



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Učitelství pro mateřské školy

Bakalářská práce

Rozvoj samostatnosti dítěte jako součást přípravy na školu

Vypracovala: Kateřina Jílková
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce je rozvoj samostatnosti dítěte v předškolním věku. Samostatnost patří mezi velice důležitou schopnost člověka, která mu napomáhá přežít. Může se zdát, že se v dnešní době vytrácí vedení dětí k jejich samostatnosti již v raném věku. Proto je v teoretické části zmíněn historický pohled na dítě, samostatnost dítěte v jeho aktuální vývojové fázi a samostatnost dítěte ovlivněná výchovným stylem. V poslední části se zmiňuji o samostatnosti dítěte z hlediska alternativního přístupu v mateřské škole a sice v Montessori mateřské škole a v mateřské škole řídicí se programem Začít spolu. V praktické části je naplňován připravený program na rozvoj samostatnosti dětí v době přípravy na školu v přípravné třídě otevřené při základní škole. Program inspirovaný výsledky dotazníku, který zodpověděly učitelky prvních tříd základní školy a je realizován jako akční výzkum. Závěrečnou činností byl rozhovor s učitelkami, které dostaly děti z předškolní třídy do prvního ročníku. Ty se snažily popsat míru dětské samostatnosti, schopnost rychlé socializace, pozornost a vnímavost v hodinách.

Klíčová slova: samostatnost, dítě v předškolním věku, program

Abstract

The focal point of this bachelor thesis is the development of independence in a preschool aged child. The independence, per se, is a crucial part of one's skills as it facilitates the survival. Nowadays, it might seem as if leading children to independence from an early age was ceasing to exist. It is because of that, that in the practical part, the historical outlook on a child and their independence in a particular development stage and the impact of different upbringing methods on the phenomena, are acknowledged. The ultimate part of this work then, illustrates the independence of a child from the viewpoint of alternative methods – as applied in Montessori kindergartens and institutions following the principles of „Začít spolu“ (in English also referred to as the “Step by Step” programme). In the practical part, a formerly established scheme is put into practice. More specifically, a scheme inspired by the results of a questionnaire, responded to by first grade teachers and completed as an action research. The very last task addressed in this thesis, is an interview with teachers that became a part of the experiment by later accommodating the children from the preschool programme in their first grades. These professionals were to describe the amount of the children's independence, their ability to socialize quickly, attention span and perception in classes.

Key words: independence, a preschool aged child, programme, scheme

Poděkování

Děkuji mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za vřelou pomoc při konzultacích, cenné rady a vedení práce.

Obsah

Úvod.....	7
1. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	8
1.1. Historický náhled na předškolní dítě	8
2. DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	12
2.1. Tříleté dítě	13
2.2. Čtyřleté dítě.....	14
2.3. Pětileté dítě	15
2.4. Šestileté dítě.....	16
3. SAMOSTATNOST DÍTĚTE	17
3.1. Samostatné myšlení	19
3.2. Důležitost vzorů	19
3.3. Možné důvody nedostatečné dětské samostatnosti v sebeobsluze.....	20
4. SAMOSTATNOSTI DÍTĚTE Z HLEDISKA VÝCHOVNÉHO STYLU	22
5. SAMOSTATNOST DÍTĚTE V ALTERNATIVNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	25
5.1 Mateřská škola Marie Montessori a její přístup k samostatnosti.....	25
5.2 Mateřská škola Začít spolu a její přístup k samostatnosti.....	27
6. Praktická část	28
6.1. Výzkumný cíl	28
6.2. Výzkumná otázka	28
6.3. Metodika.....	29
6.4. Etické hledisko.....	30
6.5. Předvýzkum.....	30
6.5.1. Výsledky dotazníku.....	30
6.5.2. Výzkumný vzorek	32
6.6. Vstup do terénu	33
6.6.1. Program Podpora samostatnosti v předškolní třídě	34
6.6.2. Vyhodnocení programu.....	43
6.6.3. Náhled na děti v listopadu.....	44
6.6.4. Shrnutí rozhovorů	49
6.7. Diskuse	50
Závěr.....	52
Použité zdroje	54

Úvod

S pedagogickým heslem „pomoz mi, abych to dokázal“ souhlasím a velice se mi líbí. I z vlastní zkušenosti vím, že mám daleko větší radost, pocit důležitosti a nepostradatelnosti po překonání nějakého problému. Proto jsem si zvolila pro svou bakalářskou práci téma Rozvoj samostatnosti dítěte jako součást přípravy na školu.

V teoretické části představuji pohled na dítě v předškolním věku z hlediska naší historie. Pokročení od názoru, že období dětského poznávání a objevování je nedůležité až zesměšněné období, jehož život závisí na rozhodnutí otce, trvalo značnou dobu. Naštěstí se už v dnešní době ví, že co se nenaučíme a neosvojíme právě v tomto období, můžeme jen stěží v dospělosti dohnat. Jako vychovatelé se můžeme věnovat, podporovat a rozvíjet jednotlivé schopnosti a vlastnosti, které jsou důležité pro budoucí život dítěte. Tím může být právě rozvoj samostatnosti. Dále zmiňuji specifika dítěte předškolního věku. Jestliže mám záměr dítě nějakým způsobem vést, očekávám od něho určitou odezvu. Proto musím vědět, čeho je dítě v určitém věku schopné a zda jsou mé nároky na něj přiměřené. Samostatnost je úzce spjata se seberealizací a zodpovědností. To se snaží podporovat převážně demokratický styl výchovy. Velkým přínosem v této oblasti je Montessori pedagogika a program Začít spolu. O všech těchto bodech se též zmiňuji ve své práci.

V praktické části popisuji realizovaný akční výzkum v předškolní třídě. Úkoly, které jsem zadávala dětem, na základě dotazníku od učitelek prvních tříd, měly vést k rozvoji samostatnosti dítěte. Šlo o jednoduché do notýsku nezapsané úkony, u kterých mi šlo převážně o to, aby si na ně myslely děti samy. Po dobu mé praxe mě překvapilo hned několik věcí. Například skutečnost, že děti mají problém s vnímáním a s pochopením zadaného úkolu, protože k tomu nejsou vedeny z domova. Rodiče se bojí dětem předat zodpovědnost za určité činnosti. Ujistila jsem se v tom, že jednou z největších brzd, která hraje roli v rozvoji dětské samostatnosti je přístup rodičů. Ač tak konají často nezáměrně a nevědomě.

1. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání specifikuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) tak, že jde o veřejnou službu, která probíhá v mateřských školách, speciálních mateřských školách, lesních mateřských školách a přípravných třídách základních škol. Zpravidla tyto instituce navštěvují děti od 3 do 6 let, nejdříve však děti od 2 let. Jeho úkolem je obohacovat rodinnou výchovu a umožnit dítěti vhodné prostředí pro jeho aktivní rozvoj a učení. Podporuje individuální rozvoj každého dítěte, jeho osobnost, tělesný, citový rozvoj a pohodu. Představuje dítěti svět jaký je a napomáhá mu jej pochopit. Dítě si zároveň osvojuje normy společnosti, v níž se učí žít. Předškolní vzdělávání je považováno za jednu z prvních velkých základen pro budoucí život a vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dále uvádí, že „s účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné“ (2018, s.6).

Podle Stodůlkové a Zapletalové (2011) patří mezi hlavní cíle předškolního vzdělávání dovést dítě k dostačující samostatnosti psychické, sociální i fyzické. Dítě by se mělo socializovat do takové míry, aby dokázalo vycházet s ostatními, uzavírat kompromisy, chovat se obezřetně před neznámými situacemi, ale na druhou stranu si dokázat prosadit svůj zájem. S tím souvisí i rozvoj komunikačních dovedností. Dítě by mělo být schopno požádat o to, co potřebuje, popsat aktuální situaci, ptát se na slova, jimž nerozumí, naučit se z paměti krátké texty či samostatně vyjadřovat své pocity a myšlenky. Díky aktivitám, které dítě po strávenou dobu v mateřské škole doprovází, by neměl být problém pojmenovat a znát většinu toho, co dítě obklopuje.

1.1. Historický náhled na předškolní dítě

Průcha (2009) uvádí nelehký průběh života malého dítěte z pohledu celé historie. O jeho existenci rozhodoval převážně otec. Hodnota dítěte se dala přirovnat hodnotě

věci. Až v dospělosti získal jedinec svou identitu. Dětství bylo považováno za nepodstatné a nikdo se o jeho význam nezajímal. Jako první vyzdvihl důležitost tohoto období J.A. Komenský (1592-1670). Jeho dílo *Informatorium školy mateřské* vzniklo v roce 1633 a Komenský v něm upozorňuje na význam předškolního období, jako předstupeň obecného vzdělávání a celoživotního rozvoje člověka (Průcha, 2009).

„K čemu pak to patří, že Bůh nebeské ty perličky ne tak všechny pospolu stvořil jako anjely, jak mnoho jich mítí chtěl, než porůznu je mezi lidmi rozděluje? Ctí tím lidí, aby jako pomocníci byli Stvořitele svého v rozmnožování tvorů jeho. Avšak nejen aby rozkoš a kochání z nich měli: ale také práci při nich. Práci pravím v vedení jich k tomu, aby čím býti mají, byli.“ (J.A. Komenský, 2007 s.27).

Své poznatky měl doložené základními vědními obory, ze kterých čerpal. Uvědomoval si důležitost celistvosti výchovy, a proto do ní zahrnul rozvoj tělesné výchovy, smyslů, řeči, jemné a hrubé motoriky. Další důležitou osobností, jež změnila pohled na pojetí předškolního dítěte, byl J.J. Rousseau (1712-1778). I když období do dvanáctého roku dítěte považoval za dobu „spánku rozumu“, nikterak dětství nezlehčoval. Byl zastáncem „přirozené výchovy“, tedy rozvoj dítěte přenechat přírodě. Spoléhal na samovývoj a spontánní jednání dítěte. A právě toto smýšlení přináší spor o tom, zda je lepší do výchovy dítěte zasahovat, určovat cíle či spoléhat pouze na přirozené zrání (Průcha, 2009).

Kasper (2008) uvádí pedagogické zásady, které představil Rousseau ve svém románu *Emil čili o výchově*. Hlavní postava Emil vyrůstá v přírodě, bez kontaktu s civilizací. Emil nemá o existenci jiné společnosti zdání. Je vychováván „přirozenou výchovou“. S Žofií, na jejíž vzdělávání a výchovu je nahlíženo stejně, mají založit novou přirozenou společnost. Otázkou zůstává, proč má být dítě vychováváno, když se rodí čisté? Tuto záležitost Rousseau vysvětlil tak, že dítě není dostatečně silné na to, aby činilo to, co doopravdy chce a potřebuje. Proto jsou tu zapotřebí rodiče, sledující pouze přirozený vývoj. Jako další výchovnou část popsal svobodnou výchovu. Zde byla viditelná další nesrovnalost. V případě, že vychovatel vede dítě svobodnou a respektující výchovou, neměl by mezi nimi být tak těsný citový vztah, který Rousseau očekává. Sám v knize říká, že by se měl vychovatel dítěte zmocnit a vést ho, zatímco mu dítě plně důvěřuje .

Opravilová (2016) říká, že od první poloviny 18.století se řeší otázka péče o děti, které nemají rodiče. V období válek, kdy se zvýšil počet sirotků, vznikají nejrůznější nalezince a útulky, mající za úkol zajistit hlavně holý život dítěte. V industrializované společnosti nebyla výjimkou dětská práce v továrnách. Ta byla v Rakousku-Uhersku zakázána až v roce 1855.

Postupem času se část společnosti začala zajímat o to, jak pomoci rodině a sirotkům, k čemuž je vedla hlavně poválečná situace hladovějících, osiřelých a na ulici umírajících dětí. Pokládali si otázku, zda by nebylo vhodné zřídit společná zařízení pro výchovu a péči o nejmenší a od kdy je pro dítě možné bez úhony opustit matku. Proto vznikla zařízení, jež zpočátku zajišťovala hlavně péči po zdravotní a bezpečnostní stránce. V průběhu 19. století se ustalují obsah, cíle, metody i název zařízení. V roce 1832 vzniká u nás opatrovna Na Hrádku, lišící se svým vzdělávacím zaměřením od ostatních zemí. Tato instituce se spojuje se jménem František Jan Vlastimír Svoboda - učitel první české opatrovny. Zde byly naformulovány cíle výchovy dětí od dvou do šesti let, což bylo učení počátku trivia a znalost cizího jazyka.

Období národního obrození vnáší vlastenecké myšlenky právě i do předškolního vzdělávání. Přední osobnosti kultury a vědy jako byly Jan Evangelista Purkyně, Karolína Světlá či Božena Němcová, se staly průkopníky jednotné národní školy, při které by i předškolní výchova měla své místo. Myšlenky o veřejných výchovných zařízeních se těší rozvoji během šedesátých let. První mateřská škola u sv. Jakuba, pro děti od čtyř do šesti let, vznikla v Praze roku 1869. Od roku 1872 začínaly fungovat tři instituce rozdělené podle věku dítěte. Pro děti do tří let jesle, opatrovny, kde se o děti hlavně pečovalo a mateřské školy se základy edukační činnosti, připravující na budoucí školní docházku. Tím, že se ustanovila povinná osmiletá školní docházka, ustoupilo se od vyučování trivia v předškolním věku.

