungování ve škole co nejsoběstačnější.

Výzkumná data se shodují s odbornou literaturou, viz Matějček (2000), který uvádí, že začátek školní docházky je pro dítě velkým krokem. Místo, kde se žák začíná nejen učit novým znalostem, ale také vstupuje do společenského života. Je na něm, jak obstojí v třídním kolektivu a jak bude přistupovat k učení a domácí přípravě. V neposlední řadě je to opět rodina, která má na tyto všechny aspekty velký vliv.

Aby se mohl žák ve škole správně formovat a učit, měl by činnosti spojené se samostatností a pracovními návyky konat automaticky. To mu jasně umožní lépe se adaptovat na nové prostředí školy a také se žák bude bezesporu cítit sebejistější. V tomto případě se dotazované učitelky taktéž shodují na tom, že mezi žáky, kteří přišli z Montessori prostředí a mezi žáky, kteří absolvovali mateřskou školu běžnou, není, co se praktické samostatnosti týče, rozdíl.

U1: „*Tak já si ani o těch dětech dopředu nezjišťuju, z jaké školky přišli, protože v tom žádný markantní rozdíl jakoby nevidím. Ono důležité je, abychom si řekli na začátku, co a jak a pak společně fungujem, a i ti žáci to zvládají dobře.*“

U3: „*V současné 1. třídě je dětí, které přišly z Montessori prostředí třetina, ostatní absolvovaly běžnou MŠ a není mezi nimi rozdíl značný rozdíl, co se praktické samostatnosti týká. Je to hodně individuální.*“

Data ukázala, že zásadním momentem při začátku školní docházky je i fakt, že budova či areál školy je podstatně větší, než byly děti ve školce doposud zvyklé. Může se stát, že pro ně nastane problém v orientaci v budově, při přesunu do jednotlivých tříd či šaten. V tomto případě je velmi přínosné, aby žákům byla umožněna co nejlepší průprava či prohlídka areálu. Některé školy zařazují tuto problematiku v rámci celého projektu, který žáci v prvním ročníku absolvují.

Další důležitou částí je seznámení s novými spolužáky. To, ze strany učitelek musí být důkladné, aby žáci v situaci, kdy si nebudou vědět rady, našli alespoň spolužáka, který nebude ve stejné situaci jako oni. Problémem pro ně může být i velké množství jiných cizích lidí. Vše je to ale bezesporu o zvyku a každé dítě zvládá změny jinak, záleží čistě na tom, zda u něj byly správně a dostatečně rozvíjeny a vyvinuty všechny aspekty ke zdárné a rychlé adaptaci.

Dotazované participantky okomentovaly problematiku orientace takto:

U2: „*Děti, které nastoupily do základní školy, potřebují během prvních dnů doprovod učitele, nebo asistenta. Ale právě jakoby v rámci této problematiky zaměřujeme první projektový den právě na orientaci ve škole. To hodně pomáhá dětem líp se zorientovat, takže si ví rady a vzájemně se doprovází.*“

U4: „*Já si osobně myslím, že je hlavní, aby se ten žák cítil že je tu vítaný, že je tu v bezpečí. Že se má na koho obrátit, pokud bude ztracený nebo tak...*“

U5: „*Já prvňákům na začátku roku říkám, a snažím se to co nejvíc podpořit i já, aby se co nejlíp poznali navzájem, protože pokud si někdo ze třídy nebude vědět rady, tak se nejdřív zeptá nebo najde kamaráda, se kterým chodí do třídy. Takže nehraje roli to, kdo kam chodil do školky. Spíš jakoby ve škole jsme všichni spolu.*“

Dítě, které nastoupilo do školy se setkává s mnoha změnami. Jednou z nich je například změna volné hry a celkově velkého prostoru k pohybu ve školce, na své místo ve školní lavici. Žáci musí vydržet sedět na svém místě poměrně dlouhou dobu a také se musí soustředit. S tím

je spojen i úklid a schopnost udržet si na svém místě pořádek. Aby mohlo dítě soustředěně a nerušeně pracovat, musí mít k tomu prostor. Ve školním prostředí má žák najednou na starosti velké množství svých věcí. S tím je spojena zodpovědnost, na kterou nejsou děti v mateřských školách zvyklé. Ať už jsou to pomůcky, aktovka nebo třeba školní pouzdro, nebo také příprava pomůcek na další dny. To dělá problémy nejen nejmladším žákům, ale s chystáním věcí do školy zápasí všechny děti školou povinné. I v tomto případě záleží na předchozí přípravě dítěte tak, aby bylo schopné se o své věci starat, uklízet je a starat se o ně. Zde se názory dotázaných liší, protože dotázané učitelky pracují každá s naprosto odlišnými skupinami dětí, a proto jsou odpovědi velice individuální.

U3: *„To je velice různorodé a není znát, které dítě prošlo Montessori MŠ a které běžnou MŠ. Záleží spíš na typologii dítěte. Tedy na tom, jak jsou děti založeny. Smyslové děti pořádek udržují, potřebují řád a strukturu. Intuitivní děti mají kolem sebe stále spoustu věcí a je potřeba jim s nastavením řádu pomáhat.“*

U4: *„Já jsem se setkala s dětmi, které vím, že šly z alternativní školky a byly naprosto disciplinované a pořádné a nebyl žádný problém a opakem byly děti, které byly v úklidu a péči o své věci závislé stále na rodičích. Ale nedá se to říct obecně je to dost rozdílné dítě od dítěte.“*

U5: *„...Většina dětí má vše na výuku připravené, ale hodně pomáhají rodiče. Pravidla v podobě černých puntíků za zapomínání nebo poznámky pomáhají děti více motivovat k tomu, aby si plnily své povinnosti pečlivěji.“*

Konkrétně správnost nachystaných pomůcek na vyučování je zásadním kritériem, které žáci prvních tříd procvičují hned od začátku školní docházky. Platí to jak pro usnadnění jejich práce ve vyučování, tak pro prohlubování zodpovědnosti za své věci a za plnění povinností.

Významnost nácviku samostatnosti

Ze získaných dat lze vyčíst tři zásadní pilíře spokojeného a úspěšného dítěte. Jedná se o samostatnost, sebevědomí a spokojenost. Tyto výsledky se ztotožňují s odbornou literaturou od Skládalové (2016). Dítě potřebuje prostor a dostatek času na to, aby mohlo rozvíjet svou samostatnost skrze různé situace, potýkat se s překážkami, prožívat úspěchy i nezdary.

Se sebevědomím dítěte je také spjata svědomí, které neodmyslitelně patří k rozvíjeným oblastem osobnosti dítěte. Dítě si je vědomo zodpovědnosti za své činy. Umět se rozhodnout, co je dobré a co je špatné z něj činí zodpovědného člověka. Dítě, které si věří, má daleko větší potenciál k tomu pouštět se odhodlaně do nových nepoznaných situací a čelit jim. Zde také hrají

rolí psychomotorické cíle. Pomocí jejich naplňování lze dospět k požadované automatizaci, která je poslední fází. Fáze psychomotorických cílů jsou rozděleny do pěti fází jako je imitace, manipulace, zpřesňování, koordinace pohybů a automatizace.

1. Je fáze imitace, při které žák sleduje a následně napodobuje.
2. Manipulace je fází, kdy žák postupuje v činnosti dle slovního navádění.
3. V této fázi dochází ke zpřesňování činnosti, jež žák vykonává.
4. Koordinace žák řadí činnosti vhodně za sebou, pohybová činnost je soudržná.
5. Automatizace je poslední zmiňovanou fází. Podstatou jsou prvky, které dítě provádí automaticky a plně k tomu využívá psychomotorické schopnosti a minimum energie (Kolář, Vališová, 2009).

Důležitost stanovení pravidel

Z výzkumných dat jsme vyčetli, že pro ulehčení a dosažení automatizace psychomotorických cílů a s tím spojenou požadovanou samostatností dětí jsou pravidla důležitá. Ty si učitelky s dětmi ve třídě zavedou a společně je dodržují. Velkou roli zde hraje je důslednost a kontrola ze stran učitelek a případné vysvětlení, proč je dobré stanovená pravidla dodržovat. Také je důležité vhodně zvolit množství pravidel a následně dohlížet na jejich dodržování. Dbát na srozumitelnost pravidel a umět správně reagovat na jejich možné nerespektování.

Dubec (2007) uvádí, že jednou z možností, jak dětem pravidla předat, je znázornění pomocí obrázků. Ty lze také doplnit říkankou či básničkou. To dětem umožní lépe pochopit obsah a důležitost dané činnosti. Pomocí prožitku a dané situace si tak dítě lépe spojí, kdy a proč se daná věc dělá.

U1: *„Tak my máme například s mytím rukou od nástupu do školky s dětmi spojenou říkanku, kterou si říkáme před jídlem, když si myjeme ruce v koupelně. S těmi staršími už ji sice tak pravidelně neděláme, ale když jim ji připomeneme, vzpomenou si na ni.“*

U3: *„Vždy na začátku školního roku uděláme pravidla, kterými se řídíme, snažíme se o dodržování. No a děti většinu činností po čase zvládají samy...“*

U5: *„Pokud mají děcka s nějakým pravidlem problém, jakože ho nedodržují nebo tak, tak tomu věnujeme třeba i ranní kruh a povídáme si o tom, proč je jakože důležité ve třídě neběhat, co se může stát a tak. Většinou to aspoň na nějaký čas zabere.“*

V mateřských školách je velmi rozšířen zvukový signál, který označuje pravidlo: konec hry, začátek úklidu. Tento rituál je zaveden od příchodu dětí do mateřské školy. Pokud nestačí signál jeden, učitelky volí například písničku, nebo říkanku o určité činnosti, kterou se chystají s dětmi dělat. Tou také snadněji docílí zklidnění dětí a děti si také snáze spojí pravidlo s činností. V Montessori školách učitelky volí ještě jeden prostředek, který dopomáhá ke zrychlení úklidu dětí a jsou to přesýpací hodiny. Učitelka dětem oznámí, že jakmile se hodiny přesypou, končí hra, či řízená činnost a bude následovat úklid. Dítě se tak snáze orientuje v čase, který mu na hru zbývá a lépe se připraví na změnu činnosti.

U5: *„Ano, to máme od maláčků zaseté, když děti vidí, že zazvoníme, řekneme, že se uklízí, tak ten signál děti znají.“*

U1: *„Máme ve třídě znamení trianglu a přesýpacích hodin, o kterém děti vědí, že když se na něj zacinká, začínají uklízet. Opět je toto pravidlo zavedeno hned po nástupu do MŠ, takže jsou na něj již zvyklí.“*

U2: *„Plus minus 10 minut před koncem volné hry oznámím dětem, že postavím hodiny. Ony už ví, že tolik času jim ještě ke hraní zbývá, a některé mě i třeba na dosypání samy upozorní a uklízejí. Je to fajn.“*

Na základní škole tento zvyk pokračuje převážně jako prostředek ke zklidnění dětí, ale také zvuk zvonku signalizuje konec hodiny, nebo její začátek. Většinou velice dobře funguje, protože žáci jsou na zvuk zvoněčku, či trianglu zvyklí z předešlých let a akceptují jej jako varování, že něco není v pořádku, nebo, že dochází ke změně činnosti a žáci se musí zklidnit. A to nejen ve třídě, ale například také v tělocvičně.

