



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

**Příprava předškolních dětí na vstup  
do školy (srovnání běžné MŠ a MŠ s prvky  
Montessori pedagogiky)**

Vypracoval: Vendula Moravová  
Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

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 jejich 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, 31. března 2014

Vendula Moravová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a připomínky, které mi ochotně poskytovala a za čas, který mi ve svém náročném pracovním tempu věnovala.

Poděkování patří všem pedagogům oslovených mateřských škol za ochotu a vstřícnost při realizaci praktické části bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

V teoretické části své bakalářské práce vysvětluji pojmy, které úzce souvisí se vstupem dítěte na základní školu – školní zralost a školní připravenost. Tyto pojmy vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte, který by měl být zárukou zvládnutí požadavků. Jakou úlohu v přípravě dítěte na školu hraje současná mateřská škola, jsem nastínila v další kapitole. Protože tématem mojí bakalářské práce je připravenost dětí na vstup do základní školy a to ze dvou odlišných typů předškolních zařízení, je mým cílem porovnat prostředí, přístup a metody práce v těchto zařízeních - v Montessori mateřské škole a v běžné mateřské škole. Další kapitola je věnována pedagogice Marie Montessori a vzniku Montessori společnosti, která podpořila vznik prvních Montessori školek v České republice. Z nastudované literatury jsem vybrala základní myšlenky z pedagogiky Marie Montessori jako je senzitivní fáze, polarizace osobnosti, svoboda, připravenost prostředí, osobnost učitele a krátce jsem nastínila koncepci pedagogiky Marie Montessori.

V praktické části své bakalářské práce jsem se zaměřila na zjišťování, zda a jakým způsobem jsou naplňovány předpoklady pro přechod dítěte na základní školu u dětí, které navštěvují klasickou mateřskou školu a u dětí z mateřské školy s prvky Montessori pedagogiky. Ve svém výzkumu porovnávám dvě mateřské školy s Montessori prvky a jednu klasickou mateřskou školu. Zvolila jsem dotazníkovou metodu, která umožňuje hromadné získávání údajů od dotazovaných osob. Respondenty budou učitelky z obou typů mateřských škol.

**Klíčová slova:** školní zralost, školní připravenost, Montessori pedagogika, připravené prostředí, příprava na školu

## **ABSTRACT**

In the theoretical part of my bachelor thesis I explain the terms which closely relate to the child's entry to primary school – school maturity and school readiness. These terms reflect the quality of a child's development status, which should be the guarantee of mastering requirements. What role in the preparation of the child for school plays current kindergarten, I have outlined in the next chapter. Because the topic of my bachelor thesis is the readiness of children to enter primary school and for two different types of preschool facilities, my goal is compare the environment, approach and the methods of work in these facilities - in Montessori kindergarten and common kindergarten. Next chapter is devoted to the pedagogy of Maria Montessori and Montessori Society, which supported the establishment of the first Montessori kindergarten in the Czech Republic. From the literature search, I have chosen the basic ideas of pedagogy of Montessori such as sensitive phase, polarization of personality, freedom, readiness of environment, the teacher's personality, and I have shortly outlined the concept of Marie Montessori's pedagogy.

In the practical part of my bachelor thesis I focused on finding out whether and what way the requirements for the child's transition to elementary school children who attend traditional nursery school and kindergarten with features of Montessori pedagogy are fulfilled. In my research I compare two kindergartens with Montessori features and one classical kindergarten. I have chosen the questionnaire method, which allows large-scale obtaining information from those interviewed. Respondents are teachers from both types of kindergartens.

**Keywords:** school maturity, school readiness, Montessori pedagogy, prepared environment, preparation for school

<b>ÚVOD.....</b>	<b>2</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>4</b>
1. 1. ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST.....	4
1. 1. 1. <i>Tělesný vývoj a zdravotní stav.....</i>	7
1. 1. 2. <i>Motorické a komunikační dovednosti.....</i>	7
1. 1. 3. <i>Sluchové vnímání a zrakové vnímání .....</i>	9
1. 1. 4. <i>Vnímání prostoru a vnímání času .....</i>	10
1. 1. 5. <i>Základní matematické představy.....</i>	11
1. 1. 6. <i>Pracovní předpoklady a sociální zralost.....</i>	12
1. 2. ÚLOHA MŠ V PŘÍPRAVĚ DÍTĚTE NA ŠKOLU .....	13
1. 2. 1. <i>Organizace vzdělávání v mateřské škole .....</i>	17
1. 2. 2. <i>Volná hra .....</i>	18
1. 2. 3. <i>Řízená činnost .....</i>	18
1. 2. 4. <i>Životospráva.....</i>	19
1. 3. MONTESSORI PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE .....	20
1. 3. 1. <i>Pedocentristé a koncepce Marie Montessoriové .....</i>	22
1. 3. 2. <i>Základní myšlenky pedagogiky Marie Montessori.....</i>	23
1. 3. 3. <i>Pojetí výchovy Marie Montessoriové .....</i>	24
<b>2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>28</b>
<b>3 METODIKA .....</b>	<b>29</b>
<b>4 VÝSLEDKY.....</b>	<b>30</b>
4. 1. CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	30
4. 2. VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	31
4. 2. 1. <i>Analýza otázek .....</i>	32
<b>5 DISKUZE .....</b>	<b>39</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>41</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b>	
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ</b>	
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	

## ÚVOD

Vzdělávání je v současné době pro většinu populace samozřejmostí a nutností. Proto by měl být velký důraz kladen na obsah a formu vzdělávání a to již od raného dětství. Problematika výchovy a vzdělávání je stále aktuálním a diskutovaným tématem. Výběr správného předškolního zařízení a následně základní školy může být jedním z důležitých a rozhodujících faktorů na utváření osobnosti dítěte. Po roce 1989 se v oblasti školství otevřely nové možnosti. Vedle soukromých tradičních škol a školek začaly vznikat i zařízení alternativní, mezi které se řadí i školky využívající prvky Montessori pedagogiky. Dnešní rodiče mají dostupné dostatečné množství informací o všech typech předškolních zařízení. To jim může pomoci při rozhodování o výběru mateřské školy pro své dítě.

S Montessori pedagogikou jsem se úplně poprvé setkala asi před patnácti lety v jednom rodičovském centru v okresním městě. Moje bývalá kolegyně zde v rámci volnočasových aktivit vedla hraní pro nejmenší s Montessori pomůckami. Hraní bylo určeno pro maminky s dětmi. Maminky se seznamovaly s principy a metodami Montessori pedagogiky, měly možnost vyrobit si některé jednoduché pomůcky, získat inspiraci a poslechnout si přednášku o Montessori pedagogice. Já jsem se od té doby o Montessori pedagogiku začala zajímat intenzivněji, seznamovala jsem se s Montessori metodou a její filosofií. Nakonec jsem se rozhodla nastoupit do ročního Diplomového kurzu Montessori pedagogiky v Praze, který pořádala Montessori společnost a byl akreditován MŠMT. Po ukončení kurzu jsem nastoupila nejprve jako asistentka do nově zřízené třídy s Montessori prvky při mateřské škole Sluníčko v Táboře. O dva roky později jsem začala pracovat v této třídě jako učitelka.

V současné době pracuji jako učitelka v klasické mateřské školce. Měla jsem tedy možnost poznat a osvojit si metody a poznatky z obou typů školek. Nemohu a netroufám si tvrdit, že jsou dané metody v tom či onom dobré nebo špatné, nicméně určité srovnání se nabízí. Proto bych ve své práci chtěla porovnat připravenost dětí

na zahájení školní docházky z obou institucí, z mateřské školy využívající prvky Montessori pedagogiky a běžné mateřské školy. Pedagogika Marie Montessori je rozšířena a uplatňována po celém světě. Vznikla a stále vzniká celá řada předškolních zařízení, která uplatňují pedagogiku Marie Montessori nebo alespoň využívají jednotlivé prvky této metody. Podstatné ovšem je, aby tato předškolní zařízení poskytovala dětem podnětné a svobodné prostředí, které děti povede k samostatnosti. Protože je v České republice stále nedostatek Montessori základních škol, odchází děti z mateřských škol Montessori do běžných základních škol. Jakým způsobem jsou připravovány na zahájení školní docházky děti z obou typů předškolního zařízení, jsou vybaveny stejnými kompetencemi? Tuto problematiku budu ve své bakalářské práci zjišťovat prostřednictvím výzkumu, kdy respondenty budou učitelky z obou typů mateřských škol.



## **1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA**

### **1. 1. Školní zralost a školní připravenost**

Zahájení školní docházky je mimořádnou událostí v životě dítěte a celé rodiny. Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy. Děti stejného věku se mohou více či méně lišit ve fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech. Ještě větší mohou být rozdíly mezi dětmi různého věku, které ve stejném termínu nastupují do školy. Důležitou roli hrají rozdíly v rodinném zázemí, v podmínkách dané školy a třídy. Nároky na děti jsou přitom obdobné, s nepříliš velkým ohledem na jejich odlišné předpoklady, na věk, na podmínky, které poskytuje rodina. Zralé dítě s dobrou podporou rodiny nároky školy bez problémů zvládá, nicméně u některých dětí (zejména těch nezralých) se mohou za kratší či delší dobu projevit příznaky maladaptace. Například dítě se obtížně přizpůsobuje vedení nové autority, nevydrží se soustředit, nedokáže ovládnout spontánní impulzy k hraní, mluvení, k pohybu. Ztrácí duševní rovnováhu – je nespokojené, napjaté, úzkostné, snadno se rozplácne, ztrácí motivaci, nechce jít do školy, vypracovat úkoly, mohou se objevit i psychosomatické příznaky jako například tiky, bolesti hlavy, bolesti břicha (Bednářová, Šmardová, 2010).

Termíny školní zralost a školní připravenost bývají často zaměňovány, i když oba vyjadřují stav kvality vývoje dítěte předškolního věku. Školní zralost zahrnuje míru rozvoje z pohledu fyzické a psychické zralosti. Míru zralosti v těchto oblastech odborně posuzují pediatři a psychologové. Školní připravenost bychom mohli definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání. Tuto způsobilost posuzují především pedagogové v předškolním zařízení nebo pedagogové základních škol při zápisu. Připravenost na školu lze ovlivňovat podnětným prostředím, kde dítě dostává dostatek příležitostí ke komunikaci jak s dospělými, tak i s vrstevníky. Praktické vědomosti a zkušenosti se týkají poznatků z okruhu života dítěte. Dovednosti a návyky se týkají přirozeného zvládnání

sebeobsluhy, zacházení s tužkou a grafomotorických dovedností, sociálních dovedností při jednání s vrstevníky, překonávání neúspěchů, ale také přijetí jakéhosi společného řádu a pravidel v něm (Koťátková, 2008).

Vágnerová (2000) uvádí, že dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti. Zralejší dítě se vydrží lépe soustředit a vydrží déle pracovat. Zralost CNS je předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Zrání CNS pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti.

Školní zralost je jeden z důležitých mezníků ve vývoji dítěte předškolního věku. Nástup do školy je důležitým předělem v jeho životě, ale zasáhne do života celé rodiny. Dítě opouští svět her a vstupuje do světa povinností. Jsou na něho kladeny zvýšené nároky ve smyslu požadovaného chování a organizace času a činností. Příprava dítěte na školní docházku je komplexní úkol, který zasahuje do všech oblastí života dítěte.

Matějček (2004) definoval školní zralost jako schopnost, při které musí dítě dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, nárokům kladeným na jeho organismus, na nervový systém, nárokům intelektovým, ale i citovým a společenským.

