

Autoregulace u dětí předškolního věku v alternativním vzdělávání

Bc. Petra Musilová

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Musilová**
Osobní číslo: **H11692**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Autoregulace u dětí předškolního věku
v alternativním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti autoregulace a alternativního vzdělávání.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu autoregulace u dětí předškolního věku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 2000. ISBN 0-12-109890-7.

HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

KRYKORKOVÁ, Hana a kol. Metakognice a autoregulace - jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků. Praha: FF UK, 2008.

MONTESSORI, Maria. Tajuplné dětství. Praha: Nakladatelství světových pedago-gických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: 30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce: 26. dubna 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anžika Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 2. 2013

.....
Majster!

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělěčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejnění práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ačje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užívat či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přikládá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou autoregulace u dětí předškolního věku. Teoretická část objasňuje autoregulaci a s ní související pojmy (jáství, motivaci, vůli, emoce, metakognice), zmiňuje také některé teorie autoregulace. Dále se teoretická část zabývá charakteristikou dětí v předškolním věku, jejich vnímáním, pozorností, pamětí, myšlením a socializací. Závěr teoretické části je věnován alternativnímu vzdělávání. Konkrétně se zaměřuje na Montessori pedagogiku. Cílem praktické části je prostřednictvím testování zjistit míru autoregulace u dětí předškolního věku se zaměřením na rozdíly mezi dětmi procházející Montessori vzděláváním a dětmi z tradiční mateřské školy. Zjištěnou míru autoregulace dále porovnávám se znalostmi dětí, které se týkají běžného života.

Klíčová slova:

autoregulace, jáství, motivace, vůle, emoce, metakognice, vnímání, pozornost, paměť, myšlení, socializace, alternativní vzdělávání, Montessori vzdělávání

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of preschoolers' self-regulation. Theoretical part clarifies the self-regulation and related terms (selfhood, motivation, will, emotion, metacognition) and names also a few theories of selfregulation. Theoretical part then deals also with preschoolers' characteristic, their perception, attention, memory, thinking and socialization. The end of theoretical part is dedicated to alternative education. Namely the Montessori's educative system is mentioned. The goal of the practical part is to define the level of preschoolers' self-regulation contrary to the level of Montessori-educated children's self-regulation and the level of preschoolers' self-regulation who attend traditional kindergartens. The defined level of selfregulation is then compared with the knowledge of children regarding every-day's life.

Keywords:

self-regulation, selfhood, motivation, will, emotion, metacognition, perception, attention, memory, thinking, socialization, alternative education, Montessori's educative system

„Člověk se naučil přírodu ovládat dříve, než se naučil ovládat sám sebe.“

Albert Schweitzer

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

Maria Montessori

Chtěla bych vyjádřit své poděkování Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady při zpracovávání této práce.

Ráda bych také poděkovala Mgr. Zuzaně Strachoňové, jednatelce Montessori centra, Zlín; paní Věře Králíkové, ředitelce MŠ Štefánikova, Zlín a všem dalším pracovníkům obou zařízení za projevený zájem a umožnění výzkumu.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 AUTOREGULACE	12
1.1 TEORIE AUTOREGULACE.....	12
1.2 JÁSTVÍ.....	16
1.3 MOTIVACE.....	18
1.3.1 Vůle.....	20
1.4 EMOCE	21
1.5 METAKOGNICE	23
1.6 ROZVOJ AUTOREGULACE.....	24
2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	26
2.1 VNÍMÁNÍ	27
2.2 POZORNOST.....	28
2.3 PAMĚŤ.....	30
2.4 MYŠLENÍ	32
2.5 SOCIALIZACE.....	34
2.6 AUTOREGULACE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	37
3 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	39
3.1 MONTESSORI PEDAGOGIKA A JEJÍ PRINCIPY	41
3.2 OSOBNOST MARIE MONTESSORI	48
3.3 SROVNÁNÍ MONTESSORI A TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	49
3.4 VÝVOJ MONTESSORI PEDAGOGIKY VE SVĚTĚ A U NÁS	52
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
4 REALIZACE VÝZKUMU	54
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	54
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	54
4.3 PROMĚNNÉ	55
4.4 POJETÍ VÝZKUMU	56
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	56
4.6 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	58
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	59
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	61

5.1 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
SEZNAM OBRÁZKŮ	78
SEZNAM TABULEK.....	79
SEZNAM GRAFŮ	80
SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Autoregulace neboli schopnost ovládat, řídit či vést své emoce, myšlení, chování je dle mého názoru důležitý faktor při zvládnání všech těžkostí a situací v životě jedince. Tato schopnost se začíná vyvíjet právě v období předškolního věku, kdy je třeba jedince na jeho cestě za sebepoznáním, které schopnosti autoregulace předchází, podporovat a poskytnout mu pro ni vhodné podmínky. Autoregulace je také jednou z nejdůležitějších složek, na které učitelé berou zřetel při přechodu dítěte do školy (Behavior Tips, © 2009 – 2012).

Z toho důvodu jsem si jako téma své diplomové práce vybrala Autoregulaci u dětí předškolního věku v alternativním vzdělávání.

Co se týče alternativního vzdělávání, ve své práci se zaměřuji na metodu Montessori, která mě během studia velice zaujala a v rámci odborné praxe jsem se s touto metodou vzdělávání mohla seznámit blíže také z praktického hlediska.

Práce je rozčleněna na tři hlavní kapitoly, z nichž stěžejní je kapitola věnující se autoregulaci a pojmům s ní související. Další kapitola se týká předškolního věku, kde jsou popsány hlavní charakteristiky psychických procesů. Následuje kapitola zabývající se alternativním vzděláváním, ve které se zaměřuji na Montessori vzdělávání, vysvětlení hlavních principů, na kterých tato metoda stojí a její teoretické srovnání s tradičním vzděláváním.

Jak jsem již výše uváděla, autoregulace je jedním z důležitých faktorů při posuzování školní zralosti i pro život do budoucna. Cílem této práce tedy je zjistit, jaká je celková míra autoregulace u předškolních dětí. Protože mě velice zajímá problematika Montessori vzdělávání, ve kterém je přístup k dítěti odlišný od tradičního přístupu, rozhodla jsem se v praktické části práce míru autoregulace mezi těmito vzdělávacími přístupy porovnat. Dále mě také zajímala souvislost míry autoregulace s dalšími znalostmi dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 AUTOREGULACE

V anglické literatuře se setkáváme s mnoha různými názvy pro pojem autoregulace: self-regulation, self-control, self-direction, self-management. Již z tohoto faktu je jasné, že pojem ve své podstatě není sjednocený. Každý autor nahlíží na autoregulaci z jiného úhlu, každý jej chápe ze svého hlediska. Dává pojmu trochu jiný obsah.

V Psychologickém slovníku (Hartl a Hartlová, 2009, s. 66) je autoregulace u člověka definována jako a) nevědomý proces, například při metabolických pochodech, nebo jako b) vědomý proces při psychologickém zaměření činnosti, kdy člověk vědomě usiluje o dosažení stanoveného cíle a řídí své volní jednání. Dále se jedná o přijetí společenských norem, které jsou součástí autoregulačního systému jedince. Autoregulace má tedy rovinu biologickou, psychologickou a sociologickou.

Zimmermann (1989 cit. podle Mareš, 2000, s. 70) chápe autoregulaci jako prostředek jedince k přetvoření svých mentálních schopností do dovedností, které potřebuje k učení tak, aby dosáhl svých daných cílů. Jedná se o proces řízení sebe sama, a to po stránce činnostní, motivační a metakognitivní.

Autoregulace je předpokladem nezávislosti, svébytnosti, osobní zralosti (Helus, 2009, s. 189).

Kryorková (2008, s. 12) hovoří o autoregulaci jako o osobnostní charakteristice, jejíž význam je zdůrazňován sebevýchovou, autonomií, svébytností, dále také problematikou metakognice, a to včetně kognitivní svébytnosti. Autoregulace je tedy podle ní významnou osobnostní kvalitou směřující ke svébytnosti a autonomii.

Z definic jasně vyplývá, že autoregulace není vrozená schopnost. Člověk si ji musí v průběhu života osvojit, musí k ní dospět. K tomuto mu dopomáhá také řízení zvenčí – regulace, a to prostřednictvím dospělých (rodičů, vychovatelů, učitelů, nadřízených).

1.1 Teorie autoregulace

V literatuře existuje mnoho přístupů, modelů a teorií autoregulace. Jak uvádí Hrbáčková (2010, s. 16), pojem autoregulace je mezi odborníky chápán ve dvou hlavních přístupech – pedagogickém a psychologickém:

Pedagogický přístup je zaměřen spíše na dospělé jedince. O autoregulaci pojednává ve smyslu sebeřízení, sebekontroly (self-direction, self-control). Pedagogický přístup je dále rozlišován ve třech dimenzích:

- sociologické: žák pracuje na úkolech nezávisle na učiteli, sám řídí svou práci,
- pedagogické: žák vyučuje sám sebe,
- psychologické: odpovědnost sama za sebe, psychické potřeby, osobnost.

Z **psychologického pohledu** autoregulace zahrnuje výchovu a vzdělávání, a to ve všech vývojových obdobích. Z toho tedy vyplývá, že autoregulace je celoživotní proces. Pojem autoregulace označuje jako self-regulation.

Autoregulace je určitou charakteristikou člověka. Jak popisují Deci a Ryan (1996, cit. podle Mareš, 2000, s. 70), nízká úroveň autoregulace značí vlastní nezáměr jedince o aktivity, které uskutečňuje jen z důvodu vnějšího tlaku, ale sám k nim pociťuje nezáměr, odpor. Vysokou úroveň autoregulace se jedinec vyznačuje tehdy, realizuje-li aktivity se zájmem, svobodně a samostatně. Protože on sám o ně stojí, jsou pro něj důležité.

Linhart (1972 cit. podle Mareš, 2000, s. 67) o autoregulaci přemýšlel ve dvou úrovních. V první úrovni dával autor autoregulaci do souvislosti s činností mozku a formováním dovedností a schopností. Autoregulace zde figurovala jako „psychická regulace“ na neurofyzilogické, kognitivní a motivační úrovni.

Druhou úroveň dává Linhart do vztahu s vývojovou psychologií a psychologií řeči. Zde hraje roli tzv. vnitřní řeč a její ovládnutí a samomluva. Jak již bylo uvedeno výše, na autoregulaci se pohlíží také z pedagogického hlediska. Tento směr považuje Linhart za rizikový, a to vzhledem k pedocentrismu.

Zimmerman a Schunk (1989 cit. podle Mareš, 1998, s. 176) podávají stručný přehled některých teorií autoregulace v následující tabulce:

Tabulka 1: Vybrané teorie autoregulace učení

Název teorie	Představitelé	Klíčové proměnné u žáků	Postupy umožňující dospět k autoregulaci
Teorie kulturně historického zprostředkování	L. S. Vygotskij a následovníci	Vnitřní řeč	Zvnitřňování interakce mezi dospělým a dítětem
Neobehaviorismus	B. F. Skinner a následovníci	Automonitorování, autoinstruování, Sebezpevňování	Verbální poučování, zpevňování odpovědí, postupná aproximace k žádanému stavu
Neuropsychologická teorie	A. Iran-Nejad	Centrální exekutivní procesy, lokální procesy, kapacitní limity, mentální schémata, dynamická autoregulace, aktivní autoregulace	Učení predikčního a postdikčního typu, re-strukturování kontextu učení, rozvoj spontánní autoregulace
Fenomenologie	Mischel, Wylie, H. W. Marsch	Systém „já“, sebeoceňování, sebeidentita, sebepoznávání	Rozvoj sebepojetí
Sociálně kognitivní teorie	A. Bandura	Sebepozorování, sebehodnocení, reagování na sebe sama	Speciální výcvik jedince
Kognitivně-motivačně-volní teorie	N. Ach, K. Lewin, J. Kuhl, K. Kraska	Řízení těchto procesů: kódování, jednání, emocí, motivace, pozornosti, záměrů; dále: zvládání neúspěchů, sebereflektující myšlení, váhání, stopnutí akce	Změna jednání, při níž se řeší konflikt mezi kognitivně zdůvodněnými záměry, navyklým jednáním a emocionálními preferencemi
Kognitivní konstruktivismus	F. C. Bartlett, J. Piaget	Myšlení, sebeuvědomování, subjektivní teorie o vlastní kompetenci, o úsilí, o úlohách	Vývojové změny: Progresivní diferenciaci, simultánní hierarchizování organizačních strategií
Kognitivně-regulační teorie	V. Kulič	Subjektivní evidence průběhu a výsledků činnosti, autointerpretace, autokorekce, autokonstruování	Adaptivní vnější řízení, které postupně likviduje samo sebe

A. Iran-Nejad (1990 cit. podle Mareš, 1998, s. 175) rozlišuje dva základní typy autoregulace: aktivní a dynamická. Aktivní autoregulace – označovaná také jako intencionální, volní nebo exekutivní – se objevuje při vědomé kontrole a řízení exekutivních procesů v centrální nervové soustavě, je pomalá. Autoregulace dynamická se objevuje při spontánní kontrole a řízení neexekutivních procesů, je rychlá. Jedná se o typ vnitřní autoregulace, která je perspektivnější.

Kuhl (1992 cit. podle Mareš, 1998, s. 144) ve své autoregulační teorii zdůrazňuje fakt, že jedinec při rozhodování o změně jednání může váhat, může litovat svého rozhodnutí. Jedinec může mít také nutkavou potřebu vykonávat něco, co je proti jeho prvotnímu rozhodnutí o změně. Toto rozhodnutí o změně jednání může být ovlivňováno jednak návykem - doposud získanými schématy jednání, dále kognitivní preferencí (rozumově zdůvodněný záměr jednat daným způsobem) a v neposlední řadě také emocionálními tendencemi. Zejména u dětí se často projevuje konflikt, kdy dítě ví, co má dělat, co je správné, ale emoce jsou silnější a změna tedy nenastává. Učitelé takové jednání označují jako nedostatek vůle. Kuhl hovoří o autoregulačním deficitu, kdy zvláště v takovém případě potřebuje dítě pomoc dospělých.

Shermer (2001 cit. podle Helus, 2007, s. 128) říká, že autoregulace je výsledek kooperace jejích tří složek:

- **sebeopozorování:** jedinec ví, v čem a proč je nespokojený a snaží se vytyčovat kroky k tomu, aby tuto situaci změnil;
- **sebehodnocení:** jedinec dokáže hodnotit svoje minulé výsledky a stanovit si úroveň, které chce změnou dosáhnout;
- **sebeutváření:** umění rozvoje sebe sama.

Bandura (1981 cit. podle Janoušek, 1992, s. 386) se svou sociálně kognitivní teorií vychází z triadického recipročního determinismu, ve kterém zdůrazňuje tři faktory (triadický), které na sebe vzájemně působí (reciproční), a to chování; kognitivní, biologické a jiné vnitřní osobní momenty; a v neposlední řadě také vnější prostředí. Determinismus vyznačuje „výsledný efekt množiny vzájemně propojených vlivů“. Uvedené faktory se průběžně vzájemně ovlivňují, někdy ale může jeden z faktorů vystupovat výrazněji.

Schopnost autoregulace spolu se schopností autoreflexe, symbolizace, myšlenkové anticipace, schopností zástupného učení považuje Bandura za základní schopnosti člověka. Člo-

věk při svém jednání není poháněn čistě pouze vnitřními silami, ani pouze vnějším prostředím. V rámci recipročních vlivů ale přispívají k vlastní motivaci, chování a rozvoji. V těchto schopnostech se lidé liší – v individuálním vývoji se dané schopnosti buď nerozvinou, nebo se kultivují.

Schopnost autoregulace umožňuje přijímat vnitřní standardy, hodnotit rozdíly mezi těmito standardy a činnostmi a také umožňuje vznik sebehodnotících reakcí, které ovlivňují následné chování. Pozorováním rodičů, vrstevníků, dalších lidí a toho, jaké sociální i morální standardy jsou jimi přijímány, si dítě tyto standardy osvojuje. K tomu mu dopomáhá právě schopnost autoregulace. (Bandura, 1981 cit. podle Janoušek, s. 387 – 389)

Jak uvádí Mareš (In: Macek a Šafářová, 2000, s. 75) autoregulace se dá těžko představit a realizovat bez řádně rozvinutých charakteristik jedincova Já, jedná se uvědomění si sebe sama, porozumění a znalost sebe sama, sebehodnocení a sebezpojetí.

1.2 Jáství

Problematicke jáství se odborníci z různých vědních disciplín věnují již po staletí. Stejně jako u mnoha dalších pojmů existuje i v tomto případě více teoretických vymezení a definic.

Pojem Já nyní nahrazuje v minulosti používaný pojem duše. V současnosti pod pojem Já (jáství) spadá více různých titulů. Můžeme tak pod tímto heslem najít také pojmy sebevnímání, sebehodnocení, sebeúctu, identitu a další. Současná psychologie pojímá Já ze třech hledisek. Jednak jako **sebeuvědomění**, tedy jako vědomý princip, kdy jsme schopni odlišovat sebe od okolí; **sebezpojetí** charakterizované systémem představ o sobě samém a **sebe-realizace** chápaná jako činné jádro osobnosti, sebekontrola. (Čačka, 2002, s. 162, 163)

Smékal (2004, s. 342) nazývá jáství též sebeobrazem a popisuje tři aspekty, které jáství obsahuje. Jedná se o aspekt **kognitivní**, jenž je tvořen představami o charakteristikách a podstatě vlastní osobnosti. Dále Smékal hovoří o aspektu **afektivním**, který je vyjadřován různou mírou sebelásky, sebedůvěrou, sebeúctou a sebeocenením. V neposlední řadě je popisován aspekt, který určuje míru úsilí k sebeprosazení a sebeuplatnění, a to aspekt **volní** neboli **akční**. Tyto aspekty by se daly přirovnat k hlediskům jáství, jak je popisuje Čačka.

Říčan (2009, s. 135 - 142) hovoří o jáství jako o souboru psychických jevů a procesů vlastní osoby, jejíž součástí (obsahem) je duševní i tělesná stránka člověka. Abychom v životě

správně fungovali, je důležitá kontinuita vlastní osoby a jejího jádra. Tedy vědomí, že jsem stále jedním a tím samým člověkem. O tomto nás neustále utvrzuje naše okolí. Důležitá je také integrující složka celé osobnosti, tedy vnitřní celistvost, harmonie.

Vytvoření specificky lidského principu organizace duševního života člověka, tedy jáství, je podmíněno vytvořením vědomí Já. Vědomí Já je zážitkovou složkou identity, jáství je již činitelem života. (Nakonečný, 2003, s. 248)

Smékal (2004, s. 342) rozlišuje následující **kategorie Já:**

- **reálné:** reprezentuje obsah a strukturu sebepojetí;
- **vnímané:** jedná se o souhrn toho, jak se vidíme v kontextu daných situací, obsahuje pocity sebe sama v dané chvíli;
- **ideální:** je představou ideálního obrazu sebe sama, vyjadřuje to, jaký by chtěl člověk být nebo jaký by měl být;
- **prezentované:** tímto já se člověk ukazuje druhým, předvádí se tak, jak by chtěl být druhými vnímán.

Na základě avidity (chtivost, potřeba „mít“) a sociální citlivosti (zaměřenost na lidské vztahy) určuje Smékal (2004, s. 357) tyto **typy Já:**

Egocentrické Já: jedinec se koncentruje na své prožitky a zájmy, je zaměřený na shromáždování a získávání, jedná ve svůj prospěch bez respektování zájmů druhých.