U5: *„Když se děcka v hodině moc rozjedou a jsou hluční, nebo jim potřebuji něco říct během zadané práce, zvoním na zvonek. V tělocviku třeba používám píšťalku, aby se zklidnili.“*

Co se pravidel na základní škole týká, dotazované učitelky je označily za nezbytnou součást výuky a fungování třídy. Je důležité, aby pravidla měli žáci stanovené, kvůli snazšímu fungování v systému školy. Aby byly schopny obstát v různých situacích, jako například komunikace s dospělými, komunikace v kolektivu a celkově fungování ve skupině svých vrstevníků. Děti jsou na pravidla z mateřských škol a z rodin poměrně zvyklé, a proto by neměly s jejich dodržováním mít značné problémy. Ovšem nelze žáky posuzovat obecně. I v tomto případě hraje roli hlavně rodina a přístup a důslednost rodičů a také učitelů.

Jednu z metod zavádění pravidel některé participantky uvedly činnost, kdy si třída na začátku roku pravidla stanoví sama. Z pohledu učitele je tak jednodušší posoudit, zda žáci mají

alespoň z části přehled o tom, jak se mají ve škole chovat. Dotazované se shodly na tom, že pravidla ve třídách mají a dbají na jejich dodržování. Za porušování dostávají žáci tresty, za dodržování je vhodné žáky odměňovat.

U3: „*Jakmile prvňáci se trochu rozkoukají, věnuji několik hodin tvorbě pravidel. Společně si je procházíme a já se jim je snažím vysvětlit. Konečnou verzi máme vyvěšenou ve třídě, aby ji děcka měli pořád na očích.*“

U1: „*Za tu dobu, co učím mám pravidla furt stejná. Dělán jen drobné úpravy podle každé třídy. Pokud je někdo porušuje dostane poznámku, nebo pochvalu, když je naopak šikovný.*“

Pravidla ve školních třídách by měla viset na viditelném místě, aby je žáci mohli kdykoli vidět a připomínat si jejich význam a důležitost. Pravidla, která musí žáci dodržovat po zahájení školní docházky se v několika ohledech liší od pravidel z mateřské školy, ale princip porušování a důsledků vyplývajících z porušování zůstává nezměněn, a to je klíčové.

Jednodušší adaptace

Výzkumná data ukázala, že stanovení pravidel rozhodně dopomáhá žákům ve škole obstát jako jedincům. Pokud žák ví, jak se má správně chovat v různých situacích, a pokud dokáže správně vyhodnotit své chování, dodává mu to již zmíněné a velice důležité sebevědomí a také získává a osvojuje si důležité vzorce chování, které jej budou doprovázet až do dospělosti. Pro snazší adaptaci žáka v prvním ročníku školy je zásadní i zázemí a podpora rodiny. Rodiče by měli dítě chystat na změnu už nějakou dobu před nástupem do školy. Nejlépe dítěti stanovit režim, aby bylo zvyklé na dopolední soustředěnou práci a na další změny, které školní docházka přináší.

Pomoc s adaptací může i mateřská škola. Předškolní děti během roku prochází přípravou. Pracují na vyplňování různých pracovních listů a vhodně zařazenými cvičeními a aktivitami si procvičují nejen úchop tužky, nebo správné sezení u stolu, ale také si zvykají na delší časové intervaly, kdy musí soustředěně pracovat. Celkově ale mateřská škola klade důraz převážně na dokončení jakéhokoli zadaného úkolu. K tomu potřebuje dítě dostatečné množství času.

U5: „*Každý den se s předškoláky věnujeme jejich pracovním listům. Na nich si děcka procvičují grafomotoriku, buď psaním přípravných cvičení, nebo vybarvováním a tak. Každý z nich má složku, kde si tyto věci zakládají, aby i doma rodiče věděli, jak na tom jejich děcka jsou.*“

U2: *„My máme rituál, když jde třída spát, tak předškoláky nemutíme, pokud spát nechtějí a jsem pracovat na úkolech. Děláme to pravidelně několikrát do týdne a děcka to moc baví. Často si i o škole povídáme. Snažím se jim přiblížit, že je čeká dost nových povinností a tak.“*

Z výzkumných dat vyplývá, že s jednodušší adaptací žáků také souvisí zodpovědnost za jejich rozhodování. To je velmi důležité a hraje významnou roli pro jejich sebevědomí. Pokud dostane dítě možnost volby, automaticky je odpovědné za své rozhodnutí. Chybná rozhodnutí mohou být důsledkem špatných rozhodnutí, ale ta jsou také velmi důležitá. Skrze chyby, jejichž důsledky má dítě možnost si dostatečně prožít, se dítě učí své chyby napravit a také se z nich poučit. Školní prostředí vyžaduje práci s chybou. A to nejen na úrovni chyb, které žáci dělají při písemných pracích či různých zkouškách, ale také co se vztahuje mezi vrstevníky týče. Neustálé spory o věci či hračky jsou běžné jak v prostředí mateřských škol, tak na školách základních. Řešení konfliktů dětí je proto zásadním bodem, kdy se rozhodují a nesou si následky svých rozhodnutí.

Učitelky mateřských i základních škol se shodují na tom, že je snaha z jejich strany o dostatečný prostor pro děti a žáky k tomu, aby své konflikty řešili především oni sami.

U1: *„Děcka se hodně jakoby hašteří. Neustále se něco řeší, ale je prostě důležité, pokud nejde o život, jim do sporů moc nezasahovat. Jen ať se učí spolu vyjít!“*

U2: *„Ve školce se pořád řeší, že někdo někomu něco vzal, nebo někdo dělá něco, co se druhému nelíbí. To je normální. Ale myslím si, že je prostě jen na nás, jak moc se děckám do sporů budeme vměšovat a jak do nich jakoby zasáhneme. Člověk to musí umět vyhodnotit. Co musím řešit já a co zvládnou sami.“*

U4: *„Pokud se někteří žáci spolu ve škole nepohodnou, samozřejmě jdou za mnou, aby mi to řekli, ale já se snažím o to, aby oni sami zkoušeli najít řešení a aby i v tomto byli zas o něco samostatnější. Přece jen mi jde někdy z těch nekonečných průšvihů hlava kolem a oni musí pochopit, že to mohou i oni sami dost ovlivnit a vyřešit.“*

U5: *„My to s žáky máme nastavené tak, že ti prvňáci mě tam potřebují i o přestávce. Ale jeden den z týdne odcházím, aby si zvykali na to, že tam ta učitelka nebude furt s něma a nebude furt řešit, že ten dělá to a ten to... Chce to čas, ale jde to.“*

V prostředí školy je zásadní a důležitý kontakt se spolužáky ve třídě. Žáci prvních tříd začínají školní docházku a je velice pravděpodobné, že se stejnými spolužáky budou docházet do školy ještě několik dalších let. Je proto velmi důležité, aby byly samostatné i v oblasti sociální interakce a schopné spolu navzájem dobře vycházet. Značnou část dokáže také ovlivnit

učitelka, která děti od začátku školní docházky formuje a snaží se o to, aby kolektiv a třída jako celek a vztahy mezi žáky směřovaly tím správným směrem.

Odlišnost přístupů MŠ

Tato kapitola srovnává Montessori přístup mateřské školy s přístupy běžné mateřské školy v oblasti praktické samostatnosti dětí. Výsledky tohoto srovnání vychází ze zúčastněného pozorování předškolních dětí během celého dne. Výzkumná data prokázala, že úroveň samostatnosti žáků je vysoká, téměř ve všech zkoumaných oblastech. Rozdíly byly patrné spíše v přístupech a k možnostem, kdy si děti samostatnost procvičují. V mateřské škole s Montessori prvky dostanou děti daleko více příležitostí k tomu, vyzkoušet si a přiblížit si věci či činnosti, se kterými se v reálném světě běžně setkávají. Zájem o tyto činnosti ze strany dětí je vysoký. Mají velikou touhu se učit novým věcem a experimentovat. Dále byl značný rozdíl v tom, že děti z Montessori tříd si samostatně volily činnosti, kterým se chtěly věnovat, a kterými se zabývali a také si samo volí místo, kde se aktivitou bude zabývat. Samostatnost se v Montessori třídách podporuje při každé činnosti. Je jednou z hlavních priorit.

Porovnání samostatnosti u dvou typů mateřských škol

Vyzkoumaná data ukázala, že existují rozdíly mezi mateřskou školou s Montessori prvky a běžnou mateřskou školou. A to jak v úrovních praktické samostatnosti předškolních dětí, tak v přístupech mateřských škol k problematice samostatnosti a s tím souvisejících možností a příležitostí pro děti si činnosti v oblastech soběstačnosti rozvíjet a prohlubovat. Shrnutí klíčových oblastí praktické samostatnosti a výsledků pozorování vidíme v Tabulce 1, viz níže.

Tabulka 1. Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se samostatnosti žáků v běžné mateřské škole a ve škole s Montessori prvky

EXTRAHOVANÁ KŘITÉRIA	MATEŘSKÁ ŠKOLA S MONTESSORI PRVKY	BĚŽNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA
<p>OBLÉKÁNÍ</p> <p>Dítě si samostatně zapne oděv, zaváže boty. Dítě samostatně převrátí oděv, pokud je naruby. Dítě se samostatně obleče i vysleče. Dítě si uloží a poskládá oblečení.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vysoká úroveň samostatnosti, děti zvládají značnou část tohoto kritéria samy. ▪ Nedostatečná úroveň samostatnosti při zavazování bot. Nutná dopomoc učitelky. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vysoká úroveň samostatnosti, děti zvládají značnou část tohoto kritéria samy. ▪ V žádném případě nebyla nutná učitelčina dopomoc. ▪ Dostatečná úroveň samostatnosti dětí při zavazování bot
Podpora samostatnosti ze strany mateřské školy.	<i>Dostačující</i>	<i>Dostačující</i>
<p>HYGIENA</p> <p>Dítě si zvládne zajít na toaletu. Dítě samostatně vykoná návyky spojené s požíváním WC. Dítě ví, kdy je potřeba si umýt špinavé ruce, či ústa. Dítě správně a včas používá kapesník.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vysoká úroveň samostatnosti, děti zvládají značnou část tohoto kritéria samy. ▪ V žádném případě nebyla nutná učitelčina dopomoc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dostačující úroveň samostatnosti, děti zvládají značnou část tohoto kritéria samy. ▪ V několika případech byla nutná učitelčina dopomoc.
Podpora samostatnosti ze strany mateřské školy	<i>Dostačující</i>	<i>Dostačující</i>
<p>SAMOSTATNÁ PŘÍPRAVA A ÚKLID PROSTŘEDÍ/STOLOVÁNÍ</p> <p>Dítě si samo připraví věci Dítě si samo po sobě uklidí Dítě umí používat příbor Dítě během jídla sedí na svém místě a ví, jak se má u stolu chovat</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vysoká úroveň samostatnosti, děti zvládají značnou část tohoto kritéria samy. ▪ V žádném případě nebyla nutná učitelčina dopomoc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obvyklá úroveň samostatnosti dětí. ▪ Učitelčina dopomoc byla nutná ve více případech.
Podpora samostatnosti ze strany mateřské školy	<i>Velice intenzivní</i>	<i>Nedostačující</i>

Pozn. Pozorované znaky, které vyplývají z Tabulky 1 jsou shrnuty v další kapitole.