Školní zralost můžeme obecně vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně – sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně – vzdělávacího procesu: anebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí. Kromě pojmu školní zralost začala zejména pedagogická veřejnost používat termín školní připravenost. Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností (zejména v MŠ). Uvedené kompetence jsou podrobněji rozpracovány v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (Bednářová, Šmardová, 2010).

Přinosilová (2007) o školní zralosti píše v tom smyslu, že předpokladem školní zralosti je biologické zrání, dosažení určité zralosti CNS, zatímco školní připravenost závisí na působení sociálního prostředí, především na rodině a předškolním zařízení, které dítě navštěvuje.

Pojem školní připravenosti zdůrazňuje, oproti školní zralosti, získané dovednosti, návyky a postoje a tak vlastně aktivizuje roli rodičů a mateřských škol – klade důraz na jejich přípravnou činnost, v rámci které lze usnadnit dítěti nástup do základní školy. Spolupráce mezi rodiči, psychology a zaměstnanci mateřských a základních škol je v tomto ohledu velmi žádoucí a důležitá. Podstatnou roli hraje i zavedení RVP do systému výchovy dětí v mateřských školách. RVP PV nabízí dětem podněty v podobě integrovaných bloků, které mají rozvíjet schopnosti, dovednosti, postoje i hodnoty. Důraz je kladen na praktičnost a využitelnost získaných poznatků, návyků a dovedností v dalším vzdělávání a v životě.

Goleman (2011) v knize Emoční inteligence uvádí, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí na nejzákladnější ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit vyjmenovává sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti:

- Sebevědomí – dítě by mělo mít pocit, že plně kontroluje a dokáže zvládnout svoje pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou.
- Zvědavost – pocit, že je dobré a zajímavé dovídat se nové věci a že učení je příjemné.
- Schopnost jednat s určitým cílem – přání a schopnost ovlivňovat dění a jednat vytrvale. To souvisí s uvědomováním si vlastních schopností.
- Sebeovládání – schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku, smysl pro vnitřní sebekontrolu.
- Schopnost pracovat s ostatními – tato schopnost je postavena na tom, jak dítě

dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.

- Schopnost komunikovat – přání a schopnost si prostřednictvím slov vyměňovat myšlenky, pocity a představy. Tato vlastnost úzce souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucími z činnosti sdílené s ostatními dětmi nebo s dospělými.
- Schopnost spolupracovat – nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

### **1. 1. 1. Tělesný vývoj a zdravotní stav**

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci praktického či odborného lékaře. V některých případech je velmi důležité, aby lékař při posuzování školní zralosti dal podnět k podrobnějšímu psychologickému, případně psychiatrickému, neurologickému nebo jinému odbornému vyšetření. Tělesná vyspělost není a ani nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba brát ji v úvahu. Důkladně by mělo být zváženo zahájení školní docházky u dětí s výraznějšími rizikovými faktory v průběhu gravidity, porodu nebo v poporodní fázi. Například u dětí předčasně narozených, s velmi nízkou porodní hmotností, s následnými problémy ve vývoji motoriky a řeči (u těchto dětí se také častěji projevuje porucha aktivity a pozornosti, posléze i případné poruchy učení). Také častá nemocnost je komplikací, pokud nastává již na začátku školy, bere dítěti možnost plynulé a pozvolné adaptace na změnu prostředí. Znesnadňuje mu navazování nových vztahů, kamarádství a procvičování nové látky spolu s ostatními (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **1. 1. 2. Motorické a komunikační dovednosti**

Do zvládnutí trivia (čtení, psaní počítání) je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrného vývoje v jednotlivých oblastech. U dětí, jejichž kognitivní schopnosti celkově vykrácejí pomaleji nebo, které výrazněji ve vývoji zaostávají, je obvykle vhodný odklad školní docházky. Některé děti mohou mít dobré rozumové schopnosti, ale nezralou pouze jednu z oblastí (například grafomotoriku). V takovém

případě je vhodné děti motivovat k takovým činnostem, které rozvíjejí právě tuto oblast. Rozhodnutí o zahájení či odkladu školní docházky je potom otázkou posouzení míry nezralosti dané oblasti v kombinaci i s jinými faktory (například jak je dítě trpělivé, když se mu úkol nedaří, jakým způsobem reaguje na neúspěch apod.).

Jak ve své knize uvádějí Bednářová a Šmardová (2010), motorické schopnosti se prolínají celým vývojem dítěte, každým jeho dnem. Pohyb a manipulace s předměty mu pomáhají poznávat a objevovat svět, hrát si, osamostatňovat se. K rozvoji hrubé motoriky je důležité poskytovat dítěti dostatečné množství příležitostí k přirozenému pohybu. Za dítě bychom neměli dělat to, co zvládne samo: odhánět ho, když nám chce pomáhat nebo dělat něco společně s námi. Mezi hračkami by neměly chybět stavebnice, skládky, mozaiky, korálky. Dítě by mělo mít k dispozici také materiály na rukodělné činnosti. Mělo by být motivováno ke kreslení, vymalovávání, dokreslování. Dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika jsou totiž podmínkou, podkladem pro psaní. Již nyní bychom měli dbát o navození a upevnění špetkového úchopu, správného postavení ruky. Ty ovlivňují uvolněnost a plynulost pohybu po podložce ať už při kreslení či psaní.

Na řeč a komunikační schopnosti, jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky. Dítě potřebuje mluvenému slovu rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje a rozumělo výkladu. Řeč se prolíná s myšlením, prostřednictvím řeči se dítě projevuje, sděluje. Právě předškolní období je pro vývoj řeči zásadní. V této době bychom měli věnovat velkou pozornost rozvoji aktivní slovní zásoby, tím, že si s dítětem často povídáme, vyprávíme, čteme pohádky, zpíváme, učíme se básničky a trpělivě mu na jeho dotazy odpovídáme. V případě zaostávání, pozvolnějšího vyžívání řeči, jak ve slovní zásobě, tak i ve výslovnosti, je vhodné navštívit logopedickou ambulanci. Logoped provede diagnostiku a zahájí nápravu, případně doporučí další vyšetření (foniatrické, psychologické) (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **1. 1. 3. Sluchové vnímání a zrakové vnímání**

**Sluchové vnímání** má v raném, respektive předškolním věku zásadní význam pro vývoj řeči. Sluch je jedním z prostředků komunikace, ovlivňuje rozvoj řeči a abstraktního myšlení. Právě vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou po zahájení školní docházky nastat problémy ve čtení, psaní, zapamatování si. Pokud chceme podpořit rozvoj sluchového vnímání, je vhodné učit dítě naslouchat čteným pohádkám, vyprávěným příběhům, písničkám. Doporučují se hry na lokalizaci zvuku (odkud zvuk vychází), na určení zdroje zvuku (co zvuk vydává), rozvíjet vnímání rytmu. Na tyto základní činnosti můžeme navázat činnostmi obtížnějšími jako hledání rýmů, roztleskávání slov na slabiky, rozpoznávání počáteční hlásky ve slově. Děti rády hrají slovní kopanou, na tichou poštu. Pro učení v předškolním věku i pro další život potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat informace, které k nám přicházejí sluchovou cestou – sluchovou paměť. Sluchovou paměť přirozeným způsobem rozvíjí učení se básniček, písniček, rozpočítadel, říkanek s pohybem, předávání vzkazů (Bednářová, Šmardová, 2010).

**Zrakové vnímání** je od raného věku nezastupitelné pro poznávání světa. Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace. Ovlivňuje rozvoj řeči, vizuomotorické koordinace, prostorové orientace, základní matematické představy. Předškolní dítě by mělo pojmenovat běžné barvy a rozlišovat jejich odstíny. Mělo by umět rozlišovat figuru a pozadí, což můžeme u dítěte rozvíjet vyhledáváním známého předmětu na obrázku, vyhledáváním tvaru podle předlohy, sledováním určité linie mezi ostatními liniemi. Zrakové rozlišování nenásilným způsobem procvičují obecně známé hry, jako je pexeso, domino, lotto, stavění ze stavebnic podle dané předlohy. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením na celek než na detail. Vnímání celku předchází vnímání jednotlivých částí. Tak zvanou analýzu a syntézu podporuje například skládání puzzle, skládání obrázku podle předlohy. Zrakovou paměť posiluje, když si s dítětem povídáme, co vidělo v divadle, jaké hračky má ve školce, když s ním

hrajeme hry na zapamatování si toho, co vidělo v nějaký daný okamžik. Při činnostech jako je například listování v knize, řazení obrázků, kreslení, vyplňování pracovních listů, vedeme dítě k tomu, aby postupovalo od shora dolů a zleva doprava. Je to velmi důležité pro pozdější čtení a psaní (Bednářová, Šmardová, 2010).

Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní (Vágnerová, 2000).

#### **1. 1. 4. Vnímání prostoru a vnímání času**

**Vnímání prostoru** je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, grafomotoriky, školních dovedností. Představu o uspořádání prostoru kolem nás získáváme pomocí zrakových, sluchovým, pohybových, hmatových vjemů. Svě začátky má v kojeneckém věku v senzomotorickém vnímání. To dává základ pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů. Ve školním věku vnímání prostoru ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, promítá se do tělesné výchovy a rukodělných činností. Dítě nejprve obvykle chápe a potom i aktivně užívá pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo. Vnímání prostoru zahrnuje i chápání a používání předložkových vazeb (na, do, v, před, za, nad, hned před, hned za...) a takových pojmů, jako je například vysoko, nízko, daleko, blízko, první, poslední. Dítě bychom měli učit polohu nebo směr správně ukázat a pojmenovat na vlastním těle, v prostoru, na formátu. Základem navozování takové dovednosti je ukazování a pojmenování při každodenních činnostech – venku, při pohybových aktivitách, v místnosti, v knížce, na pracovním listě. Vedeme dítě k uvědomování si polohy a k jejímu pojmenování.

**Vnímání času** se u dítěte rozvíjí velice pozvolna. Předškolní dítě žije především přítomností. Vnímání plynutí času je pro předškolní dítě vymezeno událostmi, které ho obklopují, pravidelně se střídají.

U předškolního dítěte rozvíjíme vnímání času tím, že pojmenováváme děje a činnosti, se kterými se setkává. Vedeme dítě k tomu, aby se orientovalo v základních činnostech obvyklých pro určitou dobu (ráno, dopoledne, poledne, odpoledne), pro určité dny (všední dny, víkendy, kdy chodí na kroužek...). Učíme ho všimnout si změn v přírodě, činností, které jsou typické pro jednotlivá roční období. Povídáme si o tom, co bude nejdříve, později, naposled, co bude zítra nebo naopak co bylo včera. Tím ho učíme nejen chápat tyto pojmy, ale i vnímat časovou posloupnost, předjímat děje. Pro vnímání času a časové posloupnosti má rovněž význam určitý režim dne, týdne (rituály) (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **1. 1. 5. Základní matematické představy**

Výkony v matematice do určité míry závisí na rozumových předpokladech. Dobré rozumové předpoklady ale nemusejí automaticky znamenat úspěšnost v matematice, ale můžeme říci, že matematika podporuje rozvoj myšlení. Z hlediska vývoje dítěte a jeho rozvoje matematických schopností a dovedností je velice důležitá úroveň rozvoje motoriky. Manipulace s předměty umožňuje dítěti ucelenější vnímání jejich velikosti, hmotnosti, tvaru, množství. Pro předškolní dítě je důležité, aby práci s obrázky a pracovními listy předcházela manipulace s konkrétními, každodenními předměty.

Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností: kromě již zmíněné motoriky také zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání a řeč. Ty jsou základem tzv. předčíselných představ, ze kterých se pozvolna utvářejí číselné představy (chápání čísla, číselné řady, číselné operace). Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním malý – velký, krátký – dlouhý, málo – hodně, pokračuje tříděním podle druhu (ovoce, zelenina, pečivo), podle barvy, podle velikosti, podle tvaru. Později je dítě schopno třídít podle dvou i více kritérií, pozná, co do skupiny nepatří. Důležitou fází je řazení podle velikosti (velký – střední – malý), podle množství (málo – méně – nejméně). Při rozvíjení



základních matematických představ je důležité pracovat nejprve s předměty a teprve potom s obrázky. Předškolnímu věku náleží chápání množství do 6, některé děti zvládají i vyšší počet. Rozvoji matematických představ pomáhají i hry, jako je domino, člověče nezlob se, kuželky (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **1. 1. 6. Pracovní předpoklady a sociální zralost**

Práceschopnost je podmíněna nejen zralostí centrálního nervového systému, ale také výchovným vedením. Souvisí rovněž se sociálními dovednostmi a samostatností. Patří sem míra soustředění, jakou se dítě dokáže věnovat dané činnosti, jak je přitom schopné odolávat rušivým vlivům. U školáka se předpokládá i přiměřená míra samostatnosti při přechodu od jedné činnosti ke druhé, při vypracovávání úkolu. Práceschopnost také úzce souvisí i se zralostí osobnosti. Je velmi užitečné vést dítě k respektování určitých pravidel, limitů. Podporovat jeho samostatnost, dávat mu drobné povinnosti (Bednářová, Šmardová, 2010).

Sociální zralost je jednou z podmínek úspěšného startu ve škole. Sociálně zralé dítě je schopné dobře se začlenit do skupiny vrstevníků a najít si v ní své místo, zhostit se určité role a komunikovat. K tomu, aby se dítě dokázalo vyrovnat s případným neúspěchem, je podmínkou emocionální stabilita (Ležáková, 2010).

Zahájení školní docházky klade poměrně velké nároky na sociální dovednosti a adaptační schopnosti. Dítě by se mělo dokázat na určitou dobu odloučit od rodiny, být v jiném prostředí, s jinými lidmi, respektovat cizí autoritu. Velmi důležité je, aby se dítě začlenilo do kolektivu vrstevníků. Pro rozvoj sociálních dovedností je důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí pro setkávání s ostatními dětmi, podporovat kamarádské vztahy. Vedeme dítě k tomu, aby se na svět dokázalo podívat i očima těch druhých. Učíme dítě základům slušného chování, aby umělo požádat, poděkovat, pozdravit.

Stejně jako v životě, tak i při rozhodování o zahájení školní docházky nám někdy nepomohou poučky a kritéria, ale musíme se rozhodovat citem, intuitivně, na základě zkušeností. Když u dítěte nezjistíme žádné vývojové nedostatky, nemusí to znamenat, že je vše v pořádku. Může být v takové životní situaci, která klade zvýšené nároky na jeho psychiku. Může to být odchod jednoho z rodičů, bouřlivý rozchod nebo rozvodové řízení, přestěhování nebo jakékoli trauma, se kterým se dítě není schopné vyrovnat. Závěrem lze konstatovat, že pro zralé dítě je vhodnější zahájení školní docházky, pro nezralé dítě je vhodnější její odložení. Některé nezralé děti potřebují pouze čas na přirozené vyvrání, některým je potřeba poskytnout podporu v rozvoji oslabených nebo nevyzrálých oblastí. Na podpoře by se měla podílet rodina, mateřská škola, pedagogicko-psychologická poradna nebo speciální pedagogická centra (Bednářová, Šmardová, 2010).

## **1. 2. Úloha MŠ v přípravě dítěte na školu**

Vstup do základní školy představuje v našem vzdělávacím systému velmi významný předěl v životě dítěte. Mění se přístup dospělých, celkově se změní režim dne dítěte, jeho role i požadavky, které jsou na něho kladeny ze strany školy. Řada okolností ale napovídá, že tato změna není tak dramatická, jak tomu bylo například před padesáti lety. Většina dnešních dětí navštěvuje pravidelně mateřskou školku, a tak si postupně zvyká na jiný režim než rodinný. Mateřská škola se významným způsobem podílí na přípravě dítěte na povinnou školní docházku a základní školy vnímají, že pouhým přechodem do základní školy nemůže dojít k automatické změně, a tak jsou mnohem vstřícnější k potřebám dětí (Mertin, Gillernová, 2003).

Vztah mateřské školy a rodiny je ve většině případů zatěžkán vzpomínkami a zkušenostmi rodičů, někdy i prarodičů, ale také obavami učitelek. Vzpomínky některých rodičů na mateřskou školu jsou často poznamenány špatnými zkušenostmi s nucením do jídla i do spaní. Vzpomínky v některých případech hraničí až s bezohledností vůči dítěti, děti musely ležet s rukama za hlavou, musely dojídat oběd,

při spaní nesměly na záchod apod. Takové vzpomínky a zkušenosti vyvolávají v rodičích nedůvěru. Kladou si otázky, zda podmínky a způsoby vzdělávání v mateřské škole jsou stále stejné. Kdo jim zaručí, že se mateřská škola od dob jejich docházky změnila? Druhým extrémem jsou rodiče, kteří dávají dítě do mateřské školy s očekáváním, že mateřská škola dohoní to, co oni ve výchově nezvládli. Předpokládají, že v mateřské škole odnaučí dítě vybíravosti v jídle, naučí ho hygienickým návykům, komunikovat, správně vyslovovat a slušně se chovat. Podle osobních zkušeností dnešní rodiče přistupují k nástupu svého potomka do mateřské školy buď s obavami, nebo pozitivním očekáváním. Naproti tomu generace dnešních prarodičů očekávala od mateřské školy především dobré zabezpečení dítěte po dobu, kdy oni byli v práci.

Současná mateřská škola a mateřská škola před rokem 1989 se výrazně liší. Základní rozdíl je v přijetí dětí a rodičů jako rovnocenných partnerů. Zkušenosti rodičů s mateřskou školou v dětství svým způsobem ovlivňují jejich vztah k mateřské škole jejich potomka. Budování pozitivního vztahu mezi rodiči a školou bývá proto v některých případech složitým a náročným procesem (Svobodová a kol., 2010).

Učitelky mateřské školy mají k dispozici množství informací z dlouhodobého pozorování nejen o konkrétním dítěti, ale mohou jeho výsledky a projevy srovnávat s ostatními dětmi. Současně každá mateřská škola vytváří tzv. portfolio výtvorů a pracovních listů dítěte, které poskytuje bohatý materiál k inspiraci rodičů i k individualizaci přístupu učitelé. Učitelé by se neměli vyhýbat komunikaci s rodiči právě na začátku, kdy nebývají velké problémy, kdy jsou rodiče ochotní spolupracovat i poslouchat rozumná doporučení. Portfolia a záznamové archy jsou jakýmsi vodítkem pro další postup- dítě, které není v několika oblastech na školu připravené, by mělo v první třídě základní školy mnohem horší pozici, než to, které je schopnostmi pro školu potřebnými vybaveno lépe. Na základě přímých záznamů pak může učitelka mateřské školy doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Naopak, pokud se dítě jeví jako adekvátně připravené pro nástup do školy, ale z hlediska data

narození se rodiče přiklání k odkladu školní docházky, může učitelka po poradě s odborníky doporučit nástup do školy v řádném termínu (Ležáková, 2010).

Povinností pedagogů mateřské (a později i základní školy) je vést rodiče k rozvoji potřebných dovedností u dítěte. Jejich působení na rodiče může být průběžné a mělo by být zaměřené na rozvoj dítěte. Mateřská škola je zařízením, které poskytuje důležité podněty pro výchovu a vzdělávání dítěte, nabízí vrstevnické vztahy, řízené rozvíjení různých dovedností, systematickou přípravu na školu, srovnávání s vrstevníky, ale nemůže nést plnou odpovědnost za rozvoj dítěte. Za přípravu pro školní vzdělávání jsou jednoznačně odpovědní rodiče, kteří pomáhají dítěti rozvíjet se již od narození ve všech oblastech.

V současnosti se ve velké většině mateřských škol pořádají informativní schůzky rodičů budoucích prvňáků. Jsou na nich přítomni zástupci školy, ředitel, učitelky, které budou v novém školním roce v prvních třídách učit, vychovatelky školních družin. Rodiče se tak mohou seznámit s programem školy i s budoucími učitelkami (Klégrová, 2010). Některé mateřské školy chodí s dětmi na exkurze do škol, kde se děti mohou seznámit se školním prostředím a jsou pro ně připraveny ukázkové vyučovací hodiny. Dětem to pomáhá zorientovat se v novém prostředí a těšit se na školu, což pomůže i rodičům, když uvidí, že se jejich dítěti ve škole líbilo.

Úkolem současné mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v úzké vazbě na ni zajišťovat jeho další předškolní vzdělávání. Z pohledu učitelky to znamená, že by měla přijmout rodiče jako partnera a odborníka. Respektovat ho, radit se s ním, naslouchat jeho názorům a společně s ním hledat optimální cestu pro vzdělávání dítěte. Partnerství s rodičem přináší učitelce možnost lépe poznat dítě a jeho svět. Pro rodiče taková spolupráce znamená poznání metod a způsobů vzdělávání, mohou společně s učitelkou najít pro dítě vzdělávací cestu, která mu bude vyhovovat a optimálně rozvine jeho předpoklady. Z komunikace mezi učitelkou a rodičem by

mělo být vždy patrné, že učitelka má k dítěti pozitivní vztah a záleží jí na tom, jak se dítě v mateřské škole cítí. Pro rodiče jsou velmi důležité informace pozitivní, které ho informují o tom, co jeho dítěti dělá dobře, co ho těší a baví. Pozitivní informace utužuje citové pouto mezi rodičem a dítětem, dodává vztahu pocit uspokojení a naplněného očekávání. Radost z úspěchu spojuje i vychovatele – učitelku a rodiče. Součástí TVP bývají i různé pokyny a pravidla pro rodiče, která jsou velmi potřebná, pro vytváření dobrých vztahů mezi rodiči a pedagogy. Pro školu může být zároveň velmi prospěšné, pokud nějakým způsobem podnítl aktivitu rodičů a zapojí je do řízení školy. Rodiče mají často možnosti a kontakty, které mohou pomoci vyřešit problémy školy například při budování zahrady, zajišťováním pomůcek apod. (Svobodová a kol., 2010).

Mateřská škola má veliký potenciál, jak rodičům usnadnit poslední rok před nástupem dítěte do školy. Učitelky mohou nabídnout své zkušenosti, znalost jednotlivých dětí. Mohou poradit ohledně školní zralosti i možného odkladu školní docházky. Slavnostní ukončení docházky do mateřské školy pomůže rodičům přijmout skutečnost, že se z jejich dítěte stává školák. Je to zlomový okamžik, přechod z jedné etapy do druhé, kdy se jejich dítě posouvá dál.

Aby se v mateřské škole mohlo uskutečňovat vzdělávání, je potřeba vytvořit příznivé podmínky. Základní podmínkou, ze které vychází komunikace učitelky s dítětem, je především naplňování potřeb dítěte, ale i zaměstnanců, rodičů a dalších osob. Podle teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa vytvářejí lidské potřeby pětistupňovou pyramidu, ve které je každé patro vyhrazeno jedné oblasti potřeb. Pokud nemá dítě naplněny potřeby z prvních pater, nemůže být v pohodě, nemůže zažít pocit uznání a seberealizace. Vzdělávací podněty a aktivity jsou až v nejvyšším patře pyramidy, z čehož vyplývá, že dítě, které nemělo naplněny potřeby ze spodních pater pyramidy, se nemůže vzdělávat. Teprve vytvořením podmínek k naplnění

předchozích pater může dojít ke vzdělávání. Přípravě vzdělávacích podnětů a činností bývá v mateřských školách věnována vysoká pozornost (Svobodová a kol., 2010).