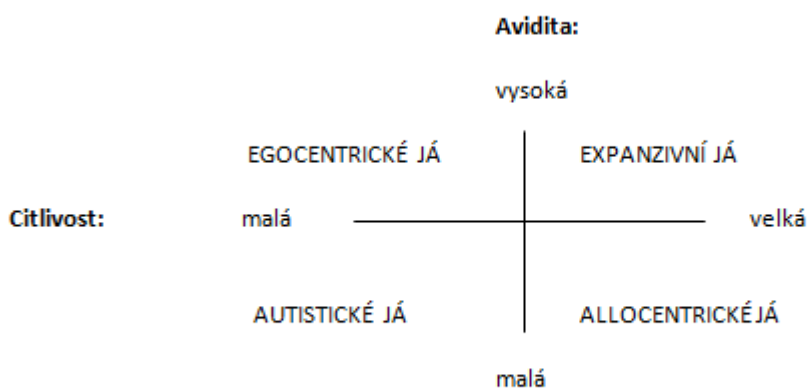
Allocentrické Já: jedinec na úkor svých vlastních zájmů pomáhá a podporuje druhé.

Expanzivní Já: panuje zde vnitřní konflikt při střetu osobních zájmů s chtitěm pomoci druhým. Tento konflikt je řešen aktivně.

Autistické Já: jedinec neprosazuje ani svůj zájem, ani nemá potřebu podporování nebo vycházení vstříc druhým. Nemá potřebu se projevovat navenek.

Tato typologie je vyjádřena na ose:

Obrázek 1: Typologie jáství podle Smékala (2004, s. 357)



Ve vztahu k autoregulaci hovoří Kuhl (1984) o Já jako o „kauzálním činiteli zamýšlené akce“, podle Rogerse (1951) je Já „činitelem osobní kauzace“, jenž je schopný sám sebe kontrolovat a účelně jednat. (cit. podle Bricheín, 1999, s. 30)

Čáp a Mareš (2007, s. 330) ve své knize nazývají Já jako autoregulační subsystém osobnosti, jež je složen ze sebepojetí; názorů na sebe samého ve vztahu ke světu; z hodnot, které si člověk zinternalizoval; sebehodnocení, sebedůvěry; a aktivity či pasivity osobnosti. Formování jedincova já, jeho sebepojetí, sebehodnocení, aktivita či pasivita úsilí o jeho kompetentnost a dosahování cílů jsou do jisté míry závislé na modelech, které jedinec má nebo měl jako dítě a mladiství k dispozici.

K vytváření identity neboli Já dochází také v procesu socializace. Tato oblast je popsána ve 2. kapitole.

1.3 Motivace

V úvodu podkapitoly se zaměřujeme nejprve na definování pojmu motivace. Definice motivace najdeme více. Zde jsou vybrány jen některé.

Motivace jako „proces usměrňování, udržování a energetizace chování, která vychází z biologických zdrojů“ (Hartl a Hartlová, 2009, s. 328).

Motivace je pro nás hybnou silou, aktivizuje nás a usměrňuje naše jednání a chování tak, abychom mohli dosáhnout svých vytyčených cílů. Zdrojem motivace mohou být buď vnitř-

ní pohnutky (vnitřní potřeby) člověka nebo vnější popud, který je označován jako incentiva. (Lokšová a Lokša, 1999, s. 12)

Stejně – na vnitřní a vnější – rozdělují motivaci autodeterminační teorie motivace autorů Deciho a Ryana. Při vnější motivaci člověk vykonává určité aktivity jen proto, aby dosáhl odměnění, uznání od okolí, vyhnul se nepříjemnostem. Tyto aktivity tedy nejsou spontánní, ale jsou způsobeny vnějším popudem. Vnější motivace se může za určitých podmínek prostřednictvím internalizace a integrace změnit v motivaci vnitřní. Pokud jedinec přejde od vnější regulace k vnitřní – přijme ji za svou – jedná se o internalizaci (zvnitřnění). Integraci se rozumí stav, kdy jedinec již zvnitřnil vnější regulaci a vzájemně ji následně propojí se svým Já. Vnitřně motivovaný člověk vykonává aktivity ve vlastním zájmu, protože ho samotného to baví. Jedná se tedy o určitý model sebeurčení, autodeterminace. Vnitřní motivace je předpokladem i výsledkem rozvinuté autoregulace. Aby mohlo dojít k plné autoregulaci, musí mít člověk pocit vlastní kompetentnosti a nezávislosti. (Deci a Ryan, 1996 cit. podle Mareš, 2000, s. 76)

Garrison (1997 cit. podle Mareš, 2000, s. 77) rozlišuje motivaci angažovat se, začít (podílet se na aktivitách) a motivaci úkolovou (úsilí vydržet u úkolu a nevzdat se), která souvisí s volní kontrolou, sebemonitorováním, sebekontrolou a autoregulací.

Energizujícím prvkem, aktivátorem motivace, je potřeba, která zároveň určuje směr motivace. Síla motivace je závislá na druhu potřeby (zde můžeme odkázat například na Maslowovu pyramidu potřeb) a na tom, jak je sama tato potřeba silná. Jednotlivé potřeby, jako aspekty motivace, však od sebe nelze oddělovat. Vzájemně se prolínají, překrývají, jsou spolu spjaty vývojově i funkčně. (Čáp a Mareš, 2007, s. 146 - 148)

Farková (2008, s. 85) uvádí formy motivace, kterými jsou potřeby, zájmy a ideály. Čáp a Mareš (2007, s. 148) k tomuto rozdělení navíc uvádí emoce, postoje, hodnotovou orientaci, cíle a smysl.

Vývoj motivace v obecné rovině probíhá „od globálnosti ke zřetelnosti, od bezděčnosti k úmyslnosti, od nahodilosti k propracovanosti postupu, od bezprostřednosti k dlouhodobosti, od proměnlivosti k trvalosti atd. (Čačka, 2000, s. 154)

Heckhausen a Kuhl (1985 cit. podle Břichcín, 1999, s. 95) hovoří o procesech, jež řídí cílesměrné chování. Tyto procesy jsou jakýmsi přípravným stadiem, které předchází vzniku záměrného jednání. Následuje první stadium motivace, kdy jsou formulována přání a vy-

hodnocována podle jejich přijatelnosti a šance splnění. Pokud je přání vyhodnoceno pozitivně, výsledkem je záměr jednat. Tento záměr jednat při nejbližší vhodné příležitosti řídí posloupnost akcí, které vedou k dosažení cíle. „Motivace-záměr-akce“ jsou, jak uvádí Brichcín (1999, s. 95), stadia volního procesu, které jsou řízeny různými silami.

V literatuře je uváděno více přístupů k motivaci, které uplatňují různé výkladové principy. Jak uvádějí Lokšová a Lokša (1999, s. 10), některé se zaměřují spíše na obsahovou stránku - co člověka motivuje, jiné na stránku procesuální - jak motivy působí na chování.

1.3.1 Vůle

Pojem vůle je v Psychologickém slovníku vysvětlován jako:

- „*záměrné, cílevědomé úsilí směřující k dosažení vědomě vytčeného cíle, vlastní jen člověku;*
- *navenek projevovaná aktivní složka jáství;*
- *samoregulace chování, psychická dispozice“* (Hartl a Hartlová, 2009, s. 677).

Hartl a Hartlová (2009, s. 677) dále uvádějí dvě teorie vůle, a to autogenetickou – vůle je považována za psychickou vlastnost či energii získanou z pudů; a teorii heterogenetickou – která chápe vůli jako organickou záležitost, záležitost očekávání, myšlení, emocí a jako zkušeností získaná dispozice.

To, jakým způsobem jedinec vědomě reguluje své chování a jednání, souvisí s vůlí (volními vlastnostmi, volními procesy). Vůle je schopnost člověka cílevědomě řídit svou mentální činnost a jejím prostřednictvím ovládat (regulovat) průběh vlastní interakce s vnitřním i vnějším prostředím. Volní vlastnosti a procesy jsou „*určující pro individuální způsob řízení vnitřních a vnějších aktivit“*, čili seberegulaci. Vždy, když člověk cílevědomě působí na sebe sama, své vnitřní stavy a procesy, na vnější prostředí, projevují se volní vlastnosti. Mezi tyto volní vlastnosti patří například cílevědomost, rozvážnost, vytrvalost, odpovědnost a další. (Brichcín, 1999, s. 148, 152)

Brichcín (1999, s. 57) dále uvádí, že vůle je projevem nejen aktivním, ale za určitých okolností také pasivním. Mravně vyspělý jedinec je schopen odolávat lákání, uspokojení naléhavých potřeb a zájmů, sociálním tlakům. Tento fakt vysvětluje tak, že nejprve se člověk vědomě rozhoduje o cílech a způsobu jednání a až poté přichází na řadu aktivita.

Čáp a Mareš (2007, s. 100) definují vůli jako souhrn psychických vlastností a procesů, které, zejména při rozhodování se mezi několika možnostmi a v situacích, kdy je potřeba překonávat překážky, zajišťují řízení činnosti a dosahování cílů.

Základním podnětem volního procesu je motiv. Aby tento motiv, vedl člověka jednat, je zapotřebí mít jasně zvolený cíl, znát prostředky, kterými tohoto cíle můžeme dosáhnout a vědomí o hodnotě, kterou pro nás daný cíl má. Tato „osobní hodnota“ cíle koresponduje s mírou energie, kterou je člověk ochoten při dosahování cíle vynaložit. Uvědomělá a samostatná volba cílů i účinnost průběhu volního úsilí závisí na vyspělosti subjektivně-prožitkových forem osobnosti (emoce, mravní vědomí, zralost Jáství, zájmová orientace aj.) a na úrovni rozvoje racionálně-kognitivních funkcí (pozornost, myšlení, rozsah poznatků apod.). (Čačka, 2000, s. 154)

Vůli spolu se sebehodnocením považuje Kryrkorková (2008, s. 21) za osobnostní kvality, bez níž je rozvoj učení člověka nemyslitelný.

1.4 Emoce

Emoce jsou psychické procesy, které z hlediska potřeb, cílů a osobního významu hodnotí situace, události, skutečnosti, průběh a výsledky činností jedince. Jsou těsně spjaty s motivací – emoce mohou iniciovat (motivovat) člověka k činnosti stejně jako potřeby. Emoce také tyto činnosti, resp. jejich průběh, uspokojování či neuspokojování potřeb, dosahování cílů, doprovázejí. (Čáp a Mareš, 2007, s. 97, 98) Emoce podle mnohých teorií působí jako usměrňovače a posilovače motivace (Čačka, 2002, s. 61).

Podle psychologického slovníku (Hartl a Hartlová, 2009, s. 138) emoce zastřešují „*subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy, stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti; lze u nich zjišťovat směr přibližování a vzdalování, intenzitu a čas trvání*“. Hartl a Hartlová také upozorňují, že je důležité rozlišovat mezi emocemi a city. V emocích jsou obsaženy fyziologické prvky na rozdíl od citů, které vyjadřují jen zážitkový rozměr emocí.

Emoce jsou uvědomované pocity, které mohou být různě laděné. Mají různou míru fyziologické aktivace, jejíž funkcí je navodit stav připravenosti k jednání. Emoce vyjadřují vztah člověka jak k sobě samému, tak k významným událostem zvnějšku. Intenzita emocí pak odpovídá významnosti dané události, situace. Vnitřní prožívání emocí bývá často doprová-

zeno vnějšími pozorovatelnými výrazy – mimika, gotika, hlasové změny. Emoce hrají významnou roli v sociálních vztazích. Každá emoce vyvolaná specifickými podněty a událostmi má svou vlastní prožitkovou, fyziologickou, behaviorální a sociální charakteristiku. Každá emoce je tedy jedinečnou kategorií. (Slaměník, 2011, s. 11, 12)

Čačka (2002, s. 52, 53, 61) ve své knize hovoří o emocích jako o mimovolně vznikajících a bezprostředních prožitcích, jež mají subjektivně hodnotící důraz a jsou těsně spjaté k vlastnímu Já. Jsou významnou součástí osobní orientace.

Komponenty emočního systému podle Slaměníka (2011, s. 9):

- **podnětové situace:** vyvolávají emoční reakci (je zdůrazňována kognitivistickými teoriemi),
- **vědomý prožitek:** jsou pozitivně nebo negativně laděné,
- **fyziologická aktivace:** navozuje ji autonomní nervový systém a žlázy s vnitřní sekrecí,
- **chování:** je emocí vyvoláno (motivační role).

Podle Nakonečného (2000, s. 11, 12) jsou komponenty emocí důležité pro jejich pochopení. Z obecného hlediska mají emoce dvě základní složky, a to zážitkovou a somatickou. Pro psychology jsou důležité zejména složka zážitková (city), výrazová (fyziologické změny) a behaviorální (chování a jednání).

P. Th. Young (1961 cit. podle Nakonečný, 2000, s. 31) vymezuje funkce emocí:

- **emoce aktivují**, tj. podněcují člověka k akci;
- **emoce udržují a vymezují chování:** pokud je vzrušení pozitivní, dané chování udržují a opakují, pokud je naopak negativní, chování omezují nebo ukončují;
- **emoce regulují:** určují, zda se chování bude vyvíjet směrem k apetenci nebo averzi; emoce umožňují hodnocení;
- **emoce organizují** neurobehaviorální vzorce, které mají být naučeny: jedná se o aktivity nebo situace, které jsou spojené buď s apetencí, nebo averzí k určitým podnětům, tak emoce ovlivňují naše chování.

Saarni, Mumme a Campos (1998 cit. podle Slaměník, 2011, s. 9) zdůrazňují regulační funkci emocí, kterou vymezují jako „*připravenost ustanovit, udržet nebo změnit vztah mezi*

jedincem a prostředím při výskytu události, která je pro osobu důležitá (cíle, hodnoty, ideály, sociální podněty od jiných apod.).“

Vymezení pojmu emoce je v literatuře mnoho a hodně se různí. Na emoce je nazíráno z mnoha pohledů (psychologický, kognitivní, behaviorální, fenomenologický a další). Jak napsal Nakonečný (2000, s. 8), tyto definice ukazují bezradnost vědců v tom, co to emoce vlastně je.

1.5 Metakognice

K pojmu autoregulace se vztahuje také pojem metakognice, který je základnou pro schopnost autoregulace. Níže jsou uvedeny jednotlivé přístupy k tomuto pojmu.

Pojem metakognice, jak uvádí Krykorková (2008, s. 12), vyjadřuje porozumění a schopnost řízení vlastních myšlenkových procesů. Jedná se o důležitou komponentu inteligentního chování. *„Metakognice je fenoménem kognice a svými atributy je zakotvena v paradigmatu kognitivní psychologie, i když se v jejím profilu odráží řada osobnostních faktorů (jistota, sebevědomí, motivační připravenost...)“*

Mareš (1998, s. 169) popisuje metakognici jednoduše jako „poznávání na druhou“, tedy poznáváme, jak poznáváme. Toto označení použil poprvé v roce 1979 J. H. Flavell. V pozdějších letech užívá pojem metakognice A. L. Brown, a to ve významu usměřování, řízení vlastních procesů. Tento význam vysvětluje skutečností, že člověk při sledování sama sebe, toho, jak postupuje při poznávání nebo učení, tak ať chce nebo ne, do těchto pozorovaných postupů sám zasahuje a jejich průběh ovlivňuje.

Simons (1996 cit. podle Mareš, 1998, s. 170) rozlišuje tři podoby metakognice:

- **metakognitivní poznatky:** jedná se o poznatky a zkušenosti, které člověk získal o poznávacích procesech svých vlastních nebo jiných lidí,
- **exekutivní kontrola a řízení:** jde o aktivní monitorování a řízení průběhu vlastních poznávacích procesů tak, abychom dosáhli určitého cíle,
- **metakognitivní pojetí** (metakognitivní přesvědčení): představuje obecné teorie a ideje, které má člověk o svém vlastním poznávání (např. žákově pojetí učení).

Tyto tři podoby metakognice vznikly ve snaze o odstranění nedorozumění, kdy často autoři nerozlišují mezi kognicí (poznáváním) a metakognicí (metapoznáváním). Označení meta-

kognice někteří autoři začínali užívat u kdejakého obecnějšího pravidla nebo strategie. Tím by se tedy předpona „meta-“ stala přebytečnou. Metakognice totiž ze sociokognitivního pohledu zahrnuje *„kognitivní posouzení, zhodnocení úkolu i svých možností, kontrolu a řízení vlastních poznávacích procesů, přemýšlení o tom, nakolik je můj způsob uvažování adekvátní danému úkolu“*. Tedy metakognice je poznávání vlastních kognitivních procesů. (Bandura, 1997 cit. podle Mareš, 1998, s. 170)

Počátky vývoje metakognitivního myšlení můžeme zařadit do období předškolního věku, avšak projevuje se jen ve velmi malé míře. Metakognice u těchto dětí je ještě implicitního charakteru – dítě tuto schopnost má, ale není vyjadřována navenek. Probíhá spíše nevědomě. Děti si na začátku předškolního věku začínají uvědomovat, že něco vědí. Postupem času už umí rozeznat to, když člověk něco ví, nebo jen něco předpokládá, ale jistě to neví. Děti si začínají také uvědomovat původ těchto znalostí, jak je získaly. (Kuhn, 2000 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 187)

V souvislosti s metakognicí hovoří Sternberg (2002, s. 486) o kognitivním monitorování – druhé stránce metapaměťové schopnosti. Kognitivní monitorování spočívá ve sledování průběhu svých myšlenek, který si v případě potřeby přizpůsobujeme. Uvědomujeme si, co víme a co nevíme. Práce zaměřující se na vývoj kognitivního monitorování popisují rozdíl mezi sebekontrolními a autoregulačními postupy. Sebekontrola pojímá zlepšenou schopnost předvídání přesných výkonů paměti a zároveň udržuje porozumění. Autoregulace se týká řízení a kontroly plánování a hodnocení. Pokud budeme s dětmi kognitivní monitorování procvičovat, můžeme tak dětem pomoci zlepšit své používání vhodných postupů.

1.6 Rozvoj autoregulace

K vývoji autoregulace, jak uvádějí Helus a Pavelková (1992 cit. podle Mareš, 1998, s. 173) přispívají jednak zdroje primárně vnější, do kterých patří již zmiňovaná rodina, přátelé, učitelé a zdroje primárně vnitřní. Primárně vnitřním zdrojem je osobnostní autoregulace, kdy sám jedinec se sebou chce něco udělat, chce něco změnit. Východiskem autoregulace je zejména *„vztah člověka k sobě samému, vztah, který se vyznačuje kromě sebe-poznání také způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům“*.

Každý v sobě má potenciál autoregulace, tato autoregulace se ovšem může správně rozvíjet pouze v případech, kdy jsou k tomuto poskytnuty vhodné podmínky. Kuhl a Kraska (1996 cit. podle Mareš, 1998, s. 172) hovoří o vývoji autoregulace v souvislosti s učením, kdy je její vývoj závislý na míře osvojených metakognitivních a metamotivačních (jak motivovat sám sebe) znalostí a dovedností. Vývojovou úroveň autoregulace, na které se žák nachází, můžeme dle teorie těchto autorů rozpoznat prostřednictvím následujících indikátorů: dovednost řídit vlastní motivaci, pozornost, emoce a dovednost zvládat své neúspěchy.

Mareš (1998, s. 173) zdůrazňuje, že by měl být na rozvoj autoregulace brán ve školách větší zřetel. Škola by měla žáka naučit tomu, jak se učit a jak své učení řídit, rozvoj autoregulace by tedy měl být v kurikulu škol. Ve vyspělých zemích již je v kurikulu autoregulace zařazena. Jde o tzv. metakurikulum, což znamená propojení dvou typů kurikula, a to kurikula daného vyučovacího předmětu s kurikulem typu „učit se, jak se učit a řídit své učení“.