Vznikem těchto institucí se ukazuje rozdíl mezi výchovou v domácím prostředí s rodiči a tím, když je dítě ve skupině svých vrstevníků, od kterých má možnost se učit přirozeně a působí na něj cizí člověk, tedy učitel. Zde jsou patrné jak kladné tak záporné poznatky. Samostatnost dětského myšlení tam v té době neměla prostoru. Děti přijímaly pravidla a zákazy jako hotovou věc. Individuální přístup a řešení situací nebyl na místě. Hlavním cílem bylo vést dítě k poslušnosti a regulovat jeho spontánní chování, což vedlo

k možné hrozbě jejich ovládní. Celkově nám dalo toto období velký přínos ve zvýšení pozornosti k období dítěte i v jiných vědách. Například ve vývojové psychologii či pediatrii.

Podle Průchy (2009) se počátkem 20. století vepsaly do historie jména jako J. Dewey (1859-1952), M. Montessoriová (1879-1952) a u nás v Čechách I. Jarníková (1879-1965), kteří představili hnutí za novou výchovu. Výchovu, ve které je dítě vnímáno jako nezávislý, sociálně a morálně rozvinutý jedinec. V tu dobu vznikly specifické alternativní nefrontální programy předškolního vzdělávání.

Jejich společným bodem k této změně, byla nespokojenost s dosavadní tradiční školou, kterou považovaly za „*smrtného nepřítele dětství a nepředstavitelnou houšť hlouposti, předsudků a omylů.*“ (Opravilová, 2016 s.28).

Po roce 1948 u nás díky politice reformní snahy vymizely. Byl nastaven jednotný výchovný systém, který navazoval na školu základní. Osnovy byly sestaveny tak, aby vyhovovaly vývojovým zvláštnostem dětí předškolního věku. Dbá se na samostatnost dítěte v sebeobsluze, dodržování pravidel hry či splnění zadaného úkolu vedoucí k povinnému vzdělání. Z dnešního pohledu se dá říci, že požadavky v té době byly na dítě dosti obsáhlé a jednotné. Tudíž zde byl pouze minimální prostor pro zohlednění individuality dítěte.

Po roce 1989 došlo ke změnám a to hlavně v organizační a obsahové stránce věci. Postavení mateřské školy k rodičům se z autoritativní úrovně proměnilo na partnerskou. Mateřská škola se otevřela společnosti a byla nakloněna spolupráci se sociálními partnery. Vznikly alternativní školy, které se nechají inspirovat v zahraničí a mateřské školy začaly pracovat samostatně, dle vlastních programů a snaží se najít co nejvíce nových přístupů a pohledů na výchovu. V roce 2001 vzniká v ČR „Rámcový vzdělávací program“ jako první školský vzdělávací program, podle kterého se řídí školy v České republice (Tomešová, 2012).

2. DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Podle Matějčka (2007) se díky nepřesnému pojmenování tohoto období může zdát, že jde o dobu připravující dítě pouze na školní docházku. To je ale omyl. Jde o velice významnou vývojovou etapu dítěte a etapu vychovatelství působící na dítě. Jestliže se má dítě vyvíjet zdravě, musí si projít zcela svébytnými potřebami, které k tomuto období patří. Jde o vývojové potřeby dítěte a následné výchovné úkoly tvořící se dlouhé statisíciletí v naší společnosti, kdy ještě nikdo neměl ani zdání o budoucí školní docházce.

I Koťátková (2008) ve své knize zastává názor, že tradiční věkové rozmezí dítěte od tří do šesti let označující se za předškolní věk, ve kterém výrazně figuruje mateřská škola rozšiřující rodinnou výchovu, je pro dítě podstatná. Díky nástupu do mateřské školy začíná být dítě chápáno jako utvářející se osobnost. Nejspíše poprvé na něj působí specializované disciplíny z oblasti pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky nebo pediatrie, či sportovní nebo umělecké disciplíny, jejichž jediným cílem je nalézt vhodné metody a postupy vedoucí ke správnému pečování o dítě a rozvíjení dítěte společně s položením základů pro jeho další vzdělávání. Do tří let má možnost být dítě doma, nejčastěji s matkou na rodičovské dovolené, kde je mu soustředována péče rodiny a dítě získává tolik potřebné základní jistoty ve vztazích se svými nejbližšími lidmi. Po celou dobu předškolního období, které se dá komplexněji vymezit od narození do šesti let, tedy do doby, kdy by mělo dítě vstoupit do věku školního, je s rodinou úzce spjato. V případě, že nebude mít kolem sebe nikoho, kdo by mu zajišťoval biologické potřeby, péči, bezpečí, lásku, vztahovou oporu a ukazoval mu, jak funguje svět, bude mít toto dítě velice těžký start a pozdější ukotvení v lidské společnosti.

Stodůlková a Zapletalová (2011) zmiňují pro tuto dobu označení zlatý věk hry. Při hře má dítě možnost socializovat se s ostatními dětmi. To zejména při didaktických, pohybových a námětových hrách na něco nebo na někoho. Ty rozvíjejí duševní život dítěte a pomáhají mu lépe se připravit na školní docházku. Mezi nejtypičtější hračky patří stavebnice, plyšové hračky, autíčka a panenky. Pro děti je důležitá práce s papírem, barvami, nůžkami a štětcem pro rozvoj jemné motoriky. Hračky by měly být variabilní, přiměřené věku dítěte, pro dítě přitažlivé, bezpečné, jednoduché a ponechávající prostor pro rozvoj dětské fantazie.

2.1. Tříleté dítě

Jako mnohem trpělivější a spokojenější dítě, které už není stále nespokojené, jako tomu bývalo v batolecím věku, popisuje Bacus (2004) tříleté dítě. Toto dítě se stále velmi soustředí samo na sebe, proto mu není jasné, když s ním někdo nesdílí stejné pocity. Učí se kontrolovat své emoce a agresivní jednání. Postupem času dokáže lépe vyjadřovat své emoce, dokáže říci „mám tě rád/a“. Všimá si pohlavních rozdílů, zajímá se o intimní život rodičů. Holčičky si představují, že si otce vezmou jednou za muže a chlapečci se chovají něžně k maminkám.

Allen a Marotz (2005) souhlasí s větším klidem tříletého dítěte, které už nemusí mít „všechno hned“ jako dvouleté dítě, které si tím získává vlastní nezávislost. Ve třech letech děti přicházejí na chuť prozkoumávání okolního světa. Co se týká růstového a tělesného vývoje, ten se o něco zpomalí, na rozdíl od prvních dvou let. Dítě měří okolo jednoho metru a váží okolo patnácti kilogramů. Nohy mu rostou rychleji než ruce, proto vypadá vyšší a štíhlejší. Nemá problém scházet a vycházet schody, dokáže se samo nakrmit, udrží chvilkovou rovnováhu na jedné noze. V tomto období se může začít projevovat, která ruka je dominantní. Zvládá si vyčistit zuby, i když ne tak pečlivě, umýt a usušit ruce či se ve vaně umýt samo. Začíná si hrát realisticky – krmí panenku, odjíždí s autem a napodobuje zvuk motoru. Dokáže rozeznat nakreslený trojúhelník, kruh a čtverec, seřadit předměty podle velikosti, barvy a tvaru. Popisuje, co dělají druzí, používá podstatná jména a slovesa v množném čísle. Recituje říkanky a dokáže odpovědět na jednoduché otázky typu „Kde?“, „Co děláš?“ . Často si mluví samo pro sebe. Dokáže projevit soucit a náklonnost k menším dětem.

Bacus (2004) tento výčet obohacuje popisem o rozumových schopnostech vztahujících se ke čtení. Dítě si chce knihu s jednoduchým tématem, např. o zvířatech, prohlížet s čtenářem, zajímá se o obrázky a vyžaduje příběh číst stále dokola. Nejsilnější vazbu má dítě na matku, které chce samostatně pomáhat např. s domácími pracemi, protože je s matkou rádo samo. Tím, že se dítě dostane do mateřské školy, začíná se osamostatňovat. Především v péči o své tělo, v oblékání a převlékání oblečení, zvládnutí základních hygienických potřeb či aktivity související se stolováním.

2.2. Čtyřleté dítě

Dítě v tomto věku má potřebu stále něco dělat. Má plno energie, která se podle Allen a Marotz (2005) může změnit na vzdor proti rodičům nebo pečovatelům. Je hlučné, aktivní a upovídané. Klade otázky stále dokola a tím zkouší trpělivost dospělých a upevňuje si tím svou nezávislost. Kladnou stránkou tohoto období je schopnost naplánovat si blízkou budoucnost a chuť jít do všeho s nadšením a snahou. Dítě povyroste asi o pět centimetrů a přibere na váze cca o dva kilogramy. Dokáže přejít po rovné čáře, dokáže zaměřit a prodloužit hod míčem horním obloukem. Ke svému malovanému projevu se staví kriticky. Pokud se mu konkrétní výtvar nepovede, jak chtěl, označí ho za něco jiného. Dokáže se podepsat, rádo poslouchá vyprávění o fungování věcí kolem něj či o těch, které ho zajímají. Dokáže seřadit předměty podle velikosti, přičemž chápe, co znamená nejvyšší, stejný nebo největší.

Bacus (2004) také popisuje dítě jako velice hovorné a akční v případě, že je doma ve svém prostředí. Ve společnosti se chová stydlivě. Má zálibu ve vymýšlení nejrůznějších neuvěřitelných příběhů, díky jeho rozvinuté představivosti. Staví samo sebe do pozice hlavního hrdiny v příběhu, touží ho šířit v rodinném kruhu a diví se, když mu někdo jeho příběh neuvěří. Značně vzrostla jeho slovní zásoba na 1500 slov. Získává na sebevědomí, tolik mu nezáleží na tom, co si o jeho chování myslí ostatní lidé. Potřebuje ujistit, co se děje „jen jako“ a co „doopravdy“ a co patří výhradně jemu. Jeho samostatnost se posouvá. Pokud rodiče dítě naučili vykoupat se, obléknout se a zvládnout jednoduché zapínání, dokáže to nyní hravě samo. K budoucímu samostatnému vyjadřování napomůže typické „Proč, proč, proč?“. Tenhle typ otázky ukazuje na zájem o okolní svět. Odpověď má výchovnou hodnotu a ovlivní to, jestli se bude dítě ještě někdy ptát. Při negativním přístupu si může dítě zafixovat, že chtít se o něčem poučit je špatné. Dítě touží po upřímnosti.

2.3. Pětileté dítě

Podle Allen a Marotz (2005) se pětileté dítě stává milým společníkem, kterému smí rodiče přenechat určitou zodpovědnost. Rádo vypráví vtipy a staví se do role baviče. Toto dítě je vyrovnanější a klidnější jak po stránce duševní, tak tělesné. Dítěti se otevírá svět za hranice domova či mateřské školy a tím nabývá na sebevědomí. Má chuť se zdokonalovat ve všemožných činnostech. Jeho zvědavá touha po prozkoumávání je obdivuhodná, na druhou stranu, díky ní ztrácí dítě schopnost předvídat možné nebezpečí.

Bacus (2004) se o této záležitosti nezmiňuje. Vidí toto dítě jako dostatečně samostatného jedince, jenž je schopen postarat se o své tělo a obhájit svůj názor na realistický pohled na svět. Dítě, které vše zvládá a chce být od dospělých považováno za už „velkou dívku či velkého chlapce“, přičemž stále vyžaduje zpětnou vazbu svých činů od rodičů. Je daleko zdatnější v udržení rovnováhy, zvládá jízdu na kole s opěrnými kolečky. Je u něj snadnější rozpoznat dominantnost ruky, preciznější práci a lze sledovat zaměřování na detail. Pětileté dítě je dosti přemýšlivé, ale stává se, že díky zobecňování informací, které se k němu dostávají, dojde k mylnému závěru. Je schopno využívat asi 2000 slov. Jestliže má stále nějakou řečovou vadu, je ten pravý čas, věnovat se její nápravě. Je dobré, když zná z paměti své identifikační údaje. Za vlastní si začíná osvojovat morálku. Je pro něj těžké vědět, co je a co není správné, proto vychází z toho, co mu rodiče říkají a díky tomu dále hodnotí. Při tvoření je pro něj prvotní výsledek než proces práce, což přináší prostor pro chlubení se výsledkem. Samozřejmě záleží na dítěti, ale je už schopno si uvědomit hru a přijmout prohru.