### **1. 2. 1. Organizace vzdělávání v mateřské škole**

Kvalitní příprava na základní školu je jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole. Základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti ani rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink. Obě instituce by proto měly koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti a vědomosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy nevytratily a aby mateřská škola připravovala děti na faktické požadavky základní školy. Příprava na vstup na základní školu by neměla dominovat vzdělávacímu programu mateřské školy, ale měla by být jeho nedílnou součástí (Mertin, Gillernová, 2003).

Organizační formy vzdělávání v mateřské škole se výrazně odlišují od organizačních forem vzdělávání na základních školách. Celý pobyt dítěte v mateřské škole by měl být komplexním vzdělávacím působením, ve kterém učitelka cílevědomě působí na dítě a rozvíjí jeho individuální potenciality. Pro mateřskou školu je základní formou vzdělávání interakce učitelky s dítětem či s dětmi v průběhu celého dne. Vše co se v mateřské škole děje, slouží jako prostředek vzdělávání. Dítě je vzděláváno stále a průběžně, učitelka je s ním neustále v kontaktu, má největší prostor k jeho dalšímu posunu a učení. Tato interakce přirozeně probíhá jak s jednotlivci, tak se skupinkami dětí, ale i s celou třídou. Součástí života mateřské školy jsou také individuální, skupinové a frontální činnosti řízené a plánované učitelkou, ale jako nejvhodnější pro předškolní věk nám z nich vycházejí činnosti sdružené do projektů nebo integrovaných bloků (Svobodová a kol., 2010).

### **1. 2. 2. Volná hra**

Volná hra je spontánní hrou činností, ve které si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, materiál. Pro dítě předškolního věku je hra tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Hra mu přináší uspokojení, hrou získává zkušenosti, hrou se učí, ve hře snáze pochopí situace, kterým nerozumí. Hra dítě okouzluje, upoutává a fascinuje. Dítě se může účastnit jako hráč nebo jako pozorovatel. Prostřednictvím volných her děti navazují sociální kontakty se skupinou vrstevníků, samy si vytvářejí pravidla pro hru a domlouvají se na nich. Spontánně se učí novým vědomostem, dovednostem a návykům, vytvářejí si postoje a získávají zkušenosti. Pedagog může do hry dětí vstupovat spíše výjimečně v roli spoluhráče, iniciovat ji hračkami či materiálem, obohacovat svými nápady. Učitelka by neměla hru dětí rušit, pokud nejsou vážně překračována pravidla hry, neměla by hru významně omezovat a vnučovat dětem svoje nápady (Svobodová a kol., 2010).

Podle Koťátkové (2008) je volná spontánní hra pro dítě možnost prozkoumávat všechno, s čím se setkává. Dítě má možnost při hře využívat své myšlení, dovednosti a zkušenosti. Je to také prostor pro relaxaci, radost a uvolnění napětí. Hra je živnou půdou pro rozvíjení dítěte.

### **1. 2. 3. Řízená činnost**

V rámci řízené činnosti je dítěti profesionálně zprostředkováno poznávání světa, vytvořen prostor pro získávání nových vědomostí, dovedností a návyků. Dítěti jsou nabízeny různorodé činnosti, které jsou tematicky propojené a vytvářejí tak smysluplný celek neodtržený od životní reality. Činnosti by měly vycházet ze zájmů a zkušeností dětí, navazovat na ně a doplňovat je tak, aby se naplňovaly klíčové kompetence dítěte. Řízené činnosti mohou probíhat s jednotlivci, skupinou nebo celou třídou kdykoli v průběhu dne v mateřské škole. Velmi často bývají situované do času mezi dopolední svačinou a pobytem venku, což není zcela optimální, protože je stále více dětí, které docházejí do mateřské školy těsně před svačinou. Řízená činnost může

probíhat i při pobytu venku, mezi dětmi je velmi oblíbeným časovým úsekem pro skupinové řízené činnosti doba odpoledního odpočinku, kdy malé děti spí a větší se mohou věnovat činnostem směřujícím k přípravě na školu či k naplňování individuálních potřeb (Svobodová a kol., 2010).

#### **1. 2. 4. Životospráva**

Společné stravování je přirozenou příležitostí pro skupinové i individuální učení dětí jak v oblasti praktických dovedností, tak v oblasti sociálního učení. Učí se dovednostem při sebeobsluze, stolování, osvojuje si pravidla slušného chování. V mateřské škole dostává stravu chutnou, pestrou a nutričně vyváženou, vytváří si základy zdravého životního stylu.

Čas určený pro odpočinek v mateřské škole představuje pro dítě chvíli na přemýšlení, zpracování informací, soustředění na poslech pohádky, regeneraci sil. Pro děti, které nemají potřebu spánku, je to vhodný prostor pro řízené klidové aktivity. S odpočinkem úzce souvisí hygienické návyky, které si dítě v mateřské škole upevňuje a postupně se v nich zdokonaluje.

Pobyt venku umožňuje dítěti hlavně dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu. Ideálním místem pro pobyt venku je zahrada mateřské školy, kde mohou děti experimentovat, pozorovat proměny přírody v ročních obdobích, objevovat.

Pohybové vyžití by mělo patřit k dennímu pobytu dítěte v mateřské škole. Formou motivovaného cvičení se dítě naučí správnému držení těla, vytrvalosti, zdatnosti, lokomočním dovednostem.

Současná mateřská škola je chápána jako přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání. K tomu, aby přechod po tomto mostě byl plynulý, potřebuje dítě určitou vybavenost. Celé předškolní období k ní přispívá především tím, že dítěti dává příležitost hrát si, samostatně a tvořivě jednat, řešit



různé úkoly, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Tím získává důležitý pocit jistoty a sebedůvěry, který potřebuje pro svoji roli školáka. Proto se také příprava na školu odehrává jako samozřejmá každodenní součást plynulé průběžné socializace a kultivace dítěte, integrované do běžných životních situací.

Mateřská škola s dobře připravenými pedagogy představuje počátek systematického výchovného působení, v němž se může v plné míře rozvinout zásadní princip individualizace. V dalším vzdělávání již nebude tolik času ani příležitostí k individualizovanému, osobnostně zaměřenému a různostrannému působení (Opravilová, Gebhartová, 2011). Mateřská škola současnosti využívá příležitosti k různým oslavám, výletům, spolupracuje s jinými organizacemi ve městě nebo obci. Společným přínosem těchto aktivit je zpestření života v mateřské škole, jeho propojení s vnějším světem, poznávání světa mimo mateřskou školu. Všechny tyto činnosti jsou zabezpečeny tak, aby byly pro dítě bezpečné a zbytečně ho nestresovaly (Svobodová, 2010).

### **1. 3. Montessori přístup ke vzdělávání předškolního dítěte**

Společensko – politické změny po roce 1990 svým způsobem poznamenaly i oblast školství. Učitelky mateřských škol po roce 1989 vyjádřily svoji nespokojenost s koncepcí výchovy, chtěly odstranit zaměstnání dětí v takové podobě, která vedla k napětí, spěchu a nervozitě. Hledaly možnosti, jak vytvořit dětem prostředí, které by respektovalo jejich individuální potřeby (Šebestová, Švarcová, 1996).

V roce 1999 vzniká v Praze společnost Montessori, jejíž zakladatelkou je dr. Jitka Brunclíková, která společnost vede až do roku 2010. Společnost Montessori má formu občanského sdružení se sídlem v Praze, kde je také zřízeno metodické centrum pro pořádání kurzů a školení pedagogů. Cílem společnosti Montessori je šíření mezinárodně uznávaného programu Montessori a zároveň rozšíření nabídky vzdělávacích možností v ČR. Montessori program je mezinárodní, to znamená, že stejným způsobem, se stejným obsahem je předáván pedagogům na celém světě. Není

to pouze program zaměřený na učení dětí, ale je to jakýsi ucelený pedagogický systém s vypracovanou metodikou, který respektuje a přijímá každé dítě, z každého prostředí s jeho individuálními potřebami. Společnost podpořila koncem 90. let vznik prvních mateřských škol a center s programem Montessori v ČR. Svůj dosavadní program začaly na Montessori v Praze měnit MŠ Vokovická a MŠ Urbánkova, vzniká soukromá Mezinárodní pražská montessori škola IMSP. V kurzech pořádaných společností Montessori se školí další pedagogové a vznikají MŠ a centra Montessori v Pardubicích, Brně a Olomouci. Program Montessori pedagogiky začaly realizovat také MŠ v Kladně a Jablonci nad Nisou. Učitelky z těchto a dalších mateřských škol, které chtěly tento program ve svých školách zavést, jezdily na vzdělávací kurzy pořádané v Evropě a získávaly zkušenosti a vědomosti v evropských školách s dlouholetou tradicí. Společnost se podílela na sestavení podkladů pro tvorbu ŠVP Montessori tříd 1. stupně ZŠ (podle nového RVP ZV). Společnost od jejího vzniku podporuje v její činnosti profesor Karel Rýdl, který je zároveň odborným garantem a autorem publikací o metodě Montessori. Společnost Montessori organizuje dlouhodobé kurzy s akreditací MŠMT pro pedagogickou práci, Informativní kurzy s akreditací MŠMT pro pedagogickou veřejnost, rodiče a další zájemce. Podporuje tvorbu a vydávání metodických materiálů a překladů publikací o Montessori teorii. Montessori společnost je zapojena do organizace SKAV(Stálá konference asociací ve vzdělávání), účastní se dalších iniciativ na podporu progresivních změn ve vzdělávání. V současné době realizuje společnost Montessori projekt s finanční podporou ESF a MŠMT s názvem Šance pro vaše dítě, který je zaměřen na využití Montessori didaktiky při přípravě dětí se specifickými potřebami pro vstup na základní školu. Tento projekt je uzpůsoben práci s dětmi, které nemohou zařízení Montessori navštěvovat pravidelně ([www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz)).

V současné době je v České republice zřízeno 44 center (rodinná, mateřská, vzdělávací), 73 MŠ (státních či soukromých) a 26 ZŠ se třídami Montessori ([www.montessori.cz](http://www.montessori.cz)).

Mateřské školy, které mají zájem hlásit se k tomuto programu, musí dostat oprávnění od Společnosti Montessori, která je propojena s Mezinárodním Montessori sdružením. V praxi to znamená předložit odpovídající program, připravit prostředí s originálními materiály a mít vyškolený pedagogický tým. Návaznost programu mateřské školy Marie Montessori je na základní školu Marie Montessori, vycházející ze stejných principů (Koťátková, 2008).

### **1. 3. 1. Pedocentristé a koncepce Marie Montessoriové**

Počátkem 20. století se rozšířilo v evropském školství reformní hnutí nové výchovy. Toto hnutí v sobě zahrnovalo řadu dílčích směrů, kterými jsou například waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera, francouzská moderní škola Celestina Freineta, ale i pedagogický systém Marie Montessori. Společným východiskem představitelů nové výchovy byla kritika tradičního školství 19. století. Především bylo staré škole vytýkáno, že nebere zřetel na osobnost dítěte, nejsou uznávány jeho zájmy a potřeby. Způsob učení byl kritizován jako příliš mechanický a děti si při něm pouze pasivně vštěpovaly učivo do paměti (Šebestová, Švarcová, 1996).