Typy na podpora rozvoje autoregulačních dovedností:

- poskytněte dítěti pevný harmonogram dne, plán činností;
- eliminujte rušivé elementy, pokud vidíte, že dítě začíná být rozrušené, roztěkané (vypnout televizi, ztlumit světla) nebo poskytněte uklidňující předměty (plyšák);
- zkoušejte si s dítětem hraní rolí, aby vědělo, jak se chovat v určitých situacích;
- naučte dítě mluvit o svých pocitech a řádně kontrolujte stanovená pravidla;
- umožněte dětem odreagování, například vytvořením odpočívacího koutku s polštáři;
- podporujte představivost, hraní scénářů mezi předškoláky;
- v případě, že je dítě neklidné, vy zůstaňte klidní a snažte se neměnit tóninu hlasu (zvyšovat hlas apod.);
- předvídejte a poskytněte dětem dostatek varovných signálů, například v podobě obrázkových kartiček se znázorněným možným nebezpečím;
- když je třeba, upozorněte na nevhodná slova nebo jednání;
- při hrách tvořte skupinky dětí, kde jsou pohromadě děti s omezenými autoregulačními schopnostmi a děti s dobře rozvinutou autoregulací;
- nechte si čas i sami pro sebe (Behavior Tips, © 2009-2012).

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Počátek a konec věkového rozmezí předškolního věku se u autorů různí. Polemizovat by se dalo nad dětmi ve věku 3 let. Tento věk autoři do předškolního období neřadí vždy.

Podle Vágnerové (2012, s. 177) období předškolního věku trvá od 3 do 6-7 let věku dítěte, kdy za skutečný konec této fáze nemůžeme považovat fyzický věk dítěte, ale zejména jeho sociální vyspělost – nástup do školy. Pro toto období je charakteristické osamostatňování dítěte, kdy se „uvolňuje“ od rodiny a přichází do intenzivnějších kontaktů s vrstevníky. Z vlastností u dítěte převládá egocentričnost, která ovlivňuje jeho vnímání světa a iniciativnost, kdy má dítě potřebu něco zvládnout. V tomto věku dítě oplývá představivostí, která není vázána logikou. Představivost dítěti pomáhá v jeho poznávání světa.

Čačka (2000, s. 68, 69) zařazuje předškolní věk do období mezi 4. a 6. rokem věku dítěte, kdy jde o poslední stádium raného dětství. Stejně jako Čačka řadí dítě v předškolním věku do období od 4. do 6. roku také Matějček (2005, s. 138). V tomto období je rozvíjena hrubá motorika, na konci tohoto vývojového období se zlepšuje také jemná motorika, tedy kreslení, vystřihování, zavazování bot apod. Důležité je toto období z hlediska rozvoje základních duševních procesů, kdy výrazně převládá rozvoj fantazie, která, jak už bylo výše řečeno, není vázána principy logiky.

Helus (2009, s. 240) charakterizuje předškolní věk růstem obratnosti, novými možnostmi myšlení (užívá pseudopojmy, neopírá se důsledně o trvalost předmětu v prostoru a čase, egocentričnost, není ostře vyznačená hranice možného a nemožného); pokrokem ve výtvarném projevu; proměnami v sociálním životě (vrstevníci); hrami na sociální role (hry „jenom jako“); expanzivní iniciativností (psychomotorika, duševní expanze - fantazie, sociální expanze – snaha včlenit se do skupiny, účastnit se rozhovorů, vyjadřovat svůj názor); formováním základů mravnosti.

V následujících podkapitolách se budeme zaměřovat nejvíce na poznávací procesy dítěte. Mezi tyto racionálně - kognitivní procesy, jak zmiňuje Čačka (2000, s. 69), patří vnímání, pozornost, paměť, zpracování a osvojování podnětů, porozumění situaci. Jejich stupeň rozvoje závisí jak na zrání centrální nervové soustavy a narůstající zásobě zkušeností, tak na kvalitě imaginativně-emotivních funkcí osobnosti. Mezi imaginativně - emotivní funkce patří prožívání, motivace, jáství. V předškolním věku však dítě nedokáže ještě zcela racionálně uvažovat z důvodu nezkušenosti a neintegrované emocionality.

2.1 Vnímání

Jak již bylo výše řečeno, dítě v předškolním věku je charakterizováno svou egocentričností. Tato vlastnost ovlivňuje rovněž jeho vnímání, které je také globální a neanalytické. Dítě se orientuje většinou na to, co ho bezprostředně a subjektivně upoutá. Vjemy jsou tedy ovládnány egocentričností a osobním prožitkem dítěte. Děti v předškolním věku mnohdy přeceňují vzdálenosti a časové úseky (dnes, včera, zítra), zaměňují také strany vpravo a vlevo, zejména proto, že se strany po obratu mění. (Čačka, 2000, s. 70)

V Psychologickém slovníku (Hartl a Hartlová, 2009, s. 673) je vnímání charakterizováno jako „*percepce, čítí, smyslové vnímání, v širším významu též chápání situace. Z vývojového hlediska jde o základní složku orientace organismu v životním prostředí, vytváření mentálních obsahů prostřednictvím sensorických údajů*“. Jde o aktivní proces vytváření skutečnosti, ve kterém na sebe vzájemně působí vrození činitele s učením. Vnímání obsahuje jak objekty vnějšího světa a vzájemné vztahy mezi těmito objekty, tak i vnitřní stavy organismu.

Definice vnímání, jak ji uvádí Farková (2008, s. 56): „*vnímání je základní poznávací proces, který vzniká bezprostředním působením vnějšího nebo vnitřního podnětu, má charakter přímého smyslového poznávání*.“ Vnímání je určitou funkcí chování, která umožňuje orientovat se v prostředí, umožňuje vybírat si informace, které z okolního světa potřebujeme. Základem vnímání je seskupení jednotlivých smyslových dat do celků, díky kterým pak chápeme význam. Na vnímání se podílejí také další procesy, jako je paměť a pozornost. Vnímání je výsledkem „*analyticko syntetické činnosti mozkové kůry*“. Výsledkem vnímání jsou vjemy.

„*Vnímání je centrální proces, který se uskutečňuje v mozkové kůře jako zpracovávání dat, které tam dodávají smyslové orgány*.“ Z tohoto hlediska jde o sensorické předpoklady vnímání. Vnímání je kromě vztahu k vnějšímu světu používáno také ve smyslu vnímání vnitřních stavů těla, pohybů apod. „*Vnímání je aktivní vytváření smyslového obrazu vnějšího světa, které se uskutečňuje v mozku za zprostředkování činnosti smyslových orgánů a pamětních stop obrazů věcí a dějů*.“ Funkce vnímání spočívá ve vytváření smyslového a smysluplného obrazu reality. Tento obraz poskytuje subjektu informace o objektu, jeho vlastnostech a vztazích. Tím vnímání subjektu umožňuje se lépe adaptovat, umožňuje mu

orientovat se v čase a prostoru a díky tomu může subjekt předmětně jednat. (Nakonečný, 2003, s. 130, 131)

Čačka (2000, s. 70) popisuje tři **stadia vnímání u dětí**, přičemž v předškolním věku jsou ještě uplatňována pouze první dvě stadia:

1. **Stadium předmětů:** dítě umí předměty vyjmenovat, ať už z obrázku nebo v živém senzorickém poli.
2. **Stadium činností:** dítě dokáže popsat dílčí vztahy (jednotlivé aktivity, prostorové vztahy). V případech, kdy jsou jevy známé nebo často se opakující, je dítě schopno nahlédnout i logický sled událostí.
3. **Stadium vztahů:** dítě chápe logický smysl události, pointu.

Vnímání jednak umožňuje orientovat se v životním prostředí, a jednak je základem lidského poznávání vůbec. Vnímání je jakýmsi centrálním psychickým jevem. Ze smyslového vnímání vnějšího světa se vyvíjí i jeho vývojově nejvyšší forma – myšlení. Smyslové vnímání (zrak, sluch, hmat,...), tedy činnost smyslů, je podkladem pro veškeré poznání a konání, ovšem pouze předpokladem vnímání jako takového. (Nakonečný, 2003, s. 130)

2.2 Pozornost

S vnímáním úzce souvisí pozornost. Člověk během dne vnímá spoustu věcí, některé jen povrchově, jiné se zájmem. Ze všech vnímaných podnětů však pouze některým věnuje svou pozornost. Tuto pozornost pak vyvíjíme záměrně nebo je upoutána samovolně, bez našeho úsilí. Tyto typy pozorností jsou popsány níže.

V Psychologickém slovníku (Hartl a Hartlová, 2009, s. 445) je pozornost definována jako *„zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj, základem pozornosti je orientační reflex, roli hrají nápadnost, neočekávanost, novost vnímaného prostředí i postoj, zájem, očekávání, únava jedince a další.“*

Košč a kol. (1975 cit. podle Lokšová a Lokša, 1999, s. 54) definují pozornost jako složitý psychický stav, který dělí na dvě fáze:

- celkové pojmání prostředí a objevení objektu nebo děje, který má pro jedince určitý význam;
- činnost pozorování objektu, jež je pro jedince významný.

Pozornost je nespécifickou součástí myšlení, vnímání, prožívání i chtění. Intenzita, stabilita, kolísavost a rozsah, tedy vlastnosti pozornosti, se zlepšují jak cvikem, tak samotným vývojem. (Čačka, 2000, s. 111)

Podle mnoha autorů spadá pozornost do kognitivních procesů. F. Craike a R. S. Lockhart (1972 cit. podle Hartl a Hartlová, 2009, s. 446) ovšem nechápou pozornost jako samostatný kognitivní proces, ale jako přerušování zpracovávání. A to z toho důvodu, že pokud člověk nevěnuje zpracovávání informací speciální pozornost, probíhá toto zpracovávání většinou automaticky nevědomě.

Rozlišujeme pozornost záměrnou a bezděčnou. Záměrná pozornost je aktivní, kdy je přítomný vědomý záměr. Jako příklad tohoto druhu pozornosti uvádí Říčan (2009, s. 122) sledování automobilů při přecházení silnice. Bezděčná pozornost je pasivní, věnujeme něčemu pozornost nezáměrně. Příkladem bezděčné pozornosti může být sledování napínavého filmu.

Jak uvádějí Čáp a Mareš (2007, s. 105), k záměrné pozornosti, resp. její soustředění přispívá mnoho faktorů, a to především:

- motivace k dané činnosti;
- přestávky nebo střídání různých činností;
- aktivační úroveň, celkový stav organismu člověka, zejména centrálního nervového systému;
- v neposlední řadě také zvyk soustředit se na činnost.

To, jak dlouho a snadno se dokáže člověk soustředit na jednu činnost – záměrné soustředění, závisí na individualitě každého člověka. Stejně tak to, jak rychle a snadno dokáže člověk pozornost přenášet nebo provádět dvě činnosti současně – pohyblivost-inertnost. Jedná se o vlastnosti, které mají vrozený základ a dále jsou formovány v učení a činnostech. (Čáp a Mareš, 2007, s. 106)

Lokšová a Lokša (1999, s. 58) rozdělují podmínky udržení pozornosti na vnitřní - osobnostní a vnější - situační. K vnitřním podmínkám, které člověka ovlivňují, zařazují celkový tělesný i psychický stav člověka, vůli, emoce a zájmy a v neposlední řadě také náročnost dané činnosti, při které je třeba zvýšená koncentrace pozornosti. K vnějším podmínkám

patří sociální prostředí, pracovní prostředí, intenzita, síla a délka působení podnětu, jeho novost a neočekávanost.

Svou pozornost většinou dlouhou dobu na jednom místě neudržíme, ale rozdělujeme ji a střídáme. V určité chvíli se ze všech představ, citů, myšlenek nebo vjemů zaměřujeme jen na některé, které jsou pro nás aktuálně zajímavější nebo důležitější. Vnímáme pouze jednu jedinou věc, která se tak dostane do centra našeho vědomí a ostatní, co je pro nás aktuálně nedůležité odsuneme na okraj vědomí. Pozornost je tedy výběrová. (Říčan, 2009, s. 122) Tato výběrová pozornost eliminuje nevhodné vlivy a do činnosti jedince vnáší poslušnost a pořádek (Ďurič a kol., 1977, cit. podle Lokšová a Lokša, 1999, s. 54).

U dětí předškolního věku můžeme pozornost zdokonalovat prostřednictvím silně motivovaných, poutavých a citově zabarvených her. Dítě se pak na hru dokáže soustředit mnohem delší dobu než na jinou činnost. (Čáp a Mareš, 2007, s. 284)

Čačka (2000, s. 71) zmiňuje kromě her jako prostředek vhodný k rozvoji stability pozornosti televizi. Musíme ji ovšem umět správně využít a hlavně na sledování televize navázat dalšími činnostmi tak, aby byl duševní rozvoj správně podněcován. Je třeba hovořit s dítětem o sledovaném pořadu, ptát se na jejich dojmy, poznatky apod. Můžeme tak přispět také k rozvoji paměti, všímavosti, představivosti, schopnosti utvářet vlastní myšlenky. Kromě her, sledování televize, je vhodné také využívat speciálních úkolů, jako například vybarvování identických obrazců ve změti obdélníků, trojúhelníků apod. Na konci vývojového období už je znát větší záměrnost a stabilita pozornosti, což se projevuje v neochotě dítěte odejít od rozpracované činnosti.

2.3 Paměť

„Paměť je schopnost přijímat, držet a znovu oživovat minulé vjemy; často je charakterizována jako uchování informace o podnětu, který už nepůsobí“ (H. Ebbinghaus, 1885 cit. podle Hartl a Hartlová, 2009, s. 390).

Crowder (1976, cit. podle Sternberg, 2002, s. 182) definuje paměť jako proces dynamického charakteru, který spočívá jak v ukládání, tak získávání informací o minulé zkušenosti. V literatuře jsou popisovány tři základní paměťové mechanismy, a to vstup (neboli kódování) – uchování – výstup.

Paměť je rozvíjena a naplňována prostřednictvím učení. Jde o systémový jev, který umožňuje interpretaci a fungování kognitivních a jiných psychických procesů. Díky paměti můžeme pochopit, jak funguje vnímání, myšlení apod. (Nakonečný, 1998, s. 365)

Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 202, 203), paměťové schopnosti se vyvíjí ve vzájemném působení s dalšími kognitivními schopnostmi a pomáhá k jejich rozvoji. Vývoj paměti je závislý na zrání určitých mozkových struktur a na příležitosti tyto předpoklady rozvíjet. Způsob, jakým dítě uvažuje a co mu připadá důležité má vliv na zapamatování různých informací. Paměť je tvořena souborem specifických schopností, jež jsou na sobě poměrně nezávislé. Rozvoj těchto schopností je podmíněn zráním mozkových struktur, zvláště hipokampu a prefrontální mozkové kůry. Hipokampus, resp. jeho vývojové změny ovlivňují rozvoj sémantické paměti, tj. ukládání informací typu „co“. Vývoj prefrontální mozkové kůry má značný vliv především na ukládání poznatků o různých událostech, tj. ukládání informací typu „kde“, „kdy“. Zlepšování paměťových schopností je ovlivňováno také nakupením zkušeností, jež umožňují snazší zpracování a zařazení nových poznatků do již existujících kategorií.

Na správnou funkci záměrné paměti má vliv kromě jiného také stabilita prožívání a záměrná motivace. Tyto dvě podmínky nejsou ještě v předškolním věku plně vyvinuty. Ovšem paměť můžeme podporovat prostřednictvím změny předmětu soustředění. Dítě dlouhodobější pozornost na jeden předmět či činnost nevydrží. Přelétavost jeho pozornosti je tedy prospěšná pro bohatší příjem informací. Dítě si dokáže osvojit velké množství básniček, písniček, aniž by se muselo soustředit na obsah. Stačí mu rytmus a rým. Jde tak o bezděčné učení se. (Čačka, 2000, s. 71)

V literatuře je uváděn nespočet typů paměti. Vágnerová (2012, s. 203 – 207) popisuje vývoj určitých druhů paměti v předškolním věku:

- **Vývoj explicitní sémantické paměti**, která se v předškolním věku projevuje zvýšením kapacity paměti a nárůstu rychlosti zpracování informací. Zlepšení sémantické paměti je závislé mimo jiné na schopnosti výběrového zaměření pozornosti. Tato schopnost se rozvíjí mezi 4. a 6. rokem dítěte. Ke snadnějšímu zpracování určité informace a udržení poznatku v paměti přispívá míra informovanosti o daném faktu. Čím je dítě starší, tím více si dokáže spojit souvislosti jednotlivě nabytých informací a sloučit je v celek.

- **Explicitní epizodická paměť.** Díky této paměti si můžeme zapamatovat různé události a sloučit je do příběhu, který má své časové a kontextuální souvislosti. Epizodickou paměť ovlivňuje dosažená úroveň uvažování, kdy musí být dítě schopné propojit jednotlivé informace a zpracovat je v celek. Dále je tato paměť ovlivněna také jazykovými schopnostmi dítěte. V souvislosti s epizodickou pamětí hovoří Vágnerová o paměti autobiografické, která zpracovává a ukládá události, jejichž součástí je samo dítě. První trvalejší osobní vzpomínky se utvářejí před 4. rokem života dítěte, bývají ale zpravidla útržkovité a je jich ještě málo.
- **Implicitní, procedurální paměť** se rozvíjí postupně, plynule již od raného věku dítěte. Jedná se neuvědomělé zapamatování poznatků a činností, které souvisejí s každodenním životem. Tyto poznatky a činnosti se dítě učí pozorováním druhých. Paměť, která se v předškolním věku ještě příliš nerozvíjí je metapaměť. Dítě si neuvědomuje, kde danou informaci získali, jak se ji naučili. Předškoláci mají tendenci svou paměť přeceňovat – nedokážou ještě odhadnout úroveň svých paměťových schopností.

Od třetího roku života, jak Čačka (2000, s. 71,72) uvádí, je dítě schopno zapamatovat si některé jevy napoprvé. Jedná se o jevy spojené s afektivní situací. V předškolním období si děti osvojují bezděčně i záměrně zejména konkrétní a názorné jevy. Mechanické (záměrné) zapamatovávání by se ale v tomto věku ještě nemělo příliš přetěžovat. Zaměřit bychom se měli spíše na rozvíjení logické paměti. Prostřednictvím opakování již dítě získává návyky určitého chování či jednání. Ke konci předškolního období již dítě dokáže užívat úmyslné zapamatování.

2.4 Myšlení

„Myšlení je proces vědomého odrazu skutečnosti v takových jejích objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do kterých se zahrnují i objekty nedostupné bezprostředním smyslovým vnímáním; je to poznávací proces probíhající mezi člověkem a okolím; proces analýzy syntézy a odvozených myšlenkových operací; je sociálně podmíněn a nerozlučně svázán s řečí“ (Hartl a Hartlová, 2009, s. 332).

Vrcholný proces lidského poznávání – tak bývá charakterizováno myšlení, zejména myšlení verbální, propoziční. Myšlení je založeno na ostatních kognitivních procesech, zároveň

je také jejich součástí, která však zachází o něco hlouběji. Prostřednictvím myšlení dokážeme definovat pojmy, pochopit jejich vztahy, můžeme z jedné informace vyvozovat další apod. Díky těmto schopnostem můžeme řešit problémy nejen teoreticky, ale hlavně v praxi. „*Myšlení zahrnuje soubor procesů, které operují názornými představami, symboly, pojmy, slovy, větami, výroky, principy atd.*“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 89)

Existuje několik druhů myšlení, které jsou rozděleny z několika hledisek. Čáp a Mareš (2007, s. 90) uvádí jejich dělení následovně:

- **Myšlení motorické, imaginativní a propoziční.** Tyto druhy myšlení jsou důležité z hlediska vývoje člověka. Motorické myšlení se vyvíjí nejdříve. Jedná se o pohybové zacházení s předměty. Imaginativní myšlení se týká představ a názorných obrazů. Propoziční myšlení je spjata s řečí, pracuje se slovy, větami, pojmy. Tento druh myšlení se vyvíjí nejpozději.
- **Konkrétní a abstraktní myšlení.** Do konkrétního myšlení je zařazováno imaginativní a motorické myšlení – operují se specifickými jevy. Abstraktní myšlení se soustřeďuje na abstraktní momenty. Patří sem myšlení propoziční.
- **Deduktivní a induktivní myšlení.** Deduktivní myšlení při řešení případů postupuje od obecného ke specifickému. Induktivní myšlení postupuje zase opačně – od specifického k obecnému.
- **Reproduktivní a produktivní myšlení.** Reprodukivní myšlení pouze reprodukuje – opakuje – to, co je již známé. Produktivní myšlení je tvůrčí. Vytváří nové postupy.
- **Konvergentní a divergentní myšlení.** Konvergentní myšlení se snaží nalézt pouze to jedno pravé řešení. Divergentní myšlení se zaměřuje na více možností, hledá více možných cest k vyřešení problému.