Dítě je zvědavé, proto je dobré ho v této zálibě podporovat. Pokud zkoumá svět a má zájem o vědění, je to příležitost k rozvoji logického myšlení, vizuální paměti, organizace, schopnosti lépe vnímat a všimnout si detailů, což rozvíjí jeho estetické vnímání. Vědění dostávající se k dítěti, je pro něj nejcennější, pokud si ho samo prožije. Lepší než hotová odpověď je: „Co se stane když ...?“ „Zkus to a uvidíš.“

2.4. Šestileté dítě

Allen a Marotz (2005) šestileté dítě již neoznačuje jako předškolní dítě, ale dítě v mladším školním věku. Je to pro něho významné období, kdy dochází k propojování všech schopností do té doby získaných a možnost překonávat čím dál náročnější úkoly. To se ukazuje i v jeho samostatnosti. Zvládá se obléci a chce si jednotlivé kusy oblečení kombinovat samo, zvládá se i umýt, najíst se a dojít si na toaletu. Veškeré tyto návyky dodržuje podle pravidel v rodině. Je rádo v kolektivu svých vrstevníků. V šesti letech většina dětí nastoupí do první třídy základní školy, kde vyhledává společnost kamarádů a samo chce mít status kamarád. Kamarádství z tohoto období nebývá trvalého rázu. Přítel si vybírá podle toho, co nosí za oblečení, jakou má hračku, zda je s ním legrace či je v kolektivu oblíbený. Tato doba se dá vhodně využít k tomu, aby dítě dostávalo drobné úkoly, za něž přebírá zodpovědnost. Úkoly, na jež by si muselo myslet, zařídít je nebo vyřídit. Stále je pro dítě velice důležitá hra, ta už se neobjevuje jako v mateřské škole tak hojně. Musí částečně ustoupit učení. V mnoha případech je ale možné hru a učení propojit.

Z hlediska tělesné stránky na sobě dítě pozoruje proměny ve své síle, což mu otevírá nové možnosti v poznávání světa a ovlivňuje jeho volbu oblíbených aktivit, převážně pohybových. Díky těmto aktivitám se zlepšuje ve sportech, je pohyblivě přesnější a jistější. Posun se ukazuje i ve zručnosti. Dalším bodem je začátek výměny mléčného chrupu, začínající vypadnutím prvních dvou horních zubů. Touto dobou přicházejí k dítěti nejrůznější pocity ovlivněné okolím, tvořící jeho osobnost. S těmito pocity může být spojen i strach z neznámého, s nímž se nelehko vypořádá. Dokáže se vyznat v pojmech spojených s časem. Rozumí tomu, co znamená včera, dnes a zítra, čímž dostává i povědomí o smrti člověka. S tou se ve svém světě setkává hlavně ve spojení se strachem o své rodiče.

3. SAMOSTATNOST DÍTĚTE

„Individualita. Odpovědnost za vlastní jednání. Uvědomování si a rozvíjení svých vloh a svého jedinečného talentu. Seberealizace. Překonávání pokušení obviňovat druhé kvůli vlastním obtížím.“ (Eyre & Eyre, 2007, s. 57).

Kopřiva (2008) zařazuje samostatnost mezi životně důležité schopnosti člověka, promítajících se do široké škály lidských aktivit. A právě předškolní období dává člověku prostor pro vybudování si pevných základů pro budoucí život. Pavel Kopřiva upozorňuje na mylné představy o tom, že dítě není dlouhou dobu schopno samostatnosti a zodpovědnosti, což jsou dvě úzce spojené lidské způsobilosti. Už od prvního nádechu, úsměvu či krůčku, jsme naprogramováni k samostatnosti. Pokud je cílem úspěšná výchova, je zapotřebí respektující přístup k dítěti a projevování důvěry v jeho samostatnost odpovídající jeho věku.

RVP PV (2018) říká, že právě předškolní vzdělávání kladoucí si za cíl rozvíjet dítě psychicky, fyzicky, sociálně vyzdvihuje důležitost osvojení samostatnosti. Jak citové, v sebeobsluze, v přemýšlení či schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost, působící na své okolí.

Pokud je dítě např. jedináček, může být právě mateřská škola prvním místem, kde se začíná učit širšímu společenskému životu. Musí začít respektovat, že paní učitelka nebo vychovatelka má na starosti i jiné děti než je ono samo, tím pádem mu nebude moci se vším pomáhat. Dítě v předškolním věku by mělo být schopno samostatně jednat v sebeobsluze týkající se stolování, přijímání potravy, pití, mytí se, oblékání, obouvání se, udržování čistoty, používání toalety a úpravy zevnějšku.

Zuzana Kolláriková a Branislav Pupala (2001) podotýkají, že samostatnost není člověku od přírody tak úplně dána a vrozena. Musíme si ji vybudovat a posilovat. Je to cenný děj podílející se na celá osobnosti dítěte, ukazující schopnost pracovat a využít fantazii s rozumem.

Kaufmannová-Huberová (1998) zmiňuje samostatnost jako důležitost při zvládnutí budoucího života, kdy se proměňuje míra rodičovské péče z celodenní na částečnou. První snaha o samostatnost je viditelná již v raném stádiu, ale v období vzdoru je zjevná

snaha dítěte dělat vše samo. Aby se dítě mohlo stát samostatným, potřebuje k tomu prostor a čas, který mu musí rodiče dopřát. Nic není hned.

„Jak jen to bude možné, naučte je, aby se oblékaly samy, dělaly drobné domácí práce, mohly se samy rozhodnout, jakou limonádu budou pít, jaké tričko si obléknou či samostatně nastupovat a vystupovat z auta.“ (Eyre & Eyre, 2007, s. 57).

Samozřejmě je daleko praktičtější a rychlejší udělat vše za dítě, než ho nechat poprat se s danou situací a zůstat u co možná nejmenší pomoci. Ale tím dítě přichází o prostor k nacvičování, zdokonalování se a blažený pocit sebedůvěry. Paradoxně jsou některé matky rády, když vidí, jak je na nich dítě závislé. Je pro ně těžké přijmout fakt, že je dítě potřebuje stále méně (Kaufmannová-Huberová, 1998).

Podle Naomi Aldortové (2010) se děti cítí v našem velikém světě ztraceně, nezkušeně a bezmocně. Obklopují je stroje, kterým nerozumí, věci na které nemohou sahat, lidi a zvířata, co je děsí, události nahánějící jim strach. Děti se nedokáží vzdát přítomnosti pro budoucnost, tak jako dospělí. Žijí aktuální situací a chtějí, aby to jejich okolí chápalo. *„Úplně odstranit dětský pocit bezmoci nelze, je ale možné výrazně zlepšit naději dítěte, aby samo sebe vnímalo jako samostatné a schopné.“* (Aldortová, 2010, s. 170).

Jednání malého dítěte je ovlivněno nutnou rodičovskou pomocí postupně přetvářející se v pouhý podporující a bezpečný prostor k samostatnému jednání dítěte. Tím, že dítě získává zkušenosti a prožívá situace, jež mohou býti rodiči či vychovateli mylně označované za selhání, psychicky roste. Někteří rodiče předpokládají, že když se budou děti vyhýbat neúspěchům, vzroste jim tak sebevědomí. Ale opak je pravdou. Jestliže bude k dítěti přicházet jen jím nevyžádaná pomoc, jeho sebevědomí se spíš udusá pod pocitem vlastní neschopnosti (Aldortová, 2010).

„Přijme-li člověk druhého takového, jaký je, vytvoří vztah, v němž druhý může růst, rozvíjet se, dělat konstruktivní změny, učit se řešit problémy, jít cestou zdravého psychického vývoje, stát se produktivnějším a tvořivějším a zrealizovat plně svůj potenciál.“ (Gordon, 2012, s. 43).

3.1. Samostatné myšlení

Stejně důležité, jako samostatně obstarat potřeby svého těla, je schopnost samostatného myšlení. Severe (2007) zmiňuje, pokud se naučíme v raném věku přemýšlet, předvídat, přicházet s řešením k nesnadným situacím, budeme v dospělosti vědět, jak úspěšně řešit problémy. K tomu je zapotřebí vést dítě k rozmyšlení, než něco udělá. Cvičení v rozhodování, kdy dítě přichází s vlastním způsobem řešení, si žádá ze strany vychovatele dostatek trpělivosti, času a zredukování všelijakých rad a ucelených postupů, jakými by mělo dítě problém řešit. Např. v období puberty se jedinci budou muset také spolehnout sami na své rozhodnutí, v případě odmítnutí drog, nátlaku spolužáků či řešení školních problémů.

Některé nápomocné komunikační otázky, které lze pokládat dětem k rozvoji jejich samostatnému rozhodování, uvádí Severe.

Co jsi udělal?

Co jsi měl udělat? (nebo jak zní pravidlo?)

Bylo to správné rozhodnutí? (nebo Bylo to dobré rozhodnutí?)

Co jsi mohl udělat jinak?

Co bys mohl udělat příště? (Severe, 2007, s. 187).

3.2. Důležitost vzorů

Dále Severe (2007) mluví o zamyšlení nad potřebou nechat dítěti co největší prostor pro řešení situací a problémů samostatně, vede k dalšímu zamyšlení, a to o potřebě a důležitosti vzoru. Dítě se učí nejvíce napodobováním. Pozoruje své okolí, zpracovává informace o něm a mnohé své návyky získává právě od svého okolí. Severe upozorňuje, že díky nápodobě se dítě naučí například mluvit. Mateřský jazyk si osvojí odposloucháváním, nápodobou a pozorováním, přičemž jeho nezáměrnými učiteli jsou rodiče, blízká rodina, okolí a později učitelka mateřské školy. Stejně tak si získává postoje

a hodnoty, řeší komplikace, komunikuje s ostatními, volí si své návyky a zvyky, přijímá zodpovědnost, učí se z chyb nebo pomáhá ostatním v nouzi.

Což doplňuje Šmelová (2012) o fakt, že si dítě upevňuje svébytné postavení při řešení známých a opakujících se situacích, přičemž vychází ze své přímé či odpozorované zkušenosti. Uplatňuje vlastní, originální nápady, experimentuje, postupuje cestou pokus omyl, postupem času zjistí, že vyhýbání se problému či oddalování nutného řešení se nevyplácí.

Svobodová (2010) podotýká, že kromě rodičů jsou dalším vzorem pro děti učitelky v mateřské škole. Ty jsou právě jedny z prvních, které k dětem přichází mimo okruh jejich blízké rodiny. Pozorují chování a komunikaci učitelky, její názory a řešení situací. Přijímají ji pozitivně. Stává se vzorem a symbolem dodržování návyků a pravidel.

3.3. Možné důvody nedostatečné dětské samostatnosti v sebeobsluze

Podle Koucké (2019) se způsob rozvoje dnešních dětí liší od předešlých generací. Je až pozoruhodné, jak rychle si děti osvojí obsluhu nejrůznějších digitálních přístrojů, zejména mobilních telefonů, tabletů či počítačů. Tyto schopnosti mívají zákonitě negativní dopad na jiné způsobilosti dítěte. Že se samo nají, obleče, čistě mluví či plenky vymění za nočník a později za toaletu není zřejmě pro rodiče tak atraktivní, jako znalost několika základních anglických slovíček, jóga, fotbal, zpěv nebo výroba hrnečku z keramiky.

Jako osobní asistenty svých dětí popisuje Koucká většinu dnešních rodičů a ukazuje několik možných vyzorovaných důvodů. Díky nižšímu počtu dětí a velkému množství domácích pomocníků, které chod a starost o domácnost urychlí, si rodič může dovolit daleko více věcí, než tomu bylo v dobách minulých. Před společností se rodiče nestydí za to, že ještě tříleté děti nosí pleny či jejich pětiletý potomek potřebuje pomoci s převlékáním. Společenská norma se posunula takovým směrem, že nic z toho rodiče neznepokojuje. Brzká samoobsluha není považována za nejoblíbenější zdatnost. Na druhou stranu jim dělá radost a považují si, když dítě zvládá cizí jazyk, různé sporty a vyniká ve specifických dovednostech.

Velkou roli hraje i bezpečnost a strach, jaký mají rodiče o své děti. Nepouští je samotné do školy, na hřiště nebo pro drobný nákup. Pouze menšina dětí zná život ve své partě, kde si mimo jiné cvičí samostatnost, zodpovědnost, sebeorganizaci. Musí si dát pozor, aby přišlo včas domů, neztratilo své osobní věci či uhlídalo mladšího kamaráda. To vše je závislé na míře vyspělosti dítěte. Nejde o to, že by dnešní svět byl o tolik nebezpečnější, než tomu bylo v dobách minulých, jen je většina rodičů příliš úzkostlivá.

Dalším důvodem bývají příliš hodné a obětavé maminky, které vše řeší za děti, veškeré jejich neúspěchy či problémy. U školáků je normální, že jim maminky chystají tašku do školy, svačinu a učebnici politou od pití suší po nocích také ony. I dnešní uspěchaná doba není procesu osamostatňování nakloněna. Rodiče často udělají většinu z denních potřeb dítěte za něj, protože je to rychlejší a nemusí čekat na jeho kreativní řešení. Díky tomu pak mohou rychle běžet na jeden z několika zájmových kroužků. Tím jim odpírají i pocit zodpovědnosti, jenž ze samostatného chování vyplývá.

