



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Přechod dětí z mateřské školy s Montessori prvky na základní školu a jejich školní úspěšnost.

Vypracoval: Monika Molhancová

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem 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 bakalářské 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.

V Českých Budějovicích, 28. března 2014

Monika Molhancová

Poděkování

Děkuji všem, kteří svou ochotou přispěli ke vzniku této práce. Největší dík patří vedoucí mé bakalářské práce paní PaedDr. Aleně Váchové, za čas věnovaný této práci, za odborné vedení, za cenné rady a praktické připomínky, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá přechodem dětí z mateřské školy s Montessori prvky na základní školu. Teoretická část seznamuje s Marií Montessoriovou, její pedagogikou a také se zabývá školní zralostí, připraveností. V teoretické části se dále uvádí faktory, které mohou ovlivnit úspěšné zvládnání vstupu do školy. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které bylo prováděno na základě polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy základních škol. Výpovědi uvádějí, jakých výsledků a úspěchů tyto děti dosahují, jaké problémy se u nich objevují. Z výzkumného šetření vyplývá, že z pohledu pedagogů metoda Montessori, využívaná v mateřské škole, významně neovlivnila školní připravenost dětí.

Klíčová slova: Montessori pedagogika, školní zralost, školní úspěšnost, přechod na základní školu

ABSTRACT

This bachelor's thesis is specifically concerned with children who enter basic school after having attended kindergarten with Montessori elements. The theoretical part of the thesis introduces Dr. Maria Montessori and her pedagogical methods as well as concepts of school maturity and readiness. This part also identifies factors which may influence the successful start at basic school. The practical part presents results of qualitative research survey which have been achieved using the method of semistructured interviewing the basic school teachers. Statements of respondent teachers describe the results, achievements as well as insufficiency of such children. The research survey shows that the school readiness is not affected in a significant way by attending Montessori method in kindergarten in the opinion of respondent teachers.

Keywords: Montessori pedagogy, school maturity, school successfulness, entering basic school

Obsah

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1 Osobnost Maria Montessori	9
1.1.2 Principy Montessori pedagogiky	11
1.1.3 Mateřská škola jako základ k dalšímu vzdělávání	17
1.2 Faktory úspěšného zvládnutí vstupu do školy a následné školní docházky	21
1.2.1 Vstup do školy	21
1.2.2 Změny v životě dítěte	22
1.2.3 Škola a nebezpečí	24
1.3 Školní zralost.....	26
1.3.1 Vymezení pojmu	26
1.3.2 Druhy zralosti.....	27
1.3.3 Školní připravenost	28
1.3.4 Školní úspěšnost	29
1.3.5 Dítě a zátěž	30
2 PRAKTICKÁ ČÁST	33
2.1 Cíl projektu	33
2.2 Metodika	34
2.2.1 Rozhovor	34
2.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku	35
2.3 Výsledky výzkumu.....	36
2.3.1. Jak podle zkušeností učitelů zvládají děti z mateřské školy s Montessori prvky přechod na běžnou základní školu?	36

2.3.2 Jaké jsou podle učitelů rozdíly u dětí z mateřské školy s Montessori prvky a z běžného typu mateřské školy?	43
3 DISKUZE	46
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	58
SEZNAM PŘÍLOH	61

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je přechod dětí z mateřské školy s Montessori prvky na základní školu a jejich následná úspěšnost. Jako matka jsem řešila umístění dcery do mateřské školy. Poprvé jsem se setkala s mateřskou školou s Montessori prvky. Po návštěvě této školy jsem byla nadšena, nejen atmosférou, ale také vlídným přijetím paní ředitelky. Po společně stráveném dni v této mateřské škole, jsem litovala, že nejsem dítě *školkou povinné*. Přesto jsem svou dceru do této školy neumístila. Nenašla jsem odpověď na otázku, zda má dcera s ADHD zvládne přechod na základní školu, když bude navštěvovat mateřskou školu s odlišným přístupem. Bohužel chybí základní školy se stejným zaměřením, kde by mohly děti navázat ve stejném duchu výuky. Měla jsem obavu, zda přechod nebude pro ni pak náročnější. Tímto šetřením bych chtěla přispět k nalezení odpovědi na otázku, zda jsou děti z mateřské školy s Montessori prvky dostatečně připravené a schopné obstát na běžné základní škole. Jakým úskalím musí čelit, pokud nějaká úskalí jsou.

V teoretické části se zaměřím na charakteristiku pedagogiky Marie Montessori, také se budu zabývat školní zralostí, školní připraveností a faktory, které mohou ovlivnit vstup do školy.

Odpovědi na svou otázku budu hledat pomocí kvalitativního výzkumu, a to metodou rozhovorů s pedagogy základních škol.

1 TEORETICKÁ ČÁST



Obrázek č. 1. M. Montessori

Zdroj: www.amshq.org

1.1 Osobnost Maria Montessori

Maria Montessori se narodila v italském Chiravelle 31. 8. 1870. V roce 1894 se stala první ženou, která vystudovala lékařství na Římské univerzitě (Montessori,1998). Jako jedna z nejpozoruhodnějších žen první poloviny 20. století byla nominována na Nobelovu cenu míru (Maria Montessori, 2011).

K pedagogice se Maria Montessori dostala přes postižené děti, s nimiž pracovala jako asistující lékařka na psychiatrické univerzitní klinice. Došla k závěru, že problém duševně zaostalých dětí není jen zdravotní, ale týká se i jejich výchovy a vzdělávání. Načrtla pedagogický program pro mentálně postižené děti. Hlavní myšlenkou bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů (Harald et al., 2000).

V Římě ve čtvrti San Lorenzo 6. ledna 1907 otevřela Dům dětí určený pro děti ze sociálně slabších vrstev předškolního věku, ale duševně normální (Harald et al., 2000).

Zde začala používat své pomůcky k nácvičku psaní, čtení a počítání a dále rozvíjet materiál



Obrázek č. 2. M. Montessori

Zdroj: www.montessori-rope.com

pro smyslovou výchovu vytvořený původně pro mentálně retardované děti. Zaměstnávala děti praktickými činnostmi, jako je zametání, utírání prachu (Zelinková, 1997).

V roce 1908 opustila všechna prestižní místa, tj. psychiatrickou kliniku, katedru antropologie na římské univerzitě, katedru hygieny. Ukončila práci lékařky. V Římě se podílela na založení první asociace pro šíření svých metod, která nesla název Opera Montessori. Přes čtyřicet let se věnovala přednáškové a spisovatelské činnosti (Zelinková, 1997).

V roce 1922 byla jmenována vrchní inspektorkou italských škol. Napsala více než šest knih o dětech a psychologii učení a systému vzdělávání (Montessori, 1998).

Ve svých názorech navázala mimo jiné i na Komenského. Při výchově malých dětí kladla důraz na propojení mezi domovem a školou, cvičení praktického života, pěstování představitivosti, péči o sebe sama a o prostředí, rozvoj samostatnosti, tělesné zdatnosti a společenských vztahů. Její metody i dnes korespondují s nejnovějšími poznatky psychologie a pedagogiky (Montessori, 2011).

Práci M. M. ocenil i Sigmund Freud po roce 1926, kdy byl ve Vídni založen Montessori-Institut.

Od roku 1949 žila v Holandsku, pořádala přednáškovou turné spojená s poctami na mezinárodní úrovni. Umírá 6. 5. 1952 v Noordwijk-an-Zee v Holandsku (Zelinková, 1997).



Maria Montessori byla opravdovou průkopnicí v oblastech vzdělávání, výuky v raném dětství, péče o dítě i jeho vývoj a ve své době také uznávanou vědkyní. Její práce změnila celosvětovou praxi předškolního vzdělávání. Jednou z prvních inovací, bylo například přizpůsobení velikosti nábytku výšce dítěte.

Obrázek č. 3.

Zdroj: www.montessori.cz

1.1.1 Principy Montessori pedagogiky

Senzitivní fáze

Helus (2004, s. 166) uvádí, že: „*Senzitivní vývojová období charakterizuje zvýšená citlivost jedince vůči určitým vlivům okolí, na něž pak reaguje s mimořádnou intenzitou napomáhající trvalé vývojové změně.*“ Fenomén senzitivních fází neobjevila Marie Montessori jako první, ale během své práce s dětmi jej stále znovu pozorovala (Zelinková, 1997).

Převzala ji od holandského biologa Huga de Vreise (Zelinková, 1997). Shrnula de Vriesův objev do této definice: „*Jde o zvláštní senzibility, které se objevují ve vývoji člověka. Jsou přechodného trvání a slouží pouze k tomu, aby umožnily bytosti získat určitou schopnost. Jakmile se to stane, daná citlivost odezní.*“

Maria Montessori se zasloužila o objevení významu senzitivních fází pro sebekonstrukci člověka v procesu výchovy a vzdělávání (Eichlberger, 2003).

V psychickém rozvoji dítěte nic neprobíhá náhodně. Je stimulován, ale nikoli řízen vnějšími podněty. Přechodná období zvýšené vnímavosti jsou časově limitované instinkty. Pokud nejsou pro dítě vytvořeny vhodné podmínky, aby si tu kterou dovednost osvojilo v této době, musí pak v budoucnu na její naučení vynaložit více energie. Senzitivní období nejsou u dětí stejná. U každého mohou přijít v jiném věku, proto je důležité k dětem přistupovat individuálně a pozorovat o co právě jeví zájem a včas nabídnout vhodnou aktivitu (Rýdl, 1999).

Montessori (1998) upozorňuje, že vnitřní citlivost umožňuje dítěti, aby si ze složitého okolního prostředí samo vybíralo, co je vhodné a potřebné pro jeho růst. Dítě je pak senzitivní na určité skutečnosti, ale naprosto ignoruje jiné. Dokáže se učit samo přirozeně, tím že absorbuje vjemy a podněty ze svého okolí.

Montessori (1998) vymezuje podmínky, které umožní koncentraci:

1. Sledování senzitivních fází.
2. Nabídka vhodných materiálů a programů, které odpovídají nastupující senzitivě a rozvíjejí ji.
3. Práce vychovatele, která spočívá v přípravě prostředí a změně sebe samého.
4. Svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti.

Polarizace osobnosti

„Stejně jako je nutné stanovit u kružnice bod, aby byla přesná, tak je při rozvíjení dítěte nejdůležitějším bodem pozornost.“

Marie Montessori

Polarizací pozornosti Marie Montessori rozumí seskupení všech tělesných a duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření do nějaké činnosti (Rýdl, 1999).

Montessori (1998) pozorovala asi tříletou holčičku, jak se zaujetím zasouvá a zase vytahuje válečky z kulatých otvorů. Byla překvapena, jak takto malé dítě vydrží opakovat stejné cvičení znovu a znovu s neupadajícím zájmem. Od chvíle, kdy začala počítat, zopakovala celé cvičení dvaadvacetkrát. Pak přestala, jako by se vracela z nějakého snu, a usmála se. Jedinec, který cvičení provádí, se po jeho ukončení jakoby proměnil. Vypadal jako někdo, kdosi právě odpočinul, kdo je plný života a kdo právě prožil něco velmi radostného. Objev byl ve své době převratný, protože schopnost soustředění se u předškolních dětí téměř nepředpokládala (Zelinková, 1997).

Montessori (1954, s. 59) napsala: *„Toto je jasně klíč celé pedagogiky. Rozpoznat vzácné okamžiky koncentrace, abychom je využili v gramatice, matematice a v cizích jazycích. Všichni psychologové se ostatně shodují v tom, že existuje pouze jeden druh vyučování: vzbudit u žáků nejhlubší zájem, a tím živou a setrvalou pozornost.“*

Pokud je dítě nějakou činností zaujato je schopné tuto činnost mnohokrát opakovat, dokud se „nenasytí“. Proto je třeba dítě nevyrušovat a poskytnout mu dostatek času, aby práci samo dokončilo (Harald et al., 2000).

Učitelé nemohou vždy znát senzitivní fáze všech dětí. Proto musí nechat na nich, jakým zájmům a potřebám dají přednost a co si z připraveného prostředí vyberou a co se chtějí učit (Eichelberger, 2003).

Absorbující duch

Malé dítě do tří let mimo senzitivních fází disponuje zvláštní duševní formou, kterou Montessori označuje jako „absorbující duch“ (Montessori, 2001). Tímto pojmem Montessori zřetelně znázorňuje potenciál dítěte. Děti jsou jiné a učí se jinak než dospělí (Montessori, 1998). „*My dospělí přijímáme okolní svět pouze pamětí, zatímco dítě se svému okolí přizpůsobuje....*“ (Eichelberger, 2003). V raném dětství má dítě schopnost do sebe intuitivně vstřebávat dojmy ze svého okolí. Přitom se nevědomě rozhoduje jen pro to, co potřebuje k budování své osobnosti. Důležitý je určitý řád v okolí, protože řád dítěti pomáhá rozvinout ducha (Harald et al., 2000).

Čas působnosti ducha je omezen jen na roky raného dětství. Maria Montessori chtěla tohoto období využít. Není možné toto období prodlužovat, je důležité, aby dítě mělo již od narození možnost získávat základní vědomosti a přijímat poznatky v této nevědomé formě. To je také důvod, proč Montessori nabízí již v raném dětství z našeho pohledu tak náročné věci jako jsou geometrické tvary, tělesa, zlatý perlový materiál (Rýdl, 1999).

Připravené prostředí

Marie Montessori (1998, s. 69) vysvětluje, že: „*svobodné prostředí je takové, které odpovídá věku dítěte a tím i senzibilitě dětí. Dětská psychika se v něm přirozeně vyvíjí a odhaluje svá skrytá tajemství.*“

Připravené prostředí musí být uzpůsobené tak, aby podporovalo samostatnost dítěte s cílem umožnit mu vybudovat vlastní aktivitou svou osobnost (Zelinková, 1997). Zahrnuje didaktický materiál, vybavení třídy např. lehký nábytek, aby s ním mohly i malé čtyřleté děti samy manipulovat a pohybovat se mezi předměty s přirozenou lehkostí. To je jeden ze znaků vnitřní svobody a patří proto mezi výchovné prostředky. Zároveň z toho vyplývá, že manipulace s jednoduchými a vhodnými předměty může pozitivně přispět k rozvoji zručnosti a dovednosti dětí (Montessori, 2001).

Svobodná volba

Montessori podtrhuje, že svoboda nám není dána sama od sebe a pro její vytvoření u dítěte ji musí mít i sám vychovatel. *„Svobodu musíme budovat. Musíme ji vystavět nejen ve svém okolí, ale i v sobě samých. V tom tkví náš vlastní úkol, jediná pomoc, kterou můžeme dítěti nabídnout“* (Eichelberger, 2003, s. 9).

Základem tohoto principu je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte a není mu vnučována (Zelinková, 1997). Dítě si k ní může zvolit předměty podle svého přání, rozhodnout se, zda chce k sobě partnera či ne, a věnovat jí čas podle svého zájmu, ale zároveň si nějakou činnost zvolit musí. Montessori (2001) vysvětluje, že umožníme-li mu tento druh seberealizace, vykonáváme pro něj více, než když budeme do jeho činnosti jakkoli zasahovat.

Být svobodný znamená být nezávislý (Rýdl, 1999). Montessori upozorňuje na podvědomé usilování dítěte stát se samostatnou bytostí.

Chyba

Chyba má ukázat to, co je třeba procvičit nebo zopakovat. Děti mají pochopit, že v procesu učení a při řešení problémů jde o přirozený a běžný jev. Chyba je zdroj impulzů k vlastnímu zdokonalování (Eichelberg, 2003).