Jak uvádí ve své knize Zelinková (1997), Marie Montessoriová zaujala jedno z nejvýznamnějších míst mezi představiteli pedagogického hnutí, které bylo nazýváno hnutí nové výchovy nebo reformní pedagogika. Tento proud byl velmi různorodý, ale přesto jednotlivé pedagogické směry spojovala kritika mechanického způsobu učení, pasivita dětí a hledání východisek v novém pojetí dítěte. Základním rysem nové výchovy byl důraz kladený na spontánní činnost dětí vycházející z jejich zájmu. Spontánní zájem vede k soustředěné práci a zájmu získávat samostatně nové poznatky. Místo množství získaných vědomostí, požadovaného ve staré škole, je tady důraz kladen na rozvíjení schopností. Dalším velmi podstatným projevem byl nový postoj k dítěti, nový názor na něj. Dítě bylo postaveno do centra pozornosti a pedagogické teorie byly orientovány na osobnost dítěte. Marie Montessoriová patřila ke krajnímu proudu koncepce nové výchovy, který je označován jako

pedocentrismus. Pedocentristé neuznávali jednotnou školu, která by vyhovovala všem dětem. Výchova podle nich má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí, má pouze organizovat práci dítěte. Cílem není příprava pro život, ale spíš jakési provázení životem. V nejkrajnějším pedocentrismu byly odmítány jakékoliv perspektivní cíle výchovy, učební plány a osnovy, rozvrh hodin. Role učitele byla výrazně potlačována, nerespektovány byly i metody a postupy práce učitele. Vyučovací proces se tak stával záležitostí intuice a inspirace učitele. Mezi nejvýznamnější představitele pedocentrismu patřili kromě Marie Montessoriové, například E. Keyová, C. Freinet, J. Dewey.

### **1. 3. 2. Základní myšlenky pedagogiky Marie Montessori**

Montessori pedagogika vychází z využití vlastních zdrojů dítěte. Tradiční školní prostředí, postupy a obsah osnov omezují podle M. M. fyzickou i duševní svobodu dítěte. Svoboda ovšem neznamena ponechat dítě samo sobě, ale znamená odstranit překážky, které mu brání v jeho přirozeném svobodném vývoji a obsah práce uzpůsobit tak, aby dítě začalo využívat a rozvíjet své vnitřní síly (Koťátková, 2008).

*„Pomoz mi, abych to dokázal sám“*, tato prosba malého dítěte se stala hlavním krédem pedagogiky M. M. Není úkolem dospělého formovat dítě, manipulovat jím a odstraňovat mu překážky, ale udělat všechno pro to, aby vlastním tempem a svými silami získávalo nové vědomosti a dovednosti.

*Ruka je nástrojem ducha.* Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči. V průběhu učení a poznávání se musejí spojovat tělesné a duševní aktivity. Při osvojování si nových poznatků je třeba vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi a předměty.

*Dítě je tvůrcem sebe sama.* Každé dítě se vlastní aktivitou a svým vlastním přičiněním podílí největší měrou na utváření sebe sama. I když se vyvíjí v kontaktu s prostředím a ovlivňují ho lidé z jeho nejbližšího okolí, ono samo určuje, které podněty jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.

*Senzitivní období*, označují dobu, ve které je dítě obzvláště citlivé a připravené k získávání nových dovedností. M. M. kladla důraz na respektování těchto senzitivních období, protože není-li toto období využito, senzitivita (citlivost) mizí.

Dítě se samo rozhoduje, co bude dělat, jak dlouho a s kým bude pracovat. Úkolem pedagoga je připravit optimální prostředí. Pracovní místo, je třeba uspořádat a připravit tak, aby umožňovalo dítěti pracovat samostatně, bez vnější pomoci. V takovém prostředí je dítě schopno soustředit se dlouhodobě na práci, která ho zaujme a kterou si samo zvolí. Polarizace pozornosti je základem učení (Zelinková, 1997).

### **1. 3. 3. Pojetí výchovy Marie Montessoriové**

Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogické teorie a praxe Marie Montessoriové. Princip svobody se stal jedním z klíčových pojmů její pedagogiky. Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. Svoboda a volnost ale nejsou nekonečné, realizují se v určitých mezích. M. M. hovoří o vzájemném vztahu mezi biologickou, sociální, pedagogickou a mravní svobodou. V úvahách o svobodě biologické stojí v centru dítě se svojí spontánností, energií a silou. Sociální svoboda předpokládá osvobodování se ze závislosti na společenském prostředí. Poskytují-li mu dospělí příliš mnoho podpory a dělají za něj práci, brání mu tak v jeho cestě ke svobodě a dítě se stává závislé na pomoci dospělých. Svoboda v pedagogickém smyslu se uskutečňuje ve škole. Cílem pedagogické práce je napomáhat dítěti v utváření svobodné lidské bytosti. Základním výchovným prostředkem je svobodně zvolená činnost, která vychází z potřeb dítěte. Pedagog připravuje podnětné, optimálně připravené prostředí a respektuje jeho vývoj a individuální zvláštnosti. Činnost, kterou si dítě svobodně zvolí, ho vnitřně zdokonaluje. Bere do ruky věc, která ho oslovuje a přitahuje, pracuje se zájmem, na činnost se soustředí. Dosahuje dobrých výsledků, raduje se z dosaženého cíle. Má zájem pokračovat v práci, právě proto, že bylo úspěšné a tak

volí další činnosti. Svoboda volby ho dovedla k úspěchu, sebezdokonalení a k sebevědomí. Ve své další knize Marie Montessoriová píše o svobodě:

*„Když hovoříme o svobodě malého dítěte, neznamená to, že chceme tolerovat nebo snad podporovat neukázněné chování a bezúčelnou činnost jaké se děti věnují, pokud je ponecháme samy sobě. Svobodou máme na mysli to, že jeho život osvobodíme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji. Dítě žene neustále vpřed jeho velké poslání, které mu velí růst a stát se mužem nebo ženou. Dítě si ale zatím toto poslání neuvědomuje a neuvědomuje si v dostatečné míře ani své vnitřní potřeby. Dospělí lidé jsou ovšem jen velmi zřídka schopni mu je přetlumočit. Tak dochází, v řadě případů jak doma, tak i ve škole, k omezování rozvoje dítěte, díky podmínkám, které zde panují. Osvobození dítěte spočívá v tom, že odstraňujeme, respektive snažíme se změnit co možná nejvíce těchto omezujících podmínek na příznivé. Abychom toho byli schopni, musíme důkladně a zblízka zkoumat skryté potřeby raného dětství. Dosáhnout tohoto cíle však vyžaduje od dospělého člověka, aby věnoval větší péči a pozornost opravdovým potřebám dítěte. V praxi to znamená vytvořit prostředí, ve kterém dítě může provozovat smysluplnou, zajímavou a prospěšnou činnost“ (Montessoriová, 2001, s. 44 - 45).*

Klíčový objev, který ukázal M. M., jak účinně podporovat přirozený vývoj dítěte je polarizace pozornosti. Polarizaci pozornosti objevila M. M. v římském Domě dětí v roce 1906, kdy sledovala tříleté děvčátko při činnosti. Činnost dítě zaujala natolik, že ji několikrát po sobě opakovalo. Po celou dobu byla holčička tak hluboce zaujata, že se nenechala vyrušit ani silnými podněty. Hlavním rysem polarizace pozornosti je velké zaujetí pro práci, při kterém si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti. Takto samostatně získané poznatky poskytují dítěti jistotu a jsou trvaleji uloženy. Jednou z podmínek, které ovlivňují koncentraci pozornosti je respektování senzitivních období. Při výchově je nutno respektovat období, která se vyznačují zvláštní citlivostí pro různé podněty a využít je při podněcování činnosti dítěte. Umožňují zvládnout velmi rychle určité dovednosti a jsou

dočasně. Po zvládnutí dovednosti citlivost odezní. V senzitivních fázích se dítě z vlastní vnitřní aktivity zaměří na takovou činnost, která odpovídá jeho potřebám. K tomu ale potřebuje podněty, nabídku činností, které odpovídají jeho stupni vývoje. Činnosti, které si dítě vybírá na podnět senzitivního období, ho posilují, dávají mu možnost zažít pocit úspěchu a sebevědomí (Zelinková, 1997).

Za další důležité prvky ve výchovném působení vidí M. M. v připravenosti prostředí a v osobnosti učitele. Optimální prostředí má umožňovat a povzbuzovat samostatnost při volbě činnosti, bohatou nabídkou vyzývá a podněcuje zájem dítěte. Vychovatel dává dítěti volnost a nebrání mu ve spontánní práci, pomáhá mu volit pomůcky a chápat jejich smysl. Množství, velikost a uspořádání pomůcek a materiálů by mělo být v souladu s věkem dítěte. Dítě musí být schopno manipulovat s hračkami a přenášet je z místa na místo samostatně, bez pomoci dospělého. Hlavním úkolem učitele je příprava prostředí, které tvoří nabídku odpovídající senzitivním obdobím. Podle Marie Montessoriové jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě, je možné považovat za připravené. Velmi důležité považuje vedení dítěte při práci s materiálem. Na začátku by měla být vytvořena atmosféra důvěry a klidu. Vychovatel naváže kontakt s dítětem a pomůže mu vybrat pomůcku, činnost. Sedí vpravo od dítěte (u leváků vlevo) a na pracovním místě nesmí ležet jiné předměty. V průběhu první lekce se mluví co nejméně. Je důležité, aby úkol i postup byly tak srozumitelné a jasné, že není třeba nic vysvětlovat. Vychovatel zpočátku pomáhá, případně sám úkol provede. Jakmile dítě začíná chápat a ujímá se iniciativy, snižuje se aktivita vychovatele. Nakonec vychovatel odchází a sleduje dítě zpozzdálí. Pokud nastanou obtíže nebo dojde k nedorozumění, je možné úkol odložit na pozdější dobu. Vychovatel ale nesmí brát dítěti odvalu a chuť do činnosti upozorňováním na chyby (Zelinková, 1997).

Kořátková (2008) o roli učitele ve škole s programem Montessori pedagogiky uvádí, že učitel pracuje na zdokonalování prostředí, zatímco dítě pracuje na zdokonalení sebe sama. Učitel je skutečným citlivým pomocníkem dětí. Je vyškolen pro správné

pozorování a citlivost pro to, kdy a kde dítě potřebuje pomoci. Odhaduje potřeby dítěte, je proškolen pro práci s didaktickými pomůckami a materiály. Učitelé by měli mít absolvovány kurzy Montessori pedagogiky.



## **2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda se vyskytují rozdíly v připravenosti předškolních dětí z běžné mateřské školy a ze školy s prvky Montessori pedagogiky na vstup do základní školy. Pro svůj výzkum jsem zvolila mateřskou školu s prvky Montessori pedagogiky ve Slapech u Tábora a mateřskou školu Vokovická se stejným zaměřením. Klasické mateřské školy zastupuje mateřská škola Pohádka Planá nad Lužnicí.

### **Výzkumné otázky**

#### ***Otázka č. 1***

Jsou rozdíly u obou typů mateřských škol v celkové připravenosti dětí na vstup na základní školu?

#### ***Otázka č. 2***

Jsou rozdíly u obou typů mateřských škol v manuální připravenosti dětí na vstup do základní školy?

#### ***Otázka č. 3***

Jsou děti z Montessori mateřské školy schopné se déle soustředit na danou činnost a také ji dokončit?

#### ***Otázka č. 4***

Jsou děti ze školy s prvky Montessori pedagogiky při vstupu do základní školy samostatnější?