Závisí na individualitě každého jedince, které myšlení u něj převažuje. Toto je dáno také skladbou kognitivních stylů.

V předškolním věku se dítě dostává do fáze názorného myšlení. Pro tuto fázi je charakteristický bezprostřední vjem spolu s asociovanou představou a prožitkem. Piaget označuje tuto fázi jako předoperační stadium. Na základě Piagetových pokusů lze říci, že děti v předškolním věku ještě nejsou schopny při myšlenkových operacích sledovat více faktorů. Jed-

ná se o pokus s přesypáváním korálků z vyšší do širší nádoby. Množství korálků ve vyšší nádobě dítě označuje za větší, ač je korálků stále stejný počet. Bere tedy v potaz pouze výšku nádoby, nikoli také její šířku. Jeden z dalších pokusů, kdy dítě mělo určit počet kostek v řadě, ukazuje, že vědomí trvalosti předmětu není stejné jako vědomí trvalosti množství. Pokud se mezi kostkami v řadě udělaly větší mezery, dítě tuto řadu označilo za řadu s větším počtem kostek. Dítě se tedy zaměřuje na délku řady místo na počet prvků. (Čačka, 2000, s. 74) Předoperační stadium přirovnaly americké autorky Papalia a Olds (1992 cit. podle Vágnerová, 2012, s. 185) k sérii jednotlivých útržkovitých snímků z filmu, kterým však chybí vzájemné souvislosti.

Předškolní děti již umí vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak, jak již bylo zmíněno výše, nedokážou vzít při řešení úloh v úvahu více aspektů. Jejich uvažování je zaměřené jen na jednu oblast. Charakteristickým rysem myšlení dětí předškolního věku je tedy útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Dítěti chybí komplexní přístup. (Vágnerová, 2012, s. 185)

2.5 Socializace

Z hlediska vývoje osobnosti, utváření jejího Já je socializace velmi důležitou komponentou.

Socializace je procesem osvojování si způsobů chování, seznamování se s kulturním prostředím, v rámci kterého si jedinec osvojí též společenské normy a přizpůsobí se danému společenskému životu. (Sollárová In: Výrost a Slaměník, 2008, s. 49)

Nakonečný (2003, s. 119) hovoří o socializaci jako o dlouhodobém a náročném procesu, při kterém jedinec vrůstá do kulturního prostředí tak, aby byl schopný v něm jak soukromě, tak veřejně bezkonfliktně fungovat. Jedná se také o schopnost komunikovat se svým sociálním okolím a hrát určité sociální role.

Nejobsáhlejší definici pojmu socializace podávají Hartl a Hartlová (2009, s. 548): „*Socializace je postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů; součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.*“

Socializaci však nelze chápat jako jednosměrné působení na jedince. Člověk zde nefiguruje zcela pasivně. V průběhu socializace dochází ke vzájemnému působení a ovlivňování mezi jedincem a ostatními lidmi, ale i celou společností a kulturou. Každý jedinec aktivně působí na své prostředí a podílí se na formování své osobnosti. V procesu socializace nejde však pouze o změnu chování, ale také o rozvoj prožívání a hodnocení, rozvíjí se sebepojetí a sebehodnocení (Vágnerová, 2012, s. 223). Tyto komponenty dohromady tvoří jedinečnou osobnost – individualitu. (Čáp a Mareš, 2007, s. 54)

K činitelům, kteří ovlivňují proces socializace, patří zejména již uvedená rodina, vrstevníci, škola, sociální skupiny na pracovišti a masmédiá. (Kollárik a kol., 2004 cit. podle Sollárová In: Výrost a Slaměník, 2008, s. 50)

Jak uvádí Nakonečný (2003, s. 120 - 122), socializace je celoživotním procesem. Nejprve se jedinec socializuje v rodině – jde o socializaci primární. Tato socializace probíhá již od novorozeněte, kdy se v podstatě jedná o tzv. sociální učení (identifikace, internalizace, imitace). Důležitý je v tomto období vztah matky a dítěte. Během primární socializace si dítě osvojuje důležité schopnosti, jako jsou základní kulturní návyky, komunikace, orientace v kulturních hodnotách, plnění role svého pohlaví a věku, schopnost sebeovládání a chování v souladu s požadavky rodičů.

Získání rodinné identity je podle Vágnerové (2012, s. 223), důležitým základem pro další sociální rozvoj dítěte. V předškolním věku probíhá socializace již i mimo rodinu. Dítě se připravuje na vstup do široké společnosti. Socializace i rozvoj individuality probíhá v interakci s jinými lidmi, resp. skupinami lidí – dospělými, dětmi. Dítě získává nové zkušenosti a dovednosti, které jsou pro jeho rozvoj důležité. Mezi hlavní sociální skupiny, se kterými se dítě v předškolním věku setkává, a které jsou pro jeho sociální rozvoj důležité, patří:

- **rodina**, která stále figuruje jako nejvýznamnější opora pro dítě, je zdrojem jistoty a bezpečí;
- **vrstevnická skupina**, která poskytuje potřebné a užitečné zkušenosti, jež jsou důležité pro osamostatnění dítěte;
- **mateřská škola**, prostřednictvím které dítě vstupuje do společnosti již jako samostatný jedinec a získává další nové sociální zkušenosti a dovednosti.

K funkci mateřské školy se vyjadřuje také Matějček (2005, s. 142), který říká, že mateřská škola může v některých případech být místem nápravné rodinné výchovy. A to zejména je-li dítě v rodině zanedbáváno. Mateřská škola působí též jako místo celkové pedagogické osvěty (figurují zde její znalosti a zkušenosti ve vedení dětí). V jiných případech může mateřská škola hrát roli léčebného prostředí. Jedná se o případy dětí, které mají autistické rysy, nesou kolektiv ostatních dětí. V tomto ohledu jim mateřská škola pomáhá v kontaktu.

V procesu socializace – při setkávání s druhými lidmi, při společných činnostech, vzájemné interakci apod. – se člověk setkává a získává postupně nové role. Přijímá roli dítěte v rodině, sourozence, žáka ve škole, člena klubu, zaměstnance, muže, ženy, matky nebo otce apod. (Čáp a Mareš, 2007, s. 57)

Každá role, kterou člověk přijímá má „předepsaný“ určitý vzor postojů a chování – má své typické znaky. Může jít o role, se kterými člověk získává určitou prestiž. Role, které mohou potvrzovat dosaženou dospělost dítěte, jako například role žáka mateřské školy, role dítěte, které umí plavat apod. Dítě se musí v rámci socializace naučit rozlišovat své chování podle situace, v níž se aktuálně nachází a podle role, kterou v této situaci zaujímá. Jde o vývojově důležitý úkol. V případě jeho nezvládnutí dítě na různé situace reaguje nepřiměřeně, nerozlišuje jednotlivé role a chová se ve všech situacích stejně. Nedokáže rozlišit, co by měl a co by v dané situaci neměl dělat. Toto se odráží v negativních zpětných vazbách a dítě je pak zmatené ve vlastních pocitech a sebehodnocení. (Vágnerová, 2012, s. 225)

Pro děti v předškolním věku je také charakteristické hraní rolí – být něčím jenom jako. Děti pracují s představivostí. Vědí, že to není doopravdy, že jsou stále tím, kým ve skutečnosti jsou. Nejčastěji si děti zkusí hrát různá povolání, pohádkové postavy nebo také osoby ze svého okolí – maminka, tatínek. Prostřednictvím těchto her se děti učí profilovat některé vlastnosti, připodobňují se ke svým vzorům. Zkouší si, jak reagovat v určitých situacích. Toto hraní rolí je důležité jednak z hlediska utváření individuality, pomáhá dětem uvolnit tvůrčí fantazii a může jim také pomoci kompenzovat frustraci. (Helus, 2009, s. 242, 243)

Jak již bylo řečeno, socializace je proces celoživotní. Jeho počátek probíhá v rodině, v interakci s těmi nejbližšími, z nich jako prvním nejdůležitějším člověkem je matka. Aby sociální vývoj a rozvoj jedince mohl i dále v dospělosti probíhat správně, je důležité osvojení

si rolí v určitých situacích. K tomuto kromě rodiny dopomáhají také vztahy s vrstevníky a mateřská škola. Předškolní období můžeme tedy z hlediska osvojování si sociálních rolí považovat za přelomový rok.

Proběhne-li socializace správně, hovoříme o tzv. funkční socializaci, kdy si jedinec „*přisvojuje hodnoty a normy společnosti, které zajišťují sounáležitost vzájemně se respektujících lidí, napomáhajících si v individuální personalizaci a dbalých věcí společného zájmu*“ (Helus, 2007, s. 93). Vyústěním funkční socializace je tedy personalizace, což značí vyváženost obou cílů, které si proces socializace klade, a to individualizace a autonomie jedince a zároveň jeho sociální integrace. Tato personalizace se vyznačuje několika charakteristikami. Jednou z nich je sebeřízení čili autoregulace. Jedinec je tedy schopný klást si smysluplné životní cíle, zároveň je s rozvahou a zodpovědně plnit a svoje plány dokončit. (Helus, 2007, s. 104)

2.6 Autoregulace v předškolním věku

Děti žijí okamžikem. Jsou impulsivní, nechávají se ovládat bezprostředními přáními a pocity. Dospělí se v tomto na rozdíl od dětí umí kontrolovat, umí se ovládat, dokážou rozhodnout, jaké chování je vhodné a jaké ne. Dítě s již osvojenými autoregulačními schopnostmi umí udržet svou pozornost, kontrolovat své emoce, ovládat myšlenky, chování a pocity. Autoregulace je u dětí ovlivňována také jejich vlastním temperamentem. Pro některé děti je sebeovládání přirozenější, postupně se vyvine s přibývajícím věkem, jiné k tomu musí být více vedeny. Toto je dáno mimo jiné výchovou v rodině. Děti, které vyrůstají ve stabilním prostředí, v milující rodině, kde je dán určitý řád, s autoregulací nemají takový problém jako naopak děti, které pocházejí ze znevýhodněného prostředí, z rodiny nestabilní, kde jsou vystaveny stresu. Při práci s dětmi se speciálními potřebami bylo zjištěno, že potíže s autoregulací mají také ty, které se narodily předčasně. Děti, jež mají problémy s autoregulací, mají často problémy s učením, agresí, protispolečenským jednáním, depresemi. Zde je důležité, aby si učitelé a pečovatelé uvědomili potřebu větší podpory těchto dětí. (Behavior Tips, © 2009 – 2012)

Podle zahraničních výzkumů je rozvoj autoregulace přímo závislý na zrání mozku. Na autoregulaci se podílejí specifické oblasti mozku jako mozková kůra a prefrontální lalok. Další z nedávných výzkumů ukázal, že autoregulace je u učitelů hodnocena jako jedna z nejdůležitějších charakteristik školní zralosti. (Behavior Tips, © 2009 – 2012)

Předškolní děti, na rozdíl od dětí mladších, svou činností směřují již k nějakému cíli. Tato činnost je koordinovanější a méně závislá na situaci než tomu bylo dříve. Výběr strategie činnosti je ovládán potřebami bezprostředního uspokojení, emocionálně. Postupně se však vyvíjí i další mechanismy, které tuto zvolenou strategii mohou ovlivňovat – jedná se o rozhodovací a regulační kompetence. Tyto kompetence rozvíjející se spolu s poznávacími procesy a socializací se nepodřizují jen aktuálním potřebám nebo vybití emocí. Mohou navíc iniciativu dítěte regulovat směrem k přijatelnějším cílům. (Vágnerová, 2012, s. 239)

Autoregulace se u dětí předškolního věku projevuje také egocentrickou řečí, kdy děti komentují to, co dělají, určitým způsobem svoje chování či jednání sami usměřňují. Tato autoregulace je mnohdy přenesená z vnější regulace rodiči. Dítě si dává pokyny obdobného nebo stejného charakteru, jako jim dávají rodiče. Připomínají si, co nesmí nebo mají dělat apod. (Vágnerová, 2012, s. 217)

3 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pro pojmy „alternativní vzdělávání“ či „alternativní škola“ existuje mnoho různých vysvětlení a definic, které nejsou jednotné. Tato terminologická nejednotnost se odvíjí zejména od úhlu pohledu na danou problematiku. Každý stát, každý pedagogický směr nahlíží na tyto pojmy z jiného hlediska.

Ve **Velké Británii** je jako „alternativní vzdělávání“ popisováno takové vzdělávání, které se liší od vzdělávání nabízeného státem nebo dalšími tradičními institucemi; „alternativní školy“ chápou jako školy s radikálními koncepcemi vzdělávání. V **Německu** jsou jako „alternativní školy“ označovány školy nezřízené státem, školy neveřejné, které se svým cílem, učebním obsahem, formou učení, organizací a spoluprací s rodiči odlišují od škol státních, veřejných. Pro tyto školy bývá užíváno též pojmenování svobodné školy či reformní školy. V **USA** jsou pod pojmem „alternativní škola“ chápány jakékoli inovace ve veřejné i soukromé škole. (Průcha, 2012, s. 21, 22)

Průcha (2012, s. 22 - 25) dále uvádí několik významových rovin, které je třeba při definování pojmu „alternativní škola“ brát v úvahu. Tyto roviny, resp. hlediska se vzájemně prolínají, což je také důvodem, proč často dochází k nepřesnému splývání pojmů „alternativní škola“, „svobodná škola“, „soukromá škola“, „nezávislá škola“, apod.:

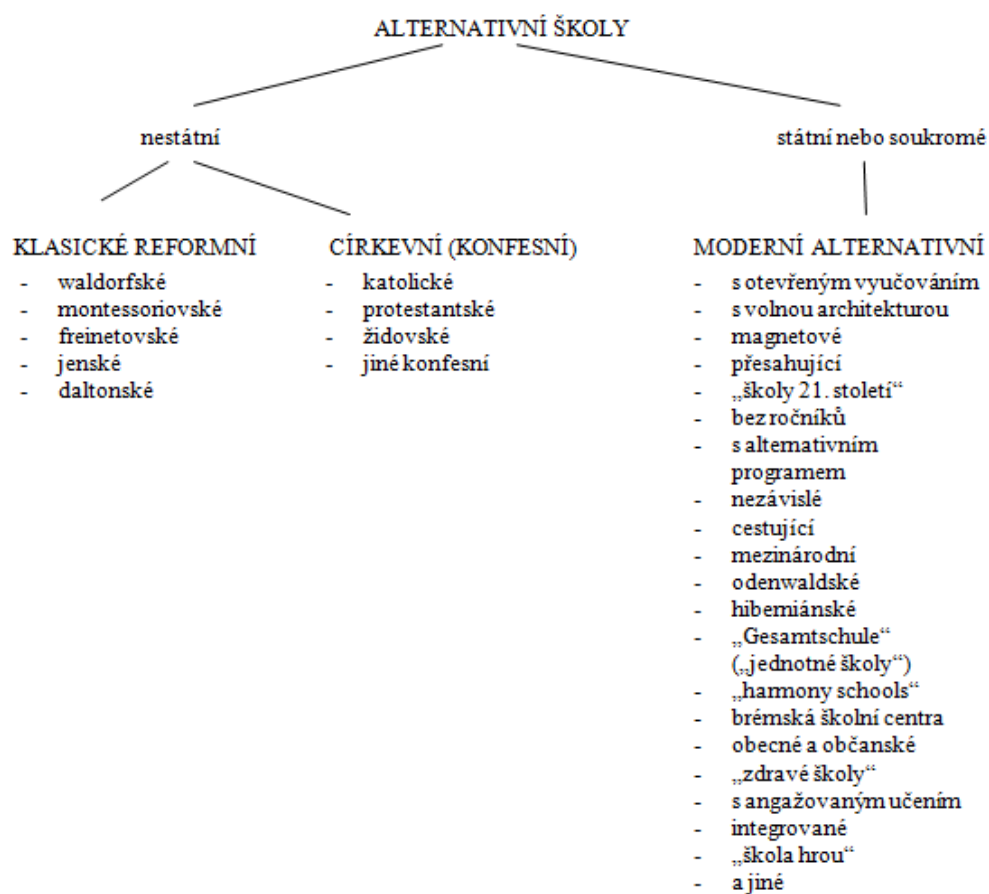
- **Hledisko školsko-politické**, kdy jsou školy rozlišovány podle svého zřizovatele. Alternativními školami jsou podle tohoto aspektu školy nestátní, tedy církevní a školy zřízené soukromým provozovatelem.
- **Hledisko ekonomické**, které rozlišuje školy dle způsobu jejich financování. Za alternativní jsou považovány zpravidla ty školy, kde žáci, resp. rodiče, platí školné. Toto hledisko není ovšem pro vymezení alternativní školy zcela rozhodující.
- **Hledisko pedagogické a didaktické** považuje za alternativní všechny školy, které užívají specifické formy, obsahy nebo metody vzdělávání, odlišné od standardních pedagogických a didaktických koncepcí. Z tohoto hlediska mohou být za alternativní školy považovány rovněž školy státní.

Alternativní škola se nesoustředí na změnu jen některých detailů nebo jeden systémový znak, např. zřizovatele, název školy nebo organizaci vyučovacích hodin. Alternativní škola se má snažit definovat nové cíle, které nejsou zaměřeny jen na vyučování a vzdělávání kla-

sickými metodami tradičního obsahu, které pracují se starými cíly. Alternativní škola, resp. vzdělávání se má vyznačovat novou filosofií. (Zelina, 2000, s. 14)

Podle Průchy (2012, s. 25) jsou alternativními školami „všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému“.

Obrázek 2: Typologie alternativních škol dle Průchy (2012, s. 46)



Historie alternativních škol sahá až do 19. století, kdy se začala utvářet reformní pedagogická hnutí, jež zakládaly první reformní školy (Průcha, 2009a, s. 178). Významný pokrok v pohledu na dítě a jeho výchovu můžeme ovšem zaznamenat již v době 18. století. Tento pokrok je spojený s osobností Jean Jacques Rousseaua, který prosazoval přirozenou výchovu dítěte, která respektuje jeho spontaneitu a věkové zvláštnosti. Dospělí musí individualitu dítěte plně respektovat a nepovyšovat se na něj. I přes prosazování těchto myšlenek se

ale pohled na dítě v dané době nezměnil. Položily ovšem základ pro již uvedená reformní hnutí, kterým se podařil přístup k dítěti opravdu změnit. (Opravilová In: Kolláriková a Pupala, 2001, s. 125, 126)

Ve 20. století již hojně narůstal počet pokusů o vytvoření alternativních škol, jejichž společným rysem je důraz na rozvoj samostatnosti a tvořivosti, na využití netradičních a nestereotypních metod a forem vyučování a na žákovu i učitelovu svobodu. Mezi tyto alternativní školy patří daltonský plán, winnetská soustava, montessoriovská škola, škola waldorfská, jenská, freinetovská a další. Ne všechny školy se ale ve svém rozvoji udržely. Ve 20. a 30. letech byl další vývoj zabrzděn totalitním systémem a 2. světovou válkou. Další rozvoj alternativních škol je tak datován až v 2. polovině 20. století. (Jůva a Jůva, 2007, s. 66)

V České republice jsou v současné době dostupné tyto alternativní školy (Alternativní školy, © 2001 – 2013):

- Waldorfská, Montessori, Daltonská, které se rozvíjely v 1. pol. 20. století;
- Začít spolu, Zdravá škola, Integrovaná tematická výuka. Tyto školy vznikly v posledních desetiletích.