Dle Heluse (2004) je pozitivní alternativou vůči orientaci na chybu orientace na rozvoj činnosti. Podstatou je, že rodiče a učitelé kladou důraz na pokrok, postup vpřed a co se podařilo. Chyba je pro dítě příležitost ujasnit si, na co se má zaměřit.

Právě na to, že chyby je třeba chápat jako něco, co má svůj smysl, upozornila už Montessori (2001) a vytvořila systém vlastní kontroly chyby, která nutí dítě k rozumové úvaze. Určitou schopnost kontroly má v sobě „zabudovanou“ každá Montessori pomůcka. Dítě tak rozvíjí své kritické schopnosti i schopnost určit rozdílnost vnímaných jevů a zvyká si opravovat své chyby. Příkladem mohou být např. trojrozměrné vkládací tvary. Skládají se z dřevěného hranolu s otvory pro válečky odstupňovaných rozměrů, které se liší buď výškou, nebo průměrem. Protože otvory v hranolu přesně odpovídají rozměrům válečků, není možné vložit válečky do nesprávných otvorů, aby alespoň jeden váleček nepřebýval.

Ticho

Dle Montessoriové (2001) ticho znamená zastavení veškeré hlučné činnosti. Tím, že sama ztichnu, připoutám pozornost dětí. Stojím nebo sedím tiše a nehnutě. Pak zavolám dítě a vyzvu jej, aby mě napodobilo. Vnímat ticho bez pohybů. Pokud je absolutní ticho, zavřeme okna, z druhé místnosti postupně voláme jména dětí, a to nejtiššího. Každý se snaží, aby si vydobyl svým tichým čekáním zvuk svého jména. Pohyby všech jsou tiché, dobře ovladatelné, aby nezpůsobily žádný hluk (Zelinková, 1997).

Význam cvičení nehybnosti a ticha Montessori viděla jako proces koncentrace, schopnosti kontroly vlastního jednání a sebeovládání (Zelinková, 1997).

Kázeň

Montessori (2001, s. 36-37) se snaží dosáhnout uvědomělé kázně. Nevěří, že ukázněný je ten, kdo mlčí a nehýbá se. Takové dítě není ukázněné, ale „ujařmené“. Ukázněný jedinec je tehdy, pokud ovládá sám sebe. V důsledku toho je schopen sám sebe kontrolovat. *„Koncepti uvědomělé kázně není jednoduché ani pochopit, ani prakticky realizovat.“*

Elipsa

V Montessori pedagogice je kladen důraz na soustředěnost, klid a ticho. Pro zklidnění, koncentraci, nácvik fyzické a psychické rovnováhy a cvičení trpělivosti vymyslela Montessori chůzi po elipse (Zelinková, 1997). Každý den se děti scházejí na elipse. Sednou si po jejím obvodu, ztiší se. Dítě klade špičku i patu přesně na linii. V ruce drží například zvonek, který nesmí zacinkat. V dnešním pojetí děti drží předmět související s právě aktuálním tématem. Děti se tak naladí na činnost, která bude následovat. Elipsa se stala symbolem Montessori škol, kde plní i funkci komunitního kruhu.

Odměny a tresty

Montessori (2001, s. 42-44) poukazuje na to, že odměna je cenná pro trestaného. Odměněný si jí neváží. „Trest“ je dát dítě do kouta, ale aby na něho jeho kamarádi viděli. Dítě se zklidnilo. Vidělo na své kamarády a činnosti, ale nemohlo se zapojit. Tato „výchovná lekce“ je mnohem účinnější než všechny domluvy učitelky. Dítě si má

uvědomit, jaké to má výhody být pohromadě s ostatními a chovat se jako oni. Stejně tak na otázku trestů nahlíží Kopřiva, Nováčková et al. (2008), kteří považují tresty za rizikové pro zdravý duševní a sociální vývoj dětí. Tvrdí, že neexistují žádné správné ani přiměřené tresty. Tresty nás učí, že důležitější je mít moc než chovat se správně. Matějček (2007, s. 31) : „*Trest – to je, jako když ucpeme díru v hrázi řeky.*“

Montessori (1998) upozorňuje, že dítě by mělo cítit sebeuspokojení z práce, kterou dělá a nedělat věci kvůli pochvale. S pochvalou zachází přiměřeně, aby se dítě nestalo na pochvale závislé. Oceňuje konkrétní věc, která se dítěti povedla. Kopřiva, Nováčková et al. (2008) považují odměnu za mocenský nástroj. Jako alternativu k odměnám a pochvale spatřují komunikační dovednosti jako je zpětná vazba, ocenění, empatická reakce, poděkování a pozitivní přirozený důsledek. Svobodová (2007) dodává, že díky odměnám, trestům či pochvale se ztrácí vnitřní motivace.

Učitel

Dle Montessori (1998) nejdůležitějším požadavkem na učitele je správná skladba jeho vnitřních dispozic a jeho přístup k dítěti. Než předstoupí před děti, měl by nejprve pracovat na sobě, naučit se být dobrým pozorovatelem, jednat s klidem a rozmyslem. Montessori (2001) upřesňuje, že hlavní náplní učitele je činnost průvodce a zprostředkovatele nových poznatků. Hybnou silou je pomůcka, nikoli učitel. Učitel se stará o prostředí, aby bylo připravené a estetické. Pomáhá dětem s výběrem pomůcek, ukazuje jim, jak s nimi pracovat. Musí si dokonale osvojit způsob, jak pomůcku dětem nabídnout, jak s dítětem pracovat. Snaží se vyvolat zájem a usnadňovat prováděnou činnost prostřednictvím metodické pomoci tak, aby neplýtvalo energií při řešení problémů a také, aby nebylo vyrušováno ze své činnosti. Při zahájení každé fáze výukového programu by si učitelka měla být zcela jistá zralostí dítěte (Montessori, 2001).

Montessori (2003) vysvětluje, že celkový přístup učitele k dětem by měl být láskyplný a co nejméně hodnotící. Stejně tak má respektovat osobnost dětí jako individualitu a pomáhat jim dodržovat stanovená pravidla (Rýdl, 2006). Dále má odstraňovat překážky, které narušují vývoj dítěte a dbát, aby soustředěná činnost dětí nebyla narušena. Je stále připravený pomoci, když vidí, že je třeba, nebo když je požádán:

„Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Zelinková, 1997, s. 77). Nevměšuje se do činnosti dítěte ve chvíli, kdy se dopouští nějaké chyby. Ono dá jasně najevo vítězoslavným výrazem obličeje, že si své potíže vyřešilo (Montessori, 2003).

Montessoriová (in Harald et al., 2000, s. 48) vytvořila 12 pokynů pro vychovatele v mateřské škole. (příloha č. 1)

1.1.2 Mateřská škola jako základ k dalšímu vzdělávání

„Mateřská škola není přípravou pro základní stupně, ale začátkem vzdělávání, které pokračuje bez přestání. Prostřednictvím naší metody nerozlišujeme mezi předškolním a školním.“ (Marie Montessori, 2001)

Jednotlivé oblasti učení podle Marie Montessori:

Praktický život

„Slyším a zapomenu, vidím a zapamatuji si, udělám a pochopím.“

Maria Montessori

Náměty jsou čerpány z činností běžného života. Proto Marie Montessori ve svých zařízeních poprvé použila dětský nábytek, aby vše přizpůsobila dětem (Zelinková, 1997).

Montessoriová (Zelinková, 1997, s. 48) dělí cvičení na:

-cvičení sebeobsluhy (čistota, oblékání, stravování)

Patří sem umývání rukou, zavazování tkaniček. Například zavazování tkaniček je velmi komplexní sled pohybů. V rámci zavazování tkaniček vytvořila Marie Montessori pomůcku, díky níž může být dítěti přiblížen postup zavazování tkaniček krok po kroku (Harald et al., 2000) Přitom se nepřímo trénují další dovednosti např. nácvik psaní (uchopovací dovednosti). Při těchto činnostech dochází také k rozvoji hrubé i jemné

motoriky a propojování hemisfér. Děti získávají samostatnost, rozvíjí motoriku a koordinaci pohybů.

-cvičení zaměřená na jednání s lidmi (zdravení, poděkování, mluvení s lidmi)

Děti se učí péči o okolí a společnost také i sociálním vztahům. Montessori prosazovala věkově smíšené třídy. Ty vytváří sociální skupinu. Z toho vyplývají možnosti sociální výchovy a učení pomoci, podpory, zdrženlivosti i prosazování (Rýdl, 1999).

-cvičení zaměřená na péči o prostředí (květiny, snadné úklidové práce)

Po příchodu do školy děti dělají, co je třeba, např. vyměnit květinám vodu, utřít prach. Urovnávání a uklízení je pro dítě ve věku tří let ta nejpřitažlivější činnost.

Vše se dítě učí nápodobou. Tyto činnosti je většina dětí schopna zvládnout již ve třech letech. Pokud dítě rozbije při praktických cvičeních nějaký předmět, nesmí být káráno, protože být šikovný se lze naučit pouze cvičením (Zelinková, 1997). Stejně tak tuto situaci v současné době pojímá i Kopřiva a Nováčková et al. (2008). Na dítě se nikdo nezlobí. Na místě je přirozený důsledek. Děti dostanou informaci a možnost volby jak situaci vyřešit.

V praktických cvičeních děti získají i senzomotorickou zkušenost, zvukovou a vizuální. Dítě si rozvíjí koncentraci, přesnost, schopnost dokončit započatou činnost. Nepřímo také získává matematické poznatky méně a více, které jsou základem pro sčítání a odčítání.

Smyslový materiál

Podle Marie Montessori má rozvoj smyslového vnímání nesmírný význam pro přirozený a všestranný rozvoj jedince (Montessori, 2001). V zušlechťování smyslů vidí základ pro vývoj inteligence (Rýdl, 1999). Proto vyvinula pestrý smyslový materiál, který zapojuje všechny smysly. Smyslový materiál nemá a nesmí nikdy nahrazovat předměty ze života, má sloužit jen jako klíč k diferenciaci.

Příhodným věkem školení smyslů podle Marie Montessori je období tří až šesti let. V této fázi je nutné vývoj smyslů podporovat předkládáním předmětů (Rýdl, 1999). Dítě se musí naučit vnímat, rozlišovat, označovat a zařazovat, aby se mohlo orientovat v různorodosti vjemů (Rýdl, 1999). Rozvojem smyslů dochází k zdokonalování řízení malých svalů a koordinace očí a rukou (Hainstock, 1999).

Cvičení smyslů musí být bezpodmínečně spojeno jak se zapojením intelektu, tak s nějakou pohybovou aktivitou (Montessori, 2003). Například se dítě pomocí kapátka snaží umístit kapku vody přesně do jamek v gumové kruhové podložce.

Senzomotorické pomůcky se skládají z řady předmětů, které jsou seskupeny podle jejich fyzikálních vlastností, jako je například barva, tvar, velikost, zvuk, struktura látky, hmotnost, teplota a roztažnost. Patří sem například sada zvonečků, které vydávají tóny, nebo předměty zcela odlišných tvarů, či takové které mají stejnou velikost, ale rozdílnou hmotnost. Sady pro smyslový rozvoj jsou uspořádány vzestupně a vymezují tak hranice a způsob, jakým je dítě používá (Montessori, 2001).

Jazyková výchova

V jazykové výchově jsou zahrnuty materiály podporující rozvoj řeči a výuku čtení. Montessori používá genetickou metodu čtení, to znamená učení čtení po písmenech.

V raném věku je čtení nejpřirozenější a jeho výuka probíhá postupně. Předchází se nátlaku a touze po soutěžení, jak tomu je později ve škole, kdy se „musí“ učit (Hainstock, 1997). Ideální věk dítěte pro výuku čtení je od čtyř a půl do šesti let. Je to období přesunu zájmu od slova mluveného k napsanému. Čtení je z velké části smyslová záležitost, aby se dítě stalo dobrým čtenářem, musí se naučit rozlišovat, jak znějí jednotlivá písmena a přiřazovat zvuky k napsaným písmenům (Hainstock, 1997).

Písmena ze smirkového papíru jsou pomůckou pro nácvik obrysu písmen, která nejsou pouze viditelná, ale také hmatatelná. Souhlásky jsou odlišené modře a samohlásky červeně (Montessori, 2001). Hainstock (1997, s. 102) zmiňuje, že: „ *pomůcka umožní dítěti osahat si tvary písmen a vést směr, kterým by měla být napsána.*“ Cvičí si tak pohyby ruky nutné pro psaní (Montessori, 2001).

Montessori (2001) poukazuje na to, že malé děti si procvičí a zdokonalí pohyby své ruky vzájemnou koordinací jednotlivých úkonů natolik, že jsou nevědomky na psaní perfektně připraveny.

„Když se dítě učí psát, dochází k vývoji dvojího druhu. Jednak jeho ruka získává důležitou dovednost podobnou mluvení a za druhé, jeho smysly mohou přijímat zprávy v jiné podobě, než je zvuková. Psaní je tak závislé na duševní činnosti stejně jako na motorice ruky“(Montessori,1998). Elizabeth G. Hainstock (1997) zdůrazňuje, že gramatiku můžeme do výuky zavést paralelně se čtením. U dětí je vyvinuto silné cítění pro slova. Rozšiřuje se jeho slovní zásoba. Čtení by mělo být snadným a přirozeným procesem. Psaní a čtení se prolíná. Psaní obvykle předchází čtení.

Matematická výchova

Základ prvního učení matematice a číslům je nutno položit ve třech letech dítěte. Zpočátku dítě číselné koncepce rozumově nechápe, ale začíná rozumět množství. Například při stavění věže z kostek dítě vidí postupné vytváření velikosti. Děti se učí vnímat délky, šířky a výšky. Experimentují a porovnávají velikosti a formy.

Desítková soustava je základem Montessori číselného systému. První pomůckou je řada deseti profilů (číselných tyčí), které používají při smyslových cvičeních pro výuku délky. Tyče jsou řazeny od jedničky do desítky (Montessori, 2001).

Montessori (2003) vysvětluje, že jakmile dítě začne číst a psát, je pro něho jednoduché naučit se číslice. Pro osvojení používá číslice ze smirkového papíru. Obtahováním číslice prsty se dítě naučí, jak ji psát a současně si osvojí i její název.

Maria Montessori (2001) považuje za důležité, aby děti uměly počítat do sta a uměly provádět početní operace pomocí cvičení, ve kterých se racionální studium základních čísel kombinuje s jednoduchým počítáním. Dává přednost racionálnímu přístupu k aritmetice před stylem založeným na mechanické paměti.

Kosmická výchova

Montessori nesouhlasí stejně jako J. A. Komenský s poznáváním světa prostřednictvím poznávání detailů. Dítě si má přiblížit svět jako celek, protože nejmenší detaily budou pro dítě zajímavé tehdy, budou-li předávány jako části celku (Zelinková, 1997). Není důležité, aby se děti naučily vše, co existuje, ale mají mít tolik času, aby se mohly do jednotlivých oblastí ponořit.

Kosmická výchova zahrnuje obory jako je např. přírodověda, chemie, zeměpis, dějepis, fyzika, vlastivěda, biologie, hudební výchova, výtvarná, tělesná a společenská témata. Svým pojetím poukazuje na propojenost všech oblastí, jak vše souvisí se vším a vše je jeden celek „ vesmír“. Témata zahrnutá v kosmické výchově pomáhají dětem pochopit řád světa, respektovat své okolí a najít si v něm své místo.