Stává se, že i některé učitelky odpírají dětem samostatnost a zodpovědnost tím, že jim například nediktují domácí úkoly, ale posílají zadání rodičům na email.

(Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách, 2019)

4. SAMOSTATNOSTI DÍTĚTE Z HLEDISKA VÝCHOVNÉHO STYLU

Podle Průchy (2009) se jednoduché vysvětlení výchovy, jako záměrné působení na dítě se záměrem dosáhnout pozitivních změn v jeho osobnostní rozvoj, může v moderním pojetí výchovy rozšířit. *„Výchovu lze v tomto smyslu vymezit jako proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společností, s přírodou.“* (Průcha, 2009 st.19).

Do rozporu se dostávají dva protilehlé názory. Výchova zapotřebí je X výchova za potřebí není, protože se dítě narodí plně zodpovědné převzít vlastní život do svých rukou. Známe tři typy pojetí výchovy. V prvním se zdůrazňuje role vychovatele, jenž je spolu se svým cílem výchovy rozhodující. Tento přístup je typický pro pedagogy z období 19.století. Ve druhém se role vychovávaného toleruje a dává se mu prostor pro sebeutváření. Samo dítě je středem celého tohoto přístupu. S tímto názorem se slučuje J.J. Rousseaua, M. Monterssori, J. Dewey či waldorfská pedagogika. Poslední směr spadá do moderní výchovy. Vychází ze vzájemného působení mezi vychovávaným a vychovávatelem. Jde o činnost, kterou subjekt přijímá a vyhledává, aby sám došel zásadní změně (Průcha, 2009).

Z hlediska záměrné výchovy, jak zmiňují Langmeier a Krejčířová (2006), musí mít vychovatel stanovený jasný výchovný cíl a k němu s vychovávaným směřuje. Tento postup je základem učitele ve škole. Určitým způsobem je viditelný i v rodině, zde ale není tak radikálně dodržován. Dítě musí být vedeno k sebeobsluze, společenskému chování či zajištění bezpečnosti o svůj život. Rodiče si dokáží nastínit plán, jak k těmto dovednostem své potomky přivedou, ale vycházejí z vlastní zkušenosti z dětství a informací z přednášek, knih, filmů. Nemají přímé metodické příručky a osnovy jako učitelé. Často dochází k interakci mezi vychovávaným a vychovávatelem. V daný okamžik učí dítě svým chováním a reakcí na situaci svého rodiče.

Způsob výchovy si rodiče volí podle svých vlastních zkušeností z rodiny, ze které pocházejí, svého hodnotového systému, předpokladů dítěte nebo podle společenské vrstvy. Vychovávatel má možnost si zvolit za svůj cíl právě samostatnost a toho se držet.

Jako podpůrné prvky si zvolí odměny a tresty. Odměn by mělo být ve výchově více než trestů. Jedná se o odměny hmotné povahy, jako jsou sladkosti či hračky, ale daleko důležitější a přínosnější jsou ty sociální. Pochválení, podpoření, uznání, projevení zájmu, umožnění prostoru pro zajímavou činnost. Přínosné je využít přirozený trest jako možnost dítěti ukázat, co je správné a co ne. Ukázat mu, jak by se měl správně zachovat a své skutky napravit. Dobrým příkladem je Rousseauův Emil, který rozbil okno, přičemž následný trest byl spánek v chladném pokoji.

Spontánní výchova je stejně důležitá jako záměrné a promyšlené vedení dítěte k osvojení vědomostí. V rodině jsme každou minutou svědky určitých aktivit, které nás utvářejí. Interakce mezi rodiči, dětmi či rodiči a dětmi. Řešení neplánovaných situací. Bezděčné a nechtěné sledování chování nás také vychovává.

Mertin a Gillernová (2010) zmiňují tři základní výchovné styly. Upřesňují, že propojení záměrného i spontánního chování rodičů vůči dětem se dá souhrnně označit jako výchovný styl. Styl autoritativní, liberální a demokratický. Takto jednoduše rozdělil výchovu K.Lewin už v roce 1939. Autoritativní styl se vyznačuje hrozbami a příkazy, po jejichž nesplnění přicházejí kruté tresty. Vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost, nerespektuje potřeby a přání dítěte, neumožňuje prostor pro diskusi a iniciativu dítěte. Na druhé straně liberální styl ponechává co největší volnost, nekontroluje požadavky na dítě, tím pádem neudává žádné hranice. Dítě se nenaučí důsledně plnit své povinnosti a není schopno si i do budoucna samo vytyčit vlastní cíle a jít si za nimi. Jako poslední styl zmiňují Mertin a Gillernová demokratický (integrační) styl, který se považuje za zlatou střední cestu. Otevírá prostor k samostatnosti tím, že nabízí návrhy, rodiče se staví do role zkušenějšího přítele. Vedou dítě ke komunikaci směřující k dosažení řešení problému.

Z toho vyplývá, že autoritativní styl je přímo zabijákem dětské samostatnosti. Není zde prostor pro vlastní dětské podněty, volbu a aktivitu. K dítěti vychovatel přistupuje nadřazeně a používá mocenský přístup.

Liberální styl je naopak velice nakloněn volnosti. Odmítá stanovovat dítěti cíle, které by mělo plnit. Vzniká tu přirozeně prostor pro samostatnost dítěte. Otázkou zůstává, zda je to ta správná cesta k výchově. Jak upozorňuje Kopřiva a kol. (2008) ve své knize Respektovat a být respektován, hranice jsou pro dítě důležité a potřebné. „*Vymezování*

hranic považujeme ve výchově za naprosto nezbytné. Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. “ (Kopřiva et al., 2008, s. 13).

Poslední demokratický styl se jeví jako ten nejlepší. Podle Stodůlkové a Zapletalové (2011) se snaží vychovatelé využívat vlastního příkladu, navádějí děti k jejich iniciativě a vedou je k samostatnosti. Udělují dětem pravidla a hranice, ale odlišným způsobem než rodiče autoritativní výchovy. Ze strany vychovatele je nutná trpělivost a laskavost. Rodiče se snaží dítě pochopit, čímž se zmenšuje opozice dětí vůči dospělým.

Opravilová (2016) podotýká, že pokud chceme najít tu správnou cestu k dítěti, je zapotřebí se zaměřit na jeho individualitu a sledovat, jestli k úkolům a vzniklým situacím přistupuje s nadšením či ne. Zda využívá svých zkušeností a jak se projevuje jeho temperament. Proto, aby působení vychovatele bylo úspěšné, je zapotřebí, aby věděl, co stojí za jednáním dítěte. Proč se v daný okamžik zachová tak, jak se zachová, jestli je schopný zhodnotit se a zda samo sebe vůbec vnímá.

5. SAMOSTATNOST DÍTĚTE V ALTERNATIVNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Na podpoře samostatnosti dětí v předškolním věku se podílí ve větší míře i některé z alternativních přístupů. V mé bakalářské práci bych se ráda zmínila o pedagogice Marie Montessori a programu Začít spolu.

5.1 Mateřská škola Marie Montessori a její přístup k samostatnosti

„Pomoz mi, abych to dokázal.“

Podle Kořátkové (2008) Marie Montessori přikládala důležitost, zejména u dětí v předškolním a mladším školním věku, podnětnému prostředí připravené vychovatelem. Ona sama navrhovala pomůcky podporující dítě v jeho aktuální vývojové fázi, aby dosáhlo co největšího rozvoje svých potencionálů. Dále se věnovala praktické vybavenosti třídy, jejíž prostory jsou rozděleny do oblastí - umění, jazyk, práce venku, praktický život, matematika a sensorický materiál. Svou teorii si ověřovala pozorováním a experimenty. Tím, že Marie Montessori vystudovala medicínu, měla možnost si vše kontrolovat se svými poznatky z biologie a antropologie.

Kasper a Kasperová (2008) uvádí, že si zakládala na heterogenních třídách, které umožňují prostor pro spolupráci a vybudování si zdravého sebevědomí. Dítě je lákáno k činnostem nejen dospělými, ale i odlišně starými vrstevníky, mezi kterými se může individuálně rozvíjet a zdokonalovat vzájemným učením. Důležité je nezapomenout i na činnosti, které musí probíhat ve skupinách homogenních dětí. Vznikne tak možnost porovnat se se stejně starými dětmi a vybudovat si zdravou sebedůvěru.

Úkolem učitel v Montessori mateřské škole je připravit prostředí, které koresponduje s aktuální senzitivní fází vývoje dítěte, dávat podněty k činnosti, vše koordinovat tak, aby dítě bylo vnitřně motivované a pracovalo samostatně. Má prostor pro individuální jednání s dítětem. Děti pracují soustředěně ve svém vytyčeném prostoru, který mohou sdílet s partnerem. Učí se prostřednictvím vlastní práce a

vlastních zkušeností přebírat zodpovědnost za své jednání a sledovat přirozené důsledky své činnosti.

Podle Koťátkové (2008) se vyplatí čerpat z vnitřních zdrojů a motivace dítěte k činnosti, než postupovat podle klasických školních postupů odměna, trest. Tím, že si dítě vybere aktivitu, pro kterou se nadchne samo, stává se daleko přínosnější. Dítěti je dopřána svoboda volby, tedy odstranění všech překážek zabraňující přirozenému vývoji. Svoboda dítěte je v Montessori pedagogice považována za hlavní téma. Je ale důležité, aby zůstala ve zdravé rovnováze s disciplínou a zodpovědností.

Svoboda neznamena libovůli. K samostatnosti se všichni dostaneme časem, zkušenostmi, které nás provázejí v denních činnostech. *„Dle Montessori je člověk svobodný tehdy, když je pánem sebe sama, když sám sebe ovládá, zná svá přání, schopnosti i slabosti a když s nimi dokáže rozumně nakládat.“* (Kasper & Kasperová, 2008, s. 134).

Alvarezové (2018) zmiňuje, stejně jako Kasper a Kasperová, další důležitý bod v této pedagogice, a to omyl. Ten je užitečný právě pro budování samostatnosti a nezávislosti. Omyl nesmíme vidět jako něco špatného a měli bychom ho hodnotit neutrálně. Ne jako kladnou ani zápornou událost. Je to jednoduše zpětná vazba, díky níž se můžeme učit.

„Pokud se dítě zbaví strachu z omylu, snadno rozvine svou jedinečnou osobnost – silnou, stabilní, spolehlivou a kreativní.“ (Alvarezová, 2018, s. 59).

5.2 Mateřská škola Začít spolu a její přístup k samostatnosti

Dalším programem zabývajícím se rozvojem samostatnosti dětí je program Začít spolu. Ten vychází z teorií J. Piageta a E. Eriksona a L.S. Vygotského. Step by Step vzniká v USA v sedmdesátých letech 20. století se záměrem propojit instituce mateřské a základní školy. Záleží jim na individuálním přístupu a svobodné volbě dítěte. Děti jsou vedeni k vzájemné spolupráci, což dává prostor pracovat v centrech aktivit s příslušnými materiály a pomůckami. Nejčastější centra aktivit jsou domácnost, kostky, manipulační a stolní hry, ateliér, knihy a písmena, pokusy a objevy, dílny, písek a voda, dramatické hry. Samostatnost je zde podporována tím, že si děti samy volí do jakého centra půjdou a jaký styl učení je pro ně nejefektivnější.

Učitelé se snaží děti připravit na reálný život v 21. století a přivést je k úctyhodnému stupni samostatnosti. Ukotvit v nich zdravý zájem o učení, kritické myšlení, schopnost nést zodpovědnost za své chování a zároveň pracovat se stresem, který je v budoucnosti čeká. Učitel je zde průvodcem dítěte na jeho vzdělávací cestě.

Velice důležitým rysem je kooperace rodiny s dítětem i se školkou. Rodina má na své dítě největší vliv. V této mateřské škole je možné, aby se rodiče účastnili denních aktivit a jsou přímo povzbuzováni k podpoře a spolupráci s dětmi v mateřské škole. Mohou být přijati i jako asistenti učitele.

Díky záměrně vybrané činnosti je u dětí podporován jejich fyzický rozvoj, spolupráce s druhými, vzájemná pomoc, orientace ve vlastních pocitech, pozorování okolního světa, zlepšují se v sebeobslužných činnostech, dochází k podpoře samostatného myšlení, vyjadřování či řešení problému (Koťátková, 2008).

6. Praktická část

Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, samostatnost patří mezi velice důležitou a významnou dovednost, zásadní a nepostradatelnou pro náš život. My se se samostatností automaticky nerodíme, naopak na svět přicházíme závislí na svém okolí. Až postupem času se osamostatňujeme. Proto je v tomto procesu nejdůležitějším faktorem prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a lidské vzory, které jej ovlivňují a jsou předlohou chování. Je na těchto lidech, jaký prostor a možnosti dětem poskytnou k jejich rozvoji samostatnosti.