Společnými rysy alternativních škol reformní pedagogiky a soudobých koncepcí jsou pedocentrismus, individuální výchovné cíle, princip přiměřenosti a aktivity, globalismus, škola jako společenství žáků, učitelů i rodičů. (Klassen, Skiera, Wächter, 1990, cit. podle Průcha, 2009b, s. 107, 108)

V následujících podkapitolách se budeme věnovat jedné z tzv. klasických reformních škol, a to Montessoriovskou školou.

3.1 Montessori pedagogika a její principy

Jak již bylo výše zmíněno, Montessori pedagogika patří mezi tzv. klasické reformní školy, které vznikaly v 1. polovině 20. století.

Vytvářet takové prostředí pro výuku, které umožní dětem normální a přirozený vývoj – to je základním smyslem Montessori vzdělávání. Jedno z hesel, kterými se tato koncepce řídí je „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Dítě je učitelem provázeno, učitel zde funguje jako poradce. (Průcha, 2012, s. 51)

„*Výchova má zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte.*“ Maria Montessori odmítá výchovu jako přizpůsobování dítěte světu dospělých. Zkoumá specifickou dětskou a podněcuje dospělé, aby se dětstvím inspirovali. (Jůva a Jůva, 2007, s. 67)

Neustálý boj mezi dospělými a dětmi je, podle Marie Montessori, hlavní příčinou rozvojových deviací. Poslušnost dítěte je vyžadována ve všech jejích podobách – poslušnost těla (potichu sedět, neběhat, poslouchat), poslušnost inteligence (učit se to, co řekne učitel), poslušnost aktivity (dítě se může realizovat jen tam, kde mu to učitel povolí), poslušnost vůle (zapření vlastní vůle a poslouchání příkazů učitele). Všechny uvedené požadavky ze strany dospělých potlačují osobnost dítěte a jeho přirozený vývoj. (Zelina, 2000, s. 33)

V souvislosti s uvedenou poslušností dítěte, uvádí Montessori (2003, s. 173) tři stadia poslušnosti:

- **první stádium:** Dítě někdy dokáže uposlechnout a někdy ne. Poslušnost a neposlušnost se vzájemně prolínají. Toto je dáno nestabilitou vůle dítěte.
- **druhé stádium:** Dovednosti a sebeovládání dítěte jsou již stabilní. Mohou být tedy řízeny jak jeho vlastní vůlí, tak vůlí ostatních. Jedná se o nejvyšší formu poslušnosti, která je v současném školství vyžadována – aby dítě vždy uposlechno. Dítě je ale schopno ve své poslušnosti dojít ještě mnohem dále, a to do třetího stadia.
- **třetí stádium:** Poslední stádium poslušnosti není dáno jen nově nabytými dovednostmi. Je zaměřeno na osobnosti, které dítě respektuje a uznává. Dítě si samo uvědomí, že je kolem něj někdo šikovnější, kým se může nechat vést a přímo prahne po pokynech, které mu zkušenější dává.

Z uvedených stupňů poslušnosti můžeme říct, že Montessori vkládá do výchovy zcela nový přístup, který ovšem dnešní společnost zatím nedokáže přijmout. Přesně jak je uvedeno, společnost vyžaduje po dítěti poslušnost druhého stadia, kdy dítě musí slepě uposlechnout všechny příkazy bez toho, aby jeho uposlechnutí obsahovalo vlastní zájem. Což je špatné.

Maria Montessori (2003, s. 13) byla toho názoru, že vzdělávání je přirozeným procesem, který spontánně probíhá v každém z nás. Není to tedy činnost závislá na učiteli. Podstatou vzdělávání není pasivní naslouchání slovům, ale praktická zkušenost, kdy jedinec aktivně působí na své okolí. Učitel má zastávat roli zprostředkovatele vzdělávání, tj. promyslet a připravit různé motivační prvky tak, aby děti vedly k samovolnému vstřebávání vědomostí a osvojování dovedností.

Jedním ze základních předpokladů rozvoje dítěte je jeho schopnost soustředit se. Na této schopnosti se zakládá osobnost dítěte a jeho sociální chování. Aby dítě našlo způsob, jak se soustředit, je důležité, aby v jeho okolí byly předměty, na které může své soustředění vázat. Toto potvrzuje významnost prostředí při rozvoji dítěte. Nikdo nemůže svým působením zvnějšku přimět dítě k tomu, aby se soustředilo. Jen samo dítě může formovat své psychické vlastnosti. (Montessori, 2003, s. 149)

Při vývoji dětí je důležité brát v potaz období zvýšené vnímavosti. Tato období jsou určité časové úseky v životě člověka, a to zejména v jeho raném věku. Člověk má po určitou dobu specifickou vlastnost, která mu pomáhá při získávání nějakého daného rysu. Jakmile člověk daný rys získá, zvýšená citlivost se ztrácí. Dítě se během těchto období učí přizpůsobovat se svému okolí, získává nové vlastnosti a dovednosti. (Montessori, 1998, s. 28) Jednoduše řečeno, dítě je v určitou dobu citlivé na přijímání určitých informací, znalostí, kdy tyto specifické znalosti nabude snáze a rychleji. Vzdělávání by mělo k těmto obdobím zvýšené vnímavosti brát ohled a přizpůsobovat se.

Následující tabulka obsahuje rozdělení senzitivních fází vývoje člověka, jak je uvádí Kasper a Kasperová (2008, s. 132).

Tabulka 2: Senzitivní fáze vývoje člověka u Marie Montessori

0 – 3 roky	Senzitivní oblasti jsou pohyb, řeč a řád . Dítě je citlivé v oblasti pohybové – zvládnání chůze, běhu, rozvoj manuální zručnosti. V oblasti řádu se jedná o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšímu světu. V neposlední řadě je dítě citlivé v oblasti řeči.
3 – 6 let	Dochází k sebeuvědomění dítěte na základě získávání zkušeností v rámci aktivních činností, dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Pokračuje rozvoj ohybových a řečových dovedností.
7 – 12 let	Je charakterizováno rozvíjející se morální senzitivitou . Dítě hodnotí dobré a zlé jak ve vlastním jednání, tak i v konání okolních osob. Dítě získává sociální zkušenosti v širším okolí. Pokud jsou jeho sociální vztahy chudé či omezované, může to být brzdou jeho dalšího vývoje. Dochází též k rozvoji myšlení, které přechází od zaměřenosti na konkrétno k abstrakci. V počátku období se tak dítě zajímá o bezprostřední okolní svět, na konci tohoto ob-

	dobí mu je svět více abstrakcí. Dítě potřebuje být podporováno v aktivním poznávání světa, samostatném získávání dovedností a znalostí, což vede k zdravému rozvoji jeho sebevědomí.
12 – 18 let	Fáze je specifická vývojem v samostatnosti v sociálních vztazích dospívajícího, vytvořením nového obrazu o sobě sama.

Jak uvádí Rýdl (2006, s. 14), v Montessori pedagogice nejsou stanoveny přímé cíle, ale spíše klíčové dovednosti, které by si děti měly osvojit. Jedná se například o komunikování, spolupráci, disponování atd. Samozřejmě s určitou mírou odborných znalostí a dovedností. „*Nejvyšším cílem Montessori pedagogiky je sledování rozvoje dětí a mládeže, překonávající všechny bariéry národnostní, kulturní a sociální a směřující k posilování míru ve světě.*“

Existují dva základní faktory, které Montessori vzdělávání zdůrazňuje (Rýdl, 2006, s. 34):

1. **Vzdělávání od narození.** V Montessori vzdělávání je podporován přirozený vývoj dítěte, a to poskytováním lásky a náklonnosti.
2. **Vzdělávání v raném věku.** Předškolní období Maria Montessori považovala za nejdůležitější, protože dítě si utváří svou osobnost. Snaží se tedy o využívání vrozených vlastností a směřování dětí k jejich vlastnímu „já“.

Montessori pedagogika uznává určitá pravidla svého vzdělávání, kterými se liší od pedagogiky tradiční. Jedná se zejména o tyto:

Věková heterogenita

Cílem vytváření věkově heterogenních skupin je poskytnout dětem ve skupině mnohem větší prostor pro kooperaci. Většinou jsou skupiny tvořeny ze tří ročníků v jednom vývojovém stupni, a to 3 – 5leté nebo 4 – 6leté děti. Věkově heterogenní skupiny dětí plní jednak kognitivní cíle, kdy děti učí sami sebe navzájem. Tento způsob učení nelze nahradit ani učitelem ani rodičem. Děti jsou si totiž ve svém myšlení, řeči, pocitech a představách velice blízcí a poznatky a zkušenosti si tak mohou předávat mnohem jednodušeji. Starší děti mohou těm mladším pomáhat, tak si sami rozšiřují své schopnosti a také posilují sebevědomí, když zjišťují, že látka, která pro ně byla dříve obtížná, už je pro ně hračka.

Dále hraje princip věkové heterogenity roli v sociální výchově. Děti totiž pravidla skupinového soužití přijímají lépe, když na těchto pravidlech lpí i ostatní starší děti, než když jsou vyžadovány dospělými. Starší děti se navíc při práci s mladšími učí odpovědnosti, a jak již bylo zmíněno, zlepšuje to také jejich sebevědomí. (Rýdl, 1999a, s. 17, 18)

Pohyb

Pohyb je pro každé dítě zdrojem radosti a zábavy. Pokud je mu možnost pohybu odepírána, může to pro něj být nesnesitelným utrpením. Dítě během pohybu myslí, dává pozor, neustále se musí pohybovat a také nám tuto potřebu dává najevo. Prostřednictvím pohybu, kdy se dítě dostává do kontaktu se skutečností, získává prostorovou představivost, seznamuje se s příjemnými i nepříjemnými vlastnostmi věcí. Důležitý je pohyb také při získávání inteligence, díky které si uchováváme dojmy z okolí.

Dítě pro svůj rozvoj potřebuje takové prostředí a předměty, které mu umožní vyvíjet aktivitu, získat nové pohybové zkušenosti. Dobrým prostředkem pro výchovu pohybu jsou cvičení všedního života – umývání, čištění, vaření apod. Dítě tyto činnosti aktivně napodobuje a tím cvičí nejen svou osobu – tělo a ducha, ale osvojuje si také zvyky, mravy a způsoby kulturního prostředí.

Dítě má speciální cit pro zapamatování pohybu. Aby určité věci porozuměl, nepomůže zdoluhavé slovní vysvětlování. Postačí pomalé předvedení pohybu, který si snáze zapamatuje. (Rýdl, 1999a, s. 19 – 21)

Svoboda a samostatnost

Svoboda je znakem lidského bytí. Projevuje se formou spontánní aktivity, jejímž cílem je získání nezávislosti a svobody. Svobodu je nutné zde chápat ve smyslu nezávislosti a soběstačnosti dítěte. Snahy o získání svobody a samostatnosti se u dítěte projevují již v prvních okamžicích života, kdy se při narození dítě vymaňuje z lůna matky a stává se nezávislým na matčiných tělesných pochodech. Boj o vlastní nezávislost je základní složkou přirozeného. Samostatnost dítěte se postupně v průběhu jeho vývoje zvyšuje. (Montesori, 2003, s. 62)

Princip svobody dítěte tedy Montessori nechápe jako volnost bez hranic, kdy si dítě může dělat, co se mu zlíbí, jak se mnozí mylně domnívají. Znamená svobodu jednání, konání, svobodu výběru, svoboda jako cesta svobodného vývoje, ale také proces sebekontroly, sebedisciplíny a posilování vnitřní kázně. Montessori není zastáncem tzv. poslušného dítěte,

keré vždy poslechne příkazy dospělého, neodporuje mu, je milé, hodné; dítě, které se nepatá, je bez zájmu, pasivní. Takové dítě popisuje jako nesvobodné.

V montessoriovské výchově po dítěti není požadováno, aby plnilo očekávání dospělých, aby bylo pochváleno – není motivováno pouze pomocí vnějších prostředků. Dítě si vybírá činnosti a dělá rozhodnutí z vlastní vůle, jedná samo za sebe. Učí se tak také zodpovědnosti, disciplíně. (Kasper a Kasperová, 2008, s. 133, 134)

Maria Montessori tedy ctí osobnost dítěte, jeho vývoj a umožňuje mu svobodnou volbu, která však má také určitý řád.

Ticho a klid

Vše, co dítě dělá, by mělo být prováděno v tichosti a klidu. Díky tichu se děti lépe soustředí na danou činnost, ticho také napomáhá vcítění se do druhých. (Kasper a Kasperová, 2008, s. 135)

Montessori podporuje cvičení ticha a klidu, kde hovoří o dvou rozdílných lekcích. Jednak je ticho podporováno při práci s didaktickým materiálem, čemuž je přizpůsobeno též prostředí – vše má své místo, vše je uklizeno, stůl je čistý a prázdný. Také při vysvětlování práce s didaktickým materiálem je využíváno minimum řeči, důraz je kladen spíše na tichý pohyb. Druhým typem lekce je již přímé cvičení mlčení. Jak již bylo řečeno, pro tato cvičení je nutné mít připravené jednak prostředí a jednak musí být připraven též sám vychovatel. Pokud požadujeme ticho po dítěti, musíme mu dát příklad. Když chceme upozornit dítě na to, aby bylo potichu, nepostačí jeho okřiknutí, aby sedělo tiše. Nejlepším příkladem je mu toto ukázat. Čili vychovatel si sedne a ukáže dítěti, že sedět se dá tiše. (Rýdl, 1999a, s. 52)

Připravené prostředí a práce s chybou

Jak už bylo mnohokrát zmíněno. Pro výuku v Montessori vzdělávání je důležitým aspektem připravené prostředí a správný didaktický materiál.

Správně připravené prostředí podněcuje v dítěti aktivitu. Ve spojení se správným didaktickým materiálem, připravenými učiteli/vychovateli, kteří jsou poučeni o senzitivních fázích dítěte a o tom, jak dané prostředí správně připravit je postaven základ pro svobodný a zdravý vývoj dítěte.

Pracovní prostředí dítěte nesmí být přehlceno, aby nebyla rozptylována jeho pozornost. Na pracovním stole je vždy pouze jedna pomůcka, se kterou dítě pracuje. Jakmile s ní dopracuje, pomůcku uklidí a poté si může vybrat jinou. Pomůcky jsou jednoduché, estetické a jsou tvořeny tak, aby podněcovaly dítě v činnosti a dokázalo s nimi samo manipulovat. Zvláštním znakem montessori pomůcek je tzv. kontrola chyb, která může být prováděna více způsoby:

- pomůcka sama upozorní dítě na chybu, nemusí jej kontrolovat učitel;
- kontrolovat chybu si dítě může také s některými pomůckami, které pracují s předlohou;
- není vylučována ani kontrola učitelem, ovšem nesmí být příliš přeceňována;
- v neposlední řadě kontrolují chyby také spolupracující jedinci – spolužáci.

Kontrola chyb má velký pedagogický význam jednak z hlediska, že se dítě učí samo chybu najít a opravit, díky sebekontrolě se dítě učí nezávislosti a samostatnosti a fakt, že něco samo udělá dobře je pro něj velmi uspokojující. (Kasper a Kasperová, 2008, s. 137, 138)

Osobnost vychovatele

Vychovatelem je dospělý člověk, který působí v různých výchovně vzdělávacích zařízeních a snaží se o pozitivní ovlivňování sebevýchovy jedince. (Rýdl, 1999a, s. 28)

V Montessori pedagogice není využíváno napomínání, přísnost a tresty. Montessori pedagogika podporuje činnost a klade důraz na dodržování pravidel jednání. Učitel/vychovatel dítě povzbuzuje, pomáhá mu při volbě vhodných didaktických materiálů k práci s ohledem na věk a schopnosti dítěte. (Kasper a Kasperová, 2008, s. 139)

Učitel zde působí jako spolupracovník, pomocník, vůdce a organizátor ve smyslu vytváření vhodného připraveného prostředí, podněcovatel dětské svobody a dohlízející. (Rýdl, 1999a, s. 28 – 30)

Zelina (2000, s. 33) shrnuje hlavní myšlenky, metody a principy Montessori vzdělávání do těchto bodů:

- výchovné a vzdělávací prostředí má vyhovovat potřebám dětí. Má podporovat jejich rozvoj. Jedná se o přizpůsobení zařízení ve školce (např. výška nábytku), didaktické pomůcky a každé dítě by mělo mít svůj vlastní prostor (pracovní místo, koutek);
- dítě má dělat jen tolik, na kolik samo stačí;
- má se podporovat jejich samostatnost a soustředěnost na danou činnost;
- důležitým bodem je zde rozvíjení všech smyslů a vnímání;
- v práci s dětmi by se mělo vše odvíjet postupně – od lehčího k náročnějšímu a tomuto by mělo být přizpůsobeno i ostatní (zařízení, hračky...);
- učitel, vychovatel by měl vychovávat dítě ne podle svých vlastních představ, ale podle potřeb samotného dítěte, tomu by měla být výchova přizpůsobena. Učitel by měl být odborníkem v oboru, očekává se od něj empatie, sledování a rozvíjení potřeb dětí, vytváření individuálních podnětů pro všechny děti.

Mezi základní oblasti vzdělávání patří v Montessori pedagogice cvičení každodenních aktivit (samoobsluha, hygiena, pohybové cvičení...), rozvíjení smyslů (zrak, hmat, sluch, čich, chuť, rozvoj kreativity), matematika, jazyk, kosmická výchova (geografie, biologie, ekologie, fyzika, chemie, výtvarné učení). (Zelina, 2000, s. 35-36)

Jak materiál, tak jednotlivá praktická cvičení jsou důležitá pro rozvoj samostatnosti, sebe-kontroly a sebedisciplíny dítěte. Rozvíjí nejen smysly dítěte, ale také jeho úsudek, myšlení. (Kasper aKasperová, 2008, s. 138)

3.2 Osobnost Marie Montessori

Montessori pedagogika nese svůj název podle své autorky, zakladatelky, italské lékařky Marie Montessori.

Maria Montessori se narodila v roce 1870 ve městě Chiravalle v Itálii. Ve třech letech se Maria s rodiči přestěhovala do Říma, kde později studovala matematiku a inženýrství na technické škole, následně nastoupila na univerzitu v Římě, kde získala jako první žena v Itálii diplom z medicíny. Po škole pracovala s dětmi odmítnutými jejich rodiči. Po zkušenostech s prací s těmito dětmi Maria opustila obor lékařství a začala se věnovat výchově a vzdělávání. Na univerzitě ještě dostudovala filosofii a antropologii, aby se dozvěděla, jak funguje lidské myšlení. Poté vedla tamní oddělení pedagogické antropologie.

Maria pracovala s dětmi z různých kulturních prostředí a zázemí. První zkušenosti získávala s postiženými dětmi. Na základě zkušeností a svých pozorování zjistila, že pokud mají děti k dispozici správné materiály a nacházejí se zároveň ve správném prostředí, dokážou se zabavit samy. Navrhla tak způsob výuky v „připraveném prostředí“, kde si děti procvičují smysly a motorické dovednosti. Tímto způsobem si vědomosti a dovednosti lépe osvojují, protože činnosti vychází z nich samých, z jejich vlastního zájmu. Děti se dokážou vyrovnat s určitými problémy samy bez pomoci dospělých.