Shodné a rozdílné prvky u extrahovaných kritérií v mateřských školách

OBLAST OBLÉKÁNÍ

Shodné prvky: V obou sledovaných mateřských školách byla velmi vysoká úroveň předškolních dětí v oblasti oblékání. Děti se bez potíží samy převlékly před procházkou do oblečení na ven. To samé platilo v opačném případě, tedy po příchodu z procházky, kdy byly všechny sledované děti schopny se samy převléknout, uložit si věci do skříněk a obout si papuče. Při převlékání do pyžama si v případě potřeby každý předškolák samostatně převrátil oděv a následně jej složil.

Rozdílné prvky: V mateřské škole s Montessori prvky si ani jedno ze sledovaných předškolních dětí neumělo zavázat tkaničky u bot. V tomto případě musela pomoci učitelka. V běžné mateřské škole si uměla většina sledovaných dětí zavázat tkaničky u bot samostatně, nebo s mírnou dopomocí. Byl ale zapotřebí dostatečný časový prostor.

OBLAST HYGIENY

Shodné prvky: Podpora samostatnosti v obou sledovaných mateřských školách byla dostačující. Předškolní děti měly dostatek času a prostoru k tomu, aby absolvovaly několikrát denně proces mytí rukou a vykonávání hygieny spojené s návštěvou toalet.

Neshodné prvky: V oblasti osobní hygieny, přesněji při použití kapesníku, potřebovaly děti z běžné mateřské školy dopomoc učitelky. Některé děti nevěděly, kdy použít kapesník. V mateřské škole s Montessori prvky naopak děti prováděly všechny úkony spojené s hygienou samostatně bez učitelčiny dopomoci.

SAMOSTATNÁ PŘÍPRAVA A ÚKLID PROSTŘEDÍ/ STOLOVÁNÍ

Shodné prvky: Předškolní děti z obou mateřských škol si samostatně chystaly pomůcky před činnostmi. Věděly, kde konkrétní pomůcky najdou a také kam je po ukončení činností mají uklidit. Dopomoc učitelek v tomto případě nebyla nutná ani v jedné mateřské škole.

Neshodné prvky: V případě stolování byla dětem z mateřské školy s Montessori prvky umožněna důkladnější příprava. Měly daleko více příležitostí k prohlubování samostatnosti a nácviku sebeobsluhy než děti z běžné mateřské školy. Zatímco děti v běžné MŠ měly před jídlem vše na stole nachystáno a donesly si pouze nalité pití ke stolu, děti z alternativní mateřské školy si samy připravily nádobí, nalily polévku a také pití. Po jídle si umyly a utřely talíře a

uklidily své místo a kolem něj, oproti tomu děti z běžné mateřské školy pouze odnesly špinavé nádoby. Dále měly děti z mateřské školy s Montessori prvky možnost péče o rostliny, třídní zvířata a podílely se na důkladnějším úklidu třídy (utírání prachu). Dětem z běžné mateřské školy nebyla ani jedna z těchto možností nabídnuta. Dá se tedy říct, že podpora samostatnosti v případě mateřské školy s Montessori prvky byla velmi intenzivní, naopak podpora samostatnosti předškolních dětí v běžné mateřské škole nedostatečná.

CELKOVÉ POROVNÁNÍ

V rámci shrnutí porovnání výsledků můžeme konstatovat, že co se týče zavazování tkaniček a celkově oblasti oblékání byly zdatnější děti v běžné mateřské škole. Naopak ale předškolní děti z mateřské školy s Montessori prvky samostatně zvládaly sebeobsluhu před a během jídla i po něm, zcela samostatně splnily všechna sledovaná kritéria v oblasti hygieny a taktéž v oblasti stolování a přípravy prostředí k činnostem. Předškolní děti z běžné mateřské školy potřebovaly asistenci učitelky při použití kapesníku a při chystání věcí k jídlu, při použití příboru atd.

Montessori přístup

Výzkumná data ukázala, že děti v mateřské škole s Montessori prvky dostanou více příležitostí k prohlubování samostatnosti. V rámci každého dne mají děti v Montessori školce možnost zapojit se do tzv. learning corners. To jsou připravené aktivity pro rozvoj samostatnosti a praktických činností. Děti si zde mohou procvičit různými způsoby praktické činnosti. Jedná se o různé přelévání, zapínání, přesypání, strouhání např. tuhého mýdla atd. Součástí průpravy samostatnosti je také zařazení společného pečení či jednoduchého vaření. Ve škole s Montessori prvky pravidelně jeden den v týdnu děti pečou či připravují jednoduché pokrmy. Při těchto aktivitách velice intenzivně procvičují koordinaci pohybů při krájení, míchání, ale také úklid a čistotu při práci. Důležité je při těchto aktivitách dbát na zvýšenou opatrnost, a tak může být organizace takových aktivit časově náročná. Dětem ovšem přináší velmi mnoho praktických zkušeností, které jsou potřeba.

U1: *„Každý pátek pečeme. Dělali jsme s děckama už třeba vafle, nebo před Vánoci perníčky a tak. Všechny to moc baví a někteří už v půlce týdne chodí a ptají se kdy už budeme zase péct.“*

U4: *„...Já chápu, že ta představa pro některé je hrozivá, když zjistí, že by i ti maloši mohli být schopní vzít a nakrájet banán, ale oni to opravdu zvládají. A moc je to baví. Kdyby mohla celá třída krájet, tak krájí.“*

U1: „*Jediné, co mě vadí na pečení s dětma je ta časová a organizační náročnost. Je třeba mít dost lidí k sobě, co to uhlídají. Sama bych si to s dětma asi netroufla. I když mnohdy ti větší jsou schopní dost dobře pomoci taky.*“

Režim dne

Režim dne předškolních dětí v mateřské škole s Montessori prvky se nějak zásadně neliší od dětí ostatních. Ráno se scházejí a probíhá volná hra, nebo mají možnost vyrábění či vymalovávání omalovánků. Po cca 45 minutách začíná ranní tělocvik, či protažení. Po pohybové aktivitě následuje práce s nabízenými Montessori aktivitami. Děti mají na výběr širokou škálu aktivit. Podmínkou práce s nimi je práce u stolu nebo na koberečku, který si dopředu nachystají. Každá aktivita má vlastní tácek, takže nedochází ke smíchání nebo poztráčení. Předškolní děti mají v této době také možnost individuálních činností podporující například rozvoj grafomotoriky, soustředění či početního myšlení. Někdy však skupina předškolních dětí pracuje pohromadě s určenou učitelkou a věnují se aktivitám, které souvisí s přípravou na školní prostředí.

U2: „*...Někdy si předškoláky беру úplně bokem a děláme třeba nácvik psaní písmen pomocí dřevěných tabulek, na kterých jsou psací písmena zaznačena, jakože pomocí šmirglu, nebo pišeme do krupice. Funguje to po stanovištích a děti to moc baví.*“

Po svačině následuje ranní elipsa. Na ní pracuje třída společně. Nejprve se všichni přivítají a zvolené dítě určí na nástěnce, jaký je den, roční období, počasí a kdo chybí. Poté se všichni věnují programu, který vede učitelka. Po skončení řízené činnosti následuje pobyt na zahradě, či procházka. V mateřské škole s Montessori prvky jsou aktivity rozvíjející pracovní samostatnost zařazeny i na zahradě. Děti mají možnost například zasadit a starat se o rostliny, nebo si vybrat aktivitu a sednout si s ní ke stolu.

U4: „*Když je sezóna, sázíme a následně sledujeme, jak rostou třeba rajčata, cukety, anebo dýně. Sbíráme jablka a měli jsme tu i keř s hrozny, ale ty děti jedly i když nebyly zralé, tak jsme ho dali pryč.*“

Během oběda děti rozvíjejí samostatnost intenzivně v rámci úklidu a přípravy prostředí k jídlu. Tyto fakta můžeme vidět v porovnání, které je v Tabulce 1 s názvem Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se samostatnosti žáků v běžné mateřské škole a ve škole s Montessori prvky. Po jídle následuje odpočinek. Pokud některé z předškolních dětí odpočívat nechtějí, učitelka si je bere a intenzivně procvičují řeč v rámci logopedických chviliek, či vyplňují pracovní listy pro předškoláky. Díky této možnosti individuálnější práce

s předškolními dětmi je pro učitelky snazší diagnostikovat případné vady či nedostatky, pracovat na nich a následně je konzultovat s rodiči. Po odpočinku následuje svačina a po ní odpolední volná hra a odchod dětí domů.

Přístup běžné MŠ

Z vyzkoumaných dat vyplývá, že předškolní děti v běžné mateřské škole nedostanou během dne takové množství příležitostí, při kterých lze prohlubovat jejich samostatnost. Je to dáno i větším množstvím dětí ve třídách běžných mateřských škol. Daleko lépe a snáze se pracuje s menší skupinou dětí. V méně četných třídách se předškolním dětem dostane intenzivnějšího a individuálnějšího přístupu ze strany učitelek, a také s nimi lze lépe pracovat a vytvářet jim situace z běžného života, přibližovat jim je a dát jim příležitost je samostatně vyřešit a překonat.

Předškolní děti v běžné mateřské škole se mohou v oblasti pracovní samostatnosti zdokonalovat a procvičovat ji nejen při převlékání a činnostech s tím spojených, nebo při jídle či běžných činnostech spojených s hygienickými návyky, ale také při ranních činnostech, kde mají děti možnost pracovat samy, nebo ve dvojicích či skupinách.

Skupinové učení zvyšuje efektivitu učení a usnadňuje průběh procesu učení. Děti vidí, co dělají vrstevníci a mohou se tak vzájemně povzbuzovat a motivovat. Jde také o společné směřování k určitému cíli. Vyzkoumané výsledky se ztotožňují s odbornou literaturou viz Průcha, Walterová, Mareš (2013). Jedná se o různé kooperační činnosti. Problémem bývá to, že některé děti nechápou, že nepracují pouze jako jednotlivci, ale že musí spolupracovat s ostatními. Dotázané učitelky uvedly, že zdokonalit děti v těchto činnostech a naučit je spolupráci je docela problém.

U2: *„Je to při výběru her, jak při ranních činnostech, tak při odpoledních, při pracovních činnostech, kdy musí samostatně pracovat, když každý sám za sebe nebo ve dvojicích nebo ve skupinkách se domluvit a musí to zvládnout sami a je těžké u těch dětí někdy na začátku roku máme takový problém, že když na zač. roku děláme ty kooperační činnosti tak oni někteří nechápou, že musí pracovat jako skupina. Že to je problém. My jsme se to snažili takto rozjždět i u menších dětí a nevím, jak to tam funguje teď, ale za nás děti pak jak byly větší, tak už věděly, co a jak. Každý chce sám za sebe a nejde jim se ve skupině domluvit a něco udělat je docela problém.“*

U5: „*Děcka obecně v předškolním věku už by měly být aspoň trochu zvyklé pracovat ve skupině. snažíme se zařadit vždy do programu nějaké činnosti, které týmového ducha podporují, protože je to důležité i pak v té škole.*“

Pravidla vztahující se k samostatnosti dětí

Důležitost stanovených pravidel nám potvrdily všechny dotázané učitelky. Bez rozdílu instituce. Mimo klasická pravidla z oblasti chování se ve třídě k sobě navzájem, která mají značnou roli v řádu fungování třídy jako skupiny, vyzkoumaná data ukázala, že několik pravidel se vztahuje i k samostatnosti dětí. Jedním z nich je čistota pracovního prostředí dítěte. dítě pracuje na své podložce, takže jasně vidí, kde začíná a kde končí jeho pracovní prostor. A také lze snáze určit, kdo má sklony k tomu udržovat si své místo čisté a kdo ne. Pomůcek a práce s nimi se týká další pravidlo. Předškolní děti by měly např. vědět, jak se zachází s lepidlem, že pokud jej nezavřou, tak vyschne, anebo že nůžky jsou nebezpečné, pokud se s nimi zachází jinak, než by mělo. Kontrola pořádku ve skříňce každého z dětí je také velmi důležitá. Dotázané učitelky uvedly, že provádí i tzv. namátkové kontroly skříněk a podle pořádku v nich dávají odměny.

U4: „*Co se pravidel k samostatnosti děcek týká, určitě je jedno z mých nejoblíbenějších, to, když někdy jen tak, nebo s předchozím upozorněním, procházím skříňky a uděluji odměny za to, že má někdo uklizeno.*“

U1: „*Jakmile něco vyrábíme, nebo s předškolákama vyplňujeme pracovní listy, pracuje každý na své podložce. Učíme je, aby si uklízeli odštířky, nebo zašpiněné štětce. K velmi oblíbeným činnostem pak patří i strouhání pastelek. Ale ne všechny děti to baví teda.*“

Co se týče přípravy pracovního prostředí, to chystají dětem v běžné mateřské škole učitelky. Děti přicházejí ke stolu, kde jsou všechny pomůcky již připraveny a ony se podílejí až na konečném úklidu. Dotázané učitelky se v tomto případě shodly.

U3: „*Většinou to pracovní prostředí připravujeme s kolegyni samy. Že ony si potom samy podají něco, co individuálně potřebují, ale když jim nabízíme pracovní činnost, tak jim to nachystáme na stůl ty věci a na úklidu se musí podílet samy, že si to utrou ten stoleček, uklidí si nůžky, pastelky, papíry, co nastříhali vyhodí do koše, takže já si myslím, že jsou samostatné.*“

U2: „*...Než jdem něco tvořit mají to na stole nachystané. V tom počtu, kolik jich si nedovedu představit ten zmatek, kdyby si to měl každý chystat sám...*“

U5: „*Ano chystáme to my a na úklidu se pak už podíli každé děcko samo. I tak je to někdy boj a dost o nervy to ukočírovat. Ale je to potřeba, aby si na to zvykali.*“

Příprava pracovního prostředí však hraje roli při adaptaci ve školním prostředí a při přípravě žáka na vyučování. Také v hodinách výtvarné výchovy či pracovních činností je žákovou samostatností při chystání pomůcek nepostradatelná.

Režim dne

Předškolní děti v běžné mateřské škole mají stejný režim dne ve skoro všech ohledech jako ostatní děti. V půl 9 ráno končí možnost vyrábění u stolečku, které je dobrovolné či možnost volné hry. Učitelky však uvádí, že alespoň jednou týdně by mělo něco vyrobit každé předškolní dítě. V případě předškolních dětí, nebo dětí s odkladem školní docházky dochází k práci na pracovních listech, či hraní didaktických her. Za odměnu si poté mohou hrát např. s libovolnými hrami, se kterými si běžně hrát nesmí a jsou pro ně vzácné. Důležitá je motivace k plnění úkolů.

U2: „*Potom se snažíme, aby aspoň jednou týdně si něco vytvořili nebo namalovali. No a u předškoláků máme i některé odklady školní docházky a ti dělají pracovní listy a takovéto věci, které oni musí procvičovat, my se snažíme, aby dělali, aby něco měli. Když to nestihnou ráno, tak jim je třeba dáme odpoledne, pak už si zase mohou jít hrát.*“

U5: „*Udělají si jeden pracovní list, procvičí si nějaké grafomotorické cviky, cokoli máme tu dost her dokoupených didaktických, na kterých si předškoláci mohou procvičovat, oni ví, že si musí splnit jeden úkol a pak si mohou jít vzít nějakou hru.*“

Po svačině následuje řízená činnost, kterou vykonává celá třída dohromady. Při řízených činnostech se děti spolu s učitelkou baví vždy na dané téma a učí se novým věcem, o kterých si povídají, anebo hrají pohybové hry. Poté následuje pobyt venku na zahradě nebo procházka. Po návratu následuje oběd. V rámci kterého předškolní děti procvičují svou samostatnost při úklidu po jídle. Po obědě následuje odpočinek. Kdo nespí, má možnost dělat určitou činnost. Musí se však chovat slušně a nerušit odpočívající děti. po probuzení následuje samostatný úklid lehátka a svačina. Poté jsou na programu odpolední činnosti a odchod domů.

Rozvoj žákovy samostatnosti

Tato vzniklá kategorie a následné podkategorie poukazují na to, jak lze ve školním prostředí formovat a zdokonalovat žákovou samostatnost a také jak mohou své dítě podpořit rodiče doma. Samostatný žák je mnohem sebevědomější žák a mnohem lépe se adaptuje na

školní prostředí, které je pro začínající žáky prvních tříd něčím dosud nepoznaným a může to být pro ně ze začátku i velmi stresující.

Samostatnost žáků je důležitá pro jejich nezávislost jak na učiteli, tak na rodičích. Běžně se totiž stává, že žáci nejsou schopni samostatně plnit zadané úkoly a v návaznosti s tím spoléhají na dospělé. Tento jev by se měl co nejvíce eliminovat a žáci i učitelé by měli usilovat o co největší samostatnost dětí. V tomto případě nehraje zas ani tak velkou roli prostředí mateřské školy, ze které dítě pochází, ale spíše přístup rodičů k praktické samostatnosti jejich dětí a povaha dítěte.

Školní prostředí

Z vyzkoumaných dat vyplývá, že ve školním prostředí se samostatnost žáků může posuzovat v několika oblastech, které jsme již vyzkoumali u předškolních dětí. Samostatnost žáků má vliv i na vyučovací proces. Pokud je žák dostatečně samostatný dokáže velice rychle pochopit zadanou aktivitu či činnost, která je po něm vyžadována a nepotřebuje opakované vysvětlení či zopakování. Samostatnost žáka souvisí i s jeho tvořivostí a aktivitou ve vzdělávacím procesu a jsou proto stěžejními body.

Žáci, kteří začínají školní docházku musí naprosto ovládat osobní hygienu a úkony s tím spojené. Ve škole není prostor pro situace, kdy žák není schopen si sám zajít na toaletu či neví, kdy si umýt ruce. Dále by měli zvládat převlékání a zapínání oděvů či zavazování tkaniček. Ve školním prostředí panuje spěch. Žáci mají na vykonávání činností daleko méně času, než byli zvyklí a s tím souvisí i dokonalé zvládnutí činností spojených s praktickou samostatností. Co se týče stolování, zde je také velká změna oproti předškolnímu prostředí mateřských škol. Žáci se ocitají v prostorách velkých jídelen a často se musí vypořádat s velkým a těžkým táckem plným nádobí a jídla. Musí být proto samostatní a intenzivní předškolní příprava i v této oblasti je na místě.

Zapomínání pomůcek

Zapomínání je nešvar, který provází žáky všech věkových kategorií. Intenzita zapomínání je však vysoká právě na začátku školní docházky. Na žáky, kteří se donedávna nemuseli starat téměř o nic je najednou kladeno velké množství nároků. Žák začínající školní docházku najednou nosí do školy spoustu věcí potřebných pro vyučování a má za ně zodpovědnost. Musí vědět, která je jeho aktovka, přezůvky nebo ve kterém pytlíku má cvičební úbor. Musí vědět, co vše patří do školní aktovky a do pouzdra. Musí nosit svačinu a pití. To je také nové, protože v mateřské škole toto vše bylo zajištěno. Dále také musí nosit čipy, nebo karty, pomocí kterých

dostanou žáci jídlo. Zapomínání věcí vede k důsledkům, které mnohdy nebývají příjemné. Proto je samostatnost a příprava prostředí i v předškolním věku velice důležitá.

Dotázané učitelky se shodly na tom, že samostatný žák se daleko lépe dokáže vypořádat se zadanými úkoly a je úspěšný. Žák, který nemá své věci pod kontrolou se ocitá v nepříjemných situacích, kterým musí čelit.