#### ***Otázka č. 5***

Liší se prostředky a pomůcky, které využívá MŠ s prvky Montessori pedagogiky a běžná MŠ?

### 3 METODIKA

Pro výzkum jsem zvolila dotazníkovou metodu, přičemž respondenty jsou učitelky ze zmíněných mateřských škol. Do mateřské školy Vokovická Praha 6 jsem zaslala dotazníky v elektronické podobě, do ostatních mateřských škol jsem je zanesla osobně, což mi umožnilo bezprostředně vybrat vyplněné dotazníky zpět. Celkem jsem rozeslala 29 dotazníků. Dotazník sestával z 15 otázek, část dotazníku tvořily otázky uzavřené, respondenti měli na výběr ze 2 – 3 možností a vybírali jednu správnou odpověď. Část otázek je otevřených, respondenti měli možnost vyjádřit svůj názor. Dotazník jsem sestavovala sama, nejedná se tedy o standardizovaný dotazník.

Dotazník je frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. Gavora in Chráska (2007) vymezuje dotazník jako způsob, kterým lze písemně klást otázky a získat písemné odpovědi. Dotazník je soustava předem připravených otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondent (dotazovaná osoba) písemně odpovídá. Dotazníkové šetření je velmi často využíváno pro svoji časovou nenáročnost a určitou anonymitu. Otázky (položky) dotazníku je možné třídit podle různých kritérií, z nichž nejpoužívanější jsou: cíl, pro který je položka určena, forma požadované odpovědi a obsah, který položka zjišťuje. Podle toho, jakým způsobem má respondent v určité položce dotazníku odpovědět, lze rozdělit položky na otevřené a uzavřené (nestrukturované a strukturované). U otevřených položek respondent odpověď sám vymýšlí, je u nich určen jen předmět, ke kterému se má respondent vyjádřit. U položek uzavřených pracuje a manipuluje s odpověďmi výzkumníkem předem navrženými. Výhodou těchto položek je, že se zjednodušuje vyhodnocení odpovědí, nevýhodou naopak bývá fakt, že možné kvality odpovědí jsou vtěsnány do schématu připravených odpovědí (Chráska, 2007).

Dotazníky jsem zpracovávala v programu MS Excel, kde jsem zjišťovala četnost odpovědí na jednotlivé otázky a následně jejich zhodnocení vyjádřila v grafické podobě.

## **4 VÝSLEDKY**

### **4. 1. Charakteristika vybraných mateřských škol**

#### **ZŠ A MŠ Slapy u Tábora**

ZŠ a MŠ Slapy u Tábora se nachází v příměstské části okresního města Tábor v bezprostřední blízkosti autobusové zastávky. Budova školy zde byla postavena již v roce 1881. Prostor pro třídu mateřské školy byl původně vymezen pouze v přízemí budovy, ale malé prostory a zvyšující se počet dětí byl vyřešen vybudováním půdní vestavby v roce 2009. V nově zřízených prostorách je umístěna další třída mateřské školy s kapacitou dalších 25 dětí. Základní a mateřské škole ve Slapech se stal v roce 2006 blízký program pedagogiky Marie Montessori. Základní podmínkou pro realizaci tohoto programu je návaznost mezi mateřskou školou a školou základní. V tomto směru je ZŠ ve Slapech první školou v Jihočeském kraji, která umožňuje tuto plynulou návaznost mezi mateřskou školou a základní školou s pedagogikou Montessori ve výchově a vzdělávání. Záměrem pedagogů v mateřské škole Slapy u Tábora je, aby se děti cítily bezpečně a spokojeně a byly vedeny k samostatnosti a soběstačnosti. Třídy jsou dostatečně vybavené aktivitami a pomůckami a nabízejí tak dětem dostatečně připravené a podnětné prostředí. Hlavní krédo Montessori pedagogiky „Pomoz mi, abych to dokázal sám „ má v názvu i Školní vzdělávací program mateřské školy ve Slapech u Tábora. Pedagogové mateřské a základní školy Slapy u Tábora jsou plně kvalifikovaní, všichni včetně p. ředitelky jsou absolventy ročního Diplomového kurzu Montessori pedagogiky a kurzu Respektovat a být respektován.

#### **MŠ Vokovická, Praha 6**

Mateřská škola Vokovická se nachází v blízkosti Divoké Šárky a nabízí tak krásné vycházky do přírody. Budova od svého založení prošla celou řadou rekonstrukcí. Školka má tři třídy po 25 – 27 dětech, dílnu pro práci se dřevem, byteček což je místnost, kde se konají kroužky, keramickou místnost v upravených sklepních prostorách MŠ. Děti tady mají molitanku – místnost s molitany různých tvarů a velikostí, kde mohou stavět

bunkry, domy a hrady nebo jen odpočívají a relaxují. Zahrada školy je vybavena opičí dráhou, horolezeckou stěnou a dalšími herními prvky. Pedagogové mateřské školy Vokovická jsou plně kvalifikovanými pedagogickými pracovníky, rovněž jsou všichni absolventy ročního Diplomového kurzu Montessori pedagogiky. Školka je vyhledávána rodiči dětí pro laskavý a vstřícný přístup pedagogů k dětem a nadstandardní vybavenost Montessori pomůckami.

### **MŠ Pohádka Planá nad Lužnicí**

Mateřská škola Pohádka Planá nad Lužnicí je školka s kapacitou 220 dětí a je jediným předškolním zařízením v obci s 3 500 tisíci obyvatel. Je spádovou školkou pro děti z okolních přilehlých obcí. V loňském roce prošla rozsáhlou celkovou rekonstrukcí, součástí školy je školní jídelna. Z důvodu navýšení kapacity byla ke stávající budově přistavena přístavba, ve které jsou dvě nové třídy. Školka se nachází v bezprostřední blízkosti řeky Lužnice, lesů a přilehlých luk. Na budovu školky navazuje rozlehlá školní zahrada se vzrostlými stromy a hojnou zelení. Zahrada je plně využívána dětmi a pedagogy jako přírodní učebna. Pedagogický sbor mateřské školy má kvalifikované pedagogy s ukončeným středoškolským pedagogickým vzděláním, někteří si doplňují pedagogické vzdělání dálkovým studiem na VŠ. Ve školce je sedm učitelek proškolených jako logopedický preventista a tři učitelky vedou pro předškolní děti Metodu dobrého startu jako přípravu na vstup do základní školy.

## **4. 2. Vyhodnocení dotazníkového šetření**

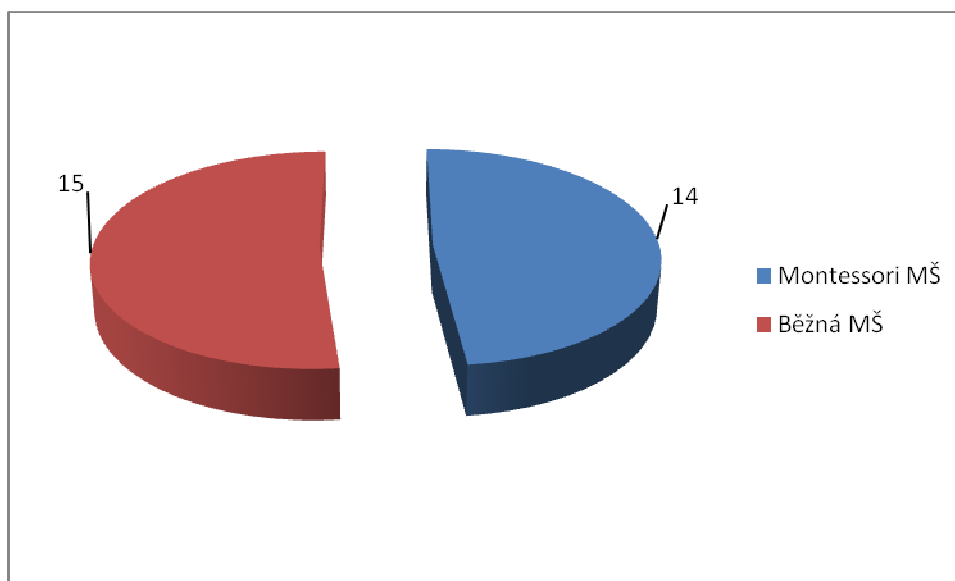
Dotazník týkající se zjišťování školní připravenosti dětí při vstupu na základní školu byl rozeslán mezi pedagogy vybraných mateřských škol. Celkem se do dotazníkového šetření zapojilo 29 pedagogů. Tematickými okruhy dotazníku byly hlavně otázky školní připravenosti, oblasti jemné motoriky, oblasti komunikačních a řečových dovedností, soustředěnosti, samostatnosti a odpovědnosti (celý dotazník viz příloha).

#### 4. 2. 1. Analýza otázek

##### 1. struktura respondentů podle typu mateřské školy

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 29 pedagogů z 3 vybraných mateřských škol. Jak ukazuje obr. 1, z celkového počtu pracuje v běžné mateřské školce 15 pedagogů a v mateřské škole s prvky Montessori pedagogiky 14 pedagogů.

Obr. 1: Struktura respondentů podle typu mateřské školy



Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní úprava

##### 2. stupeň dosaženého vzdělání

Z mého dotazníkového šetření jsem se dozvěděla, že z celkového počtu je 20 pedagogů plně kvalifikovaných pro svoji práci a 6 pedagogů si v současné době doplňuje pedagogické vzdělání dálkovým studiem na VŠ – obor Učitelství pro mateřské školy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a na Karlově univerzitě v Praze.

##### 3. kvalifikace pro pedagogy v MŠ s prvky Montessori pedagogiky

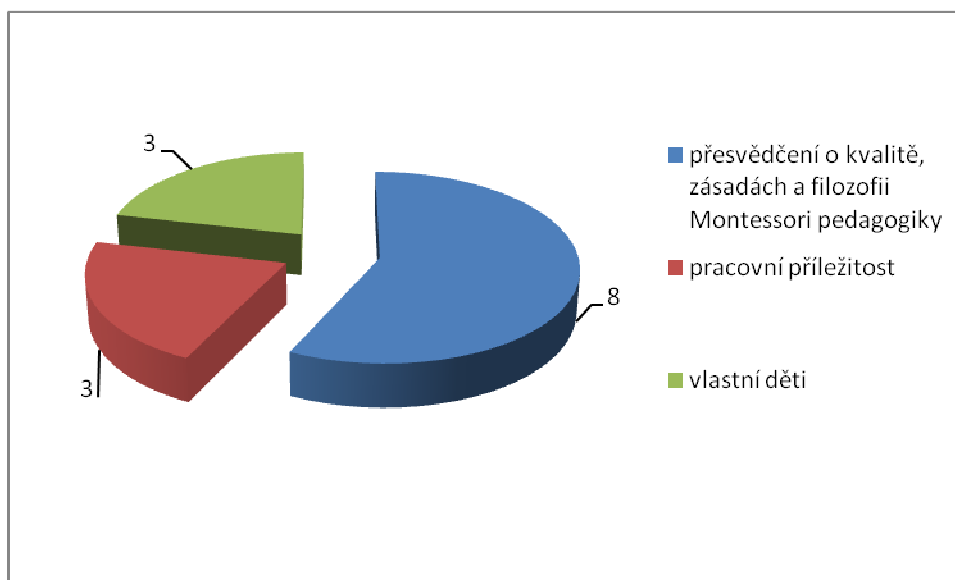
Ze 14 pedagogů pracujících v MŠ s prvky Montessori pedagogiky má 12 pracovníků roční Diplomový kurz Montessori pedagogiky akreditovaným MŠMT a 2 pracovnice jsou absolventky kurzu pořádaného Američankou Carol Ann Hontz, která je

propagátorkou vzdělávací metody Montessori a pomáhala jejímu začlenění do českého vzdělávacího a výchovného prostředí.

#### 4. motivace pedagogů pro práci ve Montessori MŠ

Na obrázku 2 můžeme vidět, že 8 pracovníků Montessori MŠ v dotazníkové šetření uvedlo, že hlavním důvodem pro jejich práci je přesvědčení o kvalitách a zásadách Montessori pedagogiky a její filozofie. 3 pedagogové uvedli jako důvod pracovní příležitost a 3 pedagogy přivedli k Montessori pedagogice jejich vlastní děti.

Obr. 2: Důvody pro práci v MŠ s prvky Montessori

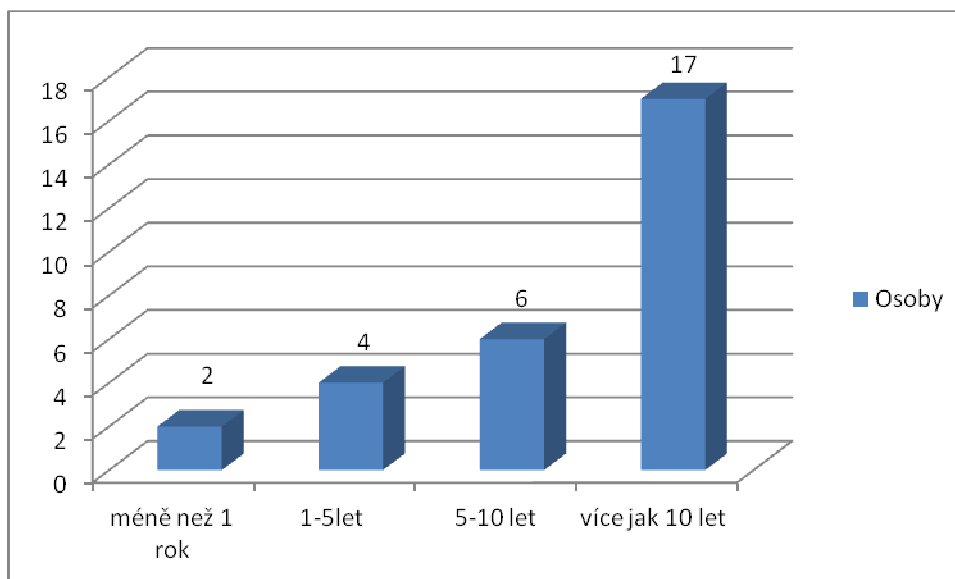


Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní úprava

#### 5. délka pedagogické praxe

Jak ukazuje obrázek 3, z celkového počtu dotazovaných je nejvíce pedagogů těch, kteří mají praxi delší než 10 let, pěti až desetiletou praxi má 6 pracovníků a praxi do 5 let mají 4 pracovníci. Pouze 2 pracovníci uvedli, že jejich praxe nedosahuje 1 roku.

Obr. 3: Délka pedagogické praxe



Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní úprava

## 6. příprava dětí na vstup do základní školy

V odpovědi na tuto otázku se pedagogové obou typů mateřských škol shodli, že kvalitní příprava na zahájení školní docházky je jedním z hlavních cílů jejich výchovné práce.

Z výsledků šetření je patrné, že Montessori MŠ se dostatečně věnují přípravě dětí na vstup na základní školu. U běžných mateřských škol je stejného názoru 9 pedagogů a 6 jich uvedlo, že se cítí omezováni vysokými počty dětí na třídách a účastí předškolních dětí na nejrůznějších akcích, jako jsou vystoupení, soutěže, projekty, plavecký výcvik apod.

## 7. vědomosti a dovednosti před vstupem na ZŠ

Z dotazníkového šetření je patrný rozdíl na co se srovnávaná předškolní zařízení zaměřují. V mateřských školách s prvky Montessori pedagogiky pedagogové upřednostňují získávání dovedností v oblasti jemné motoriky, k čemuž ve velké míře využívají činnosti praktického života, válečky s úchyty a podobně. Dále se zaměřují na získávání vědomostí z oblasti kosmické výchovy, která vede děti k získávání znalostí

o fungování světa kolem nás a zahrnuje přírodopis, zeměpis, dějepis, chemii. Dítě má možnost získat představu o světě jako celku, kde je všechno propojené. V běžné mateřské škole získávají děti pouze základní vědomosti o světě a přírodě, která je obklopuje. Oba typy srovnávaných školek se shodly na získávání řečových, komunikativních a jazykových dovedností. Na řeč a komunikační schopnosti se v obou typech zkoumaných mateřských škol pedagogové hodně zaměřují, protože rozvinutá řeč je podle jejich názoru pro dítě velmi důležitá. Prostřednictvím řeči se dítě projevuje, mělo by řeči dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje.

### **8. způsoby procvičování a zdokonalování jemné motoriky**

Pedagogové z obou typů mateřských škol uvedli, že se dostatečně věnují zdokonalování a procvičování jemné motoriky, protože jsou si vědomi, že úroveň jemné motoriky a grafomotoriky má vliv na psaní a je jedním z kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. Montessori MŠ využívá psaní do krupice, smyslový materiál, činnosti praktického života (přelévání vody různými způsoby, přesypání a přebírání sypkého materiálu atd.). Pedagogové běžných MŠ využívají k procvičování jemné motoriky třídění přírodnin, práci s keramickou hlínou nebo navlékání korálků a manipulaci s drobnými předměty.

### **9. předmatematické představy**

Všichni pedagogové Montessori MŠ uvedli, že využívají pomůcek, které jsou přímo vytvořeny pro rozvoj těchto představ: dřevěná vřeténka, korálkový materiál, binomická kostka, červenomodré tyče, kovové geometrické tvary atd. 10 pedagogů běžných mateřských škol uvedlo, že pro rozvoj předmatematických představ pracují s magnetickými geometrickými tvary, třídí materiál podle daného parametru (barvy, tvaru), řadí předměty podle velikosti nebo podle množství a procvičují číselnou řadu 1-6. Uvedli, že k rozvoji matematických představ využívají i běžně dostupné a známé hry jako je domino nebo člověče nezlob se. 5 pedagogů běžné MŠ uvedlo, že nemají správné pomůcky a rozvoji základních matematických představ se věnují málo.



## 10. samostatnost a odpovědnost

Pedagogové obou typů mateřských škol se shodují, že je nutné vést děti již v předškolním věku k samostatnosti a odpovědnosti.

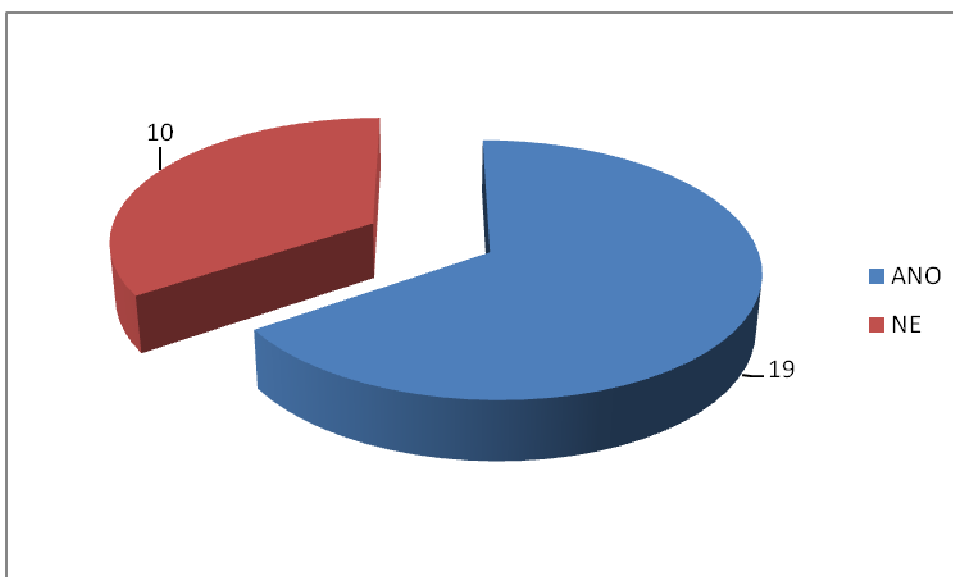
## 11. způsoby vedení k samostatnosti a odpovědnosti

Pedagogové Montessori MŠ v dotazníku uvedli, že samotné Montessori pomůcky vedou děti k samostatnosti, tzn., že děti se rozhodují na základě vlastního uvážení, jakou pomůcku si vyberou, jak dlouho s ní budou pracovat, jestli k práci přiberou někoho dalšího a umí pracovat s chybou. Pedagogové běžné MŠ se věnují samostatnosti při sebeobsluze, dětem je dávám prostor pro vyjadřování v diskusním kruhu.

## 12. úroveň komunikačních a řečových dovedností

Z celkového počtu dotazovaných pedagogů jich 19 uvedlo, že děti v předškolním věku mají dostatečně rozvinuté řečové a komunikační dovednosti a 10 pedagogů tento názor nezastává (viz obrázek 4).

Obr. 4: Je úroveň komunikačních a řečových dovedností dětí dostatečná?



Zdroj: dotazníkové šetření, vlastní úprava

### **13. bezpečnost a podnětnost prostředí MŠ**

24 dotazovaných pedagogů uvedlo, že považují prostředí MŠ za dostatečně bezpečné a podnětné. Jako důvody uvádějí např. snadná manipulace s pomůckami, jejich umístování v úrovni očí pro snadný výběr, jejich časté obměňování a vstřícnost a empatické chování pedagogů a ostatních pracovníků MŠ. 5 pedagogů si nemyslí, že je prostředí MŠ dostatečně bezpečné a podnětné pro nedostatečnou materiální vybavenost a velký počet dětí ve třídách.

### **14. soustředěnost při plnění úkolů**

Všichni dotazovaní uvedli, že je důležité, aby se dítě soustředilo na zadaný úkol a dotáhlo jej do konce. Shodují se v názoru, že pro školní práci dítěte je důležité, aby děti dokázaly odolávat rušivým vlivům z okolí, věnovaly pozornost učiteli a dokázaly dokončit i takovou činnost, při jejímž plnění budou muset překonat nějaké překážky. Činnost, která dítě přitahuje a něčím ho zaujala je zvolená svobodně, dítě potom pracuje se zájmem a víc se na činnost soustředí. Většinou má chuť pokračovat dál, protože ho činnost bavila a ono dosáhlo nějakého výsledku.

### **15. způsoby práce s dětmi s individuálními potřebami**

Děti v Montessori MŠ se sami rozhodují, jak dlouhou a s jakou pomůckou budou pracovat. Mají možnosti si svoji práci označit a později se k ní vrátit. Pokud mají potřebu, mohou činnost několikrát opakovat. V současné době realizuje společnost Montessori projekt s finanční podporou ESF a MŠMT s názvem Šance pro vaše dítě, který je zaměřen na využití Montessori didaktiky při přípravě dětí se specifickými potřebami pro vstup na základní školu. Pedagogové v běžné MŠ uvedli, že pro přípravu dětí na vstup do základní školy využívají Metodu dobrého startu, která podporuje přípravu dětí na školní výuku, rozvoj řeči, zraku, jemné a hrubé motoriky.

Metoda dobrého startu je rozpracována do 25 lekcí, dostatečně respektuje individualitu dítěte a možnosti pedagoga. Podporuje přípravu dětí na psaní, čtení,

podporuje rozvoj řeči, zrakového vnímání, jemné a hrubé motoriky a vnímání rytmu. MDS je učení hrou, nositelem je tady dětská písnička, kterou děti ztvárňují nejprve pohybově a v poslední části přejdou ke grafickému znázornění. Metoda dobrého startu je vhodná pro děti s odkladem školní docházky. Pedagogové běžné mateřské školy uvedli, že si myslí, že MDS je velmi vhodná pro přípravu dětí na vstup do základní školy.

## **5 DISKUZE**

Z informací, které mi byly poskytnuty v dotazníkovém šetření, jsem došla k těmto závěrům u jednotlivých předpokladů.

### ***Otázka č. 1***

Z dotazníkového šetření vyplývá, že se oba typy mateřských škol výrazně neliší v celkové připravenosti dětí na vstup do základní školy. Mateřská škola s prvky Montessori pedagogiky i běžná mateřská škola se věnují přípravě dětí na školu tak, jak jim umožňuje organizace chodu mateřské školy. Nepatrně lepší výsledky vychází ve školkách s Montessori prvky, což pedagogové přisuzují menšímu počtu dětí na třídách. Rozdíl byl nepatrný.

### ***Otázka č. 2***

Z výzkumu vyplynulo, že v obou dvou typech mateřských škol se pedagogové věnují v dostatečné míře rozvoji jemné motoriky a využívají k tomu vhodné způsoby a prostředky, které jsou v jejich předškolním zařízení dostupné. Rozvoj jemné motoriky považují za velmi důležitý pro další vývoj dítěte.

### ***Otázka č. 3***

V dotazníkovém šetření pedagogové z mateřské školy s prvky Montessori vypovídají, že děti z jejich školky nemají problém soustředit se na vybranou činnost a činnost dokončit. Důvodem je, podle pedagogů, že si děti sami zvolí aktivitu nebo pomůcku, se kterou chtějí pracovat (hrát si). Je to jejich volba, podle jejich vlastního momentálního zájmu. Pedagogové z běžné mateřské školy v dotaznících uvedli, že vhodnými činnostmi a metodami vedou děti k větší soustředěnosti a k dokončení zadaného úkolu. V tomto případě se shodli s tvrzením pedagogů z Montessori mateřské školy.

**Otázka č. 4**

Montessori pedagogika vede děti k samostatnému rozhodování a k samostatné práci. Dítě si může samo svobodně vybrat, s čím a jak dlouho bude pracovat, dokáže si samo zkontrolovat, zda pracovalo správně. Také v oblasti sebeobsluhy jsou děti samostatnější a pomáhají si navzájem. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že jsou děti z Montessori školek vedeny i k úklidu svého místa, dokáží si po sobě uklidit, aniž by potřebovaly pomoc dospělého. Děti v běžné mateřské školce jsou více závislé na pomoci pedagoga. Nemusí se podílet na přípravě stolů před jídlem, molitanových podložek na spaní, nenalévají si polévku apod., protože mají vše předem připravené.

**Otázka č. 5**

Běžná mateřská škola využívá převážně hračky a pomůcky běžně dostupné oproti mateřské škole s Montessori prvky, která využívá pomůcky a prvky Montessori pedagogiky, které jsou řazeny podle obtížnosti a jsou přímo zaměřené na rozvíjení konkrétních dovedností. Zároveň umožňují dětem kontrolu, zda pracovaly správně.

## ZÁVĚR

Z mého výzkumu je patrné, že existují nepatrné rozdíly mezi běžnou mateřskou školou a mateřskou školou využívající ve výchově a vzdělávání prvky Montessori pedagogiky. Největší rozdíl je v materiální vybavenosti těchto školek, v prostředcích a pomůckách, které tato předškolní zařízení využívají. V mateřských školách s prvky Montessori pedagogiky jsou pomůcky řazeny od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Dítě se skrze tyto pomůcky učí, ony mu nabízejí přímou zkušenost, proces zkoumání a objevování. Každá pomůcka (aktivita) má své místo a nabízí dítěti kontrolu, zda pracovalo správně. Chyba v Montessori pedagogice je chápána jako běžný jev a jako součást řešení problémů a zdroj nových poznatků.

V každém pedagogickém směru ať klasickém nebo alternativním je možné dosahovat velmi dobrých výsledků ve výchově a vzdělávání. Kvalitní příprava na školu je jeden z hlavních cílů výchovné práce. Mateřská škola by měla tvořit jakýsi most při přechodu od bezstarostného dětství ke vstupu na základní školu a k začátku systematického vzdělávání. K tomu, aby cesta přes takový most byla plynulá a bezpečná přispívají ve velké míře právě pedagogové mateřských škol. Proto velmi záleží na osobnosti pedagoga. Jak vyplynulo z dotazníkového výzkumu, jsou všichni oslovení pedagogové kvalifikováni pro práci s dětmi. Pedagogové Montessori mateřských škol jsou téměř všichni absolventy Diplomového kurzu Montessori pedagogiky akreditovaného MŠMT, což je pro jejich práci velmi přínosné a důležité. Pedagogové běžné mateřské školy zase absolvovali kurz Respektovat a být respektován, což v praxi znamená, že dokáží využívat prvků efektivní komunikace při práci s dětmi a dokáží být empatičtí, naslouchající. Jako velmi přínosné považují využívání Metody dobrého startu – jako přípravy na školu v běžné mateřské škole. Metoda dobrého startu sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech oblastech. Každá lekce má jako svého nositele jednoduchou píseň, se kterou je spojený krátký příběh a následně pohyb (taneční kroky, poskoky, správné kladení nohou za sebou apod.). Znakem písní jsou jednoduché grafické vzory, které dítě nejprve obtahuje, potom přechází ke složitějšímu provedení. Vždy se pracuje od shora dolů a zleva doprava. K tomu, aby se mateřské škole mohlo

uskutečňovat vzdělávání, je třeba vytvořit vhodné a příznivé podmínky. Předpokladem ke kvalitní práci mateřské školy, ať se jedná o mateřskou školu běžnou nebo s prvky Montessori pedagogiky, je dobrá organizace dne, využívání všech dostupných pomůcek a forem vzdělávání, funkční komunikace.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2010. 104 s. ISBN 80-251-2569-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 978-80-251-0977-9.
3. BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo, 1998. 80 s, ISBN 80-902497-0-1.
4. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 1996. 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
5. GEBHARTOVÁ, V., OPRAVILOVÁ, E. *Rok v mateřské škole*. 2. vydání. Praha: Portál, 2011. 496 s. ISBN 978-80-7367-703-9.
6. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. 1. vydání. Praha: Metafora, 2011. 326 s. ISBN 978-80-7359-334-6.
7. HAINSTOCK, E. G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. 1. vydání. Praha: Pragma, 1999. 166 s. ISBN 80-7205-662-X.
8. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. KLÉGGROVÁ, J. *Z našeho dítěte se stane školák*. Praha: Raabe, 2010. ISSN 1804-0160.
10. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. 288 s. ISBN 978-80-904-03-0.
11. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. 184 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
12. LEŽÁKOVÁ, R. *Pedagogická diagnostika dětí před vstupem do školy*. základní dílo včetně 2. aktualizace. Praha: Raabe, 2010. ISSN 1804-0160.
13. LUDWIG, H. a kolektiv *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Praha: ČS EFFE, 2000, 132 s. ISBN 80-7194-266-9.
14. MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 8. vydání. Praha: Grada, 2004. 184 s. ISBN 978-80-247-0870-6.



15. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2003. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
16. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. 1. vydání. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. 207 s. ISBN 80-86-189-5.
17. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. vydání. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-86-189-00-7.
18. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vydání. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
19. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 432 s. ISBN 80-7178-829-5.
20. SVOBODOVÁ, E. a kolektiv *Vzdělávání v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
21. SVOBODOVÁ E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. 133 s.
22. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogické školy a gymnázium, 1996. 55 s.
23. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
24. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.
25. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

### **Internetové stránky**

1. Společnost Montessori, vznik prvních předškolních zařízení [online], 2014, [cit. 15. 1. 2014]. Dostupné z WWW: <<http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>>.

2. Společnost Montessori, vznik prvních předškolních zařízení [online], 2014, [cit. 15. 1. 2014]. Dostupné z WWW: <<http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>>.
3. Mateřská škola Pohádka Planá nad Lužnicí [online], 2014, [cit. 15. 1. 2014]. Dostupné z WWW: <<http://www.msplananl.wbs.cz/>>.
4. Základní a mateřská škola Slapy u Tábora [online], 2014, [cit. 15. 1. 2014]. Dostupné z WWW: <<http://www.montessorislapy.cz/dokumenty/>>.
5. Mateřská Montessori Vokovická, Praha 6 [online], 2014, [cit. 15. 1. 2014]. Dostupné z WWW: <<http://www.msvokovicka.cz/>>.

## **SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

Obr. 1: Struktura respondentů podle typu mateřské školy

Obr. 2: Důvody pro práci v MŠ s prvky Montessori

Obr. 3: Délka pedagogické praxe

Obr. 4: Je úroveň komunikačních a řečových dovedností dětí dostatečná?

## SEZNAM PŘÍLOH

### Příloha 1 – Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Vendula Moravová, jsem studentkou třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické Fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce.

Děkuji

1. Pracujete jako učitelka:

- a) běžné MŠ
- b) MŠ s prvky Montessori pedagogiky

2. Jste kvalifikovaná pro svoji práci? Napište prosím, jaké je vaše dosažené vzdělání:

3. Pokud pracujete ve školce s prvky Montessori pedagogiky, jste absolventkou Montessori kurzu? Pokud ano, napište jakého:

- a) ano
- b) ne

4. Co vás vedlo k rozhodnutí pracovat jako pedagog ve školce s prvky Montessori pedagogiky?

5. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- a) kratší než 1 rok
- b) v rozmezí 1-5 let
- c) v rozmezí 5-10 let
- d) více jak 10 let

6. Myslíte si, že máte ve vaší mš dostatek prostoru pro přípravu předškolních dětí na vstup do školy? Pokud nemáte dostatek času a prostoru, napište prosím z jakého důvodu:

- a) ano
- b) ne

7. Domníváte se, že k úspěšnému nástupu na základní školu je potřebné, aby předškolní děti disponovaly dovednostmi a vědomostmi na určité úrovni? Pokud ano, tak jaké vědomosti a dovednosti upřednostňujete v přípravě na školu?

- a) ano
- b) ne

8. Věnujete se v mš dostatečným způsobem procvičování a zdokonalování jemné motoriky? Pokud ano, uveďte prosím, jakým způsobem a jaké pomůcky využíváte:

- a) ano
- b) ne

9. Rozvíjíte u dětí v dostatečné míře předmatematické představy? Pokud ano, uveďte, jak případně jakých pomůcek využíváte:

- a) ano
- b) ne

10. Souhlasíte s názorem, že je třeba děti vést od raného věku k samostatnosti a odpovědnosti?

- a) ano
- b) ne

11. Jakým způsobem vedete ve vaší mš děti k samostatnosti a odpovědnosti?

12. Domníváte se, že děti v předškolním věku navštěvující vaší mš mají dostatečně rozvinuté komunikační a řečové dovednosti?

- a) ano
- b) ne

13. Myslíte si, že je prostředí vaší mš pro děti dostatečně bezpečné a podnětné? Pokud ano, napište prosím čím je podnětné a bezpečné.

- a) ano
- b) ne

14. Předpokládáte, že by dítě předš. věku mělo být schopno soustředit se a dokončit určitý zadaný úkol?

- a) ano
- b) ne

15. Jakým způsobem pracujete ve vaší mš s dětmi, které mají nějaký problém, potřebují delší dobu na zpracování zadaného úkolu apod.