V roce 1907 založila Montessori v Římě první Dětský dům (Casa dei Bambini), kde se starala a zároveň zkoušela své metody na 60 dětech z chudých a nevzdělaných rodin. Protože neměla dostatek finančních prostředků na vybavení, musela si nábytek i pomůcky opatřit sama. Její metody byly velmi úspěšné, a tak se je Montessori či její pokračovatelé snažili dále rozvíjet. Své poznatky následně aplikovala také na ostatní děti, nejen postižené. Aby představila svoje prokazatelně úspěšné metody světu, přednášela a učila v Anglii, Spojených Státech, Austrálii a Indii. Během svého života vydala Montessori několik děl týkajících se Montessori výzkumů, v roce 1929 založila mezinárodní asociaci Association Montessori Internationale (AMI) (Kasper a Kasperová, 2008, s. 131). Za svou cennou práci byla Maria třikrát navržena na Nobelovu cenu míru.

Maria Montessori zemřela v Holandsku v roce 1952. (Rýdl, 2006, s.10 - 11)

3.3 Srovnání Montessori a tradičního vzdělávání

Montessori pedagogika se zaměřuje především na tělesný, duševní a psychický vývoj jedince a na jeho individuální potřeby. Zde můžeme vidět rozdíl oproti tradičnímu vzdělávání, kde je cílem zvládnutí státního učebního plánu. Jak již bylo řečeno, v Montessori pedagogice jsou děti vedeny a podporovány tak, aby mohly samy rozvíjet svou osobnost, stávat se soběstačnými. V této pedagogice platí pravidla (zásada), že dítě se nejspíše a nejlépe naučí to, čemu se chce samo právě učit. Dítěti proto bývá poskytován čas na to, aby se mohlo samo rozhodnout, čím se chce právě zabývat a jak dlouho. (Rýdl, 2006, s. 13)

Odlišnost alternativních škol od škol tradičních (běžných, převažujících) vidí Průcha (2012, s. 25) v:

- způsobu organizování výuky nebo života dětí ve škole;
- kurikulu (obsah nebo cíl vzdělávání);

- parametry edukačního prostředí (např. rozmístění nábytku, velikost místnosti, způsob komunikace mezi dětmi a učitelem apod.);
- způsobu hodnocení;
- vztahy mezi rodiči a školou, školou a místní komunitou a další.

Rýdl (1999b cit. podle Průcha, 2012, s. 39) vymezuje rozdíly mezi tradiční a alternativní pedagogikou následovně:

Tabulka 3: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

K výše uvedeným rozdílům mezi alternativním a tradičním vzděláváním Průcha (2012, s. 40) však doplňuje, že se jedná o idealizovanou představu alternativních škol, která se neshoduje s realitou.

Vlastnosti alternativních škol, které jsou uváděné autory, se již tolik neliší od škol standardních, protože i ty se snaží o komplexnější přístup k dítěti, lepší výchovné postupy, zaměřenost na dítě apod. Je třeba tedy alternativní školy charakterizovat z hlediska jejich funkcí. Alternativní školy plní funkce zejména kompenzační (snaží se kompenzovat nedo-

statky, které mají školy standardní), diverzifikační (alternativní školy zajišťují pluralitu vzdělávání) a inovační (nejdůležitější funkce, která se týká zejména inovace v organizaci vzdělávacího procesu a obsahu vzdělávání). (Průcha, 2012, s. 41, 42)

Následující tabulka obsahuje rozdíly mezi tradiční a Montessori výukou, jak je uvádí na svých internetových stránkách společnost International Montessori School of Prague (© 2011):

Tabulka 4: Rozdíly mezi tradičním a Montessori vzděláváním

Tradiční	Montessori
Učebnice, tužky, pracovní sešity.	Přípravené kinestetické materiály se zapracovanou kontrolou chyby. Zvláště vytvořené referenční materiály.
Práce a učení bez zdůraznění sociálního rozvoje.	Práce a učení odpovídá stupni vývoje dítěte.
Úzké učební osnovy.	Jednotné, mezinárodně vytvořené osnovy.
Čas rozdělený do bloků, hodinové lekce.	Integrované předměty, učení založené na vývojové psychologii.
Jednotlivé předměty.	Nepřerušované pracovní cykly.
Třída s dětmi jednotného věku.	Třída s dětmi různého věku.
Studenti pasivně a tiše sedí za stolem.	Studenti jsou aktivní, hovoří nebo spontánně pracují potichu, mají volnost pohybu.
Student se přizpůsobuje potřebám školy.	Škola se přizpůsobuje potřebám studenta.
Student získává pomoc specialisty mimo školu.	V ideálních případech přichází specialista za studentem.
Vysvědčení se soustředí na výsledek.	Hodnocení podle vývoje, přehled zvládnutých dovedností. <i>By Tim Duax, Ph.D. Montessori Education Researcher</i>

3.4 Vývoj Montessori pedagogiky ve světě a u nás

Jak uvádí Rýdl (2006, s. 12), první společností v historii zabývající se Montessori pedagogikou byla Mezinárodní asociace Montessori (Association Montessori International) se sídlem v nizozemském Amsterdamu. Založená byla v roce 1929 Marií Montessori a jejím synem Mariem. Tato společnost funguje dodnes. Pedagogičtí pracovníci, kteří chtějí pracovat ve vzdělávání Montessori musí projít kurzem, po kterém jim tato společnost udělí mezinárodně uznávaný diplom.

V minulosti nebyla koncepce Montessori pedagogiky příliš uznávaná. V roce 1933 po nástupu nacistů k moci byla v Německu tato metoda zakázána. O rok později ji zakázali také fašisté v Itálii, od roku 1936 se k tomuto zákazu připojilo Španělsko. Naprostým tabu byla Montessori pedagogika v zemích prosovětského bloku. Výjimkou bylo pouze Maďarsko, kde ji zákon od roku 1985 povolil. (Rýdl, 2006, s. 12-13)

Nejvíce se Montessori pedagogika rozšířila v Německu a Nizozemí. V současné době se o rozšiřování škol s Montessori vzděláváním stará společnost Montessori Europe, e. v. Ta v roce 2011 pořádala v Bratislavě svůj 12. mezinárodní kongres. (Průcha, 2012, s. 52)

V České republice se Montessori pedagogika začala rozvíjet v 90. letech, kdy byla založena Asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol se soukromou školou Montessori v Praze. Tyto organizace ale po několika letech zanikly. Jejich organizátoři (Ing. Plachý, prof. Rýdl a dr. Baxová) však zanechali překlady knih Marie Montessori a sestavili Vzdělávací program Mateřská a základní škola Montessori (1. a 2. stupeň). Tento program poté předložili na MŠMT pro režim pokusného ověřování. V roce 1988 se konal v Praze první kurz metody Montessori pod vedením lektorů z American Montessori Society (AMS). Program Montessori začaly jako první realizovat mateřské školy v Jablonci nad Nisou a Kladně. Vzdělávání pedagogů začala organizovat dr. Jitka Brunclíková, která založila v roce 1999 Společnost Montessori. Následně vznikla soukromá Mezinárodní pražská montessori škola IMPS, kde již vedení a realizaci kurzů přebírali čeští lektori. V následujících letech vznikaly centra a mateřské školy Montessori v dalších českých městech (Pardubice, Brno, Olomouc). Postupně vzniká zájem o zakládání dalších center a školek Montessori i u samotných rodičů dětí. Jsou překládány další knihy Marie Montessori. Montessori pedagogika se rozrůstá. (Společnost Montessori, 1999 - 2013)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

Tématem praktické části je autoregulace u dětí předškolního věku. Cílem výzkumu je zjistit míru autoregulace u dětí v předškolním věku se zaměřením na rozdíly mezi dětmi procházející Montessori výukou a dětmi, které prochází tradičním vzděláváním. Dílčím cílem je pak porovnání zjištěné míry autoregulace s dalšími znalostmi dětí.

4.1 Výzkumný problém

Na základě výzkumného cíle byl stanoven hlavní výzkumný problém:

- **Jaká je míra autoregulace u dětí předškolního věku?**

4.2 Výzkumné otázky

1. **Jaká je míra autoregulace u dětí předškolního věku?**
2. **Existují rozdíly v míře autoregulace u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání?**

H1: Míra autoregulace u dětí předškolního věku procházející Montessori výukou je vyšší než míra autoregulace u dětí předškolního věku navštěvující tradiční vzdělávání.

H2: S rostoucím věkem se u dětí předškolního věku procházející Montessori a tradičním vzděláváním míra autoregulace zvyšuje.

H3: Mezi dívkami a chlapci předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání neexistují v míře autoregulace významné rozdíly.

3. **Souvisí míra autoregulace s dalšími znalostmi u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání?**

H4: Čím je míra autoregulace u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzděláváním vyšší, tím vyšší je úspěšnost v jejich dalších znalostech.

4. **Existují rozdíly v úrovni znalostí v testu Zkouška znalostí předškolních dětí mezi dětmi předškolního věku z Montessori a tradičního vzdělávání?**

H5: Úroveň znalostí u dětí procházející Montessori výukou je vyšší než úroveň znalostí u dětí navštěvující tradiční vzdělávání.

5. Jaká je úroveň znalostí v jednotlivých oblastech znalostního testu u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání?

4.3 Proměnné

Abychom mohli hypotézy testovat, musíme si nejprve ke každé z nich určit proměnné.

H1: Míra autoregulace u dětí předškolního věku procházející Montessori výukou je vyšší než míra autoregulace u dětí předškolního věku navštěvující tradiční vzdělávání.

- První proměnnou je intervalová proměnná „*míra autoregulace*“, čímž se rozumí výše skóre v testu HTKS (0 – 52 bodů).
- Druhou proměnnou je „*typ vzdělávání*“, čímž se rozumí to, zda děti navštěvují Montessori nebo tradiční mateřskou školu. Jedná se o proměnnou nominální.

H2: S rostoucím věkem se u dětí předškolního věku procházející Montessori a tradičním vzděláváním míra autoregulace zvyšuje.

- První proměnnou ve druhé hypotéze je „*věk*“, kdy se může jednat o dítě čtyřleté, pětileté nebo šestileté. Tato proměnná je proto ordinální.
- Druhou proměnnou je „*míra autoregulace*“, kterou určuje výše skóre v testu HTKS (0-52 bodů). Jedná se o proměnnou intervalovou.

H3: Mezi dívkami a chlapci předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání neexistují v míře autoregulace významné rozdíly.

- První proměnnou je nominální proměnná „*pohlaví*“, tedy dívka či chlapec.
- Druhá proměnná je „*míra autoregulace*“, čímž se rozumí výše skóre v testu HTKS (0-52 bodů). Jedná se o proměnnou intervalovou.

H4: Čím je míra autoregulace u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzděláváním vyšší, tím vyšší je úspěšnost v jejich dalších znalostech.

- První proměnnou ve čtvrté hypotéze jsou „*míra autoregulace*“, kterou určuje výše skóre v testu HTSK (0 – 52 bodů). Proměnná je intervalová.

- Druhou proměnnou jsou „úroveň znalosti“, čímž se rozumí výše skóre v testu Zkouška znalostí předškolních dětí (0 – 40 bodů). Jedná se o intervalovou proměnnou.

H5: Úroveň znalostí u dětí procházející Montessori výukou je vyšší než úroveň znalostí u dětí navštěvující tradiční vzdělávání.

- První proměnnou je „úroveň znalostí“, čímž se rozumí celkový počet bodů získaný v testu Zkouška znalostí předškolních dětí (0 – 40 bodů). Jedná se o proměnnou intervalovou.
- Druhou proměnnou je „*typ vzdělávání*“, čímž se rozumí to, zda děti navštěvují Montessori nebo tradiční mateřskou školu. Jedná se o proměnnou nominální.

4.4 Pojetí výzkumu

Vzhledem k charakteru výzkumného problému byla zvolena kvantitativní strategie výzkumu.

4.5 Výzkumný soubor

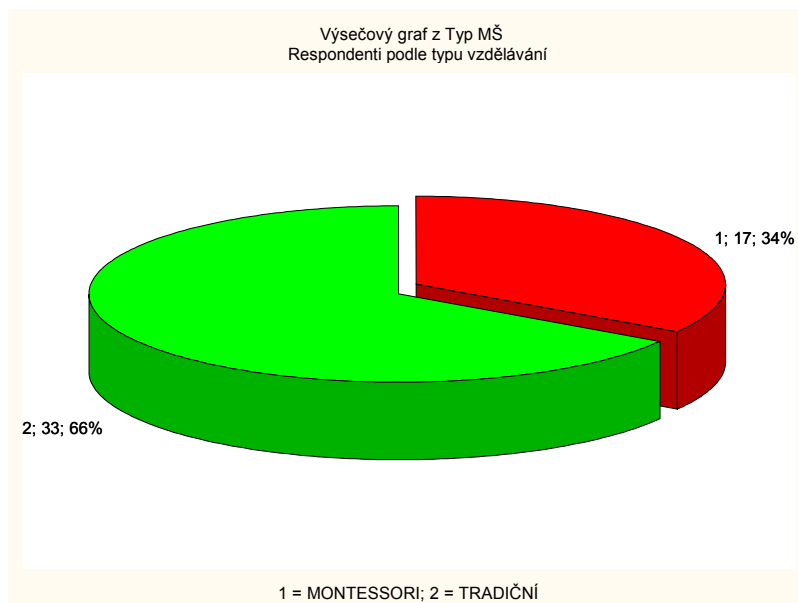
Základní výzkumný soubor tvoří všechny děti z mateřských škol ve Zlíně s alternativním (se zaměřením na Montessori vzdělávání) i tradičním způsobem vzdělávání.

Výběrovým souborem jsou děti z Montessori mateřské školy, Nad Ovčírnou a děti z tradiční Mateřské školy, Štefánikova ve Zlíně.

Při výběru výzkumného souboru byla vybrána Montessori mateřská škola tak, aby splňovala při výuce podmínky Montessori metod. Při výběru tradiční mateřské školy bylo třeba zohlednit podobné znaky s Montessori školkou, aby oba typy mateřských škol byly srovnatelné. Těmito znaky jsou: počet pedagogů, stejně početné rozdělení dětí do skupin, zájem o spolupráci.

Celkový počet respondentů je 50 dětí.

Graf 1: Rozložení respondentů podle typu vzdělávání



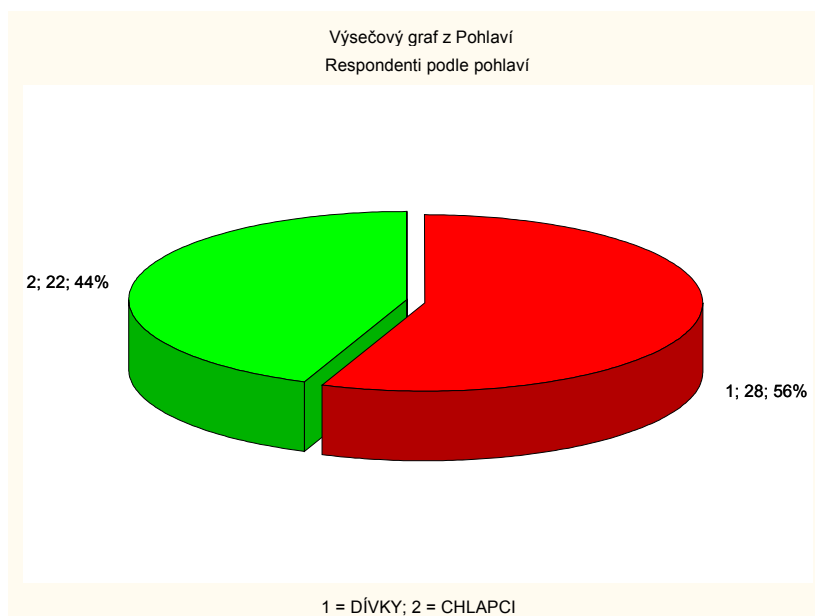
Z výšečového grafu rozložení respondentů podle typu vzdělávání je patrné, že větší část respondentů zastupuje vzdělávání v tradiční mateřské škole (66%). Z Montessori mateřské školky je 34% respondentů.

Graf 2: Rozložení respondentů podle věku



Z výšečového grafu znázorňujícího rozložení respondentů podle věku je zřejmé, že nejvyšší zastoupení respondentů je ve věku 6 let (40%). Poté následují respondenti ve věku 5 let (34%) a nejméně je respondentů ve věkové kategorii 4 roky (26%).

Graf 3: Rozložení respondentů podle pohlaví



Z výšečového grafu znázorňujícího rozložení respondentů podle pohlaví je patrné, že z respondentů převažují dívky (56%), zastoupení chlapců je 44%.

4.6 Výzkumná technika

Cílem výzkumu je zjištění míry autoregulace u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání, a dále tyto výsledky porovnat s dalšími znalostmi dětí. Pro tyto účely bylo za výzkumnou metodu zvoleno testování.

Pro určení rozdílů v autoregulaci nám posloužil zahraniční test Head Toes Knees Shoulders (dále jen HTKS), který byl vytvořen odborníky zabývající se autoregulací u předškolních dětí Megan McClelland a Claire Cameron Ponitz. Jedná se o soubor úkolů, které se zaměřují na sebekontrolu dítěte, paměť a pozornost. V našich podmínkách tento test použit ještě nebyl.

Test HTKS je založen na hře, ve které děti musí dělat opačnou věc, než jakou po nich chce experimentátor (například, když experimentátor řekne: „Dotkni se hlavy“, dítě by mělo udělat pravý opak a to, dotknout se palců na noze). Test je rozdělený do dvou kategorií, z nichž každá se skládá z několika částí.

V první kategorii jsou děti nejprve vyzvány k tomu, aby opakovaly to, co dělá experimentátor („Dotkni se hlavy“, „Dotkni se palců“). Poté jim je vysvětlen princip hry, kde už mají ukazovat opak toho, co jim experimentátor říká („Dotkni se hlavy“ – dítě se dotkne palců

a opačně). V této fázi je dovoleno dítěti znovu připomenout princip hry, maximálně však třikrát! Následuje procvičování, a pak ostré testování. Všechny části jsou bodovány na škále 0-2, kde:

0 = nesprávně určeno

1 = určeno s opravou (self-correct)

2 = správně určeno

Maximální počet získaných bodů z celého testu je 52.

Druhé části se účastní pouze děti, které byly úspěšné v části první. V této části již figurují navíc další části těla, a to ramena a kolena. Následný postup je stejný jako u první kategorie.

Abychom mohli určit, zda existuje nějaká souvislost mezi mírou autoregulace a dalšími znalostmi dětí, byl vybrán test Zkouška znalostí předškolních dětí od Matějčka a Vágnerové. Zkouška obsahuje 40 otázek rozdělených do 10 kategorií, které jsou věnovány orientaci v oblasti společnosti, počtu, času, znalosti zvířat, rostlin, pohádek, domácích činností, různých běžných nástrojů, zaměstnání a volnočasových aktivit. Z každé kategorie je možno získat 4 body. Celkový počet bodů se tedy pohybuje od 0 do 40 bodů. Tento test zjišťuje jednak úroveň rozumových schopností dítěte, ale také míru uplatnění těchto schopností v daném prostředí.

4.7 Způsob zpracování dat

Data získaná z testování jsou vyhodnocena popisnou statistikou (tabulky, grafy), která nám odpoví na popisné výzkumné otázky. Pro testování hypotéz jsou využity statistické metody.

Pro hypotézu H1, která zní: „*Míra autoregulace u dětí předškolního věku procházející Montessori výukou je vyšší než míra autoregulace u dětí předškolního věku navštěvující tradiční vzdělávání*“, byl na základě typu proměnných (intervalová, nominální) určen **T-test**.

Pro hypotézu H2, která zní: „*S rostoucím věkem se u dětí předškolního věku procházející Montessori a tradičním vzděláváním míra autoregulace zvyšuje*“, byl na základě typu proměnných (ordinální, metrická) určen test **ANOVA**.

Pro hypotézu H3, která zní: „*Mezi dívkami a chlapci předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání neexistují v míře autoregulace významné rozdíly*“, byl na základě typu proměnných (nominální, metrická) určen **T-test**.