U4: „*Pokud prvňáci vědí, co a jak, je to na nich dost znát. Někteří nemají problém a jsou pohotoví a se vším si ví rady. A samozřejmě se lépe pracuje s takovými dětmi. Ti, kteří tak samostatní nejsou často potřebují věci připomínat a je to náročné.*“

U2: „*Když jdeme třeba na oběd ze začátku je to boj, protože dost z nich zapomíná věci. Nestarají se o ně a například čip, který potřebují k tomu, aby dostali oběd ze startu zapomínali často... V takovém případě musí jít do kanceláře a vyřídit si sami lísteček. Pro některé je to stres ještě ve druhé třídě (smích), takže se snaží čip raději nezapomínat.*“

U1: „*Často se stává, že kuchařky najdou něčí kartu válet se někde v jídelně nebo ji najde kdokoli ze školy. To se řeší pořád. V souvislosti s coronou museli děcka nosit ještě roušky, a to bylo taky něco... Ze startu nosili poctivě všichni. Ale postupem času na to začali dlatat i rodiče a děckám ty roušky nedávali a bylo to.*“

U5: „*S prvňáky bývám o přestávkách ve třídě, a tak mám přehled, kdo nosí svačiny a kdo ne. Ne každá rodina si může dovolit svému dítěti dopřát svačiny, ale jde také o pití. Žáci mají často problém s dodržováním pitného režimu.*“

Je tedy důležité žáky v samostatnosti a v důslednosti ve vztahu ke svým věcem vést. Opět zde hrají roli pravidla, odměny a tresty. Je také důležité sledovat intenzitu zapomínání ať už pomůcek do školy či domácích úkolů. Zjišťovat příčinu a v případě nutnosti kontaktovat zákonné zástupce žáků. Pokud dítě nemá své věci v pořádku, brání mu to v efektivním učení a učitel to dává jasný signál, že dítě se nestará o své věci tak, jak by mělo.

Třídní služby

Podpořit samostatnost žáků pomáhají bezesporu i služby, které ve třídě vykonávají. Žáci se učí zodpovědnosti za prostředí, ve kterém se vzdělávají. Třídní služby se mnohdy podobají aktivitám z Montessori mateřských škol. Žáci mají na starosti například zalévání květin ve třídě, nástěnku nebo zamykání a odemykání šatny či mazání tabule. V některých třídách se tako žáci starají o zvířata. Systém třídních služeb má každá učitelka zavedený jinak. Většinou se ale jedná o dva žáky, nebo jednotlivce, kteří mají činnosti na starost.

Zavedení třídních služeb vede žáky bezesporu k prohlubování samostatnosti a také si zvykají přijímat na sebe zodpovědnost. Učitelka ihned vidí, zda stanovená služba plní své povinnosti správně a zda jsou žáci schopni se kromě sebe starat i o další věci.

U2: „*U nás ve třídě jedeme služby po lavicích. Na nástěnce je tabulka, kde vždy na začátku týdne službu vyměníme. Služba se stará o vybírání sešitů, tabuli a zamykání a odemykání šatny. Na děckách je vidět, že to dělají rády a baví je to. Pokud to někdo fláká má službu týden navíc.*“

U4: „*Mám zkušenost takovou, že zlobivce zaměstnávám. Aby neměli čas na blbosti, ale aby svou energii raději investovali do pomoci mě, než aby lítali po třídě.*“

U5: „*Já mám služby dané tak, že šatnu odemká jeden žák celý rok. Je to pro mě jednodušší. Nástěnku jsem svěřila také jen jednomu dítěti s tím, že to stejně děláme společně. Tabuli si mažu někdy sama, ale někdy je to nechám udělat. Záleží na čase.*“

U3: „*Máme ve třídě křečka. Starání o něj má na starosti každý týden jiná dvojice. Pokud jsou prázdniny losujeme, kdo se o křečka bude starat. O letních prázdninách si ho беру já. Jinak máme služby na klasické věci jako tabule, sešity atd.*“

Časová náročnost, která z přidáných povinností plyne je bezesporu také důležitá. Žáci si musí zvyknout na to, že pokud mají přestávku je jejich povinností se nejen najíst a napít a připravit si věci na další hodinu, ale také hlídat si, kdo je služba a jaký má úkol. Zaměstnaní žáci pak daleko méně zlobí a nemají tolik času na porušování pravidel. Je důležité hlídat skutečnost, že žáci musí umět i odpočívat, a tak by se povinnostmi neměli zahlcovat. To může vést k neefektivní práci a demotivaci žáků tyto úkoly vykonávat.

Domácí prostředí

V začátcích žáků prvních tříd je domácí příprava zásadní. Jak už po stránce učení a upevňování učiva, tak ze strany přípravy na další den. Při domácí přípravě lze také snadno zjistit, zda je dítě samostatné a do jaké míry je schopno si plnit své povinnosti.

Důležitým aspektem je v tomto případě také podpora ze strany rodičů a možnost dítěte se na ně obrátit v případě potíží. Rodiče by však měli umět rozlišit, zda dětem aktivně pomáhají rozvíjet jejich samostatnost a nedělají věci za ně. To zásadně neprospívá žákovi, který si zvykne na nepřetržitou dopomoc rodiče z důvodu toho, že ocitne-li se žák ve škole v situaci, se kterou si neví rady, okamžitě se obrací na učitelku. Oproti tomu dítě, které získá pocit, že je v mnoha ohledech samostatné má dostatečně vysoké sebevědomí na to, aby si poradilo samo i v situacích

neznámých. Je zásadní si uvědomit, že dítě je ve škole z velké části odkázáno samo na sebe. Není v silách učitelky pomáhat dětem např. se zapínáním bund, zavazování bot apod.

Domácí příprava žáků

Vyzkoumaná data ukázala, že dotázané učitelky zadávají domácí úkoly a dbají na to, aby je děti nosily. Dále se také některé z participantek shodly na tom, že někteří rodiče dělají doma úkoly za žáky. To je problém týkající se nejen žáků prvních ročníků, ale bohužel i žáků starších.

Dítě by mělo zadané domácí úkoly plnit v každém případě. I přes to, že výsledek či správnost může být nedostačující. V první řadě jde o řád, na který si žák musí zvyknout. O zkušenost, že se učí nejen ve škole, ale spoustu práce musí udělat i doma. Začínající žáci prvních ročníků tyto návyky postrádají. Je proto dohled rodiče nutný i co se týče domácích úkolů, ale také připravených věcí na další den.

U4: „*Domácí úkoly zavádím od začátku školního roku. Máme deníček, kam si všecko píšem. Pokud ještě děcka nepišou, kroužkujeme pastelkami. Ale většina už zvládne aspoň velká písmena a čísla zapsat.*“

U1: „*Úkoly značíme do úkolníčku. Děcka dostávají razítka, kdo nemá dodělává ve volné chvíli. Ale pokud se to děje častěji, nastupují tresty v podobě puntíků a tak.*“

U2: „*...Pár případů už jsem zažila, že donesli třeba obrázek a bylo jasné, že to nenamalovali sami nebo že rodiče doplnili cvičení za ně a mysleli si, že to jako nepoznám. Pokud se to opakovalo, psala jsem jim maily.*“

U1: „*Co se týče horlivých rodičů řeší se to tady třeba i v páté třídě. Někteří rodiče navlí děckám kroužky a pak jde škola stranou a když je večer děcko unavené napíšou úkol za něj. Ano děje se to a já se snažila rodičům vysvětlit, že tomu dítěti to moc nepomáhá, spíš naopak. Někdo to pochopil, někdo měl poznámky. Tak je to vždy.*“

Domácí podpora rodičů by měla mít své hranice. Rodičům by mělo být jasné vysvětleno, že pracovní návyky spojené s přípravou do školy se dítě nenaučí jinak, než stálou rutinou a řádem. Případné přehlcení dítěte různými kroužky může tuto situaci jen ztížit, protože dítěti nebudou jasné priority a může začít školu upozadovat

Podpora ze strany učitele v domácí samostatnosti žáků

Pokud si učitel všimne nedostatečné samostatnosti žáků je potřeba zvést opatření pro její zlepšení. Každý učitel si samostatnosti všímá. Má dostatek příležitostí k tomu, aby vypožoroval, v čem mají žáci největší mezery.

Tuto problematiku lze vyřešit mimo klasické domácí zadání také úkoly navíc. Pokud nestačí podpora v samostatnosti ze strany rodičů. Učitel může své žáky podporovat například tak, že zadá žákům úkol, aby si sami připravili doma aktovku přesněji pomůcky na další den. Bez kontroly rodičů. Další den si pak učitelka velice snadno zjistí, kdo přípravu zvládá a kdo s ní má potíže. Dále pak může žáky podněcovat skrze různé aktivity k pomoci při domácích pracích nebo například při chystání svačiny. Tuto aktivitu si žáci velmi oblíbili a postupem času sami učitelce hlásí, že svačinu si připravili bez pomoci maminek. I v rámci hodin Prvouky si s žáky některé z dotazovaných učitelek povídají o činnostech, které dostávají žáci doma za úkol.

Dotazované učitelky se shodly, že angažovanost dětí při domácí přípravě či při domácích pracích je individuální a dost záleží na přístupu rodičů. Výpovědi dotázaných viz níže.

U2: „Snažím se žákům dávat takové úkoly, abych podněcovala to at' jsou samostatní. Obzvláště chystání svačin mají děcka rádi. Jsou na sebe pyšní, když si sami svačinu připraví.“

U3: „Je hodně znát, koho doma opečovávají a kdo bývá aktivně zapojen do chodu domácnosti. Já zavádím služby ve třídách a také děckám kladu na srdce, aby si chystali sešity poctivě a samostatně.“

U5: „Obecně si všímám, že dětem pomáhá starat se třeba i o mazlíčky. Že je to dostatečně motivuje k tomu, aby se doma zapojili a aktivně se jakože podíleli na chodu domácnosti. Ale je to různé, každé dítě jde z jiné rodiny a je zvyklé na něco jiného.“

U2: „Rodiče děcka podporují, ale někdy dělají hodně i za ně...je to různé hodně.“

Samostatnost žáků prvních tříd je důležitou součástí adaptační fáze, kterou žáci procházejí. Rodiče by se proto měli snažit jim tuto fázi co nejlépe pomoci překonat a podporovat své děti při seberozvoji ve všech oblastech praktické samostatnosti.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Ze zpracování a analýzy výsledků dat získaných pomocí zúčastněného pozorování a polostrukturovanými rozhovory jsme vytvořili čtyři kategorie. Každá z nich se zaměřuje na samostatnost jak už předškolních dětí, tak následně žáků, kteří nastoupili do prvních ročníků. Prostřednictvím těchto kategorií jsme zodpověděli všechny výzkumné otázky.

První a hlavní výzkumná otázka: **Jaké jsou rozdíly v úrovni praktické samostatnosti předškoláků v soukromé mateřské škole s Montessori prvky a státní mateřské škole s ohledem na adaptaci v prvním ročníku základní školy?** Rozdíly mezi dětmi předškolního věku z uvedených mateřských škol byly patrné v oblasti hygieny, kdy děti z běžných mateřských škol potřebovaly v některých případech dopomoc učitelky. Oproti tomu úroveň dětí z mateřské školy s Montessori prvky v oblasti hygieny byla na vysoké úrovni a nebyla učitelčina dopomoc nutná. Co se úklidu a přípravy prostředí týká, zde byly samostatnější předškoláci z mateřské školy s Montessori prvky. Podpora mateřské školy s alternativními prvky byla v této oblasti, v porovnání s běžnou mateřskou školou, velmi vysoká. Adaptaci v prvním ročníku neovlivňuje z tak velké části prostředí mateřských škol, ale spíše přístup rodičů a jejich individuální přístup k dětem.

Druhá (dílčí) výzkumná otázka: **Jaké pracovní návyky si děti osvojují v povinném ročníku předškolní docházky a zároveň jsou od nich očekávány v prvním ročníku školy?** V předškolním věku si děti v mateřských školách osvojují pracovní návyky spojené s přípravou prostředí k činnostem a následným úklidem. To se také očekává od žáků v prvních třídách. Příprava pomůcek hraje velkou roli jak v domácí přípravě na vyučování, tak při samotném vyučování, kdy se žáci chystají na jednotlivé hodiny. Další oblasti pracovních návyků či sebeobsluhy by měly mít děti plně zautomatizovány.

Třetí (dílčí) výzkumná otázka: **Jak ovlivňuje intenzivní rozvoj praktické samostatnosti předškoláků jejich adaptaci v 1. ročníku základní školy?** Adaptace v prvních ročnících je žákům značně zjednodušena, jsou-li z prostředí mateřských škol zvyklí na dodržování pravidel. Díky nim mohou žáci lépe pochopit řád a systém fungování ve škole a svou důsledností a dodržováním se stávají sebevědomějšími a sebejistějšími. Tyto vlastnosti neodmyslitelně patří k samostatností a prohlubují se o to intenzivněji, pokud je žák schopen samostatnosti.

Zautomatizování úkonů spojených s praktickou samostatností ve všech oblastech také pomáhá žákům v lepší adaptaci.

Čtvrtá (dílní) výzkumná otázka: **Předá mateřská škola s Montessori prvky dítěti lepší dovednosti v oblasti praktické samostatnosti do základní školy než běžná mateřská škola?** Mateřská škola s Montessori prvky předá dítěti lepší dovednosti z oblasti stolování a přípravy a úklidu prostředí. Vlivem alternativního přístupu výuky mateřských škol s Montessori prvky předškoláci dostávají mnohem více prostoru k prohlubování samostatnosti v této oblasti než předškolní děti v běžné mateřské škole. Oproti tomu děti z běžných mateřských škol byly mnohem zdatnější v zavazování tkaniček, než děti ze školy s Montessori prvky. Ve zbylých sledovaných oblastech byly výsledky téměř totožné.

Pátá (dílní) výzkumná otázka: **V jakých situacích mohou žáci základních škol rozvíjet svou praktickou samostatnost z pohledu učitele základní školy?** Žáci prvních ročníků základních škol svou samostatnost prohlubují plněním mnoha povinností. Kladou se na ně nároky z pohledu rychlosti převlékání před hodinami tělesné výchovy, nebo při přezouvání v šatnách atd., při jídle musí umět manipulovat s tácky. Třídní služby také velice dobře podporují samostatnost například zamykáním šaten apod. Správná domácí příprava pomůcek a plnění domácích úkolů do této oblasti patří, v neposlední řadě, také.

Za nejzajímavější zjištění výzkumu považujeme **Úroveň a intenzitu podpory pracovní samostatnosti v mateřské škole s Montessori prvky a Důležitost stanovení pravidel.** Intenzita úrovně samostatnosti předškolních dětí z mateřské školy s Montessori prvky byla v oblasti stolování opravdu vysoká a manipulaci s nádobím a důsledný úklid před a po jídle zvládaly i mnohem menší děti. Mezi aktivitami, pro rozvoj samostatnosti, bylo zařazeno velké množství aktivit (jako například krémování bot, zapínání různých zipsů anebo péče o třídní zvíře). Důležitost pravidel se objevila ve všech zkoumaných oblastech. Je proto zřejmé, že pravidla a řád jsou zásadní, jak pro děti předškolní, tak pro adaptaci dětí nastupující do prvních ročníků základních škol.

Limity výzkumu

Během realizace výzkumu se nám vyskytly v cestě překážky. Ty lze označit za tzv. limity výzkumu, které ovlivnily výsledky. Jedná se o dva limity výzkumu viz níže.

1. Covid-19

Protiepidemická opatření vydaná v České republice kvůli pandemii Covid-19 a celková situace v jednotlivých mateřských, nebo základních školách nám zkomplikovala sběr dat. Některé instituce odmítly spolupráci kvůli vysokému výskytu nákazy, nebo možnosti výskytu

nemoci Covid-19. Našly se však školy, které nám vyšly vstříc a výzkum mohl být bez větších potíží zrealizován.

2. Nízký počet participantů k rozhovorům

Při vyhledávání participantů k rozhovorům jsme se několikrát dostali do situace, kdy dotazovaní odmítli uskutečnit rozhovor, a to hlavně kvůli velkému množství vlastních povinností nebo nedostatku času. Setkali jsme se s tím hlavně v případech, kdy jsme oslovili učitelky základních škol. Ty byly kvůli množství povinností spojených s koncem pololetí časově vytíženy natolik, že uskutečnění rozhovoru odmítly.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Role samostatnějších žáků

Z vyzkoumaných dat vyplývají doporučení pro učitele učící žáky prvních ročníků. Pokud učitel na základní škole zjišťuje, z jaké mateřské školy dítě do prvního ročníku nastupuje, lze využít žáky, kteří mají lepší úroveň praktické samostatnosti například při skupinových úkolech či pracích. Pro učitele je dobré vědět, kteří žáci zvládají bez problému samostatně zadané úkoly a také dle toho rozdělit např. skupiny při skupinové práci a role v nich.

Rozdělení žáků ve třídě

Pro učitele v prvním ročníku základní školy je vhodné si žáky rozdělit dle zdatnosti a samostatnosti do lavic. Méně samostatní žáci by se tak měli učit samostatnosti od spolužáků, kteří jsou na tom lépe. Dopomáhá k tomu i zavedení třídních služeb a jejich důsledné plnění a dodržování. Třídní služby žáci většinou vykonávají ve dvojicích, které je také vhodné rozdělit tak, aby vždy jeden z dvojice uměl řešit situace a úkony spojené s povinnostmi vyplývajícími z vykonávajících služeb. Je vhodné, aby si roli služby vyzkoušel každý žák ve třídě.

Plnění speciálních domácích úkolů

Motivační domácí úkoly jsou dalším vhodným doporučením pro učitele žáků prvních ročníků. Občasné zařazení domácího úkolu praktického charakteru, jako například samostatná příprava svačiny pro sebe nebo pro rodiče na další den, pomoc s domácími pracemi (vhodná tabulka a značení, co už umím, co ještě ne), péče o mladšího sourozence např. pomoc při oblékání, zavazování bot atd. nebo péče o domácího mazlíčka. V tomto případě je vhodnou motivací odměna učitelů v podobě pochvalných razítek, nálepek atp. Žáci by měli sami dospět k zájmu o rozvíjení praktické samostatnosti a mělo by dojít i k zatraktivnění, a hlavně k zautomatizování činností s tím spojených. Zásadní je také dohled a spolupráce rodičů.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala diagnostikou praktické samostatnosti dětí v mateřské škole s Montessori prvky a v běžné mateřské škole a následnou adaptací žáků prvních ročníků základních škol.

V teoretické části byla objasněna vývojová etapa dětí předškolního věku, dále problematika školní zralosti a připravenosti a v poslední kategorii byl popsán Montessori přístup a jeho náležitosti. Tyto základní kapitoly na sebe navazují. Podstatou teoretické části bylo popsat dítě v předškolním věku, co by mělo umět před vstupem do školy a jak jeho adaptaci ovlivňuje úroveň praktické samostatnosti. Montessori pedagogika je postavena na samostatnosti dítěte a na jejím intenzivním prohlubování, proto byla zvolena k porovnání s běžnou mateřskou školou a navazuje proto na provedený výzkum.

Druhá, empirická část práce se zabývala kvalitativním výzkumem, ve kterém jsme pomocí zúčastněného pozorování v mateřských školách a polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami jak mateřských, tak základních škol, zjišťovali úroveň samostatnosti předškolních dětí a následné nároky na žáky prvních ročníků. Výsledná data jsme zpracovávali pomocí otevřeného kódování a rozdělili jsme je do čtyř na sebe navazujících kategorií. Stanovené výzkumné cíle byly naplněny v plném rozsahu. Na základě vyzkoumaných dat byla v závěru práce uvedena doporučení pro praxi základních škol.

Za limity výzkumu lze považovat nepříznivou situaci spojenou s pandemií Covid-19, která ztížila přístup do několika vzdělávacích zařízení. Některé instituce odmítly naši přímou účast v mateřských školách, což bylo pro realizaci výzkumu zásadní. Zmíníme také další limit, kterým je vytíženost pedagogických pracovníků jak v mateřských, tak v základních školách. Z tohoto důvodu někteří dotázaní partcipanti odmítli spolupracovat. I přes zmíněné limity byly výzkumné cíle naplněny a podařilo se nám zpracovat zajímavé výzkumné výsledky.

Přínos této práce pro praxi mateřských i základních škol vidíme hlavně ve zmapování oblasti samostatnosti předškolních dětí a způsobech rozvíjení a zvyšování úrovně praktické samostatnosti dětí v oblastech, které jsou pro ně problematičtější. Co se týče adaptace žáků v prvních třídách, rozhodně je vhodná užší spolupráce mateřské školy a základní školy. Žáci samostatnější pak ve školním prostředí mohou pomáhat a vést žáky s nižší úrovní pracovní samostatnosti, a to může značně ulehčit práci učitelů.

Zhotovený výzkum lze dále rozvést v podrobnějším prozkoumání úrovně samostatnosti žáků v prvních třídách z pohledu jejich rodičů.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Michaela Vašků
Katedra nebo ústav	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Diagnostika školní připravenosti v oblasti praktické samostatnosti u dětí předškolního věku v mateřské škole s Montessori prvky a ve státní mateřské škole
Title of thesis	Diagnostics of School Preparedness in the Field of Pre-school Children Practical Autonomy in a Nursery School with Montessori Elements and in a Public Kindergarten
Anotace práce	Diplomová práce teoreticky – empirického charakteru se zaměřuje na problematiku praktické samostatnosti předškolních dětí v Montessori školách a v běžných mateřských školách. Zaměřuje se na problematiku praktické samostatnosti dětí, ale také na rozdílnost přístupů mateřských škol k jejímu rozvoji a na adaptaci žáků prvňáčeků základních škol. Kvalitativní výzkum skrze metody zúčastněného pozorování a polostrukturovaných interview zkoumá úroveň samostatností předškolních dětí a jejich následující zařazení do školního prostředí.
Klíčová slova	Pracovní samostatnost, samostatnost, Montessori pedagogika, dítě předškolního věku, adaptace na školní prostředí
Annotation	The diploma thesis of a theoretical - empirical character focuses on the issue of practical independence of preschool children in Montessori schools and in regular kindergartens. It focuses on the issue of practical independence of children, but also on the diversity of nursery schools' approaches to its development and on the adaptation of first-year primary school pupils. Qualitative research examines the levels of autonomy of preschool children and their subsequent inclusion in the school environment through the methods of participatory observation and semi-structured interviews.