1.2 Faktory úspěšného zvládnutí vstupu do školy a následné školní docházky

1.2.1 Vstup do školy

Školní vzdělávání je součástí socializace jedince, to znamená jeho začleňování do společnosti (Franclová, 2013). Dítě ve škole získává nové a rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Franclová (2013) dodává, že ve škole se odehrává soustavné a systematické civilizační působení s důrazem na vzdělávání a poznávání.

Počátek školní docházky je významnou událostí v životě dítěte a jeho rodiny, často označována jako zlomová událost (Helus, 2004). Říčan (2004) potvrzuje, že nástup do školy znamená radikální životní změnu. Začíná školní docházka a svět školy udává ráz dalších let více než cokoli jiného. Škola otvírá dítěti obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový rozvoj, učí myslet novým způsobem. Doposud jeho hlavní náplní byla hra, nyní vstupuje školní práce a s ní povinnost. To znamená rázem mnohem vyšší nárok na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by dítě raději dělalo něco úplně jiného. Dítě se musí osamostatnit ze závislosti na rodině, přijmout zodpovědnost za vlastní jednání a jeho následky (Vágnerová, 2012). Říčan (2004) dodává, že školák zároveň dostává možnost

uplatnit se v mnohem větší skupině a někdy musí napnout všechny síly, aby se této situaci přizpůsobil, aby ji zvládl. V takové situaci mu může pomoci pedagog.

Na počátku školní docházky má učitel pro dítě větší subjektivní význam než kdykoliv později. Vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2012).

Dle Franclové (2013) vyvstávají nové vývojové možnosti, spojené s plněním povinností a úkolů se soustavným hodnocením. Dítě se ocitá v novém prostředí, poznává a vytváří si vzájemné vztahy se spolužáky a učitelem. Prvňáček je plný pozitivního očekávání, které nemusí být kladně naplněno. Ve škole může být vystaven zátěžovým situacím, dochází k pocitům selhání a zklamání, méněcennosti a úzkosti. Způsob, jakým dítě vše prožívá, v jakém je rozpoložení, ovlivňuje jeho další postoj a motivaci ke vzdělání (Helus, 2004). Úspěšnost žáka ve škole představuje základ pro výběr budoucí profese. Selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince (Vágnerová, 2012). Sebepojetí žáka je ovlivňováno vnitřním vnímáním sebe sama, sebehodnocením, sebeúctou, ovlivňuje jeho spokojenost i školní výkon (Franclová, 2013). Helus (2004, s. 189) připomíná, že hodnocení učitelem dítěte, jako „ *špatného čtenáře*“ či „*špatného počtáře*“ se odráží v horších výkonech ve čtení a počítání, než jaké by odpovídaly jeho schopnostem. Blokují se určité činnosti a výkony dítěte v důsledku špatného postavení jako žáka.

Kohlberg označil tuto fázi jako stádium „*hodného dítěte*“, které chce vyhovět sociálnímu očekávání (in Vágnerová, 2000, s. 146). Erikson toto období nazval fází píle a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět a prosadit se (in Vágnerová, 2005, s. 237).

1.2.2 Změny v životě dítěte

Školní docházka představuje pro prvňáčka mnoho změn. Dle Heluse (2004, s. 187) můžeme tyto změny roztrždit:

1. Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení.

Musí do svého života integrovat řízené učení. Propojeností učitelova vyučování a svého učení dochází k postupnému vzdělávání. Helus (2004, s. 188) dodává, že: „ *díky svému vzdělání, tím, že obšírněji a hlouběji rozumí světu a svému místu v něm, jedinec ze své*

pozice přejímá odpovědnost. Realizuje své poslání, plní zde své úkoly, dopracovává zde své kompetence.“

Franclová (2013, s. 19) doplňuje, že děti vstupující do školy mají bohaté znalosti. Vzhledem k této skutečnosti je zřejmé, že se děti vzdělávají již před vstupem do školy. Ve škole jde ale o systematické vzdělávání, co učitel vyučuje, nemusí být to, co by chtělo poznávat dítě. Musí se najednou podřídit programu, podávat výkon, soustředit se ve vymezeném čase a to je náhlá změna.

2. Dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času.

„Utváření nového vztahu dítěte k času a časování, je spojeno s prvními pokusy samostatně si svůj čas organizovat a plánovat. To se stává významným faktorem utváření osobnosti“ (Helus, 2004, s. 187).

Od prvních školních dnů je zřejmé, že probíhá něco nového. Přibývá povinností, vyčleňuje se čas na hru a odpočinek. Změna režimu dne, týdne je převratná a ovlivňuje nejen dítě, ale i celou rodinu (Franclová, 2013). Říčan (2004) upozorňuje, že škola zabírá dítěti asi polovinu dne, vytváří tím něco nového, a to je volný čas, který naplní především hrou. Hra byla dříve celodenním zaměstnáním. Školák si hraje stále vášnivě, ale už přece není do ní tak ponořen. Ve hře se snaží napodobovat skutečnosti.

3. Dítě je uvedeno do nového postavení, respektive statusu, učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy.

Franclová (2013) uvádí, že dítě musí chodit do školy a musí přijmout sociální roli žáka. Vágnerová (2005, s. 159) k tomu dodává, že: „*role školáka není výběrová, závisí na dosažení určitého věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. Pro dítě má role školáka takový význam, jaký jí přiřítají jeho rodiče.*“

Role školáka má určité znaky, které by měly respektovat všechny děti. Ve škole jsou vystaveny očekávání, která z této role vyplývají, musí se chovat požadovaným způsobem a respektovat určité normy. Školák musí přijmout novou autoritu učitele (Vágnerová, 2012).

Role žáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž, avšak tím jako by se jednoznačná aktuální výhodnost nové role vyčerpala.

4. Dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti.

Činí zkušenost se svou vlastní zdatností, objevuje nové možnosti, ujasňuje si vztahy mezi lidmi. Dítě si uvědomuje skrze učební aktivity a vzdělávací úspěchy, jak se mění jeho schopnosti a dovednosti. Podle Franclové (2013) je důležitým kritériem úspěšné práce zainteresování dítěte na jeho vlastní kompetenci. Už to dokážu, už to umím, už vím, jak si poradit. Zvládne si přečíst knížku, samo nakoupit, spočítat peníze atd.

5. Dítě je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí.

Zjišťuje, co dokáže, v čem je dobré. To je jeden z hlavních motivů, který žáka posouvá v jeho vývoji osobnosti. Dítě se dokáže samo dostat do školy, jezdit autobusem, orientovat se ve škole. Zvládne se chovat tak, jak se školák chovat má (Franclová, 2013).

1.2.3 Škola a nebezpečí

Dítě do školy chodit musí a tráví v ní značnou část svého života. Škola je pro něj neosobní a cizí prostředí. Dítě je nuceno se osamostatnit a přijmout zodpovědnost za vlastní jednání (Vágnerová, 2012). Z toho vyplývá, že dítě ve škole nemá takový pocit jistoty a bezpečí, jaký má doma, kde má výlučné postavení. V rodině je středem pozornosti, rodiče je akceptují vždy a za všech okolností, i když je vzhledem k výkyvům jeho chování samozřejmě také kritizují a trestají (Vágnerová, 2012).

Následně může dojít k výchovným a psychickým problémům dítěte jako je nespavost, školní fobie, nechutenství a poruchy příjmu potravy.

Pro děti s poruchou pozornosti ADD, ADHD a se specifickými poruchami učení většinou nastávají vstupem do školy zátěžové situace, které ne vždy pro děti končí pochopením rodičů a pedagogů.

Říčan (2004, s. 156) dodává: „ Vydržet u práce sedět, to samo o sobě nestačí. Školák se musí naučit čelit překážkám, nezdarům a zkoušet to znovu a znovu.“

Helus (2004, s. 158-160) uvádí některá nebezpečí, která vznikají v tradičním působení školy:

1. Nedocnění významu žákova prožívání školních událostí a jeho důsledků

To, jak žák prožívá školu, ovlivňuje jeho postoj ke škole a učební výkony.

2. Syndrom neúspěšné osobnosti

Opakované neúspěchy, v nichž je žák utvrzován častým negativním známkováním, vytvářejí v mnoha případech syndrom naučené bezmocnosti.

3. Tlak na dobré známky

Žák, který je orientovaný na výkon, ztrácí touhu po poznání.

4. Blokace potřeby žáků navzájem si pomáhat a spolupracovat.

Škola přísně trestá napovídání, opisování. Nepodporuje hodnoty mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů.

5. Nevyváženost v interakcích mezi učitelem a žáky

Jednosměrným působením učitele se může dětem bránit v činnosti jako dotazování, diskutování o otevřených otázkách, vyjadřování vlastních zkušeností a podnětů, nabídky jiných možných řešení.

6. Spoutávání tvořivé invence žáků

V dětech je navozován pocit, že je nezbytné reagovat vždy jenom tak, jak to učitel očekává, jak je to jediné správné. Důsledkem bývá strach žáků z vlastní myšlenkové iniciativy.

7. Netolerance vůči odchýlkám, individuálním zvláštnostem

Nemožnost se prosadit jako jedinečné individuality, najít porozumění a pomoc, být akceptován.

8. Přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní, vědomé autoregulace

Málo příležitostí „naučit se učit se, poznávat, jak poznávat“- rozvinout svou učební kompetenci.

1.3 Školní zralost

1.3.1 Vymezení pojmu

Školní zralost: „v pedagogicko - psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 243).

Jak uvádí Matějček, Dytrych (1994) pojem školní zralost není nový, objevuje se už ve Velké didaktice J. A. Komenského.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 106) ve své knize překládají Komenského kritéria pro úspěšné započítání školní docházky do dnešního jazyka:

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

Jako školní zralost jsou označovány kompetence, které dítě získá v závislosti na zrání. Dle Vágnerové (2000, s. 102) : „jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti“. Kutálková (2005) dodává, že zralost nervové soustavy vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn, s vrozenou inteligencí má jen málo společného.

Při posuzování školní zralosti se posuzuje celková úroveň vývoje dítěte. Matějček, Dytrych (1994) upozorňují, že jako orientační test školní zralosti se nejčastěji používá Jiráskova úprava Kernova testu, založeného zákonitostmi percepčně motorického vyspívání dítěte.

1.3.2 Druhy zralosti

Složky zralosti se nevyvíjí vždy paralelně.

Tělesná zralost

V období vstupu do školy se mění tělesné proporce, prodlužují se končetiny, zmenšuje se velikost hlavy, zplošťuje se trup, nastupuje druhá dentice. Změny vedou k dosažení „filipínské míry“ – tj. ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. Langmeier, Krejčířová (2006) upozorňují na to, že posuzování výšky a hmotnosti je sice nejčastějším a nejjednodušším, ale nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte. Rozvíjí se hrubá i jemná motorika. Dítě je schopno přesnějších pohybů, které jsou nezbytné pro zvládnání psaní. Dokáže lépe koordinovat automatické a volní pohyby (Kropáčková, 2008). Lateralita je dokončena.

Kognitivní zralost

Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti. Převládá realistické chápání. Začíná převládat paměť logická před mechanickou. Rozvíjí se záměrná paměť. Dítě by před vstupem do školy mělo být schopné zapamatovat si větu o osmi slovech a doslova ji zopakovat. Chápe časové pojmy. Je schopno soustředit se na jednu věc alespoň deset minut. Dovede převzít úkol a dokončit jej (Matějček, Pokorná, 1998).

Mezi pátým a sedmým rokem dozrává sluchová percepce, a to zejména fonemický sluch. Dítě dokáže sluchově rozlišit hlásku na začátku slova, později i na konci slova. Dokáže postřehnout rozdíly a změny jak ve sluchové, tak zrakové diferenciaci. Je schopné třídit předměty podle jejich znaků a vlastností. Odliší části obrazce, které dříve vnímalo jako celek. Rozliší na obrázku počet, tvar, směr, což je důležité pro rozlišování písmen b, d, m, n, p, q (Kropáčková, 2008).

Mělo by mít osvojeno správný úchop tužky, vyspělou grafomotoriku. Kresba dítěte je mnohem podrobnější a detailnější. Napodobí geometrické tvary, správně zobrazí figurální kresbu.

Zvládne komunikovat s přáteli i s cizími osobami. Slovní zásoba je bohatá a gramaticky správná. Někdy přetrvávají problémy s vyslovováním hlásek. Výslovnost r, ř se toleruje (Kreisllová, 2008).

Emoční, citová zralost

Langmeier, Krejčířová (2006) vysvětlují, že emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů. Emoční zralost úzce souvisí s mentální výkoností. Dítě je schopno odložit splnění svých přání. Kontrola afektů a impulzů je předpokladem kázně, která v přiměřené míře odpovídá skutečné vývojové potřebě dítěte. Kreisllová (2008) doplňuje, že se u dítěte rozvíjí smysl pro „fair play“. Vnímá pocity ostatních. Má obrovskou schopnost prožívat radost a miluje překvapení.

Sociální zralost

Schopnost se načas odloučit od rodiny. Dítě musí být schopné podřídit se cizí autoritě a řídit se pravidly, která z očekávání na jeho chování ve třídě vyplývají. Je schopné spolupráce a navazování kamarádských vztahů (Vágnerová, 2012). Kreisllová (2008) připomíná, že se dítě často přeceňuje, než na co mu stačí schopnosti. Ve skupině se snaží prosadit své názory, je dominantní. Má potřebu být první, nerado prohrává. Touží být milováno.

1.3.3 Školní připravenost

Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení, jsou označovány jako školní připravenost (Vágnerová, 2000).

Podle Vágnerové (2012) ve škole jde především o to, aby děti chápaly požadavky učitele jako určitou normu a respektovaly je. Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování, jako sebeovládání, schopnost překonávat překážky, podřídit se autoritě a dodržovat stanovená pravidla.

Dítě musí mít nejen rozumové předpoklady, ale mělo by mít kladný postoj ke škole a být dostatečně motivováno. Vágnerová (2000, s. 142) zdůrazňuje: „Pokud dítě

nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně.“

To, jaký má vztah dítě ke škole, se odráží na postoji rodiny ke vzdělávání a škole vůbec, protože dítě hodnoty a normy rodiny přejímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci (Vágnerová, 2012). Dítě si z rodiny přináší určité kompetence, které představují předpoklad pro zvládnutí role školáka. Někdy však nároky rodičů nejsou adekvátní v požadavcích na dítě a orientují se pouze na jeho výkon (Matějček, Pokorná, 1998). Matějček (1992) uvádí, že se během své praxe často setkal s přetěžováním dětí mnoha mimoškolními povinnostmi. Rodiče dítěti zorganizovali veškerý čas, takže nemělo vůbec čas na hru a činnosti, které chtělo dělat samo. Přetěžováním dítěte, rodiče limitují jeho rozvoj v oblasti socializace a dochází k omezení kontaktů s vrstevníky.

1.3.4 Školní úspěšnost

Značný vliv na úspěšné zvládnutí školy má nejen zralost a připravenost, jak bylo již uvedeno, ale také prostředí, z kterého dítě pochází (sociokulturní úroveň rodiny) a skutečnost, zda navštěvovalo mateřskou školu.

Nevhodný předčasný nástup dítěte do základní školy může negativně ohrozit školní úspěšnost dítěte. Může dojít i k rozvoji tzv. syndromu neúspěšného dítěte a dítě si pak přestává věřit (Kropáčková, 2008). Dítě, které je sice rozumově zdatné a schopné zvládnout učivo 1. třídy, nechápe smysl školních povinností, není vytrvalé, těžce snáší školní zátěž a je více unavené, protože není dostatečně emočně a sociálně vyspělé (Stuchlíková, 2005).