6.1. Výzkumný cíl

Švaříček a kol. (2007) ve své knize zmiňují tři základní druhy výzkumných cílů, a to praktický (ten odhaluje to, zda budou moci být výsledky práce využity v praktickém životě), intelektuální (výsledky projektu přispějí určitým způsobem odbornému poznání) a personální (jakým způsobem je výzkumník během a po práci obohacen). Hlavním cílem mé bakalářské práce je poukázat na důležitost podpory samostatnosti dítěte v rámci přípravy na školu. Odkrýt konkrétní zkušenosti učitelek prvních tříd základní školy se samostatností dětí na počátku školní docházky. Svůj cíl bych označila za praktický, protože projekt může být inspirací pro všechny, kteří se budou o tuto problematiku dětské samostatnosti či nesamostatnosti zajímat.

6.2. Výzkumná otázka

Výzkumná otázka je velice zásadní pro celou praktickou část. *„Pomáhá zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledek v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.“* (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 69).

Má otázka:

Jak mohu jako učitelka v mateřské škole podpořit dětskou samostatnost před nástupem do první třídy?

6.3. Metodika

Pro výzkumné šetření jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum. „*Zdůrazňuje iterativní postup pomocí několikanásobného dodatečného vybírání vhodných míst a jedinců, získávání dat, přičemž mezi těmito kroky jsou dosavadní data analyzována.*“ (Hendl & Remr, 2017, s. 60). Celou práci jsem začala předvýzkumem. Ten jsem realizovala jako dotazník s otevřenými otázkami. Na konci dubna dotazník dostalo šest učitelek prvních tříd ze dvou základních škol. Mým záměrem bylo zmapovat jejich zkušenosti z praxe a míru samostatnosti dětí nastupujících do prvních tříd. Na základě dat z tohoto předvýzkumu jsem sestavila program pro děti z předškolní třídy, který jsem s dětmi v období jednoho měsíce vyzkoušela. Děti jsem přímo pozorovala a pracovala s nimi za pomoci jejich paní učitelky a asistentky učitele. Tento program jsem uskutečňovala jako akční výzkum.

V další části mé práce v terénu jsem využila metodu rozhovoru s učitelkami prvních tříd, k nimž v září nastoupily děti ze třídy, ve které jsem realizovala svůj program předškolní třídy. Touto částí výzkumu jsem se snažila doplnit vyhodnocení efektivnosti mnou realizovaného programu. Pro přesnost zachycení jsem rozhovor nahrávala na mobilní telefon. Některým dotazovaným respondentům tento způsob nebyl příjemný, proto jsem v těchto konkrétních případech zvolila zapisování poznámek z našeho rozhovoru.

6.4. Etické hledisko

Při získávání dat jsem dodržovala etický princip pedagogického výzkumu, na které upozorňuje Martin Skutil a kol. (2011) a to zachování anonymity, přičemž všechna jména používaná v práci jsou zcela smyšlená.

6.5. Předvýzkum

Předvýzkum jsem zvolila proto, abych zjistila, s čím se učitelky prvních tříd základní školy v souvislosti s dětskou samostatností potýkají. Na základě jejich odpovědí jsem následně mohla sestavit program pro rozvoj dětské samostatnosti. Použila jsem jednoduchý dotazník pouze se dvěma otevřenými otázkami, a o jejich vyplnění požádala šest učitelek prvních tříd. Dotazník jsem jim předala na konci dubna a všechny mi písemnou formou odpověděly. Z důvodu zachování etického postupu nezveřejňuji jména respondentů.

Otázky v dotazníku:

1. Do jaké míry přicházejí děti z mateřských škol do první třídy samostatné?
2. V jakých činnostech jsou děti dostatečně samostatné a ve kterých je jejich samostatnost slabší?

6.5.1. Výsledky dotazníku

1. Učitelka

1. „Většina dětí, požadované kompetence 1. ročníku zvládá s vynaloženým úsilím. Po 3-4 měsících jsou schopny zvládnout veškeré nároky, které jsou na ně kladeny.“

2. „Děti jsou bezpečně samostatné pouze v sebeobsluze. Ostatní aspekty samostatnosti se pozvolna automatizují. Zcela individuálně, každé dítě dle svých možností, schopností, návyků z domova a z mateřské školy.“

2. Učitelka

1. „Celkem samostatné.“
2. „Dostatečně samostatné jsou děti v oblékání, přípravy pomůcek na lavici před začátkem hodiny a uklizení si pomůcek do tašky, umí si pomáhat. Na druhou stranu je u dětí samostatnost slabší ve správném držení tužky, to nezvládá skoro nikdo. Neumí poděkovat, zdravit (to nezvládají ani rodiče), neumí stříhat (většina), neumí používat štětce, hodně dětí si neumí správně nebo vůbec zavázat tkaničky u bot. Nosí raději boty na suchý zip.“

3. Učitelka

1. „Většinou přicházejí připravené, samostatné, záleží na rodině a mateřské škole. Mateřské školy u nás ve městě mají výbornou úroveň.“
2. „Dostatečně samostatné jsou děti ve stříhání, lepení, práci se stavebnicí a počítačové gramotnosti. Někdy nesamostatné jsou v oblékání, obouvání (klička na botě, orientace v prostoru, řešení situací v běžném životě, změna prostředí či činnosti (to je věkem), stolování. Často za děti vše obstarají rodiče- oblékání, obouvání, nošení tašky, krájení pokrmů – děti to pak vyžadují ve škole.“

4. Učitelka

1. „Záleží hodně na vedení z rodiny a také přístupu mateřské školy, kterou dítě navštěvovalo. Některé děti jsou na tom se samostatností perfektně, to i v přemýšlení a řešení problémů. Některé děti jsou bohužel zvyklé, že za ně udělají vše rodiče a pak se podle toho chovají.“
2. „Většina dětí se dokáže sama obléknout, zavázat si tkaničky u bot a obstarat si hygienické potřeby. Na druhou stranu se stává, že nezvládají držení tužky, neumí vyřešit konflikt s kamarádem, požádat o pomoc s věcí či situací, kterou aktuálně nezvládají.“

5. Učitelka

1. „Některé děti přicházejí do prvních tříd dostatečně připravené a samostatné. Velkou roli zde hraje postavení dítěte v rodině a typ předškolního zařízení. V průběhu první třídy se samostatnost dítěte stále vyvíjí a podporuje.“
2. „Samostatně zvládají svou sebeobsluhu – přezutí, převlečení, orientaci ve školním prostředí, přípravu na hodinu, jsou schopné navazovat kontakty se svými spolužáky. Na druhou stranu mají děti určité mezery z hlediska samostatnosti ve vyjadřování (nedostatečná slovní zásoba), špatná výslovnost, neuvolněná ruka při psaní – snížený výkon při psaní, malování, kreslení. Problém mají v udržení pořádku kolem lavice, neumí si vytvořit systém ukládání svých věcí. U dnešních dětí je patrná i značná závislost na rodičích, která u nich způsobuje lítost po odloučení od rodičů.“

6. Učitelka

1. „To je velice individuální, u každého dítěte je to jinak. V období první třídy se na samostatnosti dost pracuje.“
2. „Záleží na tom, z kterých mateřských škol děti přicházejí a jaký vliv na ně mají doma jejich rodiče. Některé děti mají problém s přípravou do školy, neumí se soustředit, klidně sedět, zareagovat na pokyn učitele, nepoznávají pracovní listy, nevědí, co s nimi dělat. Mají určité mezery v sebeobsluze, neumí se vysmrkat, zavázat si tkaničky. Nevládají si hlídat, najít a často i poznat své věci. Neumí požádat o pomoc a popsat svůj problém. (Dítě přijde a řekne: nemám tužku. Není zvyklé říct: Mohl by mi někdo půjčit tužku, prosím? Já svou nemám.)“

6.5.2. Výzkumný vzorek

Pro realizaci svého programu jsem si vybrala předškolní třídu otevřenou při velké základní škole. Tato škola se nachází ve městě, které má okolo 9 000 obyvatel. V předškolní třídě bylo 14 dětí a jedna asistentka učitele. Všechny děti v této třídě měly odklad školní docházky, třídu tvořilo celkem 10 chlapců a 2 děvčata. Jeden

z chlapců měl asistentku. Všechny děti, kromě dvou, byly z rozvedených rodin. Děti z přípravné třídy mají možnost být celý den v kontaktu se staršími dětmi. S dětmi mladšího školního věku mají společné sociální zařízení, šatny, školní jídelnu a areál školy. Z důvodu blížících se letních prázdnin, bylo u dětí možné zaznamenat jejich nesoustředěnost a neklidnost.

6.6. Vstup do terénu

Vybrat si předškolní třídu je dle mého názoru vhodný kompromis. Děti zde už nejsou ani v mateřské škole, ale ani se k nim nepřistupuje jako k dětem v první třídě. Poprvé jsem třídu navštívila v polovině května, kdy jsem se společně s dětmi zúčastnila jejich výletu do zahradnictví. Zde měla paní učitelka pro děti připravený pěkný úkol na rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti.

Výhodou a příjemným zjištěním bylo, že třídu vedla paní učitelka, která se snažila automaticky v hodinách rozvíjet samostatnost dětí po celý rok. Do třídy jsem docházela každý den po dobu jednoho měsíce. Od paní učitelky jsem obdržela předem její přípravu a v rámci daných témat jsme zadávaly dětem úkoly na rozvoj samostatnosti (několikrát úkol z mého programu zadala paní učitelka sama, kvůli mé absenci ve třídě z důvodu probíhajících zkoušek za letní semestr).

Mým záměrem bylo dávat dětem úkoly bez zapisování, které si děti musely pamatovat. Úkoly se týkaly aktuální situace ve třídě (návštěva fotografa, prohlídka města či zoologické zahrady) a tématu týdne. Děti měly například přinést do školy určitou věc, zjistit danou informaci od rodičů či namalovat/nakreslit obrázek. Na každý den jsem měla připravený úkol, který měl rozvíjet samostatnost dětí. V následujícím textu popisuji pouze činnosti, jež se týkají rozvoje samostatnosti a odpovědnosti. V zájmu zachování etických postupů jsem všem dětem vymyslela nová jména.

Postřehy paní učitelky týkající se dětí při příchodu do předškolní třídy:

- citová závislost na rodičích, zejména na matce
- drobná postava
- hravost
- odmítavost řízené činnosti
- vada řeči
- malá slovní zásoba
- citová labilita - častý pláč
- dlouhá adaptace na nové prostředí
- dlouhá nemocnost
- dlouhé navazování kontaktu s novými lidmi

6.6.1. Program Podpora samostatnosti v předškolní třídě

pátek 10.5.2019

Úplně prvním úkolem týkající se samostatnosti a zodpovědnosti, který jsem u této skupiny dětí viděla, bylo uhlídání si padesáti korun a komunikace s paní prodavačkou. Tento úkol, který dětem zadala jejich paní učitelka, probíhal na jejich exkurzi malého zahradnictví, které jsme společně navštívili, protože se blížil Den matek.

Děti si ráno ve třídě rozdělily hromádku desetikorun tak, aby měly všechny stejné množství peněz. To jim trvalo necelou hodinu. Po rozdělení peněz si je měl každý uschovat do kapsy a odešli jsme do zahradnictví. Zde si vše děti prošly, plnily různé úkoly a v závěru návštěvy zahradnictví měly za úkol utratit svých padesát korun za dárek pro maminku ke Dni matek.

Jako předškoláci sami nezjistili, zda jim jejich peníze postačí na květinu, kterou si vyberou. To bylo součástí úkolu: „když nevím, jdu se zeptat někoho, kdo mi poradí“. Po výběru květiny si ji šly děti zaplatit k paní prodavačce. Zbylé peníze vrátily do společného sáčku s penězi třídy. Dvěma dětem, chlapcům, se povedlo peníze po cestě poztráct.

Oba museli pracovat jen se čtyřiceti korunami. Tato skutečnost jim značně zkomplikovala výběr, protože většina květin byla dražší než 40 Kč. Následně jsme s dětmi hovořili na téma, jak je důležité hlídat si své peníze.

Jeden z chlapců, Otakar, mě velice překvapil. Mluvil o tom, že peníze nevyužije na dárek pro maminku, ale pro sebe. Chystal návštěvu hračkářství. Jiný chlapec jej upozornil, že jsme tu proto, abychom koupili dárek pro maminky a tím jim udělali radost. Otakar odpověděl, že je mu to jedno, nechce dělat radost mamince, ale sobě. Když dítě v tomto věku takto reaguje na možnost koupě dárku pro rodiče, je toto jednání v rozporu s očekáváním. Promluvili jsme si o tom, že penízky jsou určeny jen na koupi dárku, ničeho jiného. Otakar trval stále na svém. Postával stranou a zamyšleně bloudil kolem skupiny dětí. Asi po 15 minutách, když viděl ostatní děti, jak hledají, vymýšlejí a zjišťují cenu květin, se sám rozhodl, že bude na dárku pro maminky pracovat s ostatními dětmi. A květinu vybral.