Keywords	Work independence, independence, Montessori pedagogy, pre-school child, adaptation to the school environment.
Přílohy vázané k práci	PŘÍLOHA I: Záznam rozhovoru č. 1 PŘÍLOHA II: Záznam rozhovoru č. 2 PŘÍLOHA III: Pozorovací záznamový arch č. 1 PŘÍLOHA IV: Pozorovací záznamový arch č. 2 PŘÍLOHA V: Informovaný souhlas
Rozsah práce	83 stran
Jazyk práce	Český jazyk

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- [2] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika, 2012. ISBN 978-80-2473-008-0.
- [3] DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9.
- [4] GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- [5] HILLEBRANDOVÁ, Vlasta. *Praktický život*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze), 2011.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [7] ISAACS, Barbara. *Understanding the Montessori Approach: Early Years Education in Practice* (2nd ed.). London: Routledge, 2018. ISBN: 978-13-155-3688-0.
- [8] KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.
- [9] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [10] KOVANDOVÁ, Žaneta. *Podpora rozvoje samostatnosti dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 83 s. [Bakalářská práce]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/gqzrn1/STAG92999.pdf>.
- [11] KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.
- [12] KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- [13] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, Psyché, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

- [14] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-X.
- [15] MONTESSORI ČESKÁ REPUBLIKA. *MČR: Montessori principy* [online]. MČR: 2021. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/45304/http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php).
- [16] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, Pedagogika, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- [17] PETROVÁ, Alena a Irena PLEVOVÁ. *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7599-078-5
- [18] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [19] ROVNÁ, Daniela. *Školní zralost*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012. 102 s. [Bakalářská práce]. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/57346/V_05714_Pb.pdf?sequence=-1.
- [20] RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 978-80-7395-004-0.
- [21] SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-405-0.
- [22] SKLÁDALOVÁ, Markéta. *Mámo, už to zvládnú samo: jak vychovávat samostatné, spokojené a úspěšné dítě*. Brno: CPress, 2016. ISBN 978-80-264-1281-6.
- [23] SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.
- [24] ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- [25] ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [26] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [27] ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

- [28] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.

Časopisecké příspěvky

- [29] ŚLIWERSKI, Bogusław. Montessori Pedutology. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, vol.30, no.1, 2020, pp.7-31. DOI: <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.30.01>.

Legislativní dokumenty a kurikulum

- [30] ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: zakonyprolidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 9. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2875223>.
- [31] ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů*. In: zakonyprolidi.cz [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 9. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- [32] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *RPV PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠMT: 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ČR	Česká republika
DVO	Dílčí výzkumná otázka
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
§	Paragraf
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Sb.	Sbírka
Tzv.	Takzvaně
VDC	Výzkumný dílčí cíl
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se samostatnosti žáků v běžné mateřské škole a ve škole s Montessori prvky.....	58
---	----

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Etapy pedagogické psychologické diagnostiky.....	24
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

- PŘÍLOHA I:** Záznam rozhovoru č. 1
- PŘÍLOHA II:** Záznam rozhovoru č. 2
- PŘÍLOHA III:** Pozorovací záznamový arch č. 1
- PŘÍLOHA IV:** Pozorovací záznamový arch č. 2
- PŘÍLOHA V:** Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAM ROZHOVORU Č. 1

ROZHOVOR č. I.

ÚVOD:

Dobrý den. Jmenuji se Michaela Vašků a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor 1. stupeň základní školy. Než začneme, chtěla bych Vám položit otázku, zda souhlasíte s pořízením audiozáznamu rozhovoru, který mi poskytnete za účele získání informací, které využiji ve své diplomové práci a zda souhlasíte se zpracováním těchto informací se zaručením přísné anonymity týkající se Vašich osobních údajů.

Učitelka: Ano, souhlasím.

Jak dlouho pracujete v této školce, nebo obecně ve školství?

Ve školství pracuji od roku 1989. Mimo dvou mateřským jsem celou dobu ve školce. Takže to vychází kolem 30 let.

Co vás nejvíce baví na práci s dětmi/ s předškoláky?

Já nevím. Mě ta práce baví celkem jako tak samotná. Nedovedu si představit, že bych dělala něco jiného. Mě to tak jako nabíjí ty děti, že mi vrací tu lásku, že je to takové milé od těch dětí, že ti řeknou, že tě mají rádi a že tu rádi chodí. Tímto způsobem mě to nabíjí.

Otázky hlavní:

1. Jak byste popsala úroveň samostatnosti předškoláků při provozování osobní hygieny?

Tak u nás ti předškoláci celkem tu osobní hygienu zvládají sami. Vždy na začátku školního roku uděláme pravidla, kterými se řídíme, snažíme se o dodržování. No a děti to po čase zvládají samy. Chodí se sami umývat, utírají se sami, když jdou z toalety, někteří teda potřebují ještě pomoci, ale snažíme se, aby to předškoláci zvládali sami. Umývání rukou a čištění zubů zvládají taky.

2. Jak byste popsala úroveň samostatnosti předškoláků při jídle a stolování?

To stolování vždy na začátku školního roku nastavíme určitá pravidla, oni si sami chystají prostírky. Děti si před jídlem chystají jen příbor. Jinak polévku mívají nalitou od paní kuchařky. Pití bývá přes celý den nalité na tácku.

JAK TO MAJÍ S PŘÍBOREM? Větší děti všechny používají příbor. My se snažíme je to učit už od maláčků od druhého pololetí, aby začali ten příbor používat.

3. Jak byste popsala úroveň samostatnosti předškoláků při řízených činnostech?

To záleží na vyspělosti těch dětí. Někteří vydrží pozornost udržet tu pul až třičtvrtě hodinu a soustředí se a reagují a zapojují se a některé méně. A je to rok od roku jiné u každého dítěte. někdy děti nevydrží pozornost a vyrušují a ruší ostatní, ale většinou už by to měli ti předškoláci zvládat.

CO SE TÝKÁ POMŮCEK A TAK, JSOU SAMOSTATNÍ? VĚDÍ, KDE O MAJÍ?

Ano, výtvarné potřeby atd. to přesně vědí, kde to mají, kde to je. Když je nějaká řízená činnost při které třeba děláme něco, co neznají, tak jim to vždy vysvětlíme na začátku.

4. V jaké míře si předškolní děti zvládají sami připravit/ uklidit pracovní prostředí?

Většinou to pracovní prostředí připravujeme s kolegyní samy. Že ony si potom samy podají něco, co individuálně potřebují, ale když jim nabízíme pracovní činnost, tak jim to nachystáme na stůl ty věci a na úklidu se musí podílet samy, že si to utrou ten stoleček, uklidí si nůžky, pastelky, papíry, co nastříhali vyhodí do koše, takže já si myslím, že jsou samostatné.

5. Jakou roli hrajete při úklidu např. hraček?

Jak kdy. Já si myslím, že u těch velkáčů to děti zvládají samy. Já občas jsem taková jako puntičkářka, že bych chtěla, aby to bylo tak, jak jsem zvyklá, takže jdu, a ještě to třeba porovnávám. Ale většinou ty děti ta služba chodí a kontroluje a vyberou si jednoho nebo dva jedince, kteří to jdou ještě douklízet. Takhle to někdy jako funguje, ale většinou by to měli zvládat sami. My jim jdeme pomoci, když třeba pospícháme, když někdy není čas, ale jinak ta samostatnost tu je u dětí.

A VŠIMLA JSEM SI, ŽE MÁTE ZNAMENÍ TRIANGL, ŽE KDYŽ SE ZAZVONÍ, TAK SE UKLÍZÍ...

Ano, to máme od maláčků zajaté, když děti vidí, že zazvoníme, řekneme, že se uklízí, tak ten signál děti znají.

6. Jakými aktivitami procvičují předškoláci svou praktickou samostatnost?

Volné hry, experimentování jejich. Někteří mají takovou docela bujnou fantazii, že si vymýšlí činnosti sami. Když ráno nechtějí tvořit, tak je do toho nenutím. Nechám je si hrát, holky jsou šikovné. Když pracujeme s materiálem, třídíme, přiřazujeme a porovnáváme tak jako se snažíme říct pravidlo, které u toho platí a pak už je necháváme, aby si zvykli a zvládali to sami.

No a při řešení různých úkolů a situací by měli být samostatní a zkusit to řešení najít sami, my třeba je trošičku popostrčíme, ale když to není někdo vyloženě slabší, tak to ty děti zvládnou. Máme šikovné děti, že opravdu to zvládají. Je tu pár jedinců, kteří nezvládnou úplně všechno, ale jinak jsou fakt šikovní.

7. Při jakých příležitostech si mohou předškoláci během dne svou samostatnost rozvíjet a upevňovat?

Je to při výběru her, jak při ranních činnostech, tak při odpoledních, při pracovních činnostech, kdy musí samostatně pracovat, když každý sám za sebe nebo ve dvojicích nebo ve skupinkách se domluvit a musí to zvládnout sami a je těžké u těch dětí někdy na začátku roku máme takový problém, že když na zač. roku děláme ty kooperační činnosti tak oni někteří nechápou, že musí pracovat jako skupina. Že to je problém. My jsme se to snažili takto rozjíždět i u menších dětí a nevím, jak to tam funguje teď, ale za nás děti pak jak byly větší, tak už věděly, co a jak. Každý chce sám za sebe a nejde jim se ve skupině domluvit a něco udělat je docela problém.

Záleží také zda je ve skupině vůdčí osobnost, která děti vede a oni to pak zvládnou, ale pokud jsou ve skupině všichni vůdčí jedinci jako že jsou spíše pro sebe, individualisti, tak je to větší problém. Jedna holčička je schopná zorganizovat děti tak jako jeden chlapeček, takže když se do skupiny dostanou takové děti, tak dokážou fungovat jako skupina a někdo zase ne.

8. Jaký je režim dne předškoláků?

Do půl 9 máme pracovní činnosti a ranní hry, takže když přijdou do školky tak většinou si vyberou hru, nebo pracují u stolečku. Každý den máme nachystaný stoleček s tvořením, kde si můžou přijít, ale nejsou nuceni. Potom se snažíme, aby aspoň jednou týdně si něco vytvořili nebo namalovali. No a u předškoláků máme i některé odklady školní docházky a ti dělají pracovní listy a takovéto věci, které oni musí procvičovat, my se snažíme, aby dělali, aby něco měli. Když to nestihnou ráno, tak jim jej třeba dáme odpoledne, pak už si zase mohou jít hrát. Udělají si jeden prac. List, procvičí nějaké grafomotorické cviky, cokoli máme tu dost her dokoupených didaktických, na kterých si předškoláci mohou procvičovat, oni ví, že si musí splnit jeden úkol a pak si mohou jít vzít nějakou hru.

Pak je svačinka. V 9 hodin je řízená činnost, v 10 jdeme ven a do 12 je oběd. Pak spinkáme a před 2 vstáváme. Ti, co nespí si mohou dělat činnost, dokud nevstáváme všichni. To jak kdy. Podle toho, jak děti potřebují odpočívat. Děti si sami uklízejí lehátka po svačince kolem půl 3, ustelou si postel, potom co ji necháme vyvětrat a potom následuje odpolední činnost – volná hra, vytváření.

9. Jaká pravidla ve třídě se vztahují k samostatnosti dětí?

Čistota prostředí, jak se používá lepidlo, nůžky. Ve skřínce pořádek zavádíme zezáčátku. Jednou za čas řeknu, že jdu kontrolovat skříňky a oni ví, že to tam nesmí mít naházené, že bundy patří na věšák.

Během dne si sami mohou vzít nalitý čaj, vědí, že musí říct, když chtějí jít na toaletu, nemusí se ptát, ale oznámí to, že jdou pryč. Na začátku roku si určíme pravidla ve třídě, jakože si neubližujeme a tak.

10. V jaké míře podporují rodiče samostatnost předškoláků?

Jak kteří. Když ráno spěchají, tak dětem pomáhají, převlečou je, ale zas někteří je nechají a nespěchají ani odpoledne a je to pak poznat, kdo dostává doma více prostoru a kdo ne. Ale většinou jsou ty děti schopné, když tady přijdou se o sebe postarat.

Já vám moc děkuji, mě to stačí, na shledanou.

PŘÍLOHA P II: ZÁZNAM ROZHOVORU Č. 2

ROZHOVOR č. II.

Úvod:

Dobrý den. Jmenuji se Michaela Vašků a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, obor 1. stupeň základní školy. Než začneme, chtěla bych Vám položit otázku, zda souhlasíte s pořízením audiozáznamu rozhovoru, který mi poskytnete za účele získání informací, které využiji ve své diplomové práci a zda souhlasíte se zpracováním těchto informací se zaručením přísné anonymity týkající se Vašich osobních údajů.

Učitelka: Ano, souhlasím.

Jak dlouho pracujete na této škole?

Na této škole pracuju už 10 let.

Co Vás nejvíce baví na práci s dětmi?

Baví mě práce s nimi a také probouzet v nich ten zájem o knihy i jednotlivé okruhy učiva, a pak taky provázet je na cestě a podporovat je.

Hlavní otázky: (otázky se vztahují k dětem, které jsou v 1. třídě)

1. Jak byste popsala úroveň dětí v oblasti praktické samostatnosti, které nastupují do školy z Montessori prostředí (Montessori školka)?

V současné 1. třídě je dětí, které přišly z Montessori prostředí třetina, ostatní absolvovaly běžnou mateřskou školu a není mezi nimi rozdíl značný rozdíl, co se praktické samostatnosti týká. Je to hodně individuální.“

2. V jaké míře se žáci na začátku prvního ročníku dokážou orientovat v areálu školy?

Během prvních dnů potřebují doprovod učitele nebo asistenta. První projektový den zaměřujeme právě na orientaci ve škole, potom si mnoho dětí ví rady a vzájemně se doprovází.

MÁTE VE TŘÍDĚ STANOVENÁ NĚJAKÁ PRAVIDLA?

Ano, Jakmile prvňáci se trochu rozkoukají věnuji několik hodin tvorbě pravidel. Společně si je procházíme a já se jim je snažím vysvětlit. Konečnou verzi máme vyvěšenou ve třídě, aby ji děcka měli pořád na očích.“

3. Jak byste popsala schopnost žáků, kteří přišli do školy z Montessori školky, si udržet pořádek na svém místě a kolem něj?

To je hodně různorodé a není znát, které dítě prošlo Montessori MŠ a které běžnou MŠ. Záleží spíš na typologii dítěte. Jakože na tom, jak jsou děti založené. Smyslové děti pořádek udržují a potřebují řád a strukturu. Intuitivní děti mají kolem sebe stále spoustu věcí a je potřeba jim s nastavením řádu pomáhat

4. V jaké míře jsou žáci začínající školní docházku schopní nosit správně nachystané pomůcky?

Většina dětí má vše na výuku připravené, ale hodně pomáhají rodiče.

5. Jakou roli hrajete v případě, že žáci potřebují pomoci v oblasti sebeobsluhy.

Řídíme se pravidlem: „Pomohu Ti, abys to dokázal sám.“

Neděláme věci ani úkony za děti, ale ukážeme jim cestu jak na to.

JAK JE TO POKUD ŘEŠÍ ŽÁCI NĚJAKÝ PROBLÉM MEZI SEBOU?

Pokud se někteří žáci spolu ve škole nepohodnou, samozřejmě jdou za mnou, aby mi to řekli, ale já se snažím o to, aby oni sami zkoušeli najít řešení a aby i v tomhle byli zas o něco samostatnější. Přece jen mi jde někdy z těch nekonečných průšvihů hlava kolem a oni musí pochopit, že to mohou i oni sami dost ovlivnit a vyřešit.

6. V jaké oblasti praktické samostatnosti potřebují žáci nejvíce pomoci, v jaké naopak nejméně?

Největší problém mají děti s otevíráním a rozbalováním čehokoliv – krabička, kelímek, sáček...

Potom zavazování bot.

Občas potřebují pomoc s rozepnutím nebo zapnutím bundy, aktovky... Samostatně si chystají věci, strouhají pastelky, lepí, stříhají.

Ještě máme u nás ve třídě takovou zajímavost... Máme ve třídě křečka. Starání o něj má na starosti každý týden jiná dvojice. Pokud jsou prázdniny losujeme, kdo se o křečka bude starat. O letních prázdninách si ho беру já. Jinak máme služby na klasické věci jako tabule, sešity atd.

7. V jaké míře podporují rodiče samostatnost svých dětí? A jak ji podporujete vy?

To je velice individuální. Ale je hodně znát, koho doma opečovávají a kdo bývá aktivně zapojen do chodu domácnosti. Já zavádím služby ve třídách a také děčkám kladu na srdce, aby si chystali sešity poctivě a samostatně.“

8. V jaké míře jsou žáci schopni dodržet časové rozmezí při vykonávání záležitostí spojenými s praktickou samostatností? (např. převlékání do TV, svačina atd.)

Během září se děti učily krok za krokem, jak se převléknout na tělocvik, jak si nachystat svačinu, potom uklidit. V současné době, po prvním pololetí, jsou pro děti tyto činnosti samozřejmé a zvládají je velice rychle.

To je ode mě vše, moc děkuji a na shledanou.

PŘÍLOHA III: POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH Č. 1

MŠ:	MŠ U Sila		
Sledované dítě:	D1 Dítě 1(kluk)		
Datum pozorování:	2.12.2021	Čas pozorování:	8:47-12:00
Sledované kritérium:	Samostatná příprava a úklid prostředí/Stolování		
Indikátory kritéria:	1. Dítě si samo připraví věci k určité činnosti (nachystá si své místo u stolu/ nalije pití)		
	2. Dítě si samo po sobě uklidí		
	3. Dítě umí používat příbor a lžíci		
	4. Dítě během jídla sedí na svém místě a ví, jak se má u stolu chovat		

Čas	Popis sledovaného kritéria
8:50	D1 vědělo, kde najde nůžky a jak je má používat, ví, jak se používá štětec D1 pracuje samostatně podle pokynů učitelky
9:00	D1 vědělo, co znamená zvuk zvonečku, a začalo uklízet, vědělo, kam věci, které
9:05	používalo vrátit D1 si samostatně nachystalo lžíci a misku ke svačině, nalilo pití, dítě si samo naložilo do misky svačinu. D1 si samo nalilo ze džbánu pití D1 vědělo, jak používat lžíci.
9:15	D1 během jídla sedělo na svém místě, dodržovalo pravidla chování při jídle. D1 si samostatně po svačině odneslo zbytky. Umylo, utřelo a uklidilo misku na správné místo, uklidilo si po sobě místo u stolu a zasunulo židli
12:00	D1 si samostatně nachystalo příbor k obědu, misku na polévku, nalilo pití, samostatně si nalilo polévku z mísy naběračkou D1 vědělo, jak používat lžíci D1 vědělo jaký talíř si nachystat na hlavní chod D1 vědělo, jak používat nůž a vidličku D1 během jídla sedělo na svém místě, dodržovalo pravidla chování při jídle D1 vědělo kam po jídle odnést zbytky

PŘÍLOHA IV: POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH Č. 2

MŠ:	MŠ U Sila		
Sledované dítě:	D1 (Dítě 1)		
Datum pozorování:	2.12.2021	Čas pozorování:	9:20-12:15
Sledované kritérium:	Hygiena		
Indikátory kritéria:	1. Dítě si zvládne zajít na toaletu		
	2. Dítě samostatně vykoná návyky spojené s používáním WC		
	3. Dítě ví, kdy je potřeba si umýt špinavé ruce, či ústa		
	4. Dítě správně a včas používá kapesník		

Čas	Popis sledovaného kritéria
9:20	D3 vědělo, kdy potřebuje jít a toaletu D3 samostatně vykonalo návyky spojené s používáním WC
11:55	D3 si samostatně umylo ruce před jídlem
12:10	D3 vědělo, kdy je potřeba umýt si špinavá ústa

PŘÍLOHA V: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU

zaznamenaného pro účely výzkumného šetření diplomové práce

Diagnostika školní připravenosti v oblasti praktické samostatnosti u dětí předškolního věku v mateřské škole s Montessori prvky a ve státní mateřské škole

Bakalářská práce vedena na: Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Studentka: Michaela Vašků (michaela.vasku@seznam.cz, 605 302 007)

Hlavním výzkumným cílem je porovnat úroveň praktické samostatnosti u předškoláků v soukromé mateřské škole s Montessori prvky a státní mateřské škole s ohledem na adaptaci v prvním ročníku základní školy.

- Pro výzkumné účely nejsou důležité Vaše osobní údaje.
- Máte právo kdykoli a na cokoli odmítnout odpověď.
- Nahrávka rozhovoru bude ihned po přepsání anonymizována.
- Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu budou citovány se symboly U1-U10 a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Michaela Vašků pro účely výše popsaného výzkumného šetření.

V

dne

Podpis účastníka

Podpis výzkumníka