Při nedostatečné zralosti a školské nepřipravenosti dítěte je vhodným řešením využití možnosti odkladu školní docházky. Dítě tím získá čas pro kompenzaci a stimulaci. Odklad školní docházky bývá častěji doporučován chlapcům narozeným v letních měsících. Důvodem je pomalejší a nerovnoměrné psychosociální dozrávání. „*Zkušenost říká, že chlapci na přelomu předškolního a školního věku vyspívají pomaleji než děvčata, a jsou tedy i více ohroženi školní neúspěchem...*“ (Matějček, 2005, s. 179).

Langmeier, Krejčířová (2006) upozorňují na to, že úspěšnost žáka je do značné míry ovlivněna skladbou žáků ve třídě. Ve třídě se setkávají děti rozdílného věku šesti a sedmileté. Jeden rok v tomto věku znamená celou šestinu dosavadního vývoje od narození. Mladší děti, byť s vyšší inteligencí, nemohou obstát ve školních požadavcích tak, jako děti starší, ale méně inteligentní. Neúspěchy mladších dětí se týkají čtení, psaní, počítání, ale i tělesné a výtvarné výchovy. To se odráží na sebehodnocení dítěte. Učitel nemá podmínky pro individuální přístup, který by děti vyžadovaly. Ještě po čtyřech letech školní docházky může být rozdíl patrný.

Do školní úspěšnosti Kreislová (2008) doplňuje, že úspěšnost dítěte ve škole nezávisí jen na zralosti žáka, ale také na zralosti učitele, který respektuje rozdílné schopnosti dětí a bere je v úvahu při plánování, výběru metod a při procesu hodnocení.

1.3.5 Dítě a zátěž

Podle Stuchlíkové (2004) zátěž sama o sobě není pro dítě ani špatná ani dobrá. Záleží na tom, jak se s ní dítě vyrovnává. Je důležité si uvědomit, že očima dospělého těžko odhadneme, co všechno může být pro dítě zátěží. Jako rodiče máme určitá očekávání, co by dítě v tom kterém věku mělo zvládat a jak. Ale vývoj dítěte probíhá nerovnoměrně, a tak v jedné oblasti může dítě vynikat a v jiné může být mírně pozadu. Vágnerová (2012) upřesňuje, že nedostatečně zralé děti bývají dráždivé, emočně labilnější, hůře se soustředí a únava nastupuje dříve. Proto si dítě vytváří nevědomou obranu proti ohrožujícím emocím (Stuchlíková et al., 2004).

Stuchlíková et al. (2005) upozorňuje, že děti nedokáží vždy zvládat zátěž optimálním způsobem, což v dětech vyvolává silné negativní emoce. Odraz reakce rodičů spoluutváří jejich budoucí emoční kompetenci. Převažující pozitivní emoční reakce rodičů nejvíce přispívá k emoční kompetenci dětí. Je-li rodičovská reakce na negativní emoci dítěte ohraničená a po ní se rychle obnoví pozitivní emoce, posiluje se emoční kompetence dítěte nejvíce.

To potvrzuje, že jakkoli je naše snaha především utišit silnou negativní emoci dítěte pochopitelná, není sama o sobě tím, co dítěti prospívá. Dítě potřebuje svým emocím porozumět, potřebuje i modely, jak je zvládat. Někdy pomůže, necháme-li dítě v emoci

„vžet“ a dáváme přitom najevo, že až emoce odezní, vrátíme se k ní. Můžeme se pokusit o změnu pohledu (Stuchlíková et al., 2005). Například můžeme pomoci dítěti zvládat školní trému: dítě se něco naučí, doma to umí, ale ve škole najednou nic neřekne, nebo všechno poplete. Tréma je prožitek nejistoty a úzkostného napětí. Důležité je bojovat dobře naučený a sám se přihlásit, než čekat v úzkosti. Dobré je udělat si doma generálku a vyzkoušet si to (Matějček, Pokorná, 1998).

Emoční problémy školáků

Podle Kouřilové et al. (2005) nás emoce provázejí vždy a všude, jejich intenzita či délka trvání jejich zásahu do našeho života odděluje běžné emoce od emočních problémů. Větší pozornost je věnována regulaci negativních emocí vzhledem k jejich destruktivnosti. Jak dodávají Matějček, Pokorná (1998, s. 119): „ *Mírná úzkost povzbuzuje, silná úzkost svazuje.*“

U dětí se teprve vyvíjí způsob zvládání zátěže, a tak nelze řešení doprovodných emocí odkládat. Odolnost vůči zátěži a emoční stabilita závisí na zrání dětského organismu a CNS (Vágnerová, 2012). Častým problémem je strach ze školy či úzkost spojená se školou.

Stuchlíková et al. (2005, s. 30) uvádí tři hlavní strategie zvládání mimořádné zátěže:

„Orientace na řešení problému, který způsobil zátěž.

Orientace na zvládnutí emocí, které stres provázejí.

Únikové reakce, jako například vyhnutí se písence, popírání vzniklé situace“.

Matějček a Dytrych (1994) vysvětlují, že úzkostí se obvykle míní nepříjemný prožitek tísně, který je vyvolán situací ohrožení. Úzkost má oproti tomu trvalejší charakter. Úzkostné dítě vnímá svět ve zvýšené míře jako nebezpečný.

Vágnerová (2000) doplňuje, že úzkostné děti se cítí být ohrožené i v běžných situacích. Mají sklon reagovat nepřiměřeným způsobem, příliš intenzivně. Jsou ovlivňovány svými neustálými obavami, strachy a úzkostnými očekáváními. Stuchlíková (2005) dodává, že to může mít různé příčiny. Dítě může být pod přílišným tlakem rodičů a může být přetěžováno rodičovskými nároky a požadavky. Další příčinou strachu ze školy může být nepříznivá atmosféra ve škole, nepochopení problémů dítěte ze strany učitele,

neúměrnost nároků ze strany školy. Matějček a Dytrych (1994) vysvětlují, že z velké míry je úzkostnost podložena geneticky.

Silná úzkost blokuje. Děti nadměrně úzkostné bývají nejisté, příliš perfekcionistické, mají sníženou sebedůvěru. Cítí se ohroženy školou, úzkostnost je ve škole omezuje a nedovoluje jim podávat výsledky odpovídající jejich schopnostem (Vágnerová, 2005).

Říčan (2004, s. 152) připomíná, že: „ *pro nás, kterým se práce už tisíckrát podařila, je nezdár jen epizoda. Vyrovnáme se s ním. Pro chlapce, který dosud byl mámin a tátův nejchytřejší kluk na světě, je to katastrofa. Pokud se stejná situace opakuje několikrát denně, cítí se ve škole asi jako zvíře v pasti. Ocitne se v bludném kruhu, který se někdy rozmotává až u dětského psychologa. V sázce je celoživotní vztah ke škole a vzdělání vůbec*“.

Překonat tuto situaci můžeme jen povzbuzením, oceněním snahy, upřímnou sympatií.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl projektu

Cílem projektu je zjistit připravenost dětí z mateřské školy s Montessori prvky na běžnou základní školu, popřípadě odhalit problémy, které mohou nastat. Toto zjištění bude zpětnou vazbou pro mou praxi, kdy mohou informace odhalit to, na co se zaměřit, aby přechod dětí na základní školu proběhl úspěšně.

Podle Maxwella (in Švaříček et al., 2007) jsem použila trojí typ cílů:

Cíl intelektuální – cílem je poukázat na skutečnost, že není návaznost na mateřské školy s Montessori prvky. Dále také přinést poznatky o připravenosti dětí z těchto mateřských škol na základní školu a jejich úspěšnost.

Cíl praktický – získané informace mohou být využity k zefektivnění práce s předškolními dětmi.

Cíl personální – pracuji v mateřské škole, kde se upustilo od Montessori přístupu. Tento přístup k dětem mi byl blízký. Je pro mě osobně významné toto téma prozkoumat.

Výzkumný problém:

⇒ Jak zvládají děti z mateřské školy s Montessori prvky přechod na běžnou základní školu?

Výzkumné otázky

1. Jak podle zkušeností učitelů zvládají děti z mateřské školy s Montessori prvky přechod na běžnou základní školu?

Podotázky:

- a. Jak probíhá adaptace na základní školu u těchto dětí?
- b. Jaké problémy se u dětí z MŠ s Montessori prvky objevují v různých oblastech vzdělávání?
- c. V čem tyto děti vynikají?

- d. Jak se vyrovnávají s podřízením se školnímu řádu a s odlišným přístupem učitele? Jak se vypořádají se ztrátou svobodné volby? Jak zvládají plnění požadavků? Jak vnímají své chyby?

2. Jaké jsou podle učitelů rozdíly u dětí z mateřské školy s Montessori prvky a z běžného typu mateřské školy?

2.2 Metodika

Pro získávání dat bylo v práci použito kvalitativní metody s využitím výzkumného nástroje polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory, které byly realizovány, byly nahrávány na diktafon a následně přepisovány. Respondenti byli voleni z řad těch učitelů prvního stupně základních škol, kteří mají zkušenost s dětmi z mateřských škol s Montessori prvky. Rozhovory odhalily jejich zkušenosti a názory. Výzkumné šetření bylo ukončeno v okamžiku saturace a posouzením rozhovorů.

Podle Švaříčka, Šedové et al.(2007): *„Kvalitativní přístup je procesem zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“*

2.2.1 Rozhovor

Podle Švaříčka, Šedové et al.(2007) je rozhovor nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Gavora (2010) dodává, že rozhovor umožňuje nejen zachytit fakta, ale i hlouběji proniknout do postojů respondentů. Podle reakcí respondenta usměřujeme další kladení otázek. Gavora (2010, s. 136) upozorňuje, že úspěšnost závisí na navození raportu: *„Raport znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry.“* Naopak chladný a nepřívětivý přístup výzkumníka nevede k dobré spolupráci s respondentem.

V interview se používají otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Dává se přednost otevřeným otázkám. V průběhu interview může výzkumník otázku přeformulovat. Umožňuje volnost a pružnost (Gavora, 2010).

Gavora (2010) vysvětluje, že rozhovoru se dává přednost před dotazníkem, když hledáme bezprostřední, osobní anebo důvěrné odpovědi. Tehdy je osobní kontakt výzkumníka a respondenta předpokladem, že se respondent více otevře, než by to bylo u dotazníku. Kontakt tváří v tvář výzkumníkovi by měl být zárukou pravdivých a dostačujících odpovědí. Dochází k hlubšímu ponoření do problematiky. Švaříček, Šedřová et al. (2007) upřesňují, že pomocí kvalitativního přístupu můžeme získat nejenom jiná data, ale tato data musíme analyzovat a interpretovat jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup, a díky tomu získáme zcela jiné typy závěrů.

Gavora (2010) upozorňuje na důležitost prostředí, kde se uskuteční interview, musí být klidné, podle možností izolované od jiného dění. Přítomnost rušivých elementů může navodit nežádoucí reakce respondenta.

2.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Při výběru respondentů jsem postupovala podle několika kritérií, která museli respondenti splňovat. Prvním kritériem bylo, že vhodným respondentem musí být učitelky prvního stupně základních škol, kam přechází děti z běžného typu mateřských škol a mateřských škol s Montessori prvky. Druhým kritériem byla 1. třída, ve které jsou společně děti, jak z mateřských škol běžného typu, tak z mateřských škol s Montessori prvky. Třetím kritériem byla praxe učitele s takto složenou třídou, aby to nebyla jejich první zkušenost.

Všechny rozhovory, které jsem uskutečnila, byly z Českobudějovicka. Spolupracovala jsem s 10 respondenty základních škol. Průměrná délka jednotlivého rozhovoru byla přibližně 30 až 40 minut. Z důvodu zachování anonymity jsou učitelé označováni čísly.

Výběr vzorku, který se stal předmětem mého zkoumání, byl prováděn tzv. metodou sněhové koule – snowball. Od respondentů na konkrétních školách jsem získávala další kontakty na učitele, kteří mají obdobné složení dětí ve třídě. Nejdříve jsem oslovila učitelku, o které jsem věděla, že daná kritéria splňuje. Nikdo z mnou oslovených respondentů rozhovor neodmítl. Při prvním kontaktu s učiteli mi pomohla jejich doporučení na další respondenty.

2.3 Výsledky výzkumu

2.3.1. Jak podle zkušeností učitelů zvládají děti z mateřské školy s Montessori prvky přechod na běžnou základní školu?

Jak probíhá adaptace na základní školu u těchto dětí?

Adaptace na školu je ovlivněna mnoha faktory. U všech respondentů jsem zaznamenala shodu v názoru, že nezáleží na tom, jako mateřskou školu dítě navštěvovalo: „Záleží na povaze dítěte. Mateřská škola nemá vliv.“ „Dítě od dítěte je jiné a záleží na individualitě.“ (8)

Ovšem objevila se i zkušenost s odlišnými výsledky u dívek a chlapců: „... z Montessori školky se líp včlenily holky než kluci. Holky byly na tom líp ve vývoji.“ (8)

Někdo viděl zařazení dětí ve své kompetenci: „...během krátké doby se zařadily a to je na práci pedagoga.“ (10) Podle slov respondentky nerozhoduje, z jaké mateřské školy přicházejí.

Z odpovědí na první otázku vyplynulo, že respondentky sledávají schopnost se adaptovat na základní školu více v povaze a osobnostním charakteru každého dítěte, než v přístupu mateřské školy.

Jaké problémy se u dětí z mateřské školy s Montessori prvky objevují v různých oblastech vzdělávání?

Grafomotorika

Ve výpovědích učitelé často zmiňovali problémy s grafomotorikou, a to konkrétně s držetím tužky. Kromě třech respondentek všichni zaznamenali špatné návyky: „Toho co je, nejvýraznější jsem si všimla a to je špatné držení tužky. Polovina dětí špatně drží tužku. Hodně s dětmi začínám vodovkami a moc jim to nejde. Už na zápisu jsem jim říkala. Například špatný úchop ani ho neopřela.“ (5) Respondentka dále pokračuje s výčtem: „Výtvarný projev je horší. Měla jsem pocit, že nejsou výtvarně připravený. Je to můj pocit, jak se to nedělá hromadně..., tak řeknou, to neumím a nebudu to dělat. Základní kolečka s vodovkama štětcem. Zda to nedělaly tolik? Výtvarný a držení tužky.“

Respondentka (10) se ve své výpovědi zamýšlí nad příčinou problémů v oblasti grafomotoriky: „Nevím, jestli to byla shoda náhod. Montessori pedagogika je možná v tomhle benevolentnější. Možná tak netrvá na té úpravě psaní, nebo nebyl prostor v tom psaném projevu. Tam bych neřekla, že nebyly lepší, ne-li horší. Mohla to být shoda náhod. Řekla bych, že v tom jsme měli s těmito žáky docela práci.“

Samostatnost

Montessori systém preferuje svobodu, která odpovídá samostatné osobnosti. Překvapivě jeden z respondentů vypovídá o problémech v sebeobsluze u těchto dětí: „Jediný negativní řeknu, to mě zarazilo...to jsem, ale cítila, že měly problém se samoobsluhou, a to nevím proč, protože jinak byly šikovné a na školu připravené, ale jestli měly dostatek prostoru a čas, jak se tam nestresují, máš na to sice časový limit, který si zvolíme. Měly problém udržet si pořádek, sklidit si věci do tašky a to jim dělalo větší problém. Než z běžné školy, kde měly víc takového drilu, byly zvyklý na ten stres, kdežto z té Montessori to jim dělalo problém... Ony by to udělaly, ale potřebovaly víc času, víc v klidu. Takže v tomhle směru pro život, kdy se s nimi nikdo mazlit nebude, byly víc připraveny z běžné školy.“ (10)

Další dvě odpovědi naznačují samostatnost v sebeobsluze, ale zároveň i jejich pomalost. „Byly samostatnější v tom se obsloužit. Trvaly na tom, že to umí, v té samoobsluze kolem stolu určitě. V šatně ne.“(10)

Z většiny odpovědí lze říci, že děti byly samostatnější, podle jedné učitelky i pomalejší.

Stravování

Z odpovědí získaných v rozhovorech vyvstala otázka stravování ve školní jídelně. V Montessori systému si děti samy servírují oběd. Musejí ochutnávat, ale když jim něco nechutná, tak si to nevezmou. Tři respondenti postřehli problém s obědy. Děti odmítají obědy ve školní jídelně. Otázkou je, zda je to důsledkem možnosti volby, kterou měly a teď si nemohou vybrat. Ve školách, kde si mohou vybrat, problém obědů nevyvstal.

Práce ve skupině

Ve spolupráci děti neměly větší problémy, v tom se shodovaly odpovědi většiny respondentů, přesto jedna z nich vypovídá o opaku: *„Já chci dělat a ne ta skupina. Radši pracují samy, ale nechtějí pracovat ve skupině. Takový samotáři na práci.“*(5) To potvrzuje další respondentka (10), která měla zkušenost, že děti si rozhodují o spolupráci. *„Děti byly zvyklé, že se jich někdo zeptá, zda se může přidat. Cítily se ukřivděné děti z běžné školky, protože říkaly, von se mnou si nechce hrát.“*

Avšak naprostá shoda panovala v pohledu na spolupráci, která především závisí na povaze dítěte a ovlivnitelnosti, na tom, zda je dítě extrovert nebo introvert.

Tam, kde se dotazovaní pedagogové setkávali s dětmi například s ADHD, byl problém s kázní a podřízením se řádu: *„...chodily po třídě. Všimla jsem si, že by se chtěly více prosadit. Dělat si co chtějí, co je baví. Nakonec si říct dají a autoritu uznávají.“*(6) Svě tvrzení doplňuje: *„Je otázkou, zda děti s ADHD by byly lepší nebo horší, kdyby navštěvovaly standardní mateřskou školu.“*

V čem tyto děti vynikají?

Polovina respondentů zaznamenala u dětí schopnost číst. Rozcházel se však v pohledu na tuto „výhodu“. Respondentka (10) upozorňuje: *„...my tady učíme analytickou a musela jsem je rozdělit a to je až zbytečné a trošku je to chaos.“*

Tak vyvstala otázka, zda schopnost čtení umožní dětem pokračovat v genetické metodě, nebo se budou muset tyto děti přeučovat na synteticko-analytickou metodu čtení. To dokládá odpověď respondentky (10): *„Jely jinou metodou čtení. Prostor jsem jim nechala, kdo chtěl, mohl pokračovat a ostatní používaly analytickou metodu. Na začátku tam rozdíl byl, protože někdo už přicházel s tím, že některé děti už četly. Řekla bych, že děti z běžné školky je během dvou měsíců dohnaly a byly na stejně. Sice jsem s nimi pokračovala, ale ostatní je brzo dohnaly. Děti jsou tak nastartovaný v šesti letech. Rozdíl asi ne. Některé děti byly sice v předmatematické oblasti napřed. Řekla bych, že děti v šesti letech jsou tak otevřené, že stačí malinko. Je zbytečné, aby byly v tom napřed, protože to se rychle dožene. Já bych to zbytečně neuspěchovala.“* Z odpovědi vyznívá, že pokud na začátku vynikaly ve čtení, tak to ale není podstatné, protože se výkony dětí brzy vyrovnají.

Na druhé straně jiní respondenti postřehli, jak uvádí učitelka (2): „*Jednu věc jsem si teda všimla, že umí analýzu- syntézu slova. To ostatní neuměli.*“

Respondentka (10) upozorňuje, že ačkoli děti měly problémy s držetím tužky, tak: „*při pokusech co jsme dělaly, byly zvyklý na práci s vodou s přírodními materiály. Tam byly možná šikovnější.*“ Také podotýká, že v oblasti smyslového vnímání a zrakové paměti byly tyto děti lépe připravené: „*Ze začátku tam byl rozdíl, ale do Vánoc se to vyrovnalo.*“

Jen jedna respondentka vyzdvihovala především samostatnost a vnitřní motivaci k poznávání: „*Určitě samostatnost, že si dokáží ohlídat svoje věci. Aktivnější, tvořivost, kreativita. Radši něco dělají, než abychom si něco ukazovali. Chtějí poznávat proti ostatním dětem.*“ (1) Další názor (5) viděl jejich přirozenou zvědavost a všeobecný rozlet v používání Montessori pomůcek. Sice polovina respondentů pozorovala rozsáhlejší znalosti o světě u dětí z této mateřské školy, nepřipisovala to však jejímu vlivu, jak dokládá výpověď respondentky (8): „*Ano, ale může to být ovlivněno i rodinou.*“

Respondentka (10) také vyzdvihovala, že: „*Uměly lépe pojmenovat problém. Dokázaly vyjádřit myšlenku. To jim šlo líp a měly to v sobě.*“

Dvě učitelky shodně tvrdí, že děti jsou lepší v matematice, ale: „*Ta třída je semele, než se adaptují a pak se to neprojeví.*“ (10)

Třebaže ve výpovědích se více objevovaly problémy, tak 50% dětí zvládalo čtení při nástupu do školy. Jednou se objevila samostatnost a vnitřní motivace, zvědavost, schopnost vyjádřit myšlenku, lepší znalosti o světě a všeobecný rozhled, také se ve dvou případech zmiňovali o soustředění a tvořivosti a matematické oblasti.

Odlišný přístup učitele a ztráta svobodné volby

Názory na podřízení se školnímu řádu se značně rozcházel, na jedné straně: „*Do činností dobře, byly aktivní a tišší než ostatní děti.*“ (2) Následující odpověď je však s předcházejícím tvrzením v rozporu: „*Neustále chtějí pozornost a vykřikují, abych k nim přišla.*“ (4)

Objevoval se názor, že děti vyžadovaly dodržování pravidel, na která byly zvyklé v Montessori třídě. *„Byly jiná pravidla a dogmaticky je dodržovaly a nechtěly přijmout jiná... Během krátké chvíle to zase šlo.“*(10)

Jako další názor na podřízení se řádu bylo uvedeno větší prosazování vlastní osoby:

Další názor v podřízení se řádu, viděl větší prosazování vlastní osoby a to dokládají slova respondentky: *„Celkově děti, které jsou vedené benevolentně, podporuje to jejich osobu. Já jsem já. Já a já mám práva. Jáství je problém.“* (5)

Nejvíce se opakovala odpověď, že nezáleží na typu mateřské školy: *„záleží spíš na povaze dětí.“*(1) *„je to pořád dokola, pokud jsou vedený k práci a není problém. Jsou děti, které se autoritě nepodřídí...“*(9) Učitelé se domnívali, že dítě se podřídí řádu, pokud je doma vedené k dodržování pravidel. *„Ty co jsou vychovávaný doma, tak to respektují a nezáleží na metodě.“* (7)

Respondenti se shodují na tvrzení, že záleží na povaze dítěte, zda bude mít problémy se přizpůsobit odlišnému přístupu. Některé méně přizpůsobivé děti se snažily prosadit.

Svobodná volba

Problémem se stalo jedno z pravidel zažitých v mateřské škole, a to možnost výběru účasti na činnosti: *„Nedokázaly pochopit, když něco dělaly. Neustále jsem vysvětlovala, že fakt to ve škole nejde. Musím naučit všechny děti číst ... Nechci, nebudu, vyrušovaly. Zvyklý diskutovat.“* (8)

V běžné základní škole není takový prostor pro individuální práci. Ale na druhé straně jedna z respondentek tvrdí: *„Tohle je mi cizí... Myslím si, že se uplatnily děti z Montessori školky dobře a ten rozdíl tam zas tak nepocítovaly..., protože to tak u mě nebylo. Musíte je přivést na to, aby samy chtěly. Musí tam být motivace a nemůžou dělat matematiku, když děláme písanku. Tu jsem musela dělat hromadně. Písanku psaly najednou, když byla možnost a ten prostor tam byl, tak si mohly vybrat. Věděla jsem, že je tam žák, který nemá rád výtvarku, tak jsem mu to připravila tak, aby tvořil prvky matematiky. Snažila jsem se eliminovat to, co dělají nerady a dát tu část, kterou měly rády.“* (10)

Další respondent viděl problém ztráty svobodné volby a podřízení se pravidlům v pohlaví: „*Spíš kluci, to pohlaví hraje hlavní roli.*“(8)

Z výpovědi vyplynulo, že ztráta svobodné volby není problémem na malotřídní škole, protože: „*... to máme jinak. Tady musí individuálně pracovat všichni. Já dělám, že si vyberu stránku a dítě si vybere, co chce dělat. To slabší si vybere jednodušší a má šanci tu jedničku dostat. Chytřejší udělá třeba všech deset, tak dostane jedniček pět a to je i v češtině nebo v pracovním sešitě. Když jsou spojený ročníky, tak to jinak nejde. Tady máš deset slovních úloh, tak si vyber, který chceš. Za správný máš jedničku... My vyžadujeme samostatnost.*“(9)

Nadpoloviční většina souhlasně uváděla, že s podřízením se školnímu řádu a s odlišným přístupem děti neměly problém.

Vnímání chyby

Přístup pedagoga k chybě

První skupina respondentů se shodla, že: „*když je šikovný pedagog, tak dokáže pracovat s chybou...Pedagog má zareagovat podle svého rozumu.*“(10) Záleží na pedagogovi, jak se s tím popere. Stejně tak se vyjádřila respondentka (9) k této otázce:

„*To je věc učitele ve škole. Já s chybou hodně pracuju.Snažíme se, aby si samo našlo chybu. Někdy musím z něčeho vycházet pro hodnocení, to je jasný. S chybou pracujeme hodně, tak si myslím, že je ta chyba moc nestresuje.*“

Většina respondentů neviděla v této oblasti problém vzhledem ke způsobu hodnocení v první třídě, protože se většinou neznámkuje, jak dokládá následující výpověď: „*... neznámkujeme. Používám pozitivní hodnocení.*“(1) Pokud pedagogové používají známky, tak většinou ze začátku jen jedničky v různých variantách: „*...z jedničky uděláme pět stupňů například jedna mínus...? Tak to nezaznamenaly. Půl roku měly děti na zadaptování.*“ Dodává učitelka (8).

Přístup dětí k chybě

Jedna z dotazovaných naznačuje pozitivní vliv práce s chybou v Montessori mateřské škole a upozorňuje: „*Možná, že v tomto smyslu ty děti dokázaly s tím lépe pracovat, protože byly zvyklý s chybou pracovat, to možná ano, ale zrovna tak, potřebovaly utvrdit, že je to sice trojka, a že je to nádherný, že je to někam posune.*“(10)

Další názor zdůraznil chybějící zkušenost s neúspěchem, kterou viděl, jako nevýhodu do života: „*Když vezmu, tak polovina je, že jsou zvyklý, že jsou dobrý, že jsou jedinečný. Neúspěch asi moc nezažijou. Těžce to nesou. Nemůžou to pochopit, že i ten neúspěch je může motivovat. V životě nebudou ve všem jen dobrý. Myslí si, že to má dobře a ve škole je takový pád. Najednou ve škole už nejsou nejlepší. Rok to trvalo, než se jedna dívka s tím srovnala. U ní si myslím to nebylo dobře, možná kdyby byla v jiné školce. U někoho ty horší vlastnosti to podpoří. Já nechci. Já jsem dobrá a vy jste všichni špatní.*“(5)

I když se děti setkávají s rozdílností v pojetí chyby, výpovědi respondentů dokazují, že ve většině případů nedochází k žádným závažnějším problémům. Problém může nastat u dětí, které nemají rády změny, nebo se těžce vyrovnávají s neúspěchem.

Plnění požadavků

Jeden z respondentů podotýká, že se ve škole chtěly za každou cenu prosadit a také je vedla k činnostem více jejich vnitřní motivace. O motivaci se zmiňuje i další učitelka (10): „*Je pravda, že možná nepotřebovaly motivovat, protože byly motivovaný samy sebou, že samy pracovaly s chybou a nepotřebovaly dokazovat a chválit ...takže možná, že jim to nedělalo takový problém.*“ „*Když řeknu, připravte si z internetu, aktivně přinesou.*“(6)

Otázkou je, zda uplatní styl práce, na který byly zvyklé, a tím mám na mysli **dokončení započaté práce** a zodpovědnost za uklizení svého pracovního místa. Z toho vyplývá, že by měly být soustředěnější na práci. To potvrzuje výpověď učitelky (2): „*Byly na tom líp než ostatní. Když třeba měly hrát nějakou hru, že ony fakt vydržely a pracovaly, ostatní děti to honem načmáraly a ony to dokončily.*“ Podobného názoru byli ještě dva respondenti. Z odpovědí jsem zjistila, že si více dávají pozor na své věci a nemají problém si vše uklidit.

Třem respondentům se zdály děti z Montessori školy aktivnější při práci.

Respondentka (8) se setkala při plnění požadavků s nižším tempem: „*Trochu pomalost oproti ostatním. Byly pomalejší. Řekla bych to tempo.*“ Učitelka (5) přidala zkušenost s potížemi ve skupinové práci: „*Já já chci dělat a ne ta skupina... Takový samotáři na práci.*“

Největší počet respondentů se shodoval na tvrzení, že nepozorovali rozdíl mezi těmito dětmi a ostatními při práci v hodině. : „*Někdo jo a někdo ne. Když bude nadaný dítě, tak nikdy problémy mít nebude. Když to bude dítě problémovější, tak se vždycky projeví, ať chodí do Montessori nebo ne.*“ (8)

2.3.2 Jaké jsou podle učitelů rozdíly u dětí z mateřské školy s Montessori prvky a z běžného typu mateřské školy?

V rozhovorech se objevily výpovědi, které nevidí žádné nebo jen nevýznamné rozdíly v připravenosti dětí z Montessori a jiných mateřských škol: „*Mám tu zkušenost, že jestli je to Montessori nebo nějaká jiná metoda, nemá to vliv. Je to o dětech. Když se dětem věnujete, tak je to na nich znát. Když jsou děti slabší, tak Montessori nebo jiná metoda je neovlivní.*“ (9)

Setkala jsem se s názorem, který viděl rozdíl **v přístupu k pravidlům**. Děti byly zvyklé dodržovat pravidla, na jejichž tvorbě se samy podílejí. Týkalo se to hlavně organizačních záležitostí. Nedodržování pravidel pociťovaly jako křivdu.

Dvě respondentky se vyjadřovaly k **odmítání činností**. Respondentka (8) vnímala rozdíl i v tvorbě osobnosti. Dokládá to její výpověď: „*...pěstuje se v nich ta osobnost a ty rozdíly tam jsou. Běžným dětem řeknete, otevřete si sešit na straně pět a děti z běžné školy to udělají. Z Montessori se jim to nechtělo udělat, protože ve školce to dělat nemusely, když to dělat nechtěly. Jsou zvyklý, ale ve škole to tak nejde.*“ S touto odpovědí se ve značné míře shoduje respondentka (5), která to pociťovala, jako odlišnost v přístupu k práci. To dokládá její výpověď: „*...hlavně v možnosti odmítnout práci. Pro ně je ta možnost odmítnout. Pro samostatnost je pro ně nejtěžší si vybrat. Proto raději volí volbu jednodušší cesty a to je neúčastnit se. Byly hůř motivovatelný. Možná, jak byly motivovaný velkým výběrem pomůcek, tak teď je těžší je motivovat.*“

Jsou tím víc vyspělejší.“ Jejich zkušenost doplňuje respondentka, která měla názor, že děti svobodnou volbou výběru unikají činnostem, které nechtějí dělat.

Kdybych měla shrnout rozdílnost dětí z Montessori školy a z běžné školy, tak pět respondentů si nevšímal žádných rozdílů.

Někteří z dalších však zaznamenali rozdílnosti v přístupu k pravidlům, a to trvání na dodržování pravidel a v přístupu ke školní práci.

Sociální oblast komunikace

Vyskytla se i zkušenost respondentky (5), která vyjadřovala problém v tiché komunikaci: *„Hůř odpovídají a formulují větu. Nejsou zvyklý mluvit nahlas. To tam hodně. Nejsou zvyklý básničky, mluvit nahlas.“* Opačnou měla zkušenost učitelka (10), která zdůrazňovala, že tyto děti dokáží dobře formulovat problém a dokážou se vyjádřit.

Problémy v komunikaci nejsou přičítány způsobu jazykového rozvoje v mateřské škole, ale osobnosti dítěte: *„To je dítě od dítěte, neřekla bych, že je to Montessori školou. Prostě někdo je extrovert, někdo introvert. Někdo se stydí, pak se vypracuje, neřekla bych, že je to systémem Montessori.“* (9)

Přístup pedagogů k pedagogice Montessori

Zajímalo mě, co napadlo respondenty, když se dozvěděli, že k nim nastoupí děti z této mateřské školy. Většina odpovídala shodně, že nemají problém a nic je nenapadlo: *„Mně to celkem nevadilo. Pokud jsou děti nějak vedený, tak by mi to nějak nevadilo. Je pravda, že bych měla někdy s tou kázní problém. Rozlítaný na můj vkus. Některé děti unikaly činnostem. Pak přijdou do školy a tady se po nich něco chce. Na metodě nevidím nic špatného...“* (9)

Jedna odpověď se však vymykala: *„Věděla jsem, že bude trochu problém se začleněním. To nezakrývám. Spíš ten řád v tom řádu.“* (5) Děti si musejí zvykat na nový řád, ale drží se i pravidel, na která byly zvyklá.

Přístup dotazovaných pedagogů k pedagogice Marie Montessori vyjadřují některé odpovědi, jako například (4): *„Nezavrhují. Najednou bum a pak zpátky. Rodiče je dají tam a šoupnou tam a pak zase zpátky. Oni by měli mít víc zájem o to dítě a pomáhal*

mu oni a ne přehazovat z jedné školy... V mateřské škole by mělo jít především o volnou hru.“

Respondenti viděli problém spíš v tom, že rodiče si chtějí usnadnit cestu a do alternativní školky dají své dítě v domněnání, že už s ním víc pracovat nemusí. To ukazuje výpověď učitelky (6): *„Rodiče si myslí, že když mají dítě v této školce, že už víc nemusí. Raději, ať je naučí být v kolektivu. Školy s těmato metodama vyhledávají rodiče, který mají problémy s dětma.“*

Častým názorem bylo: *„Když dítě je zdravé, tak mi Montessori přístup nevádí, pokud má nějaké poruchy, tak to pro něj není dobrá volba.“*

Pedagogové se také shodovali, že je to na svobodné volbě rodičů, kam umístí své dítě. Stejně tak byli v souladu, že nemají rádi, pokud se nějaká ideologie dogmaticky dodržuje. To výstižně doplňuje respondentka svou odpovědí (2): *„Myslím si, že je lepší si vzít ze všeho jen něco, co je dobré.“* Jen jedna respondentka se otevřeně vyjádřila, že je této metodě nakloněná.

3 DISKUZE

Jedním z úskalí alternativních přístupů výuky je neprovázanost přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání.

Svou bakalářskou prací jsem chtěla nalézt odpověď na otázku, ***jak zvládají děti z mateřské školy s Montessori prvky přechod na běžnou základní školu.***

Dalším úkolem této práce bylo přinést poznatky o připravenosti dětí z těchto mateřských škol.

Abych si mohla odpovědět na základní otázku, kterou jsem si položila, musela jsem ji rozšířit o další podotázky. První z nich byla otázka, ***jak probíhá adaptace na základní školu u těchto dětí.*** Pedagogové shodně uvádějí, že jak se děti adaptují, záleží hlavně na jejich povaze. Některé učitelky vyzdvihují především svůj způsob práce a tvrdí, že díky jejich přístupu děti nemají problém.

Škola je pro dítě nové a cizí prostředí. Musí přijmout odpovědnost za vlastní jednání. Dítě nemá ve škole takový pocit jistoty. Stuchlíková et al. (2005) upozorňuje, že dítě potřebuje svým emocím porozumět, potřebuje modely, jak je zvládat, a proto je důležitý vhodný přístup rodičů a pedagogů. Vše jak dítě prožívá, v jakém je rozpoložení, ovlivňuje jeho další postoj a motivaci ke vzdělání (Helus, 2004).

Děti se příchodem na základní školu setkávají nejen s novým prostředím a novými lidmi, ale i s odlišným přístupem. Rýdl (2006) upozorňuje na fakt, že v důsledku předkládání velkého množství informací ve školách, poskytuje dětem úkryt před tím, aby se učily samy od sebe, a připravuje je o radost ze zkoumání a objevování. Výsledkem je, že děti dělají věci jenom z toho důvodu, protože jim to někdo řekl. Ztrácí vnitřní motivace k učení. Stávají se závislé na pokynech.

Druhá podotázka zněla, ***jaké problémy se u dětí z mateřské školy s Montessori prvky objevují v různých oblastech vzdělávání.***

Montessori pedagogika se zaměřuje na smyslovou výchovu. Učí děti poznávat a experimentovat. Rýdl (1997, s. 43) popisuje: „ od školení smyslů k chápání, od chápání k myšlenkám, od myšlenek k mravnímu naučení." Už malé děti se učí cvičením sebeobsluhy zdokonalovat jemnou motoriku. Například práce s pinzetou připravuje na

práci s psacími pomůckami a na psaní samotné (Rýdl, 2006). Montessoriová zdůrazňuje, že rozvoj smyslů spolu s rozvojem motoriky je ve vývoji dítěte nejdůležitější (Zelinková, 1997). Proto mě překvapilo, že nejčastější problém byl viděn v úrovni jemné motoriky, a to u poloviny dotazovaných.

Nejvíce se shodovaly odpovědi, které poukazyvaly na špatné držení tužky. Učitelé také vnímali celkově horší úroveň jemné motoriky. Však nesprávné návyky držení tužky je častým problémem dnešních prvňáčků. Např. výzkumné šetření u 82 dětí v rámci bakalářské práce E. Holubařové (2012) zjistilo 55% dětí s nesprávným držením tužky. Učitelé, ale připisovali špatnou úroveň především možnosti výběru. Podle nich si může každý v Montessori školce vybrat činnost, kterou bude chtít dělat. Podle několika názorů si děti vybírají to, co jim jde a ne to, co by potřebovaly procvičit. Tento názor však mohl vzniknout z neznalosti Montessori pedagogiky, protože podle Montessori (2003, s. 147): „*Děti v našich školách se naučí vybírat činnosti samostatně a tuto schopnost pak neomylně prokazují při každé příležitosti*“. Muselová (2013) dodává „*Zvolí si v tu chvíli, na co se těší. Volba je obrovsky uspokojuje. Mají, ale nějaké minimum, které musí za ten den stihnout. V jakém pořadí se předmětům budou věnovat, je na nich. Je to svoboda a odpovědnost.*“ (Muselová, 2013) Děti sice mají svobodnou volbu ve výběru, ale musí projít vším, co mají za den stihnout. To potvrzuje Rýdl (2006, s. 35) ve své knize: „*Děti v montessoriovských školách mají volnost. Volnost pohybovat se. Volnost spolupracovat. Volnost pracovat na své vnímavosti. Nemají ale volnost marnit čas.*“

Další problém, který z odpovědí vyvstal, byla pomalost. Dokonce jednu respondentku udivovalo, že jsou nesamostatné. Tento názor byl ovšem ojedinělý a v jiných odpovědích se neobjevil. Lze tedy usuzovat, že za nesamostatností stála pomalost. To dokládá tvrzení: „*Děti by to udělaly, ale potřebovaly víc času, víc v klidu.*“ (10) Může to být odrazem systému práce, na který byly zvyklé. Zelinková (1997) upozorňuje, že Montessori objevila něco ve své době převratného, protože se nepředpokládalo, že předškolní dítě je schopné se soustředit. Proto dítě, které se koncentruje na určitou činnost, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci dokončilo (Harald et al., 2000). Rýdl (2006) doplňuje, že vlastní tempo nepřetěžuje a nevyčerpává dítě. Zdánlivá pomalost mohla být důvodem neakceptování

individuálních potřeb každého dítěte v klasickém systému školství. Odrazem tohoto systému je nesvobodné dítě, které musí pracovat na pokyn.

Několikrát se opakoval problém s obědy ve školní jídelně. Některé děti z Montessori školy odmítaly jíst obědy. Poukazovalo by to na chybějící možnost servírovat si oběd sám, tedy způsob sebeobsluhy běžný v mateřské škole s Montessori prvky. Jak potvrzuje Rýdl (2006): „.... děti si samy vybírají místo k poobědvání, připravují své stolování, nalévají množství a hustotu polévky dle chuti. U druhého jídla mohou ovlivnit opět množství, také mají možnost odmítnout tu část, kterou nechtějí, popřípadě celé druhé jídlo (po předchozím souhlasu rodičů).“ Proto ve školách, kde si také děti mohou samy například určit, zda chtějí omáčku bez masa nebo jen přílohu, tak problém nenastal. Můžeme se jen domnívat, že to může být v tom, že děti jsou zvyklé mít na talíři jen to, co ony samy chtějí, a když mají jídlo dohromady i s tím co nechtějí, tak ho odmítají. Je to možné, protože většina dnešních dětí je poněkud zhýčkaná a nouzí o jídlo netrpí.

V jaké oblasti tyto děti vynikají?

Padesát procent respondentů shodně uznává, že děti přicházely na základní školu a již zvládaly číst. Někteří z nich se však přiklání k názoru, že tato dovednost není velkou výhodou. V základních školách se nejčastěji používá analyticko-syntetická metoda čtení. Děti z této mateřské školy se musejí buď přizpůsobit a to jim může dělat v začátcích potíže, nebo je na pedagogy, jak se k tomu postaví. Ve třídách, kde byl větší počet těchto dětí, jim vyšli učitelé vstříc. Rozdělili děti na ty, které se učily analytickou metodu a děti z Montessori školy zůstaly u genetické metody. Přesto se úroveň čtení u dětí brzo sjednotila. Ve třídách, kde byl menší počet žáků z této školy, se děti musely přizpůsobit. Jedna respondentka pracuje s metodou sfumato a žádný problém nenastal.

V ostatních oblastech se respondenti značně rozcházel ve svých výpovědích. Mezi tím, co bylo vyzdvižováno, se objevil jeden názor, že děti jsou v některém ohledu samostatnější a dokáží si například ohlídat svoje věci a jsou aktivnější, tvořivější. Tři odpovědi potvrzovaly vyšší úroveň matematických schopností u těchto dětí. Podle zkušeností jedné respondentky umí tyto děti lépe pojmenovat problém.

Rýdl (1999) konstatuje fakt, že Montessori metoda klade důraz na skutečný zážitek poznání, spojení mezi člověkem a přírodou. Děti jsou povzbuzovány, aby zkoumaly a objevovaly zázraky přírody. Jednou z didaktických oblastí, kterým se Marie Montessori věnovala, byla právě Kosmická výchova zabývající se nejen poznáváním světa. Za základní vzdělávací princip považovala vzájemné vztahy všech věcí a jejich umístění v kosmickém plánu. Jedním z kosmických úkolů viděla člověka, který je určen k vytvoření a zdokonalování svého okolí v souladu s živými tvory (Rýdl, 2006). Dalo by se usuzovat, že děti mohou v této oblasti vynikat.

Polovině dotazovaných se skutečně vyskytly v odpovědích hodnotících dovednosti těchto dětí také dobré/nebo lepší znalosti o světě a všeobecný přehled, ale ty nebyly připisovány vlivu mateřské školy. Jak shodně uváděli respondenti, v dnešní době obklopuje děti hodně podnětů, jako televizní pořady a spousta encyklopedií.

Shrneme-li výpovědi o tom, v čem děti vynikají, respondenti uváděli schopnost číst při nástupu do školy, vyjádřit myšlenku, lepší znalosti o světě a všeobecný rozhled, také se ve dvou případech zmiňovali o soustředění a tvořivosti a matematické oblasti.

Jak se děti vyrovnávají s podřízením se školnímu řádu a s odlišným přístupem učitele?

Nástupem na základní školu se děti musí přizpůsobit školnímu řádu. Děti z mateřské školy s Montessori prvky se musely také srovnat s odlišným přístupem a podřízením se řádu. Z výzkumu vyplynula závislost tohoto vyrovnání spíše na odlišnosti osobnosti dítěte než na variantě předškolního systému, kterým prošlo, i když se objevovalo vyžadování dodržování pravidel, na která byly děti zvyklé, zejména možnosti výběru.

V klasickém školství veškerá práce a učení probíhají ve stanovený okamžik (jednotný rozvrh hodin). Práce s dětmi je převážně založena na lekcích postavených na učebnicích, které vedou k masové a rychlé výuce. Rutinní přístup nudí děti a potlačuje jejich zájmy pro učení (Rýdl, 2006). Helus (2004) doplňuje, že tradiční přístup školství spoutává tvořivé invence žáků. Důsledkem bývá vlastní strach žáků z vlastní myšlenkové iniciativy. Děti se stávají závislé na někom, na něčem a to vede k nesamostatnosti dětí.

Podle Montessori jsou práce a učení individualizovány a odpovídají stupni vývoje dítěte (senzitivní fáze). Individuální a skupinové pokyny jsou přizpůsobeny tak, aby vyhovovaly stylu výuky každého dítěte. Především se klade důraz na podporu individuality, komunikaci s dětmi, podporu vlastní aktivity a svobodu pohybu. Učitel se stává průvodcem a pomocníkem na cestě dětského poznání. Lektorka společnosti Montessori Kamila Randáková (2012) uvádí: „ *Marie Montessori měla velmi přísrný pohled na roli učitele. Podle ní tyto nároky odpovídají současnému modernímu pohledu na pedagoga, jehož úkolem je připravit podnětné prostředí pro učení, podporovat děti v samostatnosti a aktivitě, učit děti výběru, vést k sebehodnocení.*“

Názory na otázku týkající se schopnosti podřídit se školnímu řádu mohu rozdělit na tři skupiny. Jedna třetina respondentů nepozorovala žádné rozdíly, avšak druhá upozorňovala na nepřizpůsobivost dětí. Některé děti se domáhaly striktního dodržování pravidel, na která byly zvyklé z mateřské školy. Poslední třetina zastávala názor, že záleží na pedagogovi a na tom, jak umí s dětmi pracovat.

Jak se děti vypořádají se ztrátou svobodné volby?

Montessori v této souvislosti uvádí (2003, s. 147): „*Děti v našich školách se naučí vybírat činnosti samostatně a tuto schopnost pak neomylně prokazují při každé příležitosti.*“ Montessoriová upozorňuje, že svoboda není libovůle, nýbrž má své hranice v životě psychickém i fyzickém (Zelinková, 1997). Svoboda jednoho člověka končí tam, kde začíná svoboda druhého člověka.

Svoboda se objevuje v oblasti:

- co - co se chce učit a co ho zajímá, na co je naladěno a s čím chce pracovat
- kdy – dítě pracuje podle své potřeby, časově není určeno zvoněním ani pokynem
- kde - vybírá si místo, kde ve třídě bude pracovat (u stolu, na zemi na koberečku)
- s kým- může pracovat ve skupině, nebo samo

V klasickém systému školství veškerá práce a učení probíhají ve stanovený okamžik.

V odpovědích na tuto otázku nadpoloviční většina respondentů nezaznamenala žádné rozdíly. Ze dvou výpovědí vychází, že se děti dožadovaly svobodného výběru činnosti

a možnosti odmítnout. Ostatní dotazovaní jsou toho názoru, že záleží víc na výchově v rodině a přístupu pedagogů.

Jak zvládají děti plnění požadavků?

Při plnění požadavků měli učitelé s dětmi různé zkušenosti. Někdo upozorňoval na momenty, kdy se chtěly za každou cenu prosadit. Byly však při činnostech aktivnější než ostatní děti a vedeny vnitřní motivací. Někteří pedagogové upozorňovali na pomalost při práci. Někdo je viděl jako děti, které svou započatou práci dokončí. V tomto pohledu se může odrážet jak systém Montessori, tak vnitřní motivace, kterou mohou být vedeny. Na rozdíl od dětí z běžné mateřské školy, které častěji při práci reagují na pokyn učitele. Mají málo příležitostí naučit se učit se, poznávat, jak poznávat, rozvinout svou učební kompetenci (Helus, 2004).

Jak děti vnímají své chyby?

Jednou z odlišností Montessori pedagogiky je chápání chyby a pochvaly. Chyba má ukázat cestu, co je třeba se naučit. Je chápána jako přirozený jev v procesu učení a najednou je trestána špatnou známkou. Děti mohou mít problém vyrovnat se s hodnocením chyby. Najednou mohou dostat špatnou známku za chybu, která předtím byla pomocníkem na cestě poznání. Helus (2004) dodává, že syndrom neúspěšné osobnosti může být odrazem opakovaných neúspěchů, v kterých může být žák utvrzován častým negativním známkováním v tradičním školství. „*Děti podle mě nepotřebují hodnotit vůbec při učení. Potřebují pomoci, objektivní zpětnou vazbu. Každé dítě se chce učit. Nechce být ale ponižované a stresované. Žádné dítě se nerozhodne, že bude špatně psát nebo blbě počítat. Jenom mu to prostě třeba nejde hned,*“ vysvětluje Muselová (Beneš, 2013).

Děti nejsou připravené na neúspěch a s tímto názorem jsem se setkala u jedné z respondentek, která dále ve své odpovědi uvádí, jak si polovina dětí z mateřské školy s Montessori prvky připadá jedinečná a neúspěch asi zde moc nezažije. Jiná odpověď poukazovala na fakt, že děti uměly s chybou pracovat, avšak potřebovaly utvrdit, že i špatná známka, při tendenci zlepšovat se, je může někam posouvat.

V Montessori mateřské škole je didaktika reprezentována z velké části didaktickým materiálem. V tomto smyslu se často hovoří o materializovaném kurikulu. Procesu

porozumění v mozku předchází učení se uchopení předmětů nebo jevů rukama a využívání všech smyslů. Z počátku je každá věc izolována, aby byly v mysli dítěte vybudovány jasné a přehledné struktury. Možnost vlastní kontroly chyby v každém materiálu má dítě přivést k tomu, aby bylo schopné rozpoznávat vlastní chyby a později se naučilo je i samo zpracovávat a odstraňovat (Rýdl, 2006, s. 15).

Pokud mohu shrnout odpovědi na tuto otázku, tak většina respondentů používá v první třídě v období adaptace velmi mírné hodnocení, nebo známkování nepoužívá vůbec. Rozdíly mezi žáky dotazovaní nezaznamenali.

2. Jaké jsou podle učitelů rozdíly mezi dětmi z mateřské školy s Montessori prvky a dětmi z běžného typu mateřské školy?

Rozdíly v přístupu školského zařízení:

V Montessori zařízení se děti učí pro radost, ze své vnitřní motivace, za pomoci pomůcek, které jim umožní zpětnou vazbu. Při poznávání zapojují především smysly. Děti jsou aktivní, hovoří nebo spontánně pracují potichu, pohybují se při učení. Učení odpovídá individuálnímu stupni vývoje konkrétního dítěte. Učení probíhá od jednoduchého ke komplexnímu.

V tradičním přístupu děti se učí především na pokyn učitel, a to všichni ve stanovený okamžik. Děti se učí pro známky. Při hodině pasivně tiše sedí v lavici. Převažuje netolerance vůči odchýlkám a individuálním zvláštnostem.

Pozitiva, která by mohli respondenti u dětí z mateřské školy s Montessori prvky zaznamenat, se jednoznačně nepotvrdila. Polovina respondentů nepostřehla žádné rozdíly. Ostatní učitelé se v odpovědích na tuto otázku rozcházel. Uváděli spíše negativa. Rozdílnost podle některých byla viděna v trvání na dodržování pravidel a odmítnutí činnosti. Učitelé viděli v odmítnutí volbu jednodušší cesty. Domnívají se, že je to v důsledku svobodně volené činnosti, na kterou byly zvyklé.

Respondenti poukazovali na úroveň dítěte. Jak uvedla jedna z respondentek, pokud bude slabší dítě, tak to žádná metoda neovlivní. S tímto názorem nemohu tak úplně souhlasit. Podle mého názoru je těžko zjištělné, na jaké úrovni by dítě bylo, kdyby chodilo do jiného předškolního zařízení.

Děti s ADHD

Jedna z mých otázek v rozhovorech byla, jaké mají zkušenosti s dětmi s ADHD. Jako závěr ze svých zkušeností s dětmi s ADHD vyvozují učitelky závěr, že je těžké určit, zda by takové děti byly lepší nebo horší, kdyby navštěvovaly tradiční školní zařízení. Montessori společnost (2014) na svých stránkách upozorňuje, že děti s ADHD se zklidní a tato metoda jim pomáhá k soustředění a prožití úspěchů ve školní práci. Připravené prostředí umožňuje těmto dětem pracovat svým tempem. Můžou pracovat u stolku, nebo na koberečku. Pracují vlastním tempem. Zažijí pocit úspěšného dítěte.

Dává přednost racionálnímu přístupu k aritmetice před stylem založeným na mechanické paměti.

„Dětem, které se stále ohlížejí po druhých a nedokážou se déle soustředit, pomůže právě možnost pracovat nerušeně „bez zvonění“, chvíli se třeba jen dívat, jak pracují kamarádi a být v prostředí, kde ohleduplnost a respektování pravidel jsou samozřejmostí. Specifické jsou v Montessori systému také aktivity v rámci „cvičení ticha“, které pomáhají k soustředění a zklidnění.“ (Společnost Montessori, 2014)

Důležitá je spolupráce s rodiči a společná domluva na hranicích a pravidlech.

Přesto, že se neustále upozorňuje, že děti za svou poruchu nemohou, běžná praxe ukazuje, že děti s ADHD v tradičním školství moc pochopení a úspěchy nezažijí.

Sociální oblast a komunikace

Na základě získaných informací z odpovědí na soubor otázek, týkajících se komunikace a socializace těchto dětí ve škole, se nedá vyjádřit jednoznačné stanovisko. Děti se odlišovaly sebeprosazováním a dovedností vyjádřit svůj názor, k čemuž mají více prostoru v Montessori škole. U některých se objevoval problém s účastí na skupinové práci, který je možná důsledkem samostatné práce s koberečky. Stejně tak to může být ovlivněno povahou dětí.

Přístup pedagogů k pedagogice Montessori

Kromě jedné respondentky pedagožky shodně uvedly, že přístup Montessori pedagogiky jim nevadí, avšak nemají rády, když se něco dogmaticky dodržuje. Upozorňovaly na skutečnost, že je to záležitost především rodičů, které předškolní zařízení zvolí pro své děti.

Pedagogové vyjadřující svůj názor na vedení dětí podle Montessori pedagogiky z 50% nemají bližší znalost tohoto přístupu. Hodnotí tuto pedagogiku bez bližšího seznámení s tímto přístupem. Druhá polovina se již dříve zajímala o tuto metodu. Měla zájem (zkušenost) se seznámit s touto metodou, dříve než děti z této mateřské školy nastoupily k nim do školy. Seznamovali se s tímto výchovným přístupem.

V souladu byly dvě učitelky, které upozorňovaly na důležitost volné hry a schopnosti dětí žít v kolektivu, které považovaly za důležitější než učit děti v mateřských školách počítat a číst.

Jedna učitelka měla obavu se začleněním těchto dětí na základě dřívější zkušenosti. Další respondentka zdůrazňovala, že předškolní zařízení s alternativní pedagogikou si vybírají spíše rodiče, kteří mají problematické dítě. Myslí si, že už víc nemusejí pro své dítě dělat. Často rodiče problematické dítě přehazují z jedné školy do druhé.

Podle slov jedné učitelky je metoda Montessori pro děti bez vad. S tímto názorem nemohu souhlasit, protože Marie Montessori své první zkušenosti získávala s postiženými dětmi. Později přišla k závěru, že její zjištění se vztahují i na ostatní děti (Rýdl, 2006). Každá metoda má své pozitiva a negativa. Metoda, která je založena na individuálním přístupu k dítěti, na jeho zájmech, potřebách, je mu šita na míru, je tou nejlepší cestou výchovy a rozvoje dětské duše.

ZÁVĚR

V dnešní době se čím dál více setkáváme nejen v mateřských školách s různými alternativními přístupy. Jedním z nich je pedagogika Marie Montessori. Rýdl (2006, s. 12) upozorňuje, že tato pedagogika: „ *podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování.*“ Avšak úskalím může být neprovázanost přechodu z mateřských škol s Montessori prvky na základní školu. Pokusila jsem se zjistit, zda přechod na běžnou základní školu přináší dětem z mateřské školy s Montessori prvky nějaké výhody nebo případně problémy. Dalším úkolem této práce bylo přinést poznatky o připravenosti dětí z těchto mateřských škol. V rámci kvalitativního výzkumu jsem prováděla rozhovory s pedagogy ze čtyř základních škol. Výzkumný soubor tvořilo 10 respondentů. Všichni měli zkušenosti s dětmi z mateřských škol s Montessori prvky. Jejich odpovědi byly ovlivněné zkušenostmi s dětmi z Montessori školy a mohly také odrážet jejich osobnostní postoje k této pedagogice.

Montessori pedagogika byla prvním alternativním přístupem, se kterým jsem se setkala. Jako matka jsem se také zabývala otázkou, jaké z předškolních zařízení zvolím pro své dítě. Montessori systém se mi líbil, ale nenašla jsem odpověď na svou otázku, kterou jsem si kladla. Otázka se shodovala s cílem mého výzkumu.

Kladla jsem si otázku, jak zvládají děti z mateřské školy s Montessori prvky přechod na běžnou základní školu.

Domnívala jsem se, že děti mohou být lépe připravené než děti z klasické mateřské školy. K tomu mě vedlo zaměření této pedagogiky, které vychází z individuálních potřeb dětí, podchycení vývojových fází, podpora vnitřní motivace dětí k učení a poznání. Montessori pedagogika obsahuje oblasti jako praktický život, smyslový, jazykový, matematický materiál a kosmická výchova, jak jsem již zmínila v teoretické části.

Nedospěla jsem k jednoznačným závěrům. Z nejčastějších odpovědí respondentů jsem dospěla k následujícímu zjištění, a to že děti z Montessori mateřské školy mají problém

s jemnou motorikou, zejména se správnými návyky držení tužky. Upozorňováno bylo také na nedostatky při práci se štětcem.

Přestože jsou děti vedené k samostatnosti, někteří respondenti poukazovali na jejich nesamostatnost. Avšak z výsledků výzkumu vyplývá, že za nesamostatností se skrývala pomalost. Děti by potřebovaly více času, jak uváděla jedna výpověď. Zde může být odraz individuální práce, na kterou byly zvyklé. Shoda panovala v pohledu na adaptaci těchto dětí na základní školu. Dotazovaní neviděli žádný vliv Montessori pedagogiky na adaptaci. Podle jejich výpovědí záleží především na povaze dětí a na práci pedagoga.

Záměrem mé práce bylo také zjistit, zda tyto děti mají v nějaké oblasti problémy. K tomu mě vedla odlišnost přístupu, především je úkolován pedagog a najednou to bude opačné. Jak to děti přijmou? Ve výpovědích se skutečně objevovalo, že děti měly problém přizpůsobit se práci na pokyn. Některé odmítaly vykonání zadané činnosti s odvoláním na možnost volby v mateřské škole. Lze však říci, že přizpůsobivost dětí je značně ovlivněna jejich povahou.

Naprostá shoda panovala v pohledu na pojetí chyby. Protože v době adaptace nebo období první třídy totiž děti nepociťovaly rozdílnost. Většina pedagogů neznámkuje, a pokud ano, tak velice mírně.

Dalším styčným bodem v mé práci bylo zjistit, jaké rozdíly jsou podle pedagogů mezi dětmi z mateřské školy s Montessori prvky a dětmi z běžného typu mateřských škol. Polovina respondentů nezaznamenala žádné rozdíly. Ostatní poukazovali spíše na negativa. Především na dodržování pravidel, na která byly zvyklé, například odmítnutí zadané práce. Možná to může být tím, že se lidé snaží nejprve na všem hledat ty špatné stránky nebo skutečně převažovala negativa.

Z výzkumu vyplývá, že u dětí, které prošly mateřskou školou s Montessori prvky, nebyla významně ovlivněna jejich školní úspěšnost. Přestože některé děti vynikaly v českém jazyce, zvládaly čtení a počítání, podle některých výpovědí se rozdíly brzo vyrovnaly.

Podle pedagogů záleží především na povahových rysech dětí. V odpovědích se také objevil názor, že mnohem častěji volí alternativní přístup v předškolním zařízení rodiče s problémovým dítětem. Proto také častěji z těchto škol vychází děti s různými poruchami učení. Je pak těžké určit, jak by takové dítě prospívalo, kdyby docházelo do

běžného předškolního zařízení. Všechny zkoumané jevy u tohoto vzorku respondentů nelze však zevšeobecňovat.

Práce odhaluje různé pohledy, které se vyskytují při přechodu těchto dětí na základní školu. Umožňuje uvědomit si slabiny, rizika, ale i výhody mateřských škol s Montessori prvky. Dává zpětnou vazbu pedagogům pracujícím v těchto školách a může být podnětem pro zamyšlení. Na závěr musím zmínit, že stejně tak, jako je každé dítě jiné, tak měli učitelé na Montessori pedagogiku rozličné názory a zkušenosti.

Montessori přístup existuje jenom jeden, ale každá škola, která se prezentuje jménem Marie Montessori nemusí důsledně praktikovat její metody. Rýdl (2006) upozorňuje, že Montessori jméno a přístup nejsou chráněny žádným patentem, protože Maria Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup za vynález, ale jako objev přirozeného vyučovacího procesu. Registrované Montessori předškolní zařízení garantuje tradiční Montessori model a je požadována akreditace ministerstva školství.

„Lidská osobnost, ne výchovná metoda, musí být brána v úvahu“

Maria Montessori

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BENEŠ, Martin, 2013. *Začínala v jedné učebně. Teď po montessori školce otevírá i škol.* Mladá fronta Dnes, č. 192, s. 3. ISSN 1210-1168.

EICHELBERGER, Harald, 2003. *Montessoriovská pedagogika.*, Komenský, roč. 128, č. 2, s. 8-17. ISSN 0323 – 0449

FRANCLOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky.* Praha: Grada, 169 s. ISBN 978 80 247-4463-6.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Vyd. 2., Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-731-5185-0.

HAINSTOCK, Elizabet G., 1999. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Školní léta,* Praha: Pragma, 116 s. ISBN 80-7205-662-X.

HARALD, Ludwig, 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce).* Pardubice: Univerzita Pardubice, 131 s. ISBN 8071942669.

HELUS, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál. 228 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HOLUBAŘOVÁ, Eva, 2012. *Příprava na psaní v mateřské škole.* České Budějovice, Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí bakalářské práce Alena Váchová.

KREISLOVÁ, Zdenka, 2008. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost: spolupráce s rodiči: učíme se číst a psát: nápady pro celý rok.* Praha: Grada, 138 s. ISBN 978-80-247-20388.

KROPÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let.* Praha: Portál, 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KOPŘIVA, Pavel et al., 2008. *Respektovat a být respektován.* Vyd. 3. Kroměříž: Spirála, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2010. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení.* Vyd. 2. Praha: Grada, 204 s. ISBN 9788024732466.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada, 368 s. ISBN 80-7169-195-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 182 s. ISBN 80-2470-870-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. *Po dobrém nebo po zlém?*. Vyd. 6. Praha: Portál, 109 s. ISBN 978-80-736-727-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH, 1994. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
- MONTESSORI, Maria, 1954. *Das Kind in der Familie*, Stuttgart: (Wien, 1923) ISBN 3825816508.
- MONTESSORI, Maria, 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS. 131 s. ISBN 80-86-189-00-7.
- MONTESSORI, Maria, 2001. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 207 s. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, Maria, 2003. *Absorbující mysl*. Praha: SPS, 197 s. ISBN 80-86-189-02-3.
- MONTESSORI, Maria, 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 117 s. ISBN 978 80 7387-478-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6., aktualiz. a rozš. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RANDÁKOVÁ, Kamila, 2012. *Montessori pedagogika a Společnost Montessori, o. s., Řízení školy.*, roč. 9, č. 5, s. 21-23. ISSN 1214-8679.
- RÝDL, Karel, 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, Karel, 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. Vyd. 2. přeprac., Praha: Portál, 390 s. ISBN 80 7178 829-5.

SPOLEČNOST MONTESSORI o. s., *Základní principy*, [online]. 2013 [cit. 2013-17-12]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

STUHLÍKOVÁ, Iva a Ludmila PROKEŠOVÁ, 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 170 s. ISBN 80-71-785-34-2.

SVOBODOVÁ, Eva, 2007. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 133 s. ISBN 978-80-8630739-8.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 80 246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYMĚTAL, Jan, 2004. *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál, 181 s. ISBN 807178-830-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1. 12 pokynů pro vychovatele v mateřské škole Marie Montessori

Příloha č. 2. Scénář rozhovoru

Příloha č. 3. Ukázka rozhovoru

Příloha č. 4. Rozdíly v přístupu školského zařízení

12 pokynů pro vychovatele v mateřské škole

1. Vychovatelé musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.
2. Vychovatel je aktivní, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je pasivní, pokud se tento vztah již uskutečnil.
3. Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.
4. Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je o pomoc požádán.
5. Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je o pomoc požádán.
6. Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen když to dítě očekává.
7. Vychovatel musí respektovat dítě, které pracuje, a nevyrušovat ho.
8. Vychovatel musí respektovat dítě, které dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.
9. Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.
10. Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.
11. Vychovatel musí nechat děti pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.
12. Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.

Scénář rozhovoru

Hlavní otázka:

Jak zvládají děti z mateřské školy s Montessori prvky přechod na běžnou základní školu?

Všímáte si nějakých rozdílů mezi dětmi, které přicházejí z MŠ s Montessori prvky a dětmi z běžného typu MŠ?

Pokud ano, o jaké rozdíly se jedná? Popište mi je prosím konkrétněji.

Jak probíhá adaptace na základní školu u těchto dětí?

Jaké problémy mají tyto děti v připravenosti na běžnou základní školu?

Jak se vyrovnávají s podřízením se školnímu řádu a s odlišným přístupem učitele?
(odlišný přístup, v M. p. učitel - průvodce, nejsou brány jako rovnocenní partneři)

Chtěla jsem se zeptat na děti z této MŠ (živé nebo s ADHD), jak ty se přizpůsobují?

Jak přijímají zkoušení a hodnocení? Jak vystupují a prezentují samy sebe?

Jak se vyrovnávají se špatnou známkou?

Jednou z odlišností Montessori pedagogiky je chápání chyby a pochvaly. (Chyba ukazovala cestu, co je třeba se naučit, byla brána jako přirozený jev v procesu učení a najednou je trestána špatnou známkou.)

Jak se vypořádají se ztrátou svobodné volby?

Jak vypadá jejich práce (soustředěnost, zaujetí pro práci, ukázněnost)? Kolik pozornosti vyžadují?

Byly zvyklé na individuální přístup a samostatnost, svobodnou volbu, dokončení započatého. Najednou jsou nesvobodné, závislé (na někom, na něčem). Byly zvyklé, že mají možnost experimentovat a tvořit.

Jak zvládají plnění požadavků?

Jak se zapojují do činností? Jaká je jejich aktivita při hodině? Jak přijímají nové informace? Jak jsou na tom se soustředěností? Jaká je jejich motivace k činnosti a uposlechnutí příkazu? Dříve v M. p. vnitřní motivace. Jak si umí udržet pořádek? (zodpovědnost a dokončení práce)

Ráda bych se dozvěděla, jaké problémy mají tyto děti v sociální oblasti a v komunikaci?

Jakým způsobem komunikují? Jak se chovají? Na jaké úrovni je jejich slovní zásoba (výslovnost, souvislé vyjadřování)? Jak spolupracují s ostatními? (Popište mi, jak taková spolupráce probíhá.) Jak jsou oblíbené v kolektivu? Jaké problémy mají s vrstevníky? Jak řeší konflikty?

Zajímalo by mě, jak se chovají např. v šatně či jídelně? Jaká je jejich samostatnost?

V M. pedagogice je kladen důraz na samostatnost, jako je nošení věcí, přesýpání, přelévání, aktivity se zaměřením na péči o vlastní osobu, jako je zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, smrkání, mytí rukou, jak se omluvit, jak někomu nabídnout židli.

Jak zvládají opakované neúspěchy?

V jakých situacích prožívají úzkost (pokud jsou úzkostnější)?

Objevují se u dětí z mateřské školy s Montessori prvky problémy v některých oblastech vzdělávání?

Děti se v M p. zaměřují na všeobecné dovednosti jako je příprava na čtení, rozvíjení fonemického sluchu, matematika, rozvoj jemné motoriky, učení se tichu a maximálnímu soustředění a především rozvoj smyslů.

Pohybové? (Hrubá motorika, jemná motorika) Jaké jsou jejich manipulační dovednosti?

Jaké návyky mají v držení tužky? Jaký mají přístup k matematice?

(M. p. je hodně zaměřena na počítání a používání různých pomůcek k tomu určených)

Jak zvládají počítání, rozlišování tvarů? Jaká je jejich zraková paměť?

Jak zvládají rozpoznávání písmen?

V koncepci Montessori je používána genetická metoda a některé děti při nástupu do školy zvládají čtení (sluchové vnímání- fonemický sluch)

Jaké jsou jejich všeobecné znalosti o světě?

Co vás napadlo, když jste se dozvěděla, že k vám nastoupí děti z této MŠ.?

Jaký máte názor na tento přístup výchovy?

Ráda bych se také zeptala, zda by se dalo říci, že v nějaké oblasti vynikají?

Ukázka rozhovoru č. 5.

Výzkumný problém:

Jak zvládají děti z mateřské školy s Montessori prvky přechod na běžnou základní školu?

Všímáte si nějakých rozdílů mezi dětmi, které přicházejí z MŠ s Montessori prvky a z běžného typu MŠ? Pokud ano, o jaké rozdíly se jedná? Popište mi je prosím konkrétněji.

To jsem vnímala hlavně v možnosti odmítnout práci. Pro ně je ta možnost, právo odmítnout a pro samostatnost, je pro ně těžší si vybrat, proto raději volí volbu jednodušší cesty, a to se snaží neúčastnit a byly hůř motivovatelní. Možná, že jak byly více motivovaný velkým výběrem pomůcek, tak teď je těžší je motivovat. Jsou tím více vyspělejší než ostatní děti.

Jak probíhá adaptace na základní školu u těchto dětí?

Adaptace celkem je individuální problém.

Jaké problémy mají tyto děti v připravenosti na běžnou základní školu?

Výtvarný projev je horší. Měla jsem pocit, že nejsou připravený výtvarně. Držení tužky hodně, je to můj pocit, jak se to nedělá hromadně, věci z ostatního, které mají v jiné školce, tak řeknou, to neumím a nebudu to dělat. Základní kolečka, s vodovkama, štětce. Řekla bych, že jsou míň připravený na výtvarný projev. Zda to nedělaly tolik... Výtvarný a držení tužky.

Jak se vyrovnávají s podřízením se školnímu řádu a s odlišným přístupem učitele?

To trošku skřípe. Nedokázaly pochopit, když něco dělaly. Neustále jsem vysvětlovala, že fakt to ve škole nejde. Musím naučit všechny děti číst ... Nechci, nebudu, vyrušovaly zvyklý diskutovat.

Chtěla jsem se zeptat na děti z této MŠ (živé nebo s ADHD), jak ty se přizpůsobují?

Jak přijímají zkoušení a hodnocení? Jak vystupují a prezentují samy sebe?

Jak se vyrovnávají se špatnou známkou?

Ve škole je hodnotíme mírně v první třídě a musí se s tím seznámit. Hodnotím i snahu. V životě nebudou jen první. Zvyknou si na to rychle.

Jak se vypořádají se ztrátou svobodné volby? Jak vypadá jejich práce?

Soustředěnost, to jsem nepozorovala rozdíly. Možná trošku jsou v tom trpělivější. Celkově děti, které jsou vedené benevolentně, podporuje to jejich osobu. Já jsem já a já mám práva jáství, skupinová práce problém.

Jak zvládají plnění požadavků? Jak se zapojují do činností? Jaká je jejich aktivita při hodině? Jak přijímají nové informace? Jaká je jejich motivace k činnosti a uposlechnutí příkazu? Jak si umí udržet pořádek? (zodpovědnost a dokončení práce)

Je to spíš o pomůckách. Asi všeobecný rozlet. Přirozeně zvědavější.

Ráda bych se dozvěděla, jaké problémy mají tyto děti v sociální oblasti a v komunikaci.

Hůř odpovídají, hůř formulují větu. Nejsou zvyklý mluvit nahlas. To tam hodně nejsou zvyklý, básničky, mluvit nahlas. Řekla bych, že ta hlasitá normální komunikace. Já chci dělat a ne ta skupina. Radši pracují samy, ale nechtějí pracovat ve skupině. Takový samotáři na práci. Naučila jsem je to, ale docela jim to trvalo. Měly s tím větší problém než ostatní.

Jakým způsobem komunikují? Jak se chovají? Na jaké úrovni je jejich slovní zásoba? Jak spolupracují s ostatními? (Popište mi, jak taková spolupráce probíhá.) Jak jsou oblíbené v kolektivu? Jaké problémy mají s vrstevníky? Jak řeší konflikty?

Zajímalo by mě, jak se chovají např. v šatně či jídelně? Jaká je jejich samostatnost?
Nemají problém. Zrovna ty, co mám teď, jsou pomalejší ve všem. Jsou samostatný.

Jak zvládají opakované neúspěchy? V jakých situacích prožívají úzkost (pokud jsou úzkostnější)?

Když vezmu, tak polovina je, že jsou zvyklý, že jsou dobrý, že jsou jedinečný. Neúspěch asi moc nezažijou. Těžce to nesou. Nemůžou to pochopit, že i ten neúspěch je může motivovat. V životě nebudou ve všem jen dobrý. Myslí si, že ve škole je takový pád. Najednou ve škole už nejsou nejlepší. Tak rok to trvalo, než se jedna dívka s tím srovnala. U ní si myslím to nebylo dobře, možná kdyby byla v jiné školce. U někoho ty horší vlastnosti to podpoří. Já nechci. Já jsem dobrá a vy jste všichni špatní.

Objevují se problémy u dětí z mateřské školy s Montessori prvky v některých oblastech vzdělávání (hrubá motorika, jemná motorika)? Jaké jsou jejich manipulační dovednosti? Jaké návyky mají v držení tužky?

Ty, co přišly zrovna teď, tak jemnou motoriku nemají vůbec. Toho, co je nejvýraznější, jsem si všimla a to je špatné držení tužky. Polovina dětí špatně drží tužku. Hodně s dětmi začínám vodovkami a moc jim to nejde. Už na zápisu jsem jim to říkala.

Jaký mají přístup k matematice? *Na matiku bych řekla, že to byly lepší. Na matiku jo.*

Jak zvládají počítání, rozlišování tvarů? *To umí dneska všechny děti.*

Jaká je jejich zraková paměť? *To nedokážu říct.*

Jak zvládají rozpoznávání písmen? *Ty písmenka bych neřekla.*

Tvořivost

Mám pocit, že je to svede od tvořivosti a raději řeknou, že já nevím. Vymyšlení věty, řekne já nevím. Je tam přes půlku těch, kteří volí jednodušší cestu a nechtějí. To mě hodně zarazilo, že nechtěly moc mluvit, ostýchaly se.

Jaké jsou jejich všeobecné znalosti o světě?

Asi jo, ale nedokážu říci, když by byly z jiné školky, zda by byly na stejné úrovni.

Co vás napadlo, když jste se dozvěděla, že k vám nastoupí děti z této MŠ?

Já vzhledem k tomu, že mám už zkušenost. Věděla jsem, že bude trochu problém se začleněním. To nezakrývám. Spíš ten řád v tom řádu.

Jaký máte názor na tento přístup výchovy?

Byla jsem, nemám ráda, když je nějaká ideologie a ta je nejlepší. Myslím si, že je lepší si vzít něco, jen to, co je dobré.

Ráda bych se zeptala, zda by se dalo říci, že v nějaké oblasti vynikají.

Ta třída je semele (zapojení se) a pak se to neprojeví, ale ty matematické dovednosti.

Rozdíly v přístupu školského zařízení

Tradiční	Montessori
Učebnice, tužky, pracovní sešity.	Připravené speciální pomůcky s okamžitou zpětnou vazbou pro dítě, které v průběhu učení zapojují více smysl. kanálů.
Veškerá práce a učení probíhají ve stanovený okamžik (jednotný rozvrh hodin).	Práce a učení jsou individualizovány a odpovídají stupni vývoje dítěte.
Učitel jako nezpochybnitelná autorita.	Učitel jako průvodce („ukáž mi, abych to dokázal sám“).
Děti se učí pro známky (selektuje děti – chytré, hloupé), spojováno s negativními emocemi dětí	Děti se učí pro radost (objevují rády vše nové)
Děti pasivně a tiše sedí v lavici a čekají na pokyny učitele.	Děti jsou aktivní, hovoří nebo spontánně pracují potichu, mají volnost pohybu.
Vysvědčení se soustředí na výsledek.	Hodnocení podle vývoje, přehled zvládnutých dovedností (tzv. mapy pokroku, pomáhají popsat úroveň dovedností). Radost z učení a poznávání.

Zdroj: <http://montessoriopava.webnode.cz/m-montessori/srovnani-tradicni-a-montessori-skoly/>