Pro hypotézu H4 „*Čím je míra autoregulace u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání vyšší, tím vyšší je úspěšnost v jejich dalších znalostech*“ byl na základě typu proměnných (intervalová, intervalová) určen test **korelace**.

Pro hypotézu H5, která zní: „*Úroveň znalostí u dětí procházející Montessori výukou je vyšší než úroveň znalostí u dětí navštěvující tradiční vzdělávání*“, byl na základě typu proměnných (intervalová, nominální) určen **T-test**.

Před užitím každého testu byl nejprve ověřen požadavek na jeho použití.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z uskutečněného kvantitativního výzkumu vzešly následující výsledky:

1. Jaká je míra autoregulace u dětí předškolního věku?

Celková zjištěná míra autoregulace u dětí předškolního věku činí v průměru 32,92 bodů z testu HTKS. Maximální možný získaný počet bodů z testu HTKS je 52 bodů. Lze tedy říci, že děti z daných mateřských škol mají mírně nadprůměrné výsledky.

2. Existují rozdíly v míře autoregulace u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání?

H1: Míra autoregulace u dětí předškolního věku procházející Montessori výukou je vyšší než míra autoregulace u dětí předškolního věku navštěvující tradiční vzdělávání.

Tabulka 5: Srovnání výsledků testu HTKS podle typu mateřské školy

Proměnná	t-testy; grupováno: Typ MŠ Skup. 1: MONTESSORI Skup. 2: TRADIČNÍ								
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat 1	Poč.plat. 2	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2
HTKS	37,35294	30,63636	1,269068	48	0,210536	17	33	17,40668	17,88648

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,211$; $p > 0,05$) v míře autoregulace mezi dětmi předškolního věku procházející Montessori vzděláváním a dětmi navštěvujícími tradiční mateřskou školu. Hypotéza H1 se nám tedy nepotvrdila.

Komentář: Pokud se podíváme na průměr jednotlivých typů mateřských škol, můžeme vidět, že děti z Montessori mateřské školy jsou na tom v míře autoregulace lépe, než děti z tradiční mateřské školy. Nicméně uvedené rozdíly nejsou statisticky významné.

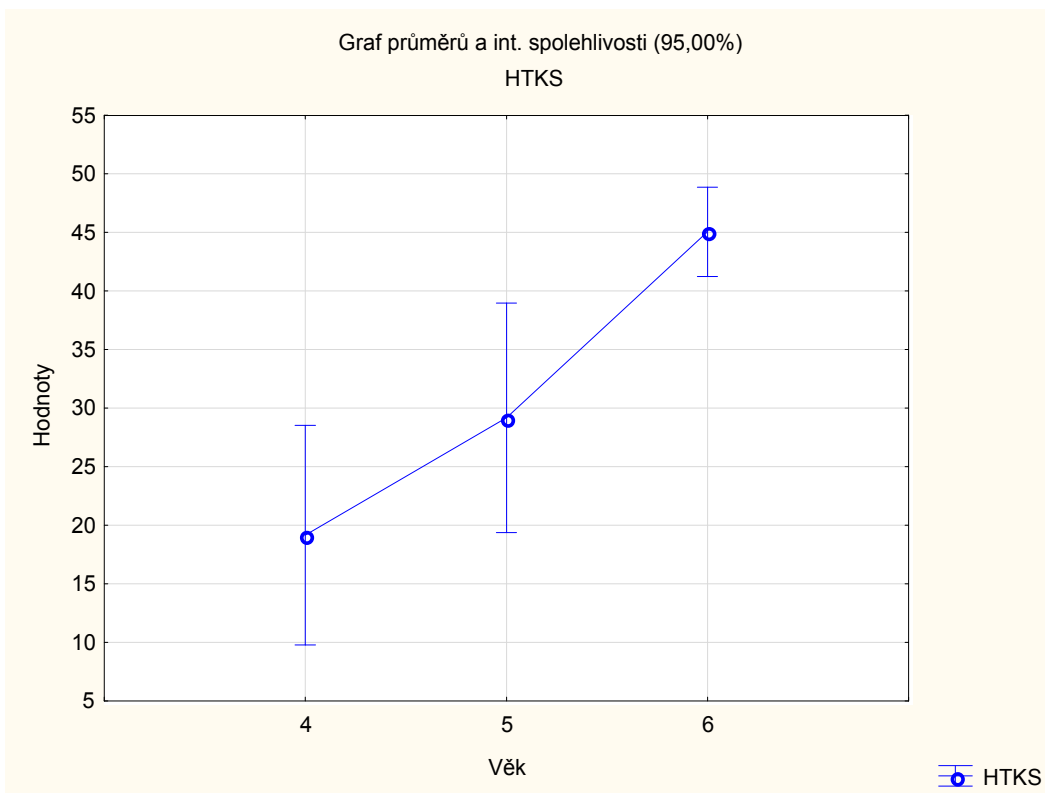
H2: S rostoucím věkem se u dětí předškolního věku procházející Montessori a tradičním vzděláváním míra autoregulace zvyšuje.

Tabulka 6: Srovnání výsledků testu HTKS podle věku

Proměnná	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
HTKS	5644,567	2	2822,284	9947,113	47	211,6407	13,33526	0,000026

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ($p = 0,000026$; $p < 0,05$) v míře autoregulace mezi jednotlivými roky dítěte. Hypotézu H2 tedy můžeme přijmout.

Graf 4: Srovnání výsledků testu HTKS podle věku



Graf blíže ukazuje vývoj míry autoregulace v jednotlivých věkových obdobích dětí. Největší vzestup míry autoregulace je mezi 5. a 6. rokem.

Tabulka 7: Srovnání výsledků testu HTKS mezi jednotlivými věkovými obdobími

		LSD test; proměnná: HTKS Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$		
Věk		{1} M=19,154	{2} M=29,176	{3} M=45,050
4	{1}		0,067734	0,000009
5	{2}	0,067734		0,001810
6	{3}	0,000009	0,001810	

Z tabulky vyplývá, že statisticky významné rozdíly jsou mezi 4. a 6. rokem a 5. a 6. rokem, což potvrzuje i výše uvedený graf. Mezi 4. a 5. rokem míra autoregulace také stoupla, ale z tabulky je patrné, že tyto rozdíly nejsou vyhodnoceny jako statisticky významné.

H3: Mezi dívkami a chlapci předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání neexistují v míře autoregulace významné rozdíly.

Tabulka 8: Srovnání výsledků testu HTKS podle pohlaví

		t-testy; grupováno: Pohlaví Skup. 1: CHLAPCI Skup. 2: DÍVKY							
Proměnná	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč.plat 2	Poč.plat. 1	Sm.odch. 2	Sm.odch. 1
HTKS	33,36364	32,57143	0,154321	48	0,878003	22	28	18,13585	17,92666

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,878$; $p > 0,05$) v míře autoregulace mezi chlapci a dívkami předškolního věku. Hypotézu H3 tedy přijímáme.

3. Souvisí míra autoregulace s dalšími znalostmi dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání?

H4: Čím je míra autoregulace u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání vyšší, tím vyšší je úspěšnost v jejich dalších znalostech.

Tabulka 9: Souvislost testu HTKS a testu Zkouška znalostí předškolních dětí

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=50 (Celé případy vynechány u ChD)			
	Průměry	Sm.odch.	HTKS	ZZPD
HTKS	32,92000	17,83809	1,000000	0,641362
ZZPD	24,72000	7,59710	0,641362	1,000000

Z tabulky vyplývá, že existuje souvislost míry autoregulace s dalšími znalostmi dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzdělávání. Korelační koeficient je 0,641, což značí střední závislost. Hypotézu H4 tedy můžeme přijmout.

4. Existují rozdíly v úrovni znalostí v testu Zkouška znalostí předškolních dětí mezi dětmi předškolního věku z Montessori a tradičního vzdělávání?

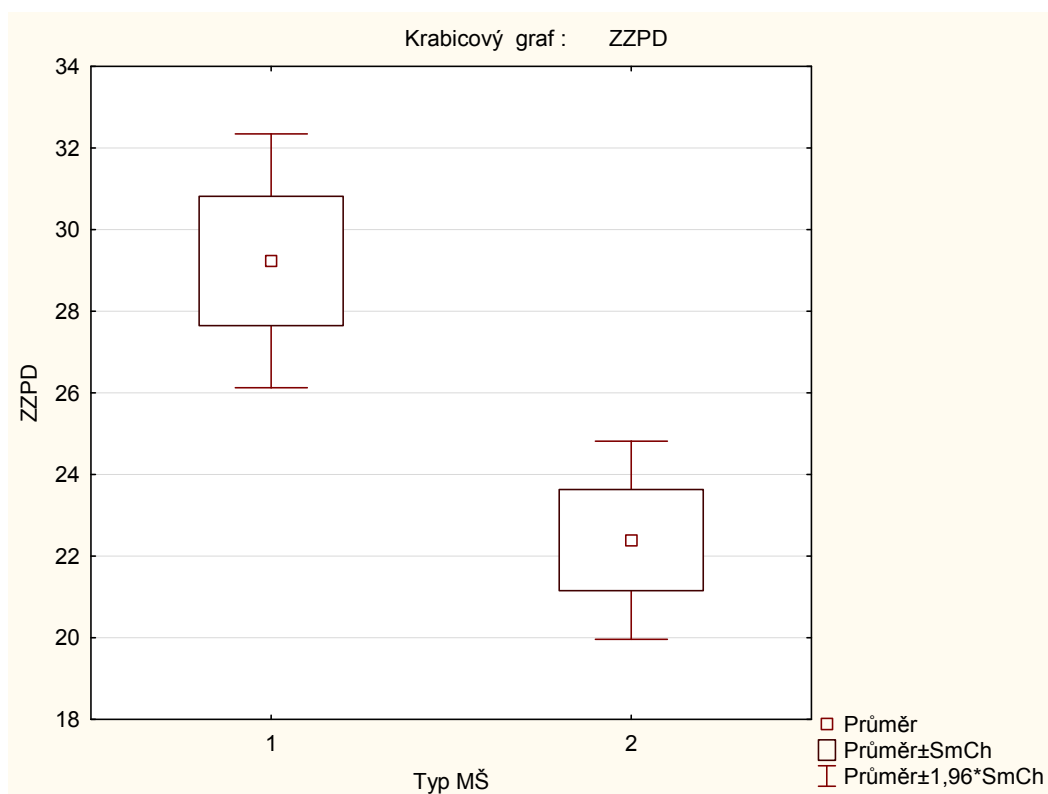
H5: Úroveň znalostí u dětí procházející Montessori výukou je vyšší než úroveň znalostí u dětí navštěvující tradiční vzdělávání.

Tabulka 10: Srovnání výsledků testu Zkouška znalostí předškolních dětí podle typu mateřské školy

Proměnná	t-testy; grupováno: Typ MŠ Skup. 1: MONTESSORI Skup. 2: TRADIČNÍ								
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat 1	Poč.plat. 2	Sm.odch. 1	Sm.odc 2
ZZPD	29,23529	22,39394	3,308400	48	0,001784	17	33	6,533849	7,1148

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ($p = 0,002$; $p < 0,05$) v celkových výsledcích znalostního testu mezi dětmi z Montessori a tradiční mateřské školy. Můžeme tedy přijmout hypotézu H1.

Graf 5: Srovnání výsledků testu Zkouška znalostí předškolních dětí podle typu mateřské školy



Osa X: 1 = Montessori MŠ; 2 = tradiční MŠ

Graf přehledněji znázorňuje průměrné hodnoty ve výsledcích testu Zkouška znalostí předškolních dětí a potvrzuje, že děti z Montessori mateřské školy dosahují lepších výsledků než děti z tradiční mateřské školy.

Komentář: Lepší výsledky znalostního testu (Zkouška znalostí předškolních dětí) u dětí z Montessori mateřské školy mohou být dány odlišným přístupem k výchově dětí. V Montessori mateřské škole je daná pevná denní struktura výchovy a vzdělávání, která se nemění. Není tak narušována pozornost a soustředěnost dětí například návštěvami divadel, kin v době vyučování.

V potaz bychom měli brát také přístup k dětem ze strany rodičů. Jejich věnování se dětem a komunikaci s nimi.

5. Jaká je úroveň znalostí v jednotlivých oblastech znalostního testu u dětí předškolního věku?

Tabulka 11: Průměr výsledků jednotlivých oblastí testu Zkouška znalostí předškolních dětí

Oblast testu	Celkový průměr	Průměr Montessori	Průměr tradiční
I. Společenské zařazení	2,12	2,41	1,97
II. Počet	2,64	3,18	2,36
III. Čas	1,78	2,35	1,48
IV. Hry a sport	2,98	3,47	2,73
V. Pohádky	1,46	2,24	1,06
VI. Zvířata	2,96	3,35	2,76
VII. Rostliny	2,70	3,06	2,52
VIII. Domácnost	2,56	2,65	2,52
IX. Nástroje	2,54	2,94	2,33
X. Zaměstnání	3,08	3,59	2,82

Maximální možný získaný počet bodů jednotlivých oblastí testu Zkouška znalostí předškolních dětí jsou 4 body. Co se týče celkového průměru, z tabulky je zřejmé, že nejproblémovější je oblast V. Pohádky s průměrnými 1,46 body, následuje oblast III. Čas s průměrnými 1,78 body.

Naopak nejlépe se děti orientovaly v oblasti X. Zaměstnání, kde dosahují v průměru 3,08 bodů. Druhé nejlepší výsledky můžeme vidět v oblasti IV. Hry a sport – průměrně 2,98 bodů.

U dětí z Montessori mateřské školy jsou nejhorší výsledky znát v oblasti V. Pohádky (2,24 bodů) a v oblasti III. Čas (2,35 bodů). Naopak nejlepší výsledky jsou v oblasti X. Zaměstnání (3,59 bodů) a v oblasti IV. Hry a sport (3,47 bodů).

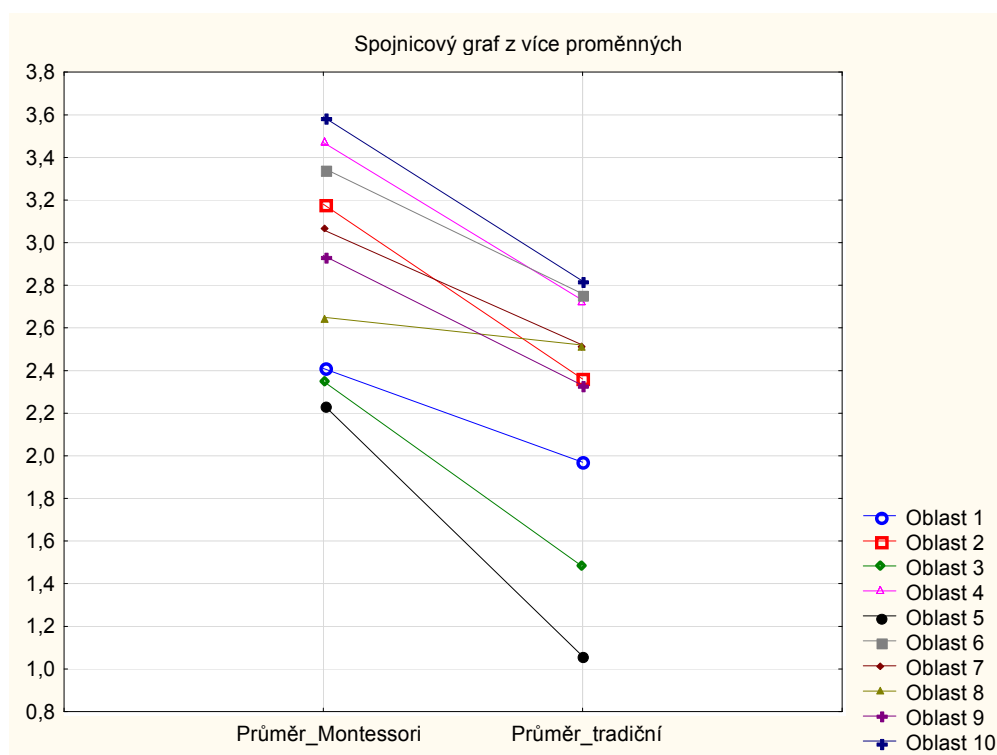
Dětem z tradiční mateřské školy měly největší problém rovněž v oblasti V. Pohádky (1,06 bodů) a v oblasti III. Čas (1,48 bodů). Nejlépe si vedly v oblasti X. Zaměstnání (2,82 bodů) a v oblasti VI. Zvířata (2,76).

Z výsledků je zřejmé, že oblasti s nejhorším a nejlepším průměrem u jednotlivých typů mateřských škol se od celkových výsledků příliš neliší.

Komentář: Překvapivý pro mě byl výsledek oblasti V. Pohádky, ve které mají nejhorší výsledky obě skupiny dětí. Fakt, že děti neznají klasické pohádky, je dán uspěchanou dobou, kdy rodiče už nemají čas dětem pohádky číst a odkážou je raději na televizi. Ještě překvapivější je skutečnost, že děti z Montessori mateřské školy jsou na tom ve znalostech týkající se pohádek lépe, a to i přesto, že v montessori školkách není předčítání pohádek dětem podporováno (na rozdíl od tradičních mateřských škol). Podle montessori metody vzdělávání by dětem měl být v rozvoji fantazie ponechán volný prostor. Jejich fantazie by se neměla uměle utvářet právě předčítáním pohádek.

Pro lepší porovnání výsledků jednotlivých oblastí testu Zkouška znalostí předškolních dětí mezi jednotlivými typy mateřských škol uvádím níže přehledný graf.

Graf 6: Průměr výsledků jednotlivých oblastí testu Zkouška znalostí předškolních dětí



Z grafu je patrné, že průměrově jsou na tom děti z Montessori mateřské školy lépe než děti z tradiční mateřské školy. Největší rozdíl je vidět právě v oblasti V. Pohádky. Nejmenší rozdíl je v oblasti III. Čas.

5.1 Shrnutí výsledků výzkumu

Celková míra autoregulace u dětí předškolního věku byla vyhodnocena jako lehce nadprůměrná. Z celkového počtu 52 bodů, byl průměrný počet bodů u obou skupin dětí (Montessori mateřská škola i tradiční mateřská škola) 32,92 bodů.

Při porovnání výsledků míry autoregulace (test Head Toes Knees Shoulders) mezi jednotlivými typy mateřských škol prokazovaly průměrné výsledky větší úspěšnost míry autoregulace u dětí z Montessori mateřské školy, ovšem tyto rozdíly nebyly vyhodnoceny jako statisticky významné.

Dále byla zjišťována souvislost míry autoregulace, tedy výsledky testu Head Toes Knees Shoulders, a věku dětí. Prostřednictvím statistického testu ANOVA (analýza rozptylu) bylo prokázáno, že se zvyšujícím se věkem se zvyšuje také míra autoregulace.

Při srovnání výsledků testu HTKS podle pohlaví bylo zjištěno, že mezi chlapci a dívkami neexistují v míře autoregulace statisticky významné rozdíly.

Celkové výsledky testu HTKS byly porovnávány s výsledky testu Zkouška znalostí předškolních dětí. Na základě statistického testu korelace bylo prokázáno, že se zvyšující se mírou autoregulace se zvyšuje úspěšnost v dalších znalostech, které ověřoval test Zkouška znalostí předškolních dětí.

Rozdíly v celkových výsledcích testu Zkouška znalostí předškolních dětí mezi dětmi z Montessori mateřské školy a tradiční mateřské školy se ukázaly jako statisticky významné. Lepších výsledků dosahují děti z Montessori mateřské školy.

Co se týče výsledků testu Zkouška znalostí předškolních dětí a vyhodnocení jeho jednotlivých oblastí, nejhorší znalosti byly prokázány v oblasti V. Pohádky a v oblasti III. Čas. Nejlepší výsledky měly děti v oblastech X. Zaměstnání a IV. Hry a sport. Děti z tradiční mateřské školy měly dobré výsledky v oblasti VI. Zvířata.