úterý 21.5. 2019

Ve středu, tedy následující den, byla domluvena návštěva pana fotografa. Proto měly děti v úterý za úkol doma zjistit, kolik a s kým si mohou nechat udělat fotografie navíc (kolik osobních, skupinkových se spolužáky či s dětmi z jiných ročníků). Tuto informaci si měly děti od rodičů zapamatovat. Ve třídě ji pak sdělovaly ústně. V ranním kruhu jsem se ptala, kdo si může udělat i nějakou fotografii nad rámec jedné společné. Za některými dětmi měli přijít jejich sourozenci, aby si mohli pořídit společnou fotografii. Tento úkol splnilo všech 14 dětí.

středa 22.5. 2019

V ranní činnosti děti dostaly grafomotorický list, který měly přinést vyplněný další den do školy. List si založily do desek a další den se ukázalo, že ho vyplnily taktéž všechny děti. Jak jsem později zjistila, hmatatelné úkoly se jim zapamatovaly a následně plnily lépe a děti v nich byly úspěšnější než úkoly týkající se zjišťování informací.

čtvrtek 23.5. 2019

Na tento den jsem měla připravenou činnost na téma koření. Do malých lahviček jsem připravila různé druhy koření, děti si je mohly prohlédnout, osahat, očichat, a následně se pokusit uhodnout, jak se koření jmenuje či k čemu slouží. Úkolem na druhý den bylo zjistit, jaké koření doma maminky používají v kuchyni nejčastěji.

Tento úkol splnilo 6 dětí. Jonáš, Fabian, Benjamin, Kvído, Sebastian a Evžen. Benjamin všechny překvapil tím, že rodina nejčastěji používá jako koření sladkou papriku, a tu také přinesl dětem do třídy ukázat.

pátek 24.5. 2019

Vždy v pátek, dostávaly děti domácí úkol na víkend – nejčastěji to byla kresba. V tento den bylo úkolem samo sebe nakreslit v kuchyni, jak pomáhá rodičům či prarodičům při nejčastější činnosti v této místnosti. V komunitním kruhu jsme o tomto úkolu s předškoláky diskutovali. Mezi nejčastější činnosti patřilo mytí nádobí, vynášení odpadků, čištění zeleniny, krájení ovoce, dochucování pokrmů bylinkami a míchání polévky. Svou malbu přineslo jen 9 dětí. Jak jsem později zjistila, převážně ti nejpilnější.

pondělí 27.5. 2019

Děti si s paní učitelkou vedly už od začátku roku kreativní herbář. Sbíraly společně nebo za domácí úkol rostliny a ty si pak do sešitu lepily. Často to byly jen části rostlin (plod, kořen, stonek, květ..), s jejichž pomocí vytvářely děti koláže. V průběhu měsíce jich vytvářely několik. Následující den si děti měly přinést smetanku lékařskou, jelikož tyto úkoly dostávají děti pravidelně, bylo jeho splnění úspěšné. Květinu přineslo 11 dětí. Jeden žák chyběl. Dvě žákyně -Malvína a Jasmína- úkol nesplnily a jejich úkolem tedy bylo svůj problém objektivně vyřešit. Při pobytu venku se mě přišly zeptat, zda si mohou květinu utrhnout na procházce v parku.

úterý 28.5. 2019

Z důvodu zkoušky jsem se v tento den výuky ve třídě neúčastnila.

středa 29.5. 2019

Tento pátek měl být netradiční, jelikož nás čeká návštěva z čokoládovny – paní dětem vysvětlí, jak vzniká čokoláda a odkud se bere. Protože děti tento proces zatím neznaly, jejich dalším úkolem bylo zjistit doma od rodičů, z čeho se taková čokoláda vyrábí. Tento úkol splnilo jen 6 dětí, 3 chyběly, 5 dětí úkol nesplnilo a sice Otakar, Jasmína, Malvína, Bedřich a Emanuel. Vzhledem k tomu, že množství nepřipravených žáků bylo vyšší, napadlo mě zavést nové pravidlo jako motivaci a zároveň určitou výstrahu: „Ten, kdo nepřinese či nesplní, má možnost napravit to následující den.“ Částečný trest a viditelný následek pro děti, co úkol nesplnily, bylo to, že měly na další den úkoly dva. Dalším pravidlem byla změna v předávání zjištěných informací. Všimla jsem si, že některé děti jen opakovaly odpovědi ostatních a vydávaly je za své. V ranním kruhu mi proto odpovědi děti chodily šeptat.

čtvrtek 30.5. 2019

Prezentace o kakaových bobech se blížila. Chtěla jsem dětem ráno ukázat, že pravé kakao je hořké a ne sladké, tudíž jako další úkol děti dostaly přinést si v pátek v malé uzavíratelné skleničce trochu mléka. Množství měly samy odhadnout. Takové množství, které by si samy chtěly dát ke svačině. Mléko sloužilo k malému pokusu. Přesně takto jsem dětem úkol zadala. Jak děti slyšely, že půjde o pokus, stal se tento úkol populárním.

K mému milému překvapení přinesly mléko úplně všechny děti. Jonáš si přinesl své sójové mléko, z důvodu alergie na laktózu. Jonášova samostatnost se ukazovala i v tomto jeho problému. Věděl nejen o něm a také o tom, jaké množství kravského mléka může za den vypít, aby mu nebylo špatně. Vnímavý i to, že se mléko vyskytuje v nepřeborném množství pokrmů. To všechno si byl schopný sám hlídat. Třidu navštěvoval se svým sourozencem. Jonáš byl ten pozorný, vnímavý, vždy spolupracoval, a měl vždy vše připraveno. Fabián patřil k dětem, které na úkoly zapomínaly, potřeboval upozorňovat na práci. Fabián byl závislý na Jonášově pomoci. Snažila jsem se tedy

zaměřit na to, aby si na domácí úkoly Fabian vzpomněl doma sám a nedělal to za něho bratr.

Překvapením byl pro mě i Emanuel, který byl do předškolní třídy po dvou měsících vrácen z první třídy kvůli nedostatkům ve slovní zásobě a špatné komunikaci v českém jazyce. Ve třídě se moc neprojevoval, nemluvil. Když mluvila paní učitelka, měla jsem pocit, že z ní má velký respekt. Jeho rodiče byli cizinci a on měl možnost se česky učit jen ve škole. Paní učitelka byla hodná a milá, ale vyžadovala dodržování třídních pravidel. Domnívám se, že za chladný vztahem mezi paní učitelkou a Emanuelem mohla hlavně částečná jazyková bariéra. K němu i k Jasmíně, Malvíně a Otakarovi, byla paní učitelka skeptická, o to víc mě překvapilo, když úkol splnily všechny děti.

V tento den jsem měla možnost zažít nevelký střet učitelky s prarodiči. Jedna babička, která hlídala své vnouče z předškolní třídy, ráno přinesla celou krabici mléka. Předala jí s nepříjemným komentářem, že nese celou krabici mléka i pro ostatní děti, když škola není schopna zajistit mléko pro všechny děti. Vysvětlila jsem jí, co bylo předmětem úkolu a jak zapadá do rozvoje samostatnosti.

pátek 31.5.2019

Protože nás celý měsíc provádělo téma cestování, děti si na začátku vyrobily svůj cestovní pas, kdy na desky malého sborníku nakreslily svůj portrét a podepsaly si ho. Pak jsme se snažili z každého státu či kontinentu, o kterém jsme mluvili, zanést do cestovního pasu nějakou památku. Buď kreslenou nebo vyrobenou. Za Afriku si děti mimo jiné nalepily do pasu kakaový bob, který si mohly na přednášce očichat, rozdrtit, ochutnat a prozkoumat. Na víkend dostaly děti za úkol přinést si obal od nějaké čokoládové dobroty, kterou mají rády. Tento úkol splnilo 10 dětí, ostatní to vyřešily po ukončení komunitního kruhu, kdy se přiznaly, že na úkol zapomněly. V době svačiny všichni předškoláci našli ve své krabičce na jídlo nějakou dobrotu obsahující čokoládu.

pondělí 3.6. 2019

Protože bylo období před letními prázdninami, plánovalo se několik výletů, které bylo možné s dětmi uskutečnit. Jedním z výletů byla návštěva muzea strašidel a tajuplných

bytostí. Děti se měly za domácí úkol zeptat rodičů, zda by byli ochotni jim dát 60 Kč na vstupenku. Devět dětí doma zjistilo, že budou moci jít a čtyřem dětem rodiče odpověděli, že jim peníze nedají. Jaroslav ten den chyběl. Na slovní zadání tohoto úkolu, který si děti měly zapamatovat, se ozvala jedna z maminek, která by byla ráda, kdyby informace o penězích byly vždy zapsané v notýsku. Evžen tvrdil, že mu maminka nevěřila, když informace o penězích nebyla zapsaná v notýsku. S maminkou jsme vše vyřešily následující ráno.

úterý 4.6. 2019

Týdenním podtématem byla Evropa a na středu jsme společně s dětmi plánovali procházku po městě. Děti po cestě měly plnit úkoly, které připravila městská knihovna. Tu jsme ve čtvrtek s dětmi navštívili. Přinesli jsme odpovědi na velikém archu čtvrtky. Odpovědi na úkoly děti výtvarně společně ztvárnily a nalepily na čtvrtku. V knihovně za odvedenou práci dostaly odměnu. Díky plánovanému výletu měly děti za středeční úkol nezapomenout vzít si do svého batůžku pět věcí. Svačinu, pití, sáček na odpadky, kapesník a pláštěnku. To splnily všechny děti, kromě Otakara a Emanuela, ti neměli pláštěnku.

středa 5.6. 2019

Realizovali jsme společně výlet po městě. Součástí úkolu byla pohádka, ve které se mluvilo o tom, že někdo šel za humna. Děti měly doma od rodičů zjistit, kde to je a co to znamená. Odpověď druhý den přinesly jen čtyři děti. Kvído, Jonáš, Benjamin a Oliver. Jeden zjistil, že je to někde za zahradou. Druhá odpověď byla, že za humny znamená, když se někdo drží doma za peci a třetí odpověď se shodovala se čtvrtou odpovědí s tím, že za humny znamená ve vedlejší vesnici. Ostatní děti na to zapomněly, úkol nesplnily.

čtvrtek 6.6. 2019

Děti navštívily dětské hřiště s prolézačkami ve tvaru lodě. Tam jsme se učili novou píseň Kocábka. Děti si měly doma píseň opakovat a trénovat. Úkol splnilo sedm dětí, dvě děti chyběly a pět dětí úkol nesplnilo. Jako ve většině případů Otakar, Malvína, Emanuel, Oliver a Teodor.

pátek 7.6. 2019

Ráno jsme si všichni vyšli do knihovny odevzdat odpovědi. Když jsme se vrátili do třídy, pokračovali jsme v našem poznávání dalekých krajin. Dětem paní učitelka řekla, že příští týden se přesuneme do Ameriky. Přes víkend měly děti za úkol nakreslit, jakým dopravním prostředkem se z Evropy dostanou do Ameriky. Celý měsíc děti lehce pracovaly s mapou. Mohly si prohlédnout, jak musí překonat oceán. V pondělí přinesly obrázky jen čtyři děti. Benjamin, Kvido, Fabian a Jonáš. To mě mrzelo a vyřešila jsem to tak, že jsem dala obrázky na nástěnku a mluvila o tom, že je mi líto, že máme tak málo obrázků a možností, jak se dostat přes oceán, i když je nás tolik ve třídě.

K mému údivu přineslo v úterý šest dětí dokreslené obrázky. Malvína a Oliver chyběli a nesplnili úkol ani později. Potěšil mě Jonáš, který po své nemoci přinesl obrázek v pátek. Ještě víc mě potěšilo, že mu jeho bratr Fabian domácí úkol sám od sebe vyřídil. Do té doby to bylo nejspíš stále naopak. Nádherný obrázek přinesl Otakar, který úkoly většinou zapomínal a neřešil. Přinesl pečlivě vypracované obrázky dva, protože se nemohl rozhodnout, který dopravní prostředek by zvolil. Nakreslil loď i s krásným pozadím a maminkou na palubě. Druhým obrázkem bylo letadlo. Teodor přinesl obrázek, na kterém bylo na první pohled vidět, že ho nekreslil on. Loď byla dokonce narýsovaná. Když jsem se ho ptala, přiznal, že obrázek kreslil tatínek a Teodor ho poté vybarvil. Tatínek prý spolupracoval proto, protože se od svého syna dozvěděl, že obrázek bude vystavený na nástěnce. To byla pravda, tyto obrázky jsme si s dětmi vylepili na nástěnku.

pondělí 10.6. 2019

Chtěla jsem s dětmi vyrábět bubínky. Proto si na úterý měly přinést nafukovací balónek, který přetahovaly přes kulatou nádobu. Deset dětí si přineslo balónek z domova, dvě děti chyběly a dvěma chlapcům půjčili balónek spolužáci, kteří si přinesli balónků více.

úterý 11.6. 2019

Z Ameriky jsme se chystali s předškoláky posunout do Asie. Proto měly děti doma zjistit, jakým zvláštním náčiním v Asii nejčastěji lidé jí. A protože se kultury prolínají, můžeme toto náčiní vidět i v Evropě a i u nás v ČR. Jedenáct dětí si doma zjistilo, že se jedná o tzv.

hůlky a tři děti je dokonce přinesly ukázat. Já jsem jich přinesla několik a mohly jsme vyzkoušet pomocí hůlek posvačit.

středa 12.6. 2019

Navracíme se do Evropy. Děti měly doma zjistit, co je to mikádo a případně jej přinést do školy. Sedm dětí se doma zeptalo a odpověď získalo, tři děti chyběly a čtyři řekly, že se neptaly, ale že tento pojem znají. Dvě děti popisovaly mikádo, jako druh účesu, to byla odpověď, kterou získaly doma od rodičů. Důležité bylo, že se nezapomněly doma zeptat a získat odpověď. Obě odpovědi byly správné. Díky této náhodě, kterou jsem nečekala, jsme si v ranním kruhu povídali o mnohoznačných slovech.

čtvrtek 13.6. 2019

Děti věděly, že po víkendu se podíváme do Austrálie. Měly za úkol si jí prohlédnout na mapě ve škole, kde jsem jim světadíl ukázala. Děti měly doma s rodiči na list papíru nakreslit obrys světadílu a ten si poté založit do svého cestovatelského pasu. Z jedenácti dětí přinesly obrys jen čtyři děti. Tři děti se přiznaly, že na něj zapomněly, ale dokreslily ho ve volné hře. Jeden chlapeček přinesl obrys Itálie, protože si úkol špatně zapamatoval. Ale měla jsem radost, že si vzpomněl alespoň na to, že má úkol. Evžen přinesl obrys další týden v úterý ráno, těsně před odjezdem do zoologické zahrady s omluvenkou od maminky, že musel navštívit lékaře, a proto nemohl přinést úkol v pátek. Pod omluvenkou byla i kartička s obrysem Austrálie.

pátek 14.6. 2019

Děti byly na celodenním výletě a protože se vrátily unavené, žádný úkol jsem jim nedávala. Celé dopoledne i kus odpoledne trávily v přírodě a plnily mnoho úkolů, které pro ně připravili starší spolužáci.

pondělí 17.6. 2019

V úterý jsme jely do Zoo. Proto v pondělí dostaly děti důležitý úkol. Musely doma vyřídit, že mají být v úterý před školou nejpozději v 7,45 hodin, protože v 8,00 hodin odjíždí autobus do zoologické zahrady. Rodiče neměli tuto informaci napsanou

v notýsku. Dětem jsem několikrát řekla, že je tento úkol hodně důležitý. Ten, kdo by na něj zapomněl, nikam nepojede. Byl to riskantní úkol, ale všechny děti přišly včas, tedy úkol splnily.

úterý 18.6. 2019

Děti si užily den v zoologické zahradě a ve středu měly přinést obrázek toho, co se jim v zahradě nejvíce líbilo. Obrázek přineslo deset dětí. Dvě děti v zoo nebyly. Otakar a Oliver obrázek nepřinesli.

středa 19.6. 2019

Ve středu jsme místo plánované návštěvy muzea strašidel navštívili muzeum hraček, neboť děti si odhlasovaly, kam chtějí jít. Na čtvrtek si měly přinést nějakou starou hračku, kterou mají doma. Mluvila jsem o tom, že mohou mít doma hodně starou hračku, například po babičce či prababičce, kterou jim nebudou chtít rodiče půjčit do školy, což samozřejmě nevádí. Pokud by se s hračkou chtěly přeci jen pochlubit, stačí si ji doma důkladně prohlédnout a ve třídě ji ostatním dětem popsat. Do školy mohly děti přinést i svoji oblíbenou hračku. Tento úkol se všem velice líbil, protože běžně si své hračky do třídy nosit nesmí. Úkol splnily všechny děti. V kruhu na koberci si hračky představily a následně si s nimi hrály Kimovu hru.

čtvrtek 20.6. 2019

Předposlední den ve škole jsem neměla v plánu žádný konkrétní program. Děti si přinesly své stolní hry, stavebnice, hračky z domova a celý den si užívaly volnou hru s několika individuálními nabídkami k činnosti. Děti dostaly za úkol vyřídít rodičům, že mohou v pátek přijít do školy společně s nimi a vzít s sebou nějaké dobroty k posezení.

pátek 21.6. 2019

V celé škole se rozdávalo vysvědčení, děti z předškolní třídy dostávaly slovní hodnocení. Ten den mohly s sebou vzít i rodiče a společně prožít poslední školní den. Děti přinesly malé občerstvení, stejně jako paní učitelka a já. Školní rok byl kvůli rekonstrukci jídelny a pavilonu ukončen o týden dříve.

6.6.2. Vyhodnocení programu

Pokud byl úkol splněn, pozorovala jsem u dětí značnou radost. U některých jedinců i přesto převažovala zapomnětlivost, nedůslednost a možná i lenost úkoly plnit. Ve skupině dětí to byla pětice (Otakar, Malvína, Jasmína, Bedřich, Teodor). Tyto děti pocházely z nefunkčních rodin. V případě, že někdo z dětí úkol nesplnil, nejčastěji to byl někdo z této skupiny dětí. Většinou to byly úkoly v podobě dotazu či zjištění určité informace buď od členů rodiny, nebo z informačních a vzdělávacích prostředků (knihy, encyklopedie, internet). Se splněním tohoto druhu úkolů měly problém i ostatní děti. Při kontrolách v raním kruhu si vymýšlely kreativní důvody vedoucí k nemožnosti splnění zadání. V případě, že měly děti přinést určitý předmět, namalovat či nakreslit obrázek či šlo o zadání přímo zasahující do dětské budoucnosti (vyřízení rodičům přesný čas odjezdu na výlet, zjištění počtu možných fotografií) většina z nich uspěla. Tato zadání většinou plnila se zaujetím. Výše uvedená pětice měla o to větší radost, když na úkol nezapomněla a dotáhla ho do zdárného konce. Jonáš, Kvído, Benjamin a Evžen ti vyhotovili úkol takřka pokaždé. Oliver a Fabian úkol většinou úkol splnili, zřídka se stalo, že zadanou práci nedodali. Emanuel měl plnění ztížené díky jeho jazykové bariéře a Jaroslav měl všechny úkoly napsané od své asistentky v zápisníku.

V průběhu měsíce jsem nezaznamenala narůstající progres v plnění úkolů, právě naopak. Stále víc a víc na dětské soustředěnosti zdatelně projevoval blížící se konec školního roku. To, zda většina dětí úkol splní, záviselo na druhu zadání. U pravidelně pracujících dětí, byl zdatelný smysl pro zodpovědnost, přesnost a důslednost.

6.6.3. Náhled na děti v listopadu

V listopadu jsem navštívila pět učitelek prvních tříd a uskutečnila jsem s nimi rozhovor o dětech, které k nim přišly z předškolní třídy. Paní učitelky začaly samy popisovat děti, jejich začlenění do kolektivu, jejich samostatnost a projevy chování.

Jejich postřehy jsem doplnila otázkami:

1. Jak se dítě projevuje ve třídě ?
2. Má zájem o učení a o úkoly?
3. Jak reaguje na pochvalu, ocenění? Projevuje radost?
4. Snaží se o nápravu, když se mu něco nepodaří?
5. Spolupracují rodiče se školou ?

Odpovědi paní učitelek:

Bedřich

Je komunikativní, zvědavý chlapec. Chce se učit, má zájem. Při nástupu do školy byl školákem prakticky okamžitě. Tím, že je starší a i to, že chodil do předškolní třídy je znatelné. Záleží na tom, jak je dítě vedeno z domova. Zde vše funguje. Rodiče ho podporují ve vzdělávání. Díky dvěma starším bratrům je schopný si prosadit svůj názor, je schopný se bránit, ale nevyhledává konflikt s ostatními dětmi. O školu má zájem, velice dobře mu jde matematika, úspěšně řeší logické úkoly. Je neklidný, což paní učitelka přisuzuje tomu, že už některé věci slyšel a zná. Čas od času si "dělá, co chce". To paní učitelka připisuje vedení z domova, chlapec má problém s respektováním autority. Chlapec má rozsáhlejší vadu řeči, což je nyní řešeno logopedem, on sám se chce naučit mluvit správně. Reaguje kladně na pochvalu a projevuje snahu o nápravu, pokud se mu něco nepovede. Rodiče se školou spolupracují.

Z počátku měl chlapec problém při nástupu do první třídy s ukotvením se mezi dětmi. Paní učitelka popisuje nástup do první třídy jako boj o moc, čímž už si chlapec jednou

prošel v předškolní třídě. Na rozdíl od ostatních dětí už věděl, jak problémy řešit. Po domluvě s rodiči se jeho chování ustálilo. Je schopný podat upřímnou usmiřovací ruku po konfliktu.

Malvína

Dívka je v pěstounské péči. Projevuje se roztěkaně a nesoustředěně. Dává pozor na ostatní děti, kontroluje je. Obzvláště, když udělá sama nějakou chybu. Podle paní učitelky chce odvrátit pozornost o svých nedostatcích tím, že kontroluje ostatní a upozorňuje na jejich chyby. Často se otáčí a sleduje dění ve třídě. Na druhou stranu je u ní znát snaha. V hodině pracuje, ale je zapotřebí, aby na ni paní učitelka dohlížela a častěji ji motivovala k práci. Na pochvalu reaguje kladně. Je schopná pomoci ostatním. Sama cítí, že je o něco slabší než ostatní děti. V samostatnosti je na tom jako ostatní děti. Je nerada sama se sebou. Vyhledává situace, ve kterých nemusí být sama. Když se jí něco nepovede, chce to napravit.

Teodor

Ve škole je úspěšný a je u něj znatelná jeho snaha. Projevuje se upovídaně, ve třídě má problém s udržení si pořádku ve vlastních věcech. Zpočátku roku nenosil domácí úkoly v požadovaném stavu. Po určité době a rozhovoru s otcem, se stav zlepšil. Dokáže přemýšlet logicky. V plnění svých úkolů a povinností se chová samostatně. Od začátku roku se zlepšil v psaní, což se nyní projevilo ve velice hezké úpravě písma. Baví ho kreslení a malování, ve kterém je úspěšný. Stále mu dělá problém zavázat si samostatně tkaničky. Na pochvalu reaguje kladně a vyžaduje ji. Chová se slušně, spíš introvertně. Nezapomíná zdravit a pomáhat ostatním.

Oliver

Stále špatně mluví. Rodiče s ním nechodí na logopedii. V tomto problému u něj není vidět žádné zlepšení. V ostatních záležitostech se rodiče snaží. Chodí na grafomotorické kurzy. Oliver se projevuje jako aktivní dítě, které se hlásí a snaží. V hodinách má zájem o nové znalosti. O přestávkách je velice živý. Do školy chodí připravený. Chová se samostatně. Čeká na pochvalu a reaguje na ni kladně. V případě, že se mu o hodinách

něco nepovede, má snahu své chyby napravit. Při konfliktu s jiným dítětem se chová velice úzkostlivě i přesto, když je původcem konfliktu. Později svého činu lituje a pláče.

Sebastian

Chlapec reaguje, na pochvalu kladně a vyžaduje ji. V případě, že se mu něco nepovede, snaží se chybu napravit. Snaží si získat vůdčí postavení v chlapecké skupině. Vyvolává drobné slovní konflikty. Má hezkou úpravu písma, s matematikou má drobné problémy. Maminka spolupracuje se školou a společně s paní učitelkou se snaží odbourat u Sebastiana jeho konfliktní chování. Což se zatím nedaří.

Fabian a Jonáš

Chlapci jsou sourozenci. V době nástupu do první třídy se s rodiči přestěhovali do ciziny.

Evžen

Je aktivní chlapec. Je to sportovec, hraje hokej. V hodině se dokáže soustředit. Chová se samostatně. Hlídá si své úkoly a pomáhá ostatním. Je citlivý, uzavřený do sebe a tichý. Tento jev paní učitelka přisuzuje s největší pravděpodobností probíhajícímu rozvodu Evženových rodičů. Ti se školou spolupracují. Paní učitelka nevidí důvod, který by vedl k umístění Evžena do předškolní třídy. Rozhodně ten důvod nemohl být v nedostatečné schopnosti vzdělávat se. Evžen je úspěšný, ničím se extra nevyčleňuje od ostatních dětí.

Kvído

Kvído patří mezi děti vyžadující mazlení a potřebu pozornosti. Je citově velice fixovaný na maminku, ale v kolektivu dětí se projevuje dostatečně samostatně, trpělivě a komunikativně. Je šikovný, pozorný. V hodině se hlásí, patří mezi aktivní chlapce v hodině. Na úkoly si myslí sám. Čeká na pochvalu a reaguje na ni kladně. Dbá na to, aby měl všechny své věci v pořádku. Dokáže svým kamarádům pomoci a vyřešit jejich problémy.

Jaroslav

Jaroslav do první třídy přestoupil a nyní navštěvuje základní speciální školu. Při výuce je zapotřebí, aby mu pomáhal asistent pedagoga. Stále má problém s mluvením a vyslovováním.

V době, kdy jsem docházela do školy kvůli programu pro podporu dětské samostatnosti, se Jaroslav projevoval zcela nesamostatně. Nebyl schopný si zapamatovat úkoly, které byly dětem zadávány, ale byl stále součástí našich řízených aktivit. Projevoval se netrpělivě a nepozorně. Často s námi pracoval jen několik minut a poté musel činnost od základu změnit a odešel pracovat se svou asistentkou. Jeho asistentka mu všechny úkoly zapisovala do notýsku, který měl zřízený už od paní učitelky. Většinou úkol přinesl splněný, jen proto, že ho měl zapsaný a mohla ho s ním doma splnit maminka. Úkoly, které se týkaly především přinesení něčeho do školy či namalovaného obrázku, splnil. Informace, jež měly děti zjistit, nesplnil, protože nebyl schopen komunikace. Z důvodu neschopnosti plnění úkolu v požadovaném stylu, byl součástí našeho kolektivu, ale na podpoře své samostatnosti se podílel jen minimálně. Byl celou dobu odkázán na svou asistentku a maminku.

Emanuel

Projevuje se velice ctižádostivý. Chce se učit. Má jazykovou bariéru. Od září mu rodiče domluvili českou paní na hlídání, jednou týdně chodí na individuální hodinu českého jazyka a dvakrát týdně ho doučuje třídní paní učitelka, s kterou si upevňuje týdenní učivo. Paní učitelka usuzuje, že v rodině slyší češtinu jen od dvou bratrů, a to jen málokdy. Rodiče se školou komunikují a spolupracují v rámci možností. Emanuelovi jde velice dobře matematika. Je schopný napsat diktát, i když některým slovům nerozumí. Patří mezi chytré děti a s ostatními vychází dobře. Ocenění vyžaduje, reaguje na něj radostně a kladně. Paní učitelka vidí určitě pozitivně, že Emanuel docházel do předškolní třídy.

Z mateřské školy nastoupil Emanuel do předškolní třídy a poté do prvního ročníku základní školy, odkud se před prvním pololetím vrátil zpět do předškolní třídy. Tu absolvoval v době, kdy jsem třídy navštěvovala. Poté nastoupil do základní školy znovu,

kterou nyní zvládá. Paní učitelka vidí velké pokroky, co se týče jeho české slovní zásoby. Jak ve výuce, tak v komunikaci a socializaci s dětmi.

Otakar

Je u něj znatelná fixace na matku. Projevuje se neklidně. Paní učitelka zmiňuje, že při nástupu do první třídy vyvolával konflikty mezi spolužáky. Byl schopný se i poprat. Nebyl schopný se podívat druhému člověku přímo do očí. Nebyl schopný souvislé konverzace. Vymýšlel si. Postupem času se ustálil a začal fungovat lépe. Nyní je úspěšný v matematice, v případě úspěchu, čeká na pochvalu. Narodila se mu sestřička, kterou má viditelně rád, často o ní mluví. Od té doby několikrát pomohl svým kamarádům. Své úkoly si plní, maminka spolupracuje s paní učitelkou.

Jasmína

Jasmína se projevuje stydlivě, nedostatečně sebevědomě a jako málo komunikativní dívka. Podle paní učitelky se nedokáže soustředit. Na pochvalu reaguje kladně a očekává ji. Je úspěšná v matematice, v té má snahu se zdokonalovat. Na druhou stranu má malou slovní zásobu. Úkoly si zapisuje, ale stává se, že je nepřinese do školy splněné. Rodiče komunikují se školou jen velmi zřídka. Jasmína chodí do školy sama.

Benjamin

Šikovný chlapec, je u něj znatelná fixace na maminku. Paní učitelka ho popisuje jako ochotného pomáhat ostatním dětem. Benjamin je rád chválen a vždy reaguje kladně. Když potřebuje paní učitelka pomoci, je první, kdo se hlásí. Je pozorný, klidný a v hodinách aktivní. Má úpravné písmo. S matematikou má drobné problémy. Krásně maluje. Jsou u něj vidět rozdíly v připravenosti a soustředěnosti, podle střídavé péče.

6.6.4. Shrnutí rozhovorů

Všechny paní učitelky prvních tříd předškolní třídu chválily. Považují ji za přínosnou. Pokud spojily svůj názor na předškolní třídu s názorem na mateřskou školu, shodly se, že děti z obou institucí přicházejí dostatečně samostatné ve své sebeobsluze. Poznává se na dětech, jakým způsobem je instituce vedena. Některé se zaměřují na přípravu do školy v podobě grafomotoriky a psaní, jiné se více věnují komunikačním dovednostem a logopedii, u dalších je vidět dobře rozvinutá hrubá motorika a pohybové dovednosti. Problém s celkovou sníženou samostatností dětí připisují učitelky hlavně rodičům. Ti v dnešní době tvoří nejslabší článek výchovy.

Obecně popisovaly paní učitelky děti po vstupu do prvních tříd jako dostatečně samostatné, a to nejčastěji v oblasti obstarání si své sebeobsluhy. Nedostatky vidí ve správném držení tužky, práci se štětcem či zavazování tkaniček. Děti též postrádají jistotu v samostatném řešení konfliktů. Raději se s většinou případů obracejí na paní učitelku. Nejsou zvyklé si s náhlou situací poradit. Tento fakt je značně ovlivněn tím, jakým prostorem pro samostatnost jsou děti nejvíce obkloповány v rodině a blízkém okolí.

6.7. Diskuse

Často zmiňované nesprávné držení tužky nesouviselo přímo s mým tématem a samostatností dítěte jako takové. Myslím, že je to záležitost, se kterou mají paní učitelky nejnvýraznější zkušenost, protože zasahuje přímo do jejich budoucí práce s dětmi, a proto ji zmiňovaly.

Zajímavostí je, že pouze jedna paní učitelka začala sama od sebe mluvit v předvýzkumu i o nedostatečné sociální samostatnosti dětí. Ostatním se při otázce, jak a v čem jsou nebo nejsou děti samostatné, vybavila hlavně sebeobsluha. Nevnímají jako významný nedostatek, že děti neumí popsat svůj aktuální problém, požádat o pomoc nebo vyřešit konflikt s vrstevníkem. Tento jev se zřejmě v praxi u takto starých dětí nepovažuje za podstatný a významný.

Já osobně jsem se s tímto jevem také setkala v předškolní třídě. Děti věděly, že mají nějaký problém např. v nepřipravenosti a absenci pomůcek, nepochopení požadovaného úkolu, nebo jim někdo ubližoval. Většina dětí na tuto skutečnost neuměla reagovat samostatně. Velký nedostatek jsem pozorovala v dětské komunikaci. Děti neuměly problém popsat, navrhnout a poprosit o řešení. Vidím to jako veliké znevýhodnění, ovlivňující jejich budoucí dospělý život. Může to souviset s tím, že se děti bojí negativní zpětné reakce, přiznáním vlastní chyby nebo zesměšnění před vrstevníky.

Svobodová (2010) zmiňuje důležitost uznání. Jejího naplnění lze docílit schopností respektovat druhé lidi, efektivní komunikací a absencí trestů. Potřeba uznání spadá do jedné z pěti částí Maslowovy pyramidy společně s naplněním fyziologických potřeb, potřeby bezpečí a jistoty, lásky a náležitosti a potřeby sebeuskutečnění.

Pomocí jednání ve stylu popisu a konstatování, udílení informace či sdělení, vyjádření vlastních potřeb a očekávání, dvou slov, prostoru pro spoluúčast, výběru a možnosti volby se děti učí komunikovat, získávají jistoty a orientaci v aktuálních situacích.

Vidím efektivní komunikaci jako prospěšnou k řešení tohoto dětského nedostatku. Právě efektivní komunikace dokáže vytvořit mezi dítětem a učitelkou pozitivní vazbu a příjemné prostředí. Děti díky ní chápou, co se od nich očekává a učí se i správně popsat

slovem své myšlenky. Společně s dalšími metodami může děti podpořit v jejich sociální samostatnosti.

Podle Severe (2007) je důležité nechat dítě rozhodovat se. Někteří rodiče a vychovatelé dopřávají svým dětem nepříliš velký prostor pro rozhodování ve snaze uchránit je před vlastní chybou. Tím ubírají dětem možnost učit se a přivedou je na myšlenku toho, že jim vychovatel dostatečně nedůvěřuje.

Biddulph (2006) představuje metodu „stůj a přemýšlej“ a „dohodu“. Je zapotřebí, aby si dítě uvědomilo, co vlastně udělalo špatně. Dostane prostor pro přemýšlení a přebrání zodpovědnosti za své chování. Když si je jisto, jak jednalo v danou chvíli, nadchází prostor pro diskuzi vedoucí k odhalení toho, jaké byly jeho potřeby a co měl udělat jinak, aby je uspokojil. Na konci přichází s návrhem, jak danou situaci vyřeší příště.

Závěr

Předmětem mé bakalářské práce bylo poukázat na podporu samostatnosti dětí v předškolním věku. V úvodní části jsem zmínila historický náhled na dítě v tomto období a pohled pedagogů a psychologů na jednotlivá specifika dítěte od tří do šesti let. Dále jsem se zabírala důležitostí podpory samostatnosti jako takové. Zmínila jsem dva výchovné přístupy podporující samostatnost dětí, a to program Začít spolu a pedagogiku Marie Montessori.

Praktická část je věnována programu na podporu dětské samostatnosti v předškolní třídě. Stanovila jsem si výzkumnou otázku: „Jak mohu jako učitelka v mateřské škole podpořit dětskou samostatnost před nástupem do první třídy?“ Díky rozhovorům, které jsem vedla s učitelkami prvních tříd a následné práci s dětmi, jsem sama změnila postoj k této věci.

Na počátku vstupu do terénu, jsem si osobně myslela, že největším nedostatkem v míře dětské samostatnosti je málo osvojená sebeobsluha, jež bude zapotřebí rozvíjet. V průběhu měsíce jsem si začala uvědomovat i další aspekt, možná daleko důležitější a sice nedostatečnou dětskou sebejistotu, schopnost komunikace a popisu problému. Děti očekávaly, že za ně budou veškeré nepříjemné situace vyřešeny bez jejich sebemenší spolupráce. Úkoly, které jsem zadávala, nepatřily mezi složité a děti se na ně často těšily, i když výsledek nebýval zcela splněn. Setkala jsem se též přímo s praktickým příkladem toho, že rodiče nejsou nakloněni přenechávat dětem zodpovědnost a podpořit jejich samostatnost. Důkazem tohoto jevu byla například každodenní přítomnost rodičů při převlékání dětí v šatně.

Jako učitelka v mateřské škole podpořím nejlépe samostatnost dítěte tím, že připravím prostředí založené na efektivní komunikaci, dostatečném prostoru pro dětské zkoumání, učení a eventuální chybu.

Tento pedagogický náhled do předškolní třídy byl pro mě velkým přínosem. Zkušenosti a poznatky z pozorování dětské skupiny využiji nejenom v praxi učitelky, ale i v budoucí roli matky.

Díky této práci jsem měla možnost průběžně srovnávat své představy o realitě. Před zahájením programu na podporu samostatnosti dětí jsem považovala za nejpodstatnější v procesu výchovy osvojení sebeobsluhy u dětí. V průběhu programu jsem postupně poznala neméně zásadní projev dětské nesamostatnosti – neosvojené samostatné myšlení a rozhodování.

Má práce může být využita jako náhled do předškolního prostředí a inspirace pro učitelky mateřských škol. Začínající pedagogové se mohou utvrdit v důležitosti tohoto tématu.

Použité zdroje

- Aldort, N. (2010). *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh.
- Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Alvarez, C. (2018). *Dítě a přírodní zákony: převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti*. Praha: Knižní klub.
- Bacus, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.
- Biddulph, S. (2006). *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál.
- Eyre, L., & Eyre, R.M. (2007). *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál.
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených, řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. (2020). Praha: Portál.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- Kauffmann-Huber, G. (1998). *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál.
- Kolláriková, Z. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Komenský, J.A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.
- Kopřiva, P. (Eds.). (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (Eds.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. 6 s. [online] [cit. 20. 3. 2020]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

Severe, S. (2007). *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál.

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.

Stodůlková, E., & Zapletalová, E. (2011). *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tomešová, A. (2012). *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.