Tabulka 12: Výsledky výzkumu: shrnutí hypotéz

	Hypotéza
ZAMÍTNUTA	H1: „Míra autoregulace u dětí předškolního věku procházející Montessori výukou je vyšší než míra autoregulace u dětí předškolního věku navštěvující tradiční vzdělávání.“
PŘIJATA	H2: „S rostoucím věkem se u dětí předškolního věku procházející Montessori a tradičním vzděláváním míra autoregulace zvyšuje.“
PŘIJATA	H3: „Mezi dívkami a chlapci předškolního věku v Montessori a tradičním vzděláváním neexistují v míře autoregulace významné rozdíly.“
PŘIJATA	H4: „Čím je míra autoregulace u dětí předškolního věku v Montessori a tradičním vzděláváním vyšší, tím vyšší je úspěšnost v jejich dalších znalostech.“
PŘIJATA	H5: „Úroveň znalostí u dětí procházející Montessori výukou je vyšší než úroveň znalostí u dětí navštěvující tradiční vzdělávání.“

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na problematiku autoregulace, a to u dětí předškolního věku v alternativním vzdělávání. Hlavním cílem práce bylo zjistit míru autoregulace u dětí předškolního věku. V práci jsem se dále zaměřila na srovnání míry autoregulace mezi dětmi procházející Montessori vzděláváním a dětmi s tradičním způsobem vzdělávání. Míru autoregulace jsem zjistila pomocí zahraničního osvědčeného testu Head Toes Knees Shoulders (HTKS). Danou míru autoregulace jsem následně porovnávala s dalšími znalostmi dětí, které jsem ověřovala prostřednictvím testu Zkouška znalostí předškolních dětí.

Celková míra autoregulace u dětí předškolního věku z obou typů vzdělávání se podle HTKS testu jeví jako lehce nadprůměrná. Při porovnání míry autoregulace u dětí z Montessori mateřské školy s dětmi z tradiční mateřské školy, ačkoli průměrně jsou na tom děti z Montessori mateřské školy o několik procent lépe, nebyly mezi dětmi z daných typů mateřských škol prokázány významné rozdíly. Co se týče zkoumaných znalostí dětí, z výsledků testu Zkouška znalostí předškolních dětí vzešlo, že mezi dětmi z jednotlivých typů vzdělávání existují významné rozdíly. Výrazně lepších výsledků v tomto testu dosahují děti z Montessori mateřské školy. Jak jsem již uváděla, důvodem těchto výsledků je zřejmě fakt, že v Montessori mateřské škole je dětem poskytována každodenní pevná struktura programu. Dítě tak není rozptylováno například náhodnými návštěvami divadel, kin, besed apod. Určitý podíl na tom má zajisté také výchova v rodině. Velice překvapivé pro mě byly výsledky, kdy jako nejhorší oblast ze znalostního testu byla vyhodnocena oblast V. Pohádky. Ještě překvapivější je ale fakt, že děti z Montessori mateřské školy jsou na tom se znalostí pohádek mnohem lépe než děti z tradiční mateřské školy. O překvapivé výsledky se jedná proto, že v Montessori vzdělávání není podporováno předčítání pohádek dětem na rozdíl od tradiční mateřské školy. Montessori pedagogika zastává názor, že dítěti by měl být ponechán volný prostor pro rozvíjení představivosti a neměl by být uměle ohraničován předkládanými fantaziemi z pohádek.

Diplomová práce bude poskytnuta oběma zařízeními, díky kterým mohl být výzkum uskutečněn. Výsledky výzkumu mohou být podnětem pro případné změny ve výuce. Rovněž mohou sloužit veřejnosti pro lepší seznámení se s Montessori vzděláváním a pro lepší zhodnocení obou typů mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Alternativní školy.cz [online]. © 2001 – 2013 [cit. 2013-03-09]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

BANDURA, Albert, 1986, 1989 cit. podle JANOUŠEK, Jaromír, 2000. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, roč. 36, č. 5, s. 385 - 398, ISSN 0009-062X.

BANDURA, A., 1997 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

Behavior Tips: Self-Regulation in Toddlers and Preschoolers. *Early Intervention Support.com* [online]. © 2009-2012 [cit. 2012-11-29]. Dostupné z: <http://www.earlyinterventionsupport.com/parentingtips/behavior/self-regulation.aspx>

BRICHČÍN, Milan, 1999. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 1999. 423 s. ISBN 80-7184-753-4.

CRAIK, F. a R. S. LOCKHART, 1972 cit. podle HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

CROWDER, Robert, G., 1976 cit. podle STERNBERG, Robert J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 632 s. ISBN 80-7178-376-5.

ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 378 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČAČKA, Otto, 2002. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 3., opr. Brno: Doplněk. 384 s. ISBN 80-7239-107-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DECI, E. L. a R. M. RYAN, 1996 cit. podle MAREŠ, Jiří. Autoregulace a její integrující funkce při výchově a vzdělávání. In: MACEK, Petr a Michaela ŠAFÁŘOVÁ, 2000. *Integrativní funkce osobnosti: Sborník příspěvků z konference k životnímu*

- jubileu prof. PhDr. Vladimíra Smékala, CSc.* Brno: Masarykova univerzita, s. 65 – 81. ISBN 80-210-2465-8.
- ĎURIC, L. a kol., 1977 cit. podle LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha: Portál, 199 s. ISBN 80-7367-176-x.
- EBBINGHAUS, H., 1885 cit. podle HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník.* Vyd. 2. Praha: Portál, 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- FARKOVÁ, Marie, 2008. *Vybrané kapitoly z psychologie.* Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 336 s. ISBN 978-80-86723-64-8.
- GARRISON, D. R., 1997 cit. podle MAREŠ, Jiří. Autoregulace a její integrující funkce při výchově a vzdělávání. In: MACEK, Petr a Michaela ŠAFÁŘOVÁ, 2000. *Integrativní funkce osobnosti: Sborník příspěvků z konference k životnímu jubileu prof. PhDr. Vladimíra Smékala, CSc.* Brno: Masarykova univerzita, s. 65 – 81. ISBN 80-210-2465-8.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník.* Vyd. 2. Praha: Portál, 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HECKHAUSEN, H. a KUHL, J., 1985 cit. podle BRICHČÍN, Milan, 1999. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty.* Praha: Karolinum, 1999. 423 s. ISBN 80-7184-753-4.
- HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z. a I. PAVELKOVÁ, 1992 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů.* Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- HRBÁČKOVÁ, Karla, 2010. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů: Karla Hrbáčková a kolektiv autorů.* Brno: Paido, 124 s. ISBN 978-80-7315-214-7.

- International Montessori School of Prague, Czech Republic. Tradiční versus Montessori vzdělávání. *Montessori.cz* [online]. © 2011 [cit. 2012-03-03]. Dostupné z: <http://www.montessori.cz/o-metode/tradicni-versus-montessori-vzdelavani/>
- IRAN-NEJAD, A., 1990 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOLLÁRIK, T. a kol., 2004 cit. podle SOLLÁROVÁ, Eva. Socializace. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- KOŠČ, L. a kol., 1975 cit. podle LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 199 s. ISBN 80-7367-176-x.
- KRYKORKOVÁ, Hana a kol., 2008. *Metakognice a autoregulace – jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha: FF UK, 158 s.
- KUHL, J., 1984 cit. podle BRICHČÍN, Milan, 1999. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 1999. 423 s. ISBN 80-7184-753-4.
- KUHL, J., 1992 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- KUHL, J. a K. KRASKA, 1996 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- KUHN, D., 2000 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- LINHART, J., 1972 cit. podle MAREŠ, Jiří. Autoregulace a její integrující funkce při výchově a vzdělávání. In: MACEK, Petr a Michaela ŠAFÁŘOVÁ, 2000. *Integrativní funkce osobnosti: Sborník příspěvků z konference k životnímu jubileu prof.*

- PhDr. Vladimíra Smékala, CSc.* Brno: Masarykova univerzita, s. 65 – 81. ISBN 80-210-2465-8.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 199 s. ISBN 80-7367-176-x.
- MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, Jiří. Autoregulace a její integrující funkce při výchově a vzdělávání. In: MACEK, Petr a Michaela ŠAFÁŘOVÁ, 2000. *Integrativní funkce osobnosti: Sborník příspěvků z konference k životnímu jubileu prof. PhDr. Vladimíra Smékala, CSc.* Brno: Masarykova univerzita, s. 65 – 81. ISBN 80-210-2465-8.
- 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. ISBN 80-247-0870-1.
- MONTESSORI, Maria, 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 131 s. ISBN 80-86189-00-7.
- MONTESSORI, Maria, 2003. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS, 197 s. ISBN 80-86189-02-3.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 590 s. ISBN 80-00-1290-7.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 335 s. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
- OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- PAPALIA, D. E. a J. OLDS, 1992 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

- PRŮCHA, Jan, 2009a. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, Jan, 2009b. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- ROGERS, C. R., 1951 cit. podle BRICHČÍN, Milan, 1999. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 1999. 423 s. ISBN 80-7184-753-4.
- RÝDL, Karel, 1999a. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori : učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Univerzita Karlova, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, K., 1999b cit. podle PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- 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, 2009. *Psychologie*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 304. s. ISBN 978-80-7367-560-8.
- SAARNI, C., D. L. MUMME a J. J. CAMPOS, 1998 cit. podle SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.
- SCHERMER, F. J., 2001 cit. podle HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- SIMONS, P. R. J., 1996 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.
- SMĚKAL, Vladimír, 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. 2. opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 523 s. ISBN 80-86598-65-9.
- SOLLÁROVÁ, Eva. Socializace. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

- Společnost Montessori. Montessori pedagogika a české země. *Montessoricr.cz* [online]. 1999 - 2012 [cit. 2012-10-15]. Dostupné z:
<http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>
- STERNBERG, Robert J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 632 s. ISBN 80-7178-376-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- YOUNG, P. Th., 1961 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 335 s. ISBN 80-200-0763-6.
- ZELINA, Miron, 2000. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava: IRIS, 255 s. ISBN 80-88778-98-0.
- ZIMMERMAN, Barry J., 1998 cit. podle MAREŠ, Jiří. Autoregulace a její integrující funkce při výchově a vzdělávání. In: MACEK, Petr a Michaela ŠAFÁŘOVÁ, 2000. *Integrativní funkce osobnosti: Sborník příspěvků z konference k životnímu jubileu prof. PhDr. Vladimíra Smékala, CSc.* Brno: Masarykova univerzita, s. 65 – 81. ISBN 80-210-2465-8.
- ZIMMERMAN, B. J. a D. H. SCHUNK, 1989 cit. podle MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

HTKS Test Head Toes Knees Shoulders

ZZPD Test Zkouška znalostí předškolních dětí

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Typologie jástvi podle Smékala (2004, s. 357)</i>	18
<i>Obrázek 2: Typologie alternativních škol dle Průchy (2012, s. 46)</i>	40

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Vybrané teorie autoregulace učení</i>	14
<i>Tabulka 2: Senzitivní fáze vývoje člověka u Marie Montessori</i>	43
<i>Tabulka 3: Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním</i>	50
<i>Tabulka 4: Rozdíly mezi tradičním a Montessori vzděláváním</i>	51
<i>Tabulka 5: Srovnání výsledků testu HTKS podle typu mateřské školy</i>	61
<i>Tabulka 6: Srovnání výsledků testu HTKS podle věku</i>	62
<i>Tabulka 7: Srovnání výsledků testu HTKS mezi jednotlivými věkovými obdobími</i>	63
<i>Tabulka 8: Srovnání výsledků testu HTKS podle pohlaví.....</i>	63
<i>Tabulka 9: Souvislost testu HTKS a testu Zkouška znalostí předškolních dětí</i>	64
<i>Tabulka 10: Srovnání výsledků testu Zkouška znalostí předškolních dětí podle typu mateřské školy</i>	64
<i>Tabulka 11: Průměr výsledků jednotlivých oblastí testu Zkouška znalostí předškolních dětí</i>	66
<i>Tabulka 12: Výsledky výzkumu: shrnutí hypotéz</i>	69

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Rozložení respondentů podle typu vzdělávání</i>	<i>57</i>
<i>Graf 2: Rozložení respondentů podle věku</i>	<i>57</i>
<i>Graf 3: Rozložení respondentů podle pohlaví</i>	<i>58</i>
<i>Graf 6: Srovnání výsledků testu HTKS podle věku</i>	<i>62</i>
<i>Graf 5: Srovnání výsledků testu Zkouška znalostí předškolních dětí podle typu mateřské školy</i>	<i>65</i>
<i>Graf 4: Průměr výsledků jednotlivých oblastí testu Zkouška znalostí předškolních dětí</i>	<i>67</i>

SEZNAM PŘÍLOH

PI test Head Toes Knees Shoulders (HTKS)

PII test Zkouška znalostí předškolních dětí

PŘÍLOHA P I: TEST HEAD TOES KNEES SHOULDERS

Experimental Evaluation of the Tools of the Mind Pre-K Curriculum

HTKS RECORD FORM

*If the child produces the correct response immediately, score the item “2”. If they self-correct (*see bottom of page 2) right away, without prompting, score the item “1”. If they do not touch the correct part of their body at all, score the item “0”.*

Part 1 TRAINING: (circle child’s response)

A1. What do you do if I say “touch your head”?		
0 (head)	1	2 (toes)

Retraining

A2. What do you do if I say “touch your toes”?		
0 (toes)	1	2 (head)

PART I PRACTICE: (circle child’s response)

	Incorrect	Self-Correct*	Correct
B1. Touch your head	0 (head)	1	2 (toes)
B2. Touch your toes	0 (toes)	1	2 (head)
B3. Touch your head	0 (head)	1	2 (toes)
B4. Touch your toes	0 (toes)	1	2 (head)

Retraining

Retraining occurs only 3 times

PART I TESTING: (circle child's response)

		Incorrect	Self-Correct*	Correct
21.	Touch your head	0 (head)	1	2 (toes)
22.	Touch your toes	0 (toes)	1	2 (head)
23.	Touch your toes	0 (toes)	1	2 (head)
24.	Touch your head	0 (head)	1	2 (toes)
25.	Touch your toes	0 (toes)	1	2 (head)
26.	Touch your head	0 (head)	1	2 (toes)
27.	Touch your head	0 (head)	1	2 (toes)
28.	Touch your toes	0 (toes)	1	2 (head)
29.	Touch your head	0 (head)	1	2 (toes)
30.	Touch your toes	0 (toes)	1	2 (head)

Total Points: _____

Number of 1 responses: _____

NOTE

***Definition of self-correction:** Mark "self-correct" on both the training and testing portion if the child makes *any discernible* motion toward the *incorrect* answer, but then changes his/her mind and makes the correct response. Pausing to think, not moving, and then responding correctly does *not* count as a self-correction.

PART II TRAINING:

Administer Part II if child responds correctly to 5 or more items on Part I of the task, or if child is in kindergarten or beyond.

Circle child's response:

C1. What do you do if I say "touch your knees?" 0 (knees) 1 2 (shoulders)	Retraining _____
---	----------------------------

PART II PRACTICE:

	Incorrect	Self-Correct*	Correct	
D1. Touch your knees	0 (knees)	1	2 (shoulders)	Retraining _____
D2. Touch your shoulders	0 (shoulders)	1	2 (knees)	
D3. Touch your knees	0 (knees)	1	2 (shoulders)	
D4. Touch your shoulders	0 (shoulders)	1	2 (knees)	

PART II TESTING: (circle child's response)

		Incorrect	Self-Correct	Correct
31.	Touch your head	0	1	2 (toes)
32.	Touch your toes	0	1	2 (head)
33.	Touch your knees	0	1	2 (shoulders)
34.	Touch your toes	0	1	2 (head)
35.	Touch your shoulders	0	1	2 (knees)
36.	Touch your head	0	1	2 (toes)
37.	Touch your knees	0	1	2 (shoulders)
38.	Touch your knees	0	1	2 (shoulders)
39.	Touch your shoulders	0	1	2 (knees)
40.	Touch your toes	0	1	2 (head)

Total Points: _____

Number of 1 responses: _____

HTKS SCORING

Each item is coded as follows (Ponitz et al., 2008):

0 = Incorrect response

1 = Any motion to incorrect response, but self-corrected to end with correct response

2 = Correct response

Final Score:

The task begins with 6 practice items and between the first and second set of items there are 5 more practice trials. The final score is the sum of the first six practice items and the 20 test items. (Range: 0-52)

PŘÍLOHA P II: TEST ZKOUŠKA ZNALOSTÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

T-138/76

T e s t o v ý s e š i t

Zkouška znalostí předškolních dětí

Správná odpověď, tj. každé plus /+/, znamená jeden bod. Nesprávnou odpověď skórujeme minus /-/. Součet bodů ze všech deseti oddílů dává konečný bodový výsledek zkoušky.

Otázky jsou kladeny tak, aby odpověď byla pokud možno jednoznačná. Jestliže si dítě nemůže vzpomenout na správný výraz, ale dovede to, co má na mysli a co je správnou odpovědí, vyjádřit opisem nebo jinak naznačit, skórujeme jako plus. Jakoukoliv nesprávnou odpověď hodnotíme minus - dítě neopravujeme, nesnažíme se přivést je k správnému řešení, "nenapovídáme" mu atd.

Jméno dítěte: dat.nar.

věk: dat.vyš.

Zkoušku uvedeme asi takto: "Budeme si říkat takové zajímavé věci ze života. Já se budu ptát - a ty mi vždycky řekneš, co o tom víš nebo na co si vzpomeneš".

Na to dáme první otázku, která ještě nepatří do zkoušky a kterou ovšem nehodnotíme: "Napřed mi řekni, jak se ty jmenuješ křestním jménem." /Říká-li dítě své příjmení; upozorníme je, že chceme znát "křestní jméno" - jako třeba Milan, Pavel, Dana apod./.

Pak už plynule navážeme první otázkou zkoušky.

I. Společenské zařazení.

1. A jak se jmenuje křestním jménem tvoje maminka? /Nemá-li dítě maminku, tedy tatínek nebo ten, u koho dítě bydlí/.
2. Jaké barvy má naše vlajka?
3. Které je největší město u nás - v naší republice?
4. Jak se jmenuje náš pan prezident?

celkem bodů:

II. Počet.

1. Kolik kol má trojkolka?
2. Kolik prstů je na jedné ruce?
3. A kolik je jich na obou rukou?
4. Kolik dnů je v týdnu? /od neděle do neděle/

celkem bodů:

III. Čas.

1. Který den přijde po neděli?
2. Který den přijde po sobotě?
3. V které roční době jsou vánoce? /neví-li dítě, co jsou čtyři roční období, vyjmenujeme mu je v tomto pořadí: podzim, zima, jaro, léto/.
4. Kolik je hodin v poledne?

celkem bodů:

IV. Hry a sport.

1. Co potřebujeme, když chceme šít na panenku? /Stačí, když dítě vyjmenuje: jehlu a nit/.
2. Co si vezmou děti na nohy, když chtějí hrát na ledě hokej?
3. Jak se jmenuje při kopané ten, kdo hlídá, aby nedostali gól?
4. Jak se jmenuje to, co vystřelujeme lukem?

celkem bodů:

V. Pohádky.

1. Jak se jmenovali ti tři v pohádce? Jeden byl Dlouhý, druhý Široký a ten třetí? ...
2. U koho žil Smolíček Pacholíček?
3. Jak se jmenují ty dvě loutky? Jedna je Hurvínek a ta druhá? ...
4. Když začíná divadlo, co se musí rozhrnout nebo vytáhnout, abychom viděli na jeviště?

celkem bodů:

VI. Zvířata.

1. Proč lidé chovají včely?
2. Které zvíře nám dává vlnu?
3. Jak se říká tomu, co má jelen na hlavě? /Správná odpověď je "parohy"/.
4. Čím se živí pavouci? /Co žerou, co chytají?/

celkem bodů: