

# **Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



## **Předškolní dítě, Waldorfská a Montessori mateřská škola**

Mgr. Kateřina Achak, DiS

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Martin Soukup, Ph.D.

**Praha 2014**

**Prague college of psychosocial studies**



**Preschool child, Waldorf and Montessori nursery school**

Mgr. Kateřina Achak, DiS

The Thesis Supervisor: Doc. PhDr. Martin Soukup, Ph.D.

**Praha 2014**

**Anotace:** Autorka bakalářské práce popisuje využití Montessori a Waldorfské pedagogiky v mateřských školách, kde pracovala a podrobně se soustředí na téma rozvoje předškolního dítěte. Hledá styčné body i odlišnosti v pohledu vývojové psychologie, sociální psychologie a antropologie i pedagogické psychologie na předškolní dítě a na jeho potřeby.

Práce je rozdělena do čtyř částí. První část definuje základní pojmy s nimiž je v textu pracováno, další část charakterizuje předškolní dítě z různých úhlů pohledu, třetí část vymezuje některé úkoly mateřské školy a rodičovské péče a srovnává Montessori a Waldorfský systém mateřské školy v praxi. Poslední část je věnována praxi a případovým studiím dětí navštěvujících dříve popisované prostředí Montessori a Waldorfské školky. Autorka se ve své práci věnuje problematice potřeb předškolního dítěte a ilustruje tyto dvě alternativy předškolního vzdělávání.

**Klíčová slova:** Předškolní věk, předškolní vzdělávání, socializace, psychická odolnost, osobní účinnost, Waldorfská pedagogika, Montessori pedagogika

**Abstract:** The author describes the use of Montessori and Waldorf education in nursery schools, where she worked and focuses on the development of preschool children. She looks for common features and differences in the perspective of developmental psychology, social psychology and anthropology and educational psychology at the preschool child and his needs.

The work is divided into four parts. The first section defines the basic issues used in the text, the other part characterizes preschool child from various angles of view, the third part defines certain tasks of nursery school care and parental care and compares Montessori and Waldorf system in practice. The last section is devoted to the practice and case studies of children attending previously described environment of Waldorf and Montessori nursery schools. The author in her work intensively investigates needs of preschool children and illustrates two possible alternatives of pre-school education.

## ***Prohlášení***

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze dne: 3. 4. 2014

Mgr. Kateřina Achak. DiS

# Obsah

ÚVOD.....	3
<b>1 ZÁKLADNÍ POJMY .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Vymezení pojmů.....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Předškolní věk.....	5
1.1.2 Předškolní vzdělávání a socializace .....	5
1.1.3 Psychická odolnost a osobní účinnost.....	7
1.1.4 Waldorfský a Montessori systém .....	8
<b>2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 Předškolní období z pohledu vývojové psychologie .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 Předškolní období z pohledu sociální psychologie a antropologie .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 Předškolní období z hlediska pedagogické psychologie .....</b>	<b>16</b>
<b>3 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Mateřská škola vs rodičovská péče.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Montessori přístup v mateřské škole .....</b>	<b>21</b>
<b>3.3 Waldorfská pedagogika v mateřské škole .....</b>	<b>22</b>
<b>3.4 Srovnání uvedených přístupů .....</b>	<b>25</b>
<b>4 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Cíle praktické části bakalářské práce .....</b>	<b>28</b>
<b>4.2 Kazuistika Samuela .....</b>	<b>29</b>
4.2.1 Sociální evidence.....	29
4.2.1.1 Základní údaje .....	29
4.2.2 Sociopsychická anamnéza.....	29
4.2.2.1 Sociální a rodinná anamnéza .....	29
4.2.2.2 Hodnocení informací .....	30
4.2.3 Výchovná intervence.....	31
4.2.4 Ověřování výsledku.....	32
4.2.4.1 Pozitivní výsledky práce.....	32
4.2.4.2 Limity práce .....	32
4.2.5 Diskuze.....	33
<b>4.3 Kazuistika Libora .....</b>	<b>33</b>
4.3.1 Sociální evidence.....	33

4.3.1.1	<i>Základní údaje</i> .....	33
4.3.2	Sociopsychická anamnéza .....	34
4.3.2.1	<i>Sociální a rodinná anamnéza</i> .....	34
4.3.2.2	<i>Hodnocení informací</i> .....	34
4.3.3	Výchovná intervence .....	35
4.3.4	Ověřování výsledku .....	36
4.3.4.1	<i>Pozitivní výsledky práce</i> .....	36
4.3.4.2	<i>Limity práce</i> .....	37
4.3.5	Diskuze .....	37
<b>ZÁVĚR</b>	.....	<b>38</b>

# ÚVOD

V posledních letech vzniká v České republice velké množství soukromých mateřských škol. Nárůst obyvatelstva od roku 2000 a změny v systému sociálních dávek pro rodiče na rodičovské dovolené způsobily, že kapacity státních mateřských škol nedostačují poptávce. Soukromé mateřské školy představují zejména ve městech pestrou nabídku jak pro rodiny, kterým se nepodařilo své dítě umístit ve státní mateřské škole v blízkosti svého bydliště, tak pro ty, kdo si rádi připlatí za nadstandardní péči o své dítě.

Za nadstandardní péči mohou rodiče považovat vstřícnou otevírací dobu, možnost zdravé stravy, malý počet dětí ve třídě, který je spojen s intenzivnější péčí pedagogů, alternativní přístup k výchově spojený s větší tolerancí k individualitě či s rozvojem předností dítěte, častý pobyt v přírodě, esteticky působivé či antialergenní prostředí, vybavení školky apod.

Soukromé mateřské školy mají často svůj vlastní koncept výchovy a vzdělávání, některé vycházejí z Rámcového vzdělávacího systému Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy pro předškolní vzdělávání, jiné čerpají z pedagogických systémů, které se u nás objevily teprve před několika desetiletími, jako např. Montessori či Waldorfské vzdělávání.

V předložené teoreticko-empirické bakalářské práci se budu podrobně zabývat tématy rozvoje předškolního dítěte a využitím Montessori a Waldorfské pedagogiky v mateřských školách. V teoretické části budu vycházet z vývojové psychologie, sociální psychologie, antropologie a pedagogické psychologie. Budu se zabývat také žádoucími cíli rodičovské výchovy a výchovy v mateřské škole pro předškolní dítě a učiním srovnání Montessori a Waldorfského přístupu v mateřských školách.

V praktické části vycházím zejména z osobní zkušenosti, kterou jsem učinila v zařízeních fungujících na principu Montessori a Waldorfské pedagogiky. Na příkladech dvou případových studií dětí navštěvujících uvedené alternativní mateřské školy budu zvažovat přínos uskutečňovaného předškolního vzdělání pro konkrétní děti. Smyslem případových studií je ilustrovat možnosti využití Montessori a Waldorfského přístupu k výchově.

Práce je rozdělena do čtyř částí. Nejprve budou definovány základní pojmy, charakterizující obsah bakalářské práce. Následovat bude charakteristika předškolního dítěte, úkoly předškolního vzdělávacího systému a rodičovské péče, a poté srovnání



Montessori a Waldorfské mateřské školy v praxi. Poslední část je věnována případovým studiím dětí v uvedených prostředích.

V této práci se pokusím charakterizovat vztah předškolního dítěte a okolního prostředí, popsat vývojové cíle dítěte předškolního věku a možnosti jejich zdárného naplnění. Budu se zabývat vlivem rodinného prostředí a vzdělávacího zařízení na předškolní dítě a pokusím se odpovědět na otázku, jaký přínos může mít v praxi Montessori a Waldorfská pedagogika, na svého svěřence, jaké přednosti a nedostatky mohou tyto koncepty mít, pokud jsou uplatňovány ve výchově a vzdělávání předškolních dětí.

# 1 ZÁKLADNÍ POJMY

## 1.1 Vymezení pojmů

Obsahem této práce je mnohohrstevný pohled na předškolní věk, na cíle výchovy předškolního dítěte a jeho osobnostní výbavu, přičemž jsou zde srovnávány dva přístupy k předškolnímu vzdělávání na konkrétních příkladech Montessori a Waldorfské mateřské školy. Tím je také určen výběr odborných výrazů, které definuji.

### 1.1.1 Předškolní věk

Vágnerová vymezuje předškolní věk fyzickým věkem od 2 do 6-7 let, ale uvádí, že ukončení tohoto období může trvat déle, než jeden rok, neboť předškolní věk je vymezen také sociálně a končí nástupem do školy (VÁGNEROVÁ, 1996). Řičan nazývá předškolním věkem věk mezi 3-6 lety a tvrdí, že i podprůměrné dítě je ve věku 6 let již do školy zralé. Konstatuje také, že pokud chceme tomuto období porozumět, měli bychom s dětmi toho věku žít (ŘÍČAN, 2004, s.119). Langmeier a Krejčířová hovoří o období od narození nebo dokonce před narozením až do vstupu do školy jako o předškolním věku v širokém slova smyslu, ale zdůrazňují, že je třeba zvlášť oddělit „věk mateřské školy“, tedy poslední tři roky před vstupem do školy (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998, s.87). V této bakalářské práci uvažuji o předškolním věku jako o období mezi 3-6 lety věku dítěte.

### 1.1.2 Předškolní vzdělávání a socializace

Národní ústav pro vzdělávání charakterizuje předškolní vzdělávání následujícím způsobem: „Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou vzdělávání, v němž dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2012).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, který byl zpracován Výzkumným ústavem pedagogickým se dočteme mj., že předškolní vzdělávání by se mělo zabývat rozvojem osobnosti, zdraví, a spokojenosti dítěte i rozvojem jeho motivace k dalšímu učení.

V neposlední řadě má předškolní vzdělávání seznámit dítě s hodnotami a normami společnosti, což v praxi znamená podílet se na jeho socializaci (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

V širším slova smyslu Musil definuje socializaci jako „ontogenetický proces, během kterého jedinec vrůstá do společnosti, osvojuje si její poznatky, zvyky, postoje, víry, normy, ideály, internalizuje hodnoty a způsoby nahlížení světa převládající ve skupině a společnosti, osvojuje si kulturu“ (MUSIL, 2005, s. 28). Nejvýznamnějším prostředím primární socializace (socializace v raném věku) je rodina. Langmeier a Krejčířová spojují socializaci s emočním vývojem a s rozvojem seberegulace a sebepojetí. Vývojovými aspekty procesu socializace v předškolním věku jsou: vývoj sociální reaktivity (vývoj společenských vztahů), vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací (vývoj norem a seberegulace přijaté na základě příkazů a příkladu dospělých) a konečně osvojení sociálních rolí (plnění odlišných rolí doma a v dětském kolektivu) (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998). Čáp a Mareš popisují socializaci jako složitý proces začínající v rodině, pokračující v prostředí škol a institucí a probíhající po celý život. Proces socializace není hladký a snadný, nepostrádá rozpory a konflikty a obsahuje možnosti příznivého, nepříznivého i patologického vývoje (ČÁP, MAREŠ, 2001). Rotter považuje socializaci za proces sociálního učení (ROTTER, 1954). Hoskovcová upozorňuje na individuální i společenskou stránku procesu socializace. Socializace i budování individuality probíhá současně, vstupujeme do vztahů s ostatními, ale zároveň vnímáme vlastní oddělenost a odlišnost (HOSKOVCOVÁ, 2006). Helus definuje socializaci následovně: „Výchozí biopsychický organismus novorozence je postupně přetvářen v organismus společensky začleněné, kulturními vlivy transformované, v intencích společensko-kulturní příslušnosti prožívající a jednající osobnosti. Nejde přitom o pouhé přizpůsobení, ale o skutečnou transformaci (přetvoření). Výrazem toho je, že původní přirozenost (či výstižněji vyjádřeno „přírodnost“) je přeměňována v přirozenost druhotnou, sociokulturně podmíněnou“ (HELUS, 2006 s. 67).

### 1.1.3 Psychická odolnost a osobní účinnost

Odolnost je dle Paulíka „charakteristikou ovlivňující kognitivní, afektivní i konativně-behaviorální reakce na zátěž, jež se podílí i na její míře. Při nízké odolnosti se zvyšuje počet proměnných, které mohou člověka ohrozit – potencionálních stresorů“ (PAULÍK, 2010, s.10). Dále Paulík dělí odolnost na konstituční, jako vrozenou dispozici snášenlivosti organismu a nervové soustavy a odolnost habituální, získaná osvojením způsobů reagování na zátěžové situace (PAULÍK, 2010). V české odborné literatuře je pro psychickou odolnost používán také pojem resilience, dle Leckmana a Panter-Brickové definován jako proces využívání biologických, psychosociálních, strukturálních a kulturních zdrojů pro udržení psychické pohody (LECKMAN, BRICK, 2013). Naproti tomu Lutharová vnímá resilienci jako dynamický proces pozitivní adaptace v neštěstí (LUTHAR a kol., 2000). Dalším pojmem používaným v odborné literatuře pro psychickou odolnost je hardiness. Nezdolnost (orig. hardiness) je chápána jako psychologická vitalita a výkonnost (MADDI, 1994). Výzkumy zaměřené na nezdolnost ukázaly, že v míře osobní nezdolnosti hraje roli faktor kontroly dění (HOSKOVCOVÁ, 2006). Záleží na našem vnímání místa kontroly (orig. LOC locus of control). Lidé, kteří usuzují, že situace a obtíže mohou ovlivnit a vnímají místo kontroly uvnitř sebe (internal locus of control), budou odolnější než ti, kteří věří, že vše je dáno okolnostmi a neovlivnitelné a místo kontroly vnímají ve vnějším prostředí (external locus of control) (ROTTER, 1966).

Pojem osobní účinnost (orig. self-efficacy), vychází z teorie sociálního učení Alberta Bandury, která zkoumá vztah sebevědomí na dosahování cílů a úzce souvisí s psychickou odolností i s faktorem kontroly dění (BANDURA, 1986). Osobní účinnost, dle Janouška sebeuplatnění, (JANOUSĚK, 1992) představuje nejen faktické zvládnutí vlastního prostředí, ale také schopnost projevující se vnímáním sebeuplatnění, vírou v ně. Vnímaná osobní účinnost je přesvědčení individua, že může ovlivňovat vlastní život a kontrolovat události (HOSKOVCOVÁ, 2006). Paulíkova definice psychické odolnosti v úvodu této podkapitoly, která charakterizuje psychickou odolnost částečně jako vrozenou dispozici snášenlivosti organismu a nervové soustavy a částečně jako vlastnost získanou osvojením způsobů reagování na zátěžové situace, se shoduje s pojetím psychické odolnosti v této práci, přičemž způsoby reagování na zátěžové situace jsou ovlivněny vnímáním osobní účinnosti, jak jej definuje Hoskovcová. Právě základy sebepojetí a vnímání osobní účinnosti jsou budovány v předškolním věku, jak je popsáno v následujících kapitolách.

### 1.1.4 Waldorfský a Montessori systém

Waldorfský vzdělávací systém vychází z antropozofie, kterou zformuloval rakouský filozof a sociální myslitel Rudolf Steiner (1861–1925). Ten byl požádán majitelem cigaretové továrny Waldorf-Astoria o vybudování školy pro děti svých dělníků. Po 2. světové válce se tento alternativní pedagogický systém rozšířil po celém světě. Waldorfská škola je organizována jako svobodná škola, která podporuje individuální nadání a kreativitu a snaží se zajistit všestranný rozvoj dítěte, včetně uměleckých oborů. (MALINA a kol., 2009).

Steiner se domníval, že technologický pokrok směřuje k odlidštění, jemuž lze zabránit tím, že si lidé budou více vědomi svých schopností a snadněji tak odolají tlakům.

Waldorfská praxe věnuje pečlivou pozornost synchronizaci výuky s rytmem rozvíjejících se schopností dítěte a budování společenství jako sítě podpory pro studenty, učitele a rodiče. Základní filozofií je komplexní obraz dítěte jako těla, duše a ducha. Umění hraje významnou roli při rozvoji kapacity každého dítěte ve vnímání vnitřního a vnějšího světa. Aktivní tvorba má směřovat k hlubšímu uvědomění vjemů, pocitů a myšlenek. Cílem Waldorfského systému je vychovávat dítě k holistickému myšlení, integrujícímu poznatky získané myšlením, cítěním a praxí. Krása, dobro a pravda slouží lepšímu porozumění realitě. Waldorfští pedagogové sdílejí komplexní teorii vývoje dítěte, která stanoví vzdělávací postupy. Každý jedinec se rodí s jedinečným vnitřním já a je schopen se vyvíjet ke svobodě, odpovědnosti a zralosti, pokud má v každé vývojové fázi k dispozici dostatek stimulace a podpory. Předškolní věk dítěte prožívá prostřednictvím fyzické aktivity a učí prostřednictvím napodobování a hry. Příběhy, písně, kvalitní materiály a chování hodné napodobení stimuluje fyzický růst, vývoj jazyka a zvědavost, čímž jsou položeny pevné základy pro pozdější rozvoj představivosti a myšlení (EASTON, 1997).

Vzdělávací systém Montessori vychází z praxe italské lékařky Marie Montessori, která pracovala od roku 1899 s dětmi předškolního věku a vytvořila vlastní vzdělávací systém, který pak předávala dál. Dle Montessoriové nemá výchova malého dítěte směřovat k přípravě na školu, ale na život (MONTESSORI, 1948). V Montessori systému je vzdělávání cestou k rozvoji vrozeného potenciálu dítěte, přičemž není omezeno na rozumové poznání. Výchova dítěte není dána poslechem slov učitele, ale zkušenostmi získanými během interakce dítěte a prostředí. Činnost dítěte je jedním z faktorů, který stimuluje vývoj. Spontánnost dítěte a jeho energie je podporována a prostředí je plně přizpůsobeno dětským potřebám, aby mohlo na dítě působit. Vzdělávání, které je pouze

adaptací dítěte na svět dospělých, založené na bezvýhradné poslušnosti, vede k popření osobnosti dítěte. Duše a tvůrčí inteligence jsou osou existence člověka i fungování jeho těla. Schopnost dítěte „absorbovat“ určuje, jak má vypadat prostředí pro dítě. Zatímco dospělý si pamatuje a přemýšlí o tom, co vidí, předškolní dítě vše přímo absorbuje, okolní svět transformuje dítě (RAMBUSCH, 1994).

## 2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

### 2.1 Předškolní období z pohledu vývojové psychologie

Tělesné schopnosti předškoláka se vyznačují zlepšující se koordinací, hbitostí a elegancí pohybů. Obratnost ve hrách je podstatná i pro další vývoj soběstačnosti dítěte. Předškolní dítě cvičí zručnost v hrách s pískem, s kostkami či s plastelínou (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998). Během předškolního období se postava dítěte protahuje, prodlužují se ruce i nohy. V poměru k tělu se zmenšuje hlava, což platí od narození až po dokončení tělesného růstu. Zda v šesti letech proporcemi tělesný vývoj odpovídá věku, můžeme zhruba odhadnout podle tzv. filipínské míry: dítě si má přes vzpřímenou hlavu dosáhnout na ušní lalůček (ŘÍČAN, 1990). Čtyřleté dítě dobře utíká a seběhne ze schodů, skáče, hopsá, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, dokáže stát na jedné noze, umí házet míč. Dítě samostatně jí, s menší pomocí se svléká a obléká, obouvá si boty a zkouší si zavazovat tkaničku. Při toaletě potřebuje jen malou pomoc, zvládne si umýt ruce a může se pod dohledem samo koupat. Tříleté dítě ovládá už své pohyby rukou natolik, že mu nedělá obtíže napodobit různý směr čáry, vertikální, horizontální i kruhový. Ve čtvrtém roce ovládne kresbu křížku, v pěti letech napodobí čtverec, v šesti trojúhelník. Kresba pětiletého dítěte odpovídá předem stanovené představě, je detailnější, i když proporce neodpovídají skutečnosti (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998).

Během předškolního období se značně zdokonalí také řeč a to výslovnost i větná stavba. Tříleté dítě vyslovuje mnohé hlásky ještě nepřesně, ale během čtvrtého a pátého roku vymizí dětská patlavost, která se upraví spontánně či s logopedickou pomocí v prvním roce školní docházky. Věty předškolního dítěte jsou složitější i delší, tříleté a čtyřleté dítě také vydrží naslouchat krátkým povídkám. Dítě si hodně a rádo povídá, i když je samo sobě jediným posluchačem. Mnohé děti si pamatují říkanky a dokáží zazpívat písničku. S vývojem řeči rostou poznatky o sobě i okolním světě. Tříleté dítě obvykle zná své jméno a pohlaví, správně označuje hlavní barvy a kolem pěti let podá jednoduchou definici známých věcí. Dítě začíná účinně užívat řeči také k regulaci svého chování. Zprvu opakuje slovní instrukci a kolem čtyř až pěti let pomocí „vnitřní řeči“. Předškolní období je obdobím zvědavosti, kdy si dítě utváří obraz o světě, je věkem tisícinásobného "Proč?". Mozek v předškolním věku dozrává, nervová vlákna se opouzdřují, čímž se zvyšuje

rychlost vedení vzruchu. Dýchání je pomalejší a hlubší, srdce bije pravidelněji a pomaleji, celý organismus je výkonnější (ŘÍČAN, 1990).

Dítěti přestává stačit domov, zajímá jej, co se děje mimo důvěrně známé prostředí, rozšiřuje se jeho časová perspektiva. Ve čtyřech letech dítě rádo pomáhá doma a dokáže vykonávat drobné úkoly, jejichž zvládnutí je důležité pro budování sebevědomí. Sebehodnocení předškoláka je spojeno zejména s jistotou ve vztazích s rodiči. Kromě vývoje sebepojetí a seberegulace včetně prožívání a vyjadřování emocí, se vyvíjí také emoční inteligence a porozumění druhým. Začínají se rozvíjet složitější emoce a s rostoucí kognitivní zralostí a vnímáním požadavků na chování a výkony se v předškolním věku vyvíjí i pocity vztahované k vlastnímu sebehodnocení (hrdost, stud, pocit viny) a v pěti letech si dítě uvědomuje také význam míry vlastního úsilí (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998).

Co se týče myšlení, dítě se postupně dostává z úrovně symbolické, kdy užívalo slov nebo jiných symbolů vázaných na jednotlivé předměty, na úroveň názorového myšlení, kdy je schopno již uvažovat v pojmech, které vznikají na základě vystižení podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované, dítě se vždy zaměřuje na to, co vidí či vidělo. Myšlení tedy nepostupuje dosud podle logických operací, je prelogické, předoperační. Myšlení předškolního dítěte je tedy úzce vázáno na činnost dítěte, je tedy egocentrické, antropomorfní - polidšťování věcí, magické - mění fakta a artificialistické - vše „se dělá“ (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 1998). Dítě v předškolním věku začíná také chápat první matematické vztahy. Naučí se počítat do deseti, spočítá tři kuličky, ví, že tři je více než dvě či jedna a chápe přímou úměrnost (ŘÍČAN, 1990). V předškolním věku se vyvíjí také paměť a všechny její složky. Epizodická paměť pozitivně ovlivňuje verbální formulování vlastních zážitků.

Co se týče socializace dítěte, je předškolní období přípravou na život ve společnosti. Dítě sdílí svou aktivitu ve hře, kde se učí prosociálnímu chování (spolupráci) i sebeprosazení, což má význam zejména ve skupině vrstevníků. Předškolní dítě se učí přijmout řád, který upravuje chování k různým lidem. Prostředkem k vyrovnání se zátěží spojenou s nutností přizpůsobení je také hra, mající symbolickou funkci. Umožňuje dítěti být symbolicky uspokojit nespelnitelná přání, svobodně přizpůsobit realitu svým potřebám, vyjádřit zde postoje ke světu i k sobě samému. Dítě si může také přehrávat nepochopitelné či emočně nabitě situace a hledat jejich řešení. Tematickou hrou si předškolní dítě zkouší prožítí různých sociálních rolí, i těch, které by mu jinak nebyly dovoleny a naučí se vnímat své vlastnosti.



Struktura, řád a srozumitelnost pohádek přispívá k vymezení dětské identity a odpovídá předškolnímu uvažování a prožívání. Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly, je abstrakcí obecných situací a vztahů, čímž pomáhá předškolnímu dítěti chápat skutečný svět, avšak role jsou zde jasně vymezeny. Dítě v pohádce vidí, jak se chovají zlí a jak dobří, muži a ženy, mladí a staří a jaký mají v životě význam. Svět, kde je díky podpoře a solidaritě ostatních znevýhodněný jedinec vždy nakonec přijat, milován a oceněn a kde vše nakonec dobře dopadne, uspokojuje potřebu bezpečí a naděje (VÁGNEROVÁ, 1996).

## **2.2 Předškolní období z pohledu sociální psychologie a antropologie**

Socializace se odehrává v různých prostředích, která jsou v různých vztazích ke společnosti i k sobě navzájem. Rodina i školka jsou pro předškolní dítě dvěma svébytně uspořádanými mikroprostředími, která od něj žádají odlišné projevy a staví je do odlišných situací, v nichž si musí poradit. Mezoprostředím jsou pak společné zájmy obou prostředí, tvořící důvod pro spolupráci. K optimálním socializačním působení mezoprostředí patří nejen zvyšování počtu mikroprostředí, působících na zdravý vývoj sebevědomí a rozšiřování kompetencí dítěte, ale zejména vytváření a posilování tzv. transkontextuálních sociálních vazeb. To v praxi znamená předcházení adaptační krizi, která může socializačně znehodnotit vstup do nového prostředí. Jednou z možností, jak zabránit adaptační krizi, je zajistit, aby do nového prostředí, z prostředí důvěrně známého (rodina) s dítětem přecházel někdo nebo něco, co symbolizuje „kus domova“. Stejně důležité jsou také transkontextuální činnosti, tedy možnost uplatnit nějakou svou znalost v novém prostředí. Neméně důležitá je eliminace konfliktů mezi mikroprostředími (HELUS, 2006). Například socializace i úspěšnost dítěte v novém prostředí do značné míry závisí na přátelských vztazích mezi rodiči dítěte a mateřskou školou.

Vnímání předškolního dítěte je globální, vnímá celek jako souhrn detailů, z nichž jej snadno upoutáno výraznějším, či tím, který se vztahuje k jeho zájmu či potřebě. Dítě kolem tří let je schopné oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči a kresebných symbolů. V řečovém projevu dítěte převládá komunikační složka, řeč sehrává roli při integraci do skupiny i při rozšiřování akčního prostoru v procesu interakce s prostředím. Rozvíjí se také kognitivní složka řeči, získávání poznatků a stimulaci představivosti

prostřednictvím čteného textu, popisovaných obrázků apod. Rozdíly v řečové produkci, chápání textu i zájmu o mluvené slovo souvisí s možností být v kontaktu s dospělými.

V procesu socializace dochází ke změnám zejména ve vývoji a zkvalitnění:

- 1/ sociální reaktivity, kterou předškolní dítě procvičuje nejen s rodiči, sourozenci, prarodiči, širšími příbuznými a cizími dospělými, ale zejména s vrstevníky
- 2/ sociálních kontrol, v souvislosti s přijímáním i interiorizací norem
- 3/ sociálních rolí, kdy dítě uplatňuje i mimo rodinu odpozorované chování při hře a začíná formovat vlastní identitu (ŠULOVÁ, 2004)

Při společných činnostech vidí dítě svého rodiče v reálných situacích a vztazích, vnímá jeho postavení mezi ostatními lidmi. Společně prováděné činnosti s rodiči umožní dítěti formovat vlastní chování, roli a celou koncepci vlastního života. Komunikace mezi rodiči a sourozenci přispívá k formování pohlavní identity předškolního dítěte, které právě v tomto období projevuje zvýšený zájem o tělesné rozdíly mezi pohlavími, projevované také experimenty a průzkumy sama sebe i mezi svými vrstevníky.

Pro předškolní dítě je hra procesem učení i druhem práce. Ať již se jedná o hry nepodmíněné reflexní, senzomotorické, intelektuální či kolektivní, dítě při nich formuje vlastní osobnost a rozvíjí své schopnosti. Na vztazích s vrstevníky i na atmosféře v rodině, které předurčují možnost věnovat se plně a často hře, závisí kvalita rozvoje motoriky i kognice předškoláka. Mimo vztahy s vrstevníky je důležitou možností pro rozvoj předškolního dítěte také sourozenecká blízkost, rozvíjející sociální interakci a zralost myšlení a možnost vztahu s prarodiči, kteří mu poskytují vedle rodičů jinou alternativu dospělých autorit a umožní dítěti pochopit kontinuitu života.

Předškolní dítě má vedle potřeb stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí výraznou potřebu citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity a seberealizace - aktivity. Frustrace může pramenit především z dlouhodobého nenaplnění těchto potřeb, tedy z nemožnosti projevit aktivitu, nedostatečný kontakt s vrstevníky a odtržení od pravidelného kontaktu s rodiči. Frustrace potřeb se může projevovat agresí vůči okolí - sourozenec, zvíře, hračka, autoagresí - trhání si vlasů, štípání se..., únikem - přestane komunikovat, chová se regresivně, či přehnaným upozorňováním na sebe. Vůle předškolního dítěte je kolísavá a motivací jsou blízké cíle spojené s konkrétní činností či s uspokojením nějaké potřeby. Volní výkony jsou stimulovány imaginací (příprava na přistání mimozemšťanů), situačně (stavění sněhuláků

když padá sníh), nebo snahou udělat dojem, být akceptován (ŠULOVÁ, 2004). V předškolním období však vzniká také základ morálně-etického citění člověka. Dle Freuda se začíná rozvíjet superego (ideální já), dle Eriksona prožívá předškolní dítě konflikt mezi iniciativou a pocitem viny, Piaget nazval předškolákovu přijímání zákazů a příkazů autorit „heteronomní morálkou“ a Kohlberg následně rozdělil morálně „prekonvenční období“ na heteronomní morálku (dospělý rozhoduje, co je správné) a instrumentální hedonismus (jednání dítěte motivované očekáváním odměny či trestu od autority). Vysvětlování a formování jednání dítěte je nezbytným úkolem vychovatele předškolního dítěte. Dle Vygotského může být vývoj zpomalen či urychlen kulturou a společností. Svět dítěte, je tedy tvořen rodinou, kulturou, socioekonomickým statutem, národností a osobností. To je fyzický a sociální rámec života dítěte, zvyky, se kterými každé dítě vyrůstá (SMALLOVÁ, 2012).

Dítě je již při narození součástí skupiny a postupně se stává součástí dalších skupin. Skupina integruje jedince, kteří sdílí společné cíle spojené s uspokojováním vlastních potřeb. Skupina se formuje interakcí mezi jednotlivými členy a v jejím rámci jsou přijímány určité role, skupina se diferencuje dle vlivu, oblíbenosti apod. a vzniká skupinová struktura, kde má každý jedinec svou pozici. První skupinou, která určuje vzory a způsoby chování dítěte je rodina, další vztahnou skupinou je mateřská škola. Skupina má na jedince tím větší vliv, čím je pro jedince přitažlivější. Dle Čížkové je tzv. pozitivní vztahnost ke skupině dána tím, do jaké míry může uspokojovat potřeby člena (ČÍŽKOVÁ, 2001). Z uvedeného vyplývá, že socializaci dítěte v mateřské škole usnadní nejen volba mateřské školy, s jejíž strukturou, kulturou a pravidly mohou být rodiče zajedno, ale také školu, která odpovídá osobnostnímu nastavení dítěte.

Předškolní dítě je iniciativní, aktivovanější a aktivující, má nadbytek energie, rychle zapomíná na nezdary při cílenějším úsilí, má radost z dobývání. Neúspěch při získávání výsad a pozastavení agresivní iniciativy vedou k pocitům viny a úzkosti. Právě v předškolním období je dítě připraveno učit se a sdílet práci, dělat věci společně s ostatními dětmi a napodobovat ideální prototypy. Sociální instituce mohou nabízet dítěti principy v podobě imponujících dospělých, schopných nahradit dětem hrdiny z pohádek (ERIKSON, 2002). Dítě je také součástí své kultury, jejíž pravidla postupně poznává a více či méně integruje. Možnost aktivně ovlivňovat své nejbližší okolí, společnost a kulturu je spojen s tím, jak je člověk svým okolím vnímán. Každá kultura však hodnotí kladně jiné aspekty inteligence a má jinou definici inteligentního, chytrého dítěte. Pro americkou matku je nejdůležitější, aby bylo její dítě nezávislé a soutěživé a bude jej od

nejranějšího věku podporovat vizuálními a verbálními podněty, pro nizozemskou matku je cílem vychovat vytrvalé a cílevědomé dítě, které je nutno vést k pravidelnosti režimu, odpočinku a čistotě a kipsigijská matka bude chtít vychovat zodpovědné a pracovité dítě, jehož úkolem je již v batolecím věku zvládnání domácích prací. Každá rodina se snaží podporovat u svého dítěte vlastnosti, které mají v dané kultuře přednost. Jde o předávání jakéhosi systému víry s kulturní, psychologickou a osobní minulostí, který každý rodič chápe jinak, v souvislosti s osobním vkusem, rodinnými tradicemi, demografickými i ekonomicko-sociálními změnami. Kultura, individuální psychologie, mikroprostředí domácího života i temperament dítěte, to vše ovlivňuje chování rodičů vůči dítěti a tedy jeho osobnost, její vývoj a zdraví. Etnopediatrie se snaží o celostní pohled na rodičovskou péči. Bere v úvahu antropologii, vývojovou psychologii i pediatrii. Biologie člověka byla zformována v určitém přírodním a sociálním prostředí a struktura rodičovství se mění s ohledem na kulturní prostředí. Vývoj, zejména technologický, spolu se sadou rodičovských cílů a pravidel, řídí vývoj dětského organismu. V etnopediatrii je však biologie i kultura součástí jednoho celku a styl výchovy rodičů je formován biologicky i kulturně (SMALLOVÁ, 2012).

Struktura, pravidla společnosti, jejich dodržování a nedodržování je hrou, označující žádoucí a nežádoucí, úspěšné a neúspěšné. Cílem hry je určit vítěze a poražené, tak jako cílem rituálů je sjednocovat (WISEMAN, GROVES, 2009). Autorita rodičů hraje roli při přebírání kulturních měřítek, hodnot a pravidel. V interakci s dospělými je utvářen pocit zodpovědnosti a respekt k sociálnímu řádu (HOSKOVCOVÁ, 2006). Ať je tedy systém předškolního vzdělávání jakýkoli, vždy bude nanejvýše ovlivněn představami a cíli rodičů, prarodičů a učitelů. Výhodu alternativních systémů mateřských škol vidím zejména v tom, že je zde zjevné, jaké hodnoty učitelé vyznávají. Ve státní mateřské škole je sice téměř jisté, že je postupováno dle obecně platných kulturních norem v České republice reprezentovaných Rámcovým vzdělávacím programem MŠMT (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004), ale o osobním hodnotovém systému jednotlivých učitelů a jejich osobní ideologii se zřídka kdy něco dozvíme.

## 2.3 Předškolní období z hlediska pedagogické psychologie

Jedinec je pozměňován a utvářen svými zkušenostmi v průběhu celého života, neustále se přizpůsobuje svému prostředí a změnám v tomto prostředí. Proces učení zahrnuje nejen aktivní výběr vlivů, které člověk přijímá či odmítá, ale také působení na přírodu, lidi i sociální skupiny. Naučené je opakem vrozeného. Úlohou učení je získávání předpokladů pro vyrovnávání se s přírodním a společenským životním prostředím a získkem je pak aktivní, tvořivý, plný život. Učením získáváme: vědomosti, senzorní a senzomotorické dovednosti – koordinace vnímání a pohybu, intelektové dovednosti, návyky, postoje, rozvoj vlastností osobnosti (ČÁP, MAREŠ, 2001). Předškolní dítě se učí zejména prostřednictvím intenzivní všestranně rozvíjející hry. Procvičuje tělesné funkce, konstruuje (stavebnice, modelování, kreslení) objevuje nové způsoby zvládnání okolního prostředí, instinktivní a senzomotorické hry se postupně intelektualizují, při rolových hrách díky schopnosti symbolizace získává dítě zkušenosti se sociálními rolemi. Předškolní dítě při hře používá fantazii, uspokojuje nesplnitelná přání, experimentuje se sociálními rolemi a pravidly, spolupracuje s ostatními, zpracovává své obavy a konflikty. Hra má také sebevýchovnou funkci. Děti se při hře vzájemně dotazují, instruují se, předávají si zkušenosti, pomáhají si i kritizují své chování (HOSKOVCOVÁ, 2006).

Z hlediska psychologických mechanismů rozlišujeme formy učení:

- elementární (tvoření asociací nebo podmiňování)
- komplexní (osvojení postupů při řešení problémů, vytváření mentálních map prostředí, osvojování principů a systémů učiva)
- sociální učení (osvojení sociální komunikace, interakce a percepce, sociálních rolí a forem společenského styku). Sociálním učením a rozvíjením poznání a myšlení si předškolní dítě osvojuje normy chování (ČÁP, MAREŠ, 2001).

Socializace ve skupině vrstevníků, mimo rodinu, je jedním z centrálních úkolů předškolního období. Mezi vrstevníky vzniká prosociální chování jako je společná činnost, soucit, dělení, dávání, spolupráce, zábava. Podle Hoskovcové jsou třemi důležitými pojmy sociálního učení předškolního dítěte: internalizace, strach, pozorování a imitace. (HOSKOVCOVÁ, 2006). Internalizováno je chování, které zůstává zachováno i bez tlaku trestu či odměny, strach ze sociálního kontaktu a z hodnocení druhými lidmi je podstatou pro vznik sociálních zábran, pozorování a imitace je tzv. naučené chování, které zkoumali Miller a Dollard (MILLER, DOLLARD, 1998). O tomtéž hovoří Bandurova teorie

observačního učení. Člověk ukládá do paměti pozorované chování, které začne později imitovat (BANDURA, 1982).

Dítě je se svými potřebami odkázáno na pečující osoby, které do určitého věku uspokojují i jeho biologické potřeby. Pečující osoby se starají také o nasycení potřeby lásky, jejíž nenaplňování vede k citovému strádání. Důsledkem jsou snížené schopnosti vnímat city druhých a projevovat své vlastní, důvěřovat a vcit'ovat se. Naplnění potřeby socializace rozvíjí schopnost zaujímat sociální pozice, realizovat své sociální role, přijímat zodpovědnost a plnit úkoly. Naplněním edukačních potřeb člověk získává vzdělání, kvalifikaci, orientuje se v problémech a řeší je, pěstuje svou kariéru a zájmy. Odkázanost dítěte může být vychovatelem chápána dvěma způsoby. Jako pasivita, která vede k autoritativnímu a dirigujícímu způsobu výchovy, kde je dítě vnímáno, jako materiál vhodný k opracovávání a tvarování. Druhou možností je odkázanost chápána jako aktivní projev, jímž se dítě hlásí o pomoc a interakci s vychovatelem, což vede k dialogičnosti výchovy, kdy je dítě vzděláváno i samo sebe vzdělává. Dítě je v tomto chápání od nejranějšího věku výchozím subjektem vlastní aktivity, kterou je třeba s respektem sledovat, napomáhat jejímu rozvinutí či kultivaci. Dle Heluse je k takovému přístupu třeba nejen profesionality, ale také pedagogické lásky a důvěryhodnosti. Dítě má totiž na jedné straně sklon v odkázanosti spočinout a na druhé straně se z ní vymaňovat (HELUS, 2009).

Dle Heluse je dětství „celkové rozpoložení jedince dětského věku, jehož podstatou je vstřícně otevřená, důvěřivá vnímavost vůči druhému člověku (především matce), druhým lidem nejbližšího okolí (otci, babičce, dědečkovi, sourozencům...) a posléze věcem a událostem, vytvářejícím domov, v němž je dobře zabezpečeno“ (HELUS, 2009, s. 89). Vstřícně důvěřivá otevřenost a vnímavost jsou kvality dětství, s nimiž dítě vstupuje i do dalších prostředí mimo rodinu a jejichž rozvoj umožňuje dítěti ujišť'ovat se, že svět je dobrý, krásný, láskyplný a plný podivuhodných překvapení. Dětství nemá být ani potlačeno, ani fixováno, ale má být transformováno do jiné, pokročilejší struktury osobnosti. Smysl a význam dětského věku pro vývoj osobnosti je naplňován adekvátním prožitím dětství. (HELUS, 2009)

Vstřícná otevřenost a důvěřivá vnímavost jsou však kvality, které činí dítě zároveň velmi zranitelným, vydaným na pospas traumatům, zklamáním a nedůvěře. Pokud je dítě zraňováno, nemohou se pozitivní kvality dětství rozvinout a vydat své plody, dítě s negativními emocemi (nedůvěrou, strachem, zklamáním) se uzavírá, bojí se, ztrácí potřebu vrstnat do světa, vytváří obranné mechanismy fungující na úkor bohatého rozvoje osobnosti s důsledky pro pozdější věk (HELUS, 2009). Vzhledem ke zranitelnosti dítěte,

kteřou může být ohrožen jeho osobnostní vývoj, měla by být podstatnou složkou výchovy zejména podpora odolnosti dítěte a jeho schopnosti adaptace v nepříznivých podmínkách.

Dle Hoskovcové je psychická odolnost úzce spjata s předškolním obdobím právě proto, že zde vzniká základ zdravého sebehodnocení (HOSKOVCOVÁ, 2006). Kladné sebehodnocení a s tím spojená vnitřní lokalizace kontroly (ROTTER, 1966), kdy člověk důvěřuje možnostem aktivně ovlivňovat a řídit svůj život, souvisí s lepším zvládnutím zátěžových situací. Mezi dispoziční ke kladnému sebehodnocení a psychické odolnosti může být řazena také vnitřní koherence (ANTONOVSKY, 1985), dispoziční optimismus, v protikladu k naučené bezmocnosti (SELIGMAN, 1999), existence sociální opory a vnímaná osobní účinnost (BANDURA, 1982). Všechny uvedené dispoziční podporují opakovanou zkušenost se zvládnutím úkolu a zároveň jsou onou pozitivní zkušeností utvářeny. Pozitivní zkušenost se zvládnutím úkolu je tedy klíčovou zkušeností, podmiňující psychickou odolnost dítěte, jenž je nezbytná pro optimální rozvoj dítěte.

## 3 DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

### 3.1 Mateřská škola vs rodičovská péče

Na počátku výchovy dítěte stojí potřeba ochrany a vztahová vazba. Zkušenost s pečující osobou je pro duševní zdraví malého dítěte zásadní. Absence či narušení oboustranně uspokojující vřelé a blízké mateřské péče může narušit vývoj dítěte směrem k deprivaci, poruchám osobnosti a neuróze (BOWLBY, 2010). Jakmile je vytvořena pevná vazba s pečující osobou, z níž se dítě se začíná pomalu separovat a individualizovat, nastává další vývojová fáze dítěte.

Důvody, proč umístit dítě do mateřské školy jsou v České republice zřejmé. Pokud dítě nemá mladšího sourozence, s nimž se prodlouží mateřská dovolená jednoho z rodičů a pokud se rodina nepočítá mezi rodiny s nadprůměrným či naopak velmi nízkým socio-ekonomickým statusem, pak je obvykle dítě nuceno chodit do předškolního zařízení od doby, kdy rodině skončí možnost pobírání rodičovského příspěvku. Rodičovský příspěvek pobírá rodič od 6 měsíců věku dítěte (předtím čerpá peněžitou pomoc v mateřství) a celkově činí 220 000,- Kč. Rodič se může rozhodnout, jak dlouho bude tuto částku čerpat, nejdéle však do čtyř let věku dítěte. Vzhledem k tomu, že ženy si mohou při čerpání rodičovského příspěvku přivydělávat a zároveň rodič nepřijde o rodičovský příspěvek ani když dá do předškolního zařízení dítě mladší dvou let, pokud doba jeho pobytu v zařízení nepřesáhne 46 hodin měsíčně (Zákon č. 117/1995 Sb). Když k tomu bereme v úvahu fakt, že porodnost od roku 2000 v České republice vzrostla, nárůst zájmu o předškolní zařízení, mateřské školy i jesle, je velmi logický (Český statistický úřad, 2014). Kapacita mateřských škol, jejichž zřizovateli jsou města, nedostačuje poptávce a zájem o soukromá předškolní zařízení se zvyšuje. Pokud není jediným měřítkem cenová dostupnost zařízení, podle čeho si rodiče vybírají mateřskou školu? Pokud je mateřskou školu nutno hradit, není pro dítě lepší platit mu soukromou chůvu a pracovat z domova? Jaké výhody a nevýhody má pro dítě možnost navštěvovat mateřskou školu?

Atkinsonová uvádí, že kvalitní mateřská škola může mít pozitivní dopad na řečové dovednosti, myšlení a sociální kompetence (ATKINSONOVÁ, 2005). Kognitivní vývoj je při docházení do mateřských škol ovlivněn buď pozitivně či vůbec. Negativní dopady mohou být v oblasti emocionálního prožívání. Méně kvalitní předškolní zařízení však mohou mít negativní vliv na děti, zejména na jejich přizpůsobivost, a to bez ohledu na kvalitu domácího



prostředí dětí. Jaké kvality by měla mít kvalitní mateřská škola oproti méně kvalitní? Bylo specifikováno několik aspektů: počet dětí ve třídě, poměr učitelek k počtu dětí, malá fluktuace učitelek a odpovídající úroveň jejich vzdělání. Pozitivní vliv na vývoj dětí pak má individuální pozornost věnovaná jednotlivým dětem, vnímavost vůči potřebám dětí, verbální stimulace i pestřejší škála činností (ATKINSONOVÁ, 2005).

Vzhledem k tomu, že uvedené kvality jako individuální pozornost, verbální stimulace, vnímavost vůči potřebám a pestrá škála činností, může stejně dobře splňovat rodičovská péče, spočívá přínos mateřské školy především v možnosti socializace dítěte ve vrstevnické skupině. Jak bylo uvedeno v předcházejících kapitolách, vývojová, sociální i pedagogická psychologie jsou zajedno v tom, že předškolní dítě má silnou potřebu sociálního kontaktu s vrstevníky a sociálním učením a rozvíjením poznání a myšlení si předškolní dítě osvojuje normy chování, internalizuje hodnoty převládající ve skupině a společnosti a učí se přijímat kulturu, ve které žije. Domnívám se, že vzhledem k množství nových a neznámých podnětů je ve školce nově naplňována také dětská potřeba stimulace. Podpora kompetencí dítěte, zkušenost se zvládáním různorodých činností, která je základem psychické odolnosti dítěte, v kontaktu s novými aktivitami a vrstevnickou skupinou ve školce narůstá a má velký význam pro rozvoj osobnosti.

S ekonomickým vývojem kultury roste tlak na individuální úspěšnost člověka. Motivace k úspěchu je stimulována nejen formálním vzdělávacím systémem, ale i rodičovskou výchovou podněcující nezávislost, aktivitu a iniciativu (TOBIN a kol., 1989). Ekonomika má velký vliv na výchovu dětí, jakmile bereme v úvahu dlouhodobé cíle dítěte. Schopnost přežít znamená schopnost obstát ve společenské „soutěži“ (SMALLOVÁ, 2012). Nejen etnopediatrie, uvedená v předcházející kapitole, se zabývá celostním pohledem na výchovu, ale zejména rodiče, by měli ve výchově zohlednit vedle vlastních cílů také osobnostní nastavení dítěte, které je součástí psychofyzického celku a má tedy vliv na jeho spokojenost i zdraví. Mnohdy mohou být rodiče natolik pohlceni svými povinnostmi a péčí o materiální zabezpečení rodiny, že jim unikne nespokojenost dítěte. Pokud jsou však představy rodičů o úspěšnosti jejich dítěte konfrontovány s jeho biologickými potřebami a objeví se nějaký hendikep jako jsou alergická onemocnění, astma, adaptační potíže, hyperkineze apod., může být kvalitní mateřská škola, která je ochotna vyjít vstříc speciálním potřebám dítěte vhodnou variantou předškolního vzdělávání.

### 3.2 Montessori přístup v mateřské škole

Vychovatel je v Montessori pedagogice rádcem a rovnocenným partnerem, který dítěti vstřícně, otevřeně a trpělivě pomáhá v samostatném učení. Nepřikazuje a nehodnotí, aby neovlivňoval přirozenou motivaci dítěte. Dítě samo objevuje poznatky, protože má potřebu učit se, porozumět svému okolí a souvislostem. Každé dítě prochází vývojem individuálním tempem a způsobem, který je třeba respektovat. Dítě je zvláště otevřeno určitým poznatkům, když se nachází v citlivé fázi trvající po určitou dobu. V konkrétní citlivé fázi dítě snadněji než jindy získává určité konkrétní poznatky a když se dítě koncentruje, je třeba poskytnout mu čas k dokončení činnosti (SPOLEČNOST MONTESSORI, 2014).

Prostředí, program a speciální pomůcky v mateřské škole jsou uzpůsobené nejen aktuálnímu vývojovému stupni dítěte, ale také citlivým obdobím dětí předškolního věku.

Dítě si samostatně vybírá kde, kdy, s kým a na čem bude pracovat, svou činnost dokončí a pomůcky uklidí na původní místo. Dítě není nuceno dodržovat pravidla, ale je s nimi seznámeno. Vychovatel zasahuje pouze když se dítě nudí nebo nedodržuje pravidla. Předškolní děti jsou vyučovány ve následujících krocích: učitel ukáže a pojmenuje předměty a jevy, učitel s dítětem procvičuje a variuje činnost, učitel se ptá a ujišťuje se, zda dítě problému rozumí, zda může pracovat samostatně.

Činnosti jsou rozděleny a pojmenovány dle svého účelu a zahrnují:

- Praktický život (péče o sebe a o tělo – čištění bot, zavazování tkaniček, mytí rukou..., péče o okolí – prostírání stolu, péče o zahradu, úklid..., cvičení sociálních vztahů – zdravení, přijímání hostů, prosba..., cvičení kontroly pohybu – rozvoj motoriky, koordinace, chůze po čáře...)
- Smyslový materiál (přesýpání a přelévání různých materiálů v různých nádobách z účelem rozvoje koncentrace, přesnosti, pořádku a sebeřízení, rozlišování různorodých zrakových, zvukových, čichových, chuťových a hmatových podnětů)
- Jazykový materiál (výuka řeči, čtení a psaní, o které projevuje dítě již předškolní dítě - práce s pomůckami)
- Kosmickou výchovu (práce s pomůckami, přírodninami a pokusy, k získání znalostí o tématech z prvouky, vlastivědy, přírodovědy, zeměpisu, přírodopisu, dějepisu, fyziky, chemie i pohybových, hudebních a výtvarných dovedností)
- Matematika (práce s pomůckami, sloužící k vnímání délky, šířky a hloubky, porovnávání velikostí a forem a seznámení s desítkovou soustavou)

Cílem není poznání všeho co existuje, ale možnost výběru a ponoření se do toho, co dítě zajímá. Šancí získat zkušenost se zvládním úkolů a podpořit tak psychickou odolnost dětí, je díky tomu v Montessori školce mnoho (SPOLEČNOST MONTESSORI, 2014).

V Montessori školce jsem měla možnost zbavit se několika předsudků, které jsem měla vůči předškolním dětem. Byla jsem svědkem velmi rychlého rozvoje schopností i znalostí dětí, které opravdu se zaujetím pracovaly s pomůckami, které nebyly hračkami a byly vymyšlené speciálně za účelem rozvoje nějaké konkrétní dovednosti. Zvláště oblíbené byly činnosti praktického života, kdy děti společně připravovaly pokrmy, prostíraly stůl či pečovaly o květiny v prostředí, kde bylo vše dosažitelné a uzpůsobené k tomu, aby samy dokázaly zvládnout to, co viděly zvládat dospělé.

Dítě má tendenci k soustavnosti, intuitivně si vybírá pomůcku, která jej zaujme a obvykle se pak stane jeho oblíbenou na delší období, kdy stále opakuje tutéž činnost a následně si oblíbí jinou pomůcku, která jej zaujme na další období.

Dokonce i velmi temperamentní děti, jejichž rodiče upozorňovali na zhoršenou schopnost soustředění u svého dítěte, byly schopny svou energii na dlouhou dobu nasměrovat, když jim byla k dispozici pomůcka, která zaujala jejich pozornost a dokázali se tak unavit zcela soustředěnou činností. Příkladem byl také Libor, kterého zmiňuji v jedné z kasuistik.

Byla jsem také překvapena, jak rychle si beze zbytku všechny děti zvykly udržovat pořádek, když byly k němu důsledně vedeny. Všechny věci, měly své přesně určené místo na polici a pravidlem bylo uklízet každou věc jakmile s ní dítě přestalo pracovat a než si vzalo další.

### **3.3 Waldorfská pedagogika v mateřské škole**

Vychovatel ve Waldorfské pedagogice má s láskou přijímat dítě a být mu vzorem k napodobování. Důležitá je péče o estetiku prostředí a harmonická atmosféra společenství. Důležitou roli hraje obraz, rytmus a pohyb. V mateřské škole jsou maximálně rozvíjeny tvůrčí schopnosti a sociální dovednosti dítěte. Dítě je ve Waldorfském systému duchovní bytostí, která je nadána všestranným vývojem a zároveň v něčem vyniká. Vychovatel vede dítě

k samostatnému poznávání a zážitkům toho, jak věci fungují. Snaha učitele je, zabývat se určitými otázkami ve správný čas, tedy na určitém stupni zralosti dítěte.

Podstatným prvkem je společenství, kdy si dítě vytváří vztah k vychovateli a sdělovanému obsahu, ale také k ostatním dětem. Týmová spolupráce ke společnému cíli je upřednostněna před soutěživostí. Součástí programu je také úzká spolupráce školy s rodiči, kteří se účastní společenských akcí konaných při příležitosti oslav různých svátků vycházejících z přírodního koloběhu i křesťanského kalendáře v průběhu celého školního roku. Při tvorbě pomůcek je upřednostňován přírodní materiál (dřevo, textil, hedvábí..) (WALDORFSKÉ ŠKOLY, 2014).

Waldorfské mateřské školy v České republice se svou náplní značně liší. Některé se řídí Rámcovým vzdělávacím programem Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, jiné kombinují několik alternativních přístupů a hledají svou vlastní cestu.

Waldorfská školka, se kterou mám osobní zkušenost, kladla velký důraz na volnou hru dětí a pobyt v přírodě. Mateřská škola se nacházela na místě obklopeném lesy a proto si zde děti každý den po několik hodin hrají venku.

Každý týden je stanoveno stěžejní téma, podle příběhu, který je vyprávěn každý den ve stejnou dobu, v kruhu, který začíná malým rituálem, písní a zapálením petrolejové lampy. Děti také příběh vidí jako divadlo s různými loutkami a kulisami, které připravuje vychovatelka a ke konci týdne děti samy příběh ztvární jako divadelní představení, kde samy účinkují. Duch příběhu je základem také pro výzdobu interiéru, pro výtvarné činnosti a pro hry v exteriéru. Děti nejen kreslí na dané téma, ale také vyrábějí postupně součásti různých převleků či doplňků, s nimiž si poté po celý týden volně hrají nebo je použijí při hraní divadla koncem týdne.

Drobné rituály, jako např. písnička či říkanka s rytmickým pohybem před začátkem svačiny i oběda, podporují skupinového ducha a rozvíjí jazykové dovednosti i smysl pro rytmus.

Klíčovým poznatkem během působení ve Waldorfské mateřské škole byla pro mě zkušenost se skupinovou dynamikou při volné hře dětí a jejich intenzivní mezosobní vztahy. Interakce dětí, které tráví převážnou většinu času spoluvytvářením her jsou velmi intenzivní, děti jsou vnímavé, empatické a ohleduplné. Vztahy mezi dětmi mají velkou dynamiku, mnoho úrovní a podob, tvoří intimně sdílející dvojice, menší vyhraněné skupinky, ale dokáží spolupracovat i všechny společně, v počtu šestnácti. Svou roli ve skupinovém prožívání a soudržnosti má i přístup vychovatele, který je přátelskou, ale přísnou autoritou, kterou je

nezbytné respektovat. Příběhy a pohádky, které jsou osou veškerého dění v mateřské škole, ovlivňují charakter volné hry dětí po celý týden a byla tématem rozhovorů mezi dětmi. Proměna chlapců i dívek v udatné rytíře, indiány nebo zvířata mě nenechávala na pochybách, že čas strávený v této mateřské škole rozvíjí fantazii, kreativitu a prožívání dětí. Děti zde sice nemají dostatečné množství zkušeností se zvládním úkolů, avšak také během volné hry uplatňují a vnímají vlastní osobní účinnost v interakci s ostatními a posilují svou psychickou odolnost.

### 3.4 Srovnání uvedených přístupů

Pro přehlednost přikládám tabulku, kde srovnávám Montessori a Waldorfský přístup v mateřské škole. Popis prostředí a příklady programu vycházejí ze zkušenosti z konkrétních mateřských škol, kde jsem pracovala.

	Montessori školka	Waldorfská školka
<b>Prostředí</b>	Množství speciálních pomůcek, uzpůsobených k efektivnímu rozvíjení různých dovedností. Veškeré zařízení je přizpůsobeno věku dětí, k dispozici jsou veškeré předměty k péči o domácnost a hygienu, kuchyňka a zahrada, domácí zvířátko. Důležitost udržování pořádku. Skupina ve třídě je věkově různorodá.	Hračky z přírodních materiálů, loutky a divadélko, prostor pro výtvarnou tvorbu a výtvarné pomůcky, hudební nástroje, prostor pro tanec, domácí zvířátko.  Důležitost estetického prostředí.  Skupina ve třídě je věkově blízká.
<b>Příklad programu</b>	Dopoledne práce (hra) s Montessori pomůckami, uklízení, svačinka, kterou děti samy připravují, společné posezení v kruhu s říkankami a písničkami, péče o zahradu, hygiena a oběd (děti samy prostírají stůl, stolují i uklízejí), odpočinek se čtením pohádek, svačinka, volná hra, výtvarné, taneční, hudební workshopy, úklid a péče o interiér.	Dopoledne výtvarná tvorba a volná hra, 1x týdně pravidelně společné pečení chleba, zpěv a vyprávění příběhu v kruhu či divadlo, zpěv a svačinka, dlouhá vycházka a volná hra v lese či na hřišti, zpěv a oběd, odpočinek se čtením a zpíváním, volná hra, svačina, hudební či taneční workshopy. Každý týden má své téma, související s ročním obdobím či aktuálními svátky, které se slaví.
<b>Jak je nahlížena osobnost dítěte</b>	Dítě je hotový člověk a samo objevuje poznatky, protože se rodí s potřebou učit se a porozumět souvislostem. Dítě má svůj individuální vývoj a v různých fázích je otevřené – senzitivní k přijetí určitých poznatků.	Dítě je bytost, která přišla na svět všestranně nadána. Každé dítě v něčem vyniká.
<b>Jak je nahlížena osobnost učitele</b>	Rovnocenný partner dítěte, který dítě vstřícně a trpělivě podporuje a pomáhá mu. Učitel dítě nehodnotí, nemá právo jej formovat, poradí, pojmenovává věci, pomáhá v procvičování, klade otázky.	Autorita s morálními a etickými kvalitami. Učitel vytváří učební plán směřující k rozvoji vloh dítěte.
<b>Cíle</b>	Samostatnost a sebedisciplína dítěte. Připravit dítěti prostředí, klid a dostatek času na jeho individuální vývoj a přijímání poznatků v různých senzitivních fázích. Rozvoj smyslů, jazyka, matematiky, vědomostí o okolním světě, získávání praktických dovedností v péči o sebe a své okolí, pohyb, hudební a výtvarné činnosti.	Smysluplná existence a schopnost svobodného a otevřeného vyjádření. Maximální rozvoj vloh a kreativity dítěte, rozvoj rozumu, citu a vůle dítěte.  Spolupráce dětí převažuje nad soutěživostí, třída tvoří harmonický celek.

Ve srovnání Waldorfské a Montessori pedagogiky je zjevná odlišnost zejména v přístupu k dítěti a v roli učitele. Waldorfská pedagogika klade důraz na autoritu učitele, který vytváří program. V Montessori přístupu převažuje partnerský přístup k dítěti a jeho svobodná volba. V praxi musím říci, že na mě program mateřských škol, kde jsem pracovala, působil spíše opačným dojmem. Ve Waldorfské školce bylo úkolem vychovatele připravit program, vymýšlet téma a příběh týdne, aktivně přetvářet esteticky podnětný interiér, připravovat nové zážitky v exteriéru, udržovat rituály, jako zpívání písniček před svačinkou, obědem a pohádkou, svolávání dětí ke společným aktivitám, sezení v kruhu a zapalování petrolejové lampy před vyprávěním příběhu atd., ale převážnou část programu zaujímal volná hra dětí uvnitř i venku, ke které jim byly k dispozici hračky z přírodních materiálů a přírodniny.

Naproti tomu v Montessori školce byla volba aktivity na každém jednotlivém dítěti, ale velkou část programu tvořily předem promyšlené a strukturované činnosti. Práce s Montessori pomůckami dle systému Montessori má určitou strukturu a postup, který je dle příznivců metody Montessori v souladu se světem a přirozeností dítěte. Dítě si pomůcku volí svobodně dle toho, v jaké se právě nachází senzitivní fázi, takže jej tyto aktivity opravdu zajímají a baví, vydrží se soustředit na jednotlivé činnosti. Dítě tímto způsobem rozvíjí svou schopnost koncentrace a získává celou řadu nových znalostí, dovedností a schopností. Na druhou stranu je poměrně malý prostor věnován volné hře, která rozvíjí schopnost komunikace a socializaci, které jsou jedním z důvodů, proč dítě posílat do mateřské školy.

Přestože skupinové aktivity se v Montessori přístupu také vyskytují, je zde praktikováno sezení v kruhu, kde děti komunikují, společně zpívají apod., avšak ve Waldorfské pedagogice je na skupinovou spolupráci a harmonii kladen důraz. Moje zkušenost potvrdila, že v obou zařízeních panovala zcela odlišná atmosféra, komunikace mezi dětmi i skupinová dynamika. V Montessori školce byl zjevný odlišný přístup a komunikace dítěte s dospělým, který byl vždy k dispozici dítěti k tomu, aby se mohlo učit novým dovednostem.

V této kapitole vycházím nejen z literatury, ale také z vlastních zkušeností, které jsem učinila při vlastní práci vychovatelky v Montessori a Waldorfské školce. Vzhledem k tomu, že jsem osobně navštívila mnoho podobných zařízení, ověřila jsem si, že principy a metody Waldorfské i Montessori pedagogiky jsou chápány a používány různým způsobem, v závislosti na mnoha faktorech. Jedním z faktorů je bezesporu vzdělání vychovatelů, jejich osobnostní charakteristika a dispozice, množství finančních

prostředků, které jsou k dispozici k vybudování zázemí mateřské školy i způsob, jakým vychovatelé komunikují a spolupracují s rodiči dětí i s dětmi samotnými.



## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

### 4.1 Cíle praktické části bakalářské práce

Cílem praktické části bakalářské práce je ilustrovat pomocí případových studií využití Montessori a Waldorfského přístupu k výchově v mateřské škole. Protože jsem měla možnost být vychovatelkou, a tedy přímou účastnicí obou druhů vzdělávání, kdy jsem pracovala jako vychovatelka v Montessori i ve Waldorfské školce, celkově po dobu 11 měsíců, ráda bych zde tuto zkušenost použila.

Kvalitativní výzkum, probíhá v přirozených podmínkách sociálního prostředí a je zaměřen na explorování. Plán výzkumu je pružný, z daného základu se rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje dle okolností a postupně získaných výsledků (HENDL, 2008).

Data o případech jsem sbírala na základě zúčastněného pozorování v průběhu celé pracovní zkušenosti v prostředí Montessori a Waldorfské mateřské školy, čímž je dáno subjektivní zbarvení případových studií.

Výběr klientů je určen cílem této bakalářské práce, tedy přiblížení praxe Montessori a Waldorfské pedagogiky v mateřských školách. Uvedené příklady dětí dobře ilustrují kladné i záporné stránky uvedených alternativních mateřských škol.

Názvy zařízení, ani jména klientů nejsou v případových studiích zmíněna, z důvodu zachování diskrétnosti. Cíle klientů, uvedené v případových studiích, vycházejí z vývojových cílů předškolního věku, které jsou popsány v teoretické části bakalářské práce, dále z osobnostních charakteristik popisovaných dětí a z individuálních výchovných plánů klientů zpracovaných ve spolupráci s vedoucími jednotlivých mateřských škol. Na závěr jednotlivých případových studií je uvedena diskuse, kde jsou zhodnoceny jednotlivé výchovné intervence na pozadí prostředí, kde probíhaly. Výsledky teoretické i empirické části bakalářské práce jsou pak shrnuty v Závěru.

## 4.2 Kazuistika Samuela

### 4.2.1 Sociální evidence

#### 4.2.1.1 Základní údaje

Samuelovi jsou právě 3 roky, když nastupuje do Waldorfské školky, kde pracuji t.č. jako vychovatelka. Samuel má dvojče, Pavlu, která chodí do stejné školky. Před přijetím těchto sourozenců do naší školky, jsme byli upozorněni rodiči, že Samuel trpí mírnou mozkovou retardací, což je spojeno s určitými obtížemi, např. může mít potíže se zvládnutím některých běžných sebeobslužných činností (oblékání, toaleta apod.) a také se u Samuela objevují záchvaty nekontrolovatelného vzteku, takže může být nebezpečný zejména křehkými věcmi, které se v tu chvíli nachází v jeho blízkosti. Po zvážení byli Samuel s Pavlou do Waldorfské školky přijati na zkušební dobu, kterou bude možno prodloužit po dobrém zvládnutí adaptace.

První setkání se Samuelem bylo bezproblémové, během svého prvního dne ve školce lehce navázal kontakty s ostatními. Zapojoval se do interakcí s dětmi nejen během společných aktivit, ale také se uměl snadno a přirozeně přidat do spontánně vznikajících her s jednotlivými dětmi v průběhu celého dne. Samuel byl veselý, zvědavý, neostýchal se a nikdy nestál stranou. Měl dobré společenské návyky. Samuel uměl požádat o pomoc dospělých, když ji potřeboval, zeptat se na všechny potřebné informace i požádat o laskavost ostatní děti (např. půjčování oblíbených hraček). Samuel byl již druhý den ve školce tak adaptovaný, jako by tam chodil již několik měsíců.

### 4.2.2 Sociopsychická anamnéza

#### 4.2.2.1 Sociální a rodinná anamnéza

Samuel žije se sestrou Pavlou a rodiči ve vilce se zahradou, otec dětí je německy mluvící cizinec, matka Češka. Obě děti ovládají plynně oba jazyky, s otcem hovoří německy a s matkou česky. Rodina patří k vyšší střední třídě, společně jezdí často na výlety a dovolené a pravidelně také navštěvují příbuzné v zahraničí. Děti mají také dobré vztahy se svými prarodiči, nezřídka je vyzvedává ze školky babička. Pavla ví o Samuelově

hendikepu a chová se k němu jako starší sestra, přestože je stejně stará, pomáhá mu s oblékáním, dělí se o hračky apod. Otec netráví doma mnoho času, služebně často cestuje, když v pátek přijde pro děti do školky, nadšeně otce vítají, ačkoli hned vzápětí nedbají jeho pokynů, na což on reaguje bezradností, je patrné, že otec nemá s dětmi příliš blízký vztah.

Matka s dětmi ráda často navštěvuje své četné přítelkyně a ony naopak tráví čas s ní, je běžné, že do školky děti provází skupinka veselých žen.

Matky doporučení v případě Samuelových občasných záchvatů vzteku zní, abychom mu „dali klidně facku“, protože „to je jediné, co jim na to funguje“.

#### *4.2.2.2 Hodnocení informací*

Domnívám se, že výběr Waldorfské školky pro Samuela je dobrou volbou, protože při nízkém počtu dětí (16) a dvou vychovatelkách je možné řešit jednotlivé konfliktní situace s péčí a láskou. Práce se skupinou může dávat Samuelovi pocit, že je plnohodnotnou součástí společnosti a rozvíjet jeho sociální inteligenci. Kreativní činnost může být pro něj tím pravým způsobem seberozvoje a také mu pomáhat pracovat s vlastními negativními emocemi.

Myslím si, že Samuelovi by prospěl častější kontakt s otcem, protože většinu času doma tráví ve společnosti žen.

Rezignaci rodičů na výchovné metody bez použití násilí vnímám jako zkratové a myslím si, že tím vzniká pouze dokonalá podpora Samuelova návyku reagovat impulzivně a fyzickou silou na vlastní negativní emoce, protože jednání rodičů je mu vzorem. Způsob, kterým se rodiče snaží agresí zvládnout situaci, ve které si neví rady, se také postupně stává jediným dostatečně silným impulzem, na které Samuel reaguje, když je sám ponořený do záchvatu vzteku. Cílem rodičovské intervence není, aby se Samuel se svými emocemi vyrovnal či naučil zacházet, cílem je pouze to, aby svou agresí okamžitě přestal obtěžovat ostatní.

### 4.2.3 Výchovná intervence

Samuel mezi dětmi vnímá, že mnohdy nezvládá to, co jeho vrstevníci a také si uvědomuje, že se obávají jeho impulzivity a agrese, což mu vyhovuje. Fyzická převaha Samuelovi zajišťuje výsadní postavení ve vrstevnické skupině a obdiv chlapců, kteří jsou starší a větší než on. Samuel není motivován přestat používat fyzickou převahu k řešení konfliktních situací a je také zvyklý, že se mu tím dostane pozornosti (buď negativní) dospělých.

Samuel se rád účastní veškerých výtvarných aktivit a rád rozhoduje o tom, co bude dělat. Struktura programu ve školce mu umožňuje velký prostor pro vlastní rozhodování a volba, zda se zapojí, je pouze na něm. Samuel je velmi aktivní a obvykle je rád v centru dění a účastní se jak hry s vrstevníky, s chlapci i s děvčaty, tak aktivit vedených vychovatelkami, avšak vnímám, že je pro něj velmi důležitá dobrovolnost, prostředí, kde je na něj vytvářen pouze minimální tlak. Někdy se Samuel rozhoduje trávit čas s ostatními a vytvářet pozitivní vztahy, ale jindy využívá možnost odejít a hrát si o samotě. Možnost volby může postupem času podpořit Samuelovy kompetence natolik, že bude schopen rozhodnout se prosociálně i pod tlakem negativních emocí a možná bude časem schopen opustit svůj agresivní záchvat. Také pozornost dospělých i vrstevníků se Samuel učí získávat pozitivním způsobem, podpora jeho kompetencí tvořit a vytvářet artefakty pro radost svou i svých rodičů má pozitivní vliv na jeho sebevědomí.

Příběhy jsou ve Waldorfské školce dětmi intenzivně prožívány, vyprávění pohádky, která je tématem týdne se opakuje celých 5 dní a téma je prolno nejen s výtvarnými činnostmi na každý den, ale jsou připraveny hry v interiéru i exteriéru, které na hlavní téma navazují a umožňují dětem prožít si a zpracovat příběh i v jiných rovinách. Koncem týdne mají děti možnost příběh vidět jako divadlo a poté v něm samy účinkovat. Samuel se postupně od postav „zlých čarodějů“ propracuje také k vyzkoušení rolí „rytířů“, kteří ochraňují slabší a získá tak zkušenost ocenění a dobrého pocitu z uplatnění síly pozitivním způsobem. Vliv této zkušenosti je časem jasně patrný na způsobu, kterým Samuel spolupracuje s dětmi ve skupině. Respekt, který získal u chlapců svou fyzickou převahou používá v situacích, kdy je možnost zastat se slabšího (často dívky), který se ocitne v situaci, kdy nedokáže uhájit vlastní hračku či svůj vliv během hry s ostatními.

Přijímající atmosféra školky, důraz na skupinové aktivity i volba hraček má velký vliv na chování dětí mezi sebou. Protože děti jsou do školky přijímány v průběhu celého roku a skupina je věkově nesourodá (takže některé děti jsou ve školce již druhým či třetím

rokem), což umožňuje snadněji udržet fungování pravidel. Také Samuel se rychle stane součástí kolektivu i dění ve školce a najde si zde své místo. Samuel rychle zjišťuje, že ve skupině je výhodnější vzájemná spolupráce a vstřícnost, než odpor a izolace.

#### 4.2.4 Ověřování výsledku

##### *4.2.4.1 Pozitivní výsledky práce*

Samuel našel své místo v kolektivu a stal se oblíbeným i u dívek, když zjistil, že může být ostatním svou silou prospěšný. Stal se ochráncem slabších. Sebevědomí, které získal postupně ve vrstevnickém kolektivu, mu pomáhá také v koncentraci během osvojování úkonů, které jsou pro něj složité. Samuel se snaží sám oblékat, přestože potřebuje delší dobu, než se mu např. podaří připravit na vycházku a někdy proto dostane vztek. Domnívám se, že Waldorfská školka, kde je Samuel přijímán nejen mezi dětmi, ale také vychovatelkami, je pro něj správná volba. Je zde velký prostor pro volnou hru, kde se každý může zapojit dle vlastní nálady i stupně zralosti. Pobyť venku v lese za každého počasí, který je zde každý den minimálně hodinu i přírodní materiály použité pro veškeré vybavení interiéru včetně hraček, působí příjemným, uklidňujícím dojmem. Tvůrčí dílny, ať již jde o výtvarné nebo divadelní aktivity, jsou pro Samuela prostorem k vyjádření emocí, může si vyzkoušet různé role, kladné i záporné. Příběh či pohádka, která je ve školce každý týden vyprávěna, poskytuje srozumitelné symboly využitelné v běžných životních situacích.

##### *4.2.4.2 Limity práce*

Vzhledem k tomu, že Samuelovi rodiče i nadále používají fyzické tresty, v případě, kdy si neví s dětmi rady, je opravdu těžké trvat na uplatňování pravidel v momentě, kdy má Samuel záchvat agrese. Samuel očekává fyzický trest, na který je zvyklý, protože ví, že svým chováním působí svému okolí komplikace a cítí se provinile. Fyzický trest Samuela nestojí žádné úsilí a musí jej pouze „vydržet“, zatímco trest ve formě např. oddělení od kolektivu v případě agresivního chování a následný rozhovor na toto téma je pro Samuela zátěží, která by ho mohla postupně směřovat k ustoupení ze svých stereotypů, proto někdy záchvaty vzteku přerostou v Samuelovo maximální úsilí vzbudit negativní emoce vychovatelek a dosáhnout tím „zisku“ fyzického trestu. Funkce tohoto trestu by byla jednak fyzické uvolnění negativních emocí, které se proti němu automaticky

vzlínají ve chvíli, kdy Samuel rozbíjí věci kolem sebe a jednak rychlé vyřešení tlaku jeho pocitu viny, který následuje. Když zcela pominu nepřipustnost použití fyzických trestů ve výchovném zařízení, problém tkví také v tom, že model „agresivní chování – fyzický trest – ukončení agrese“ pouze podporuje automatismus použití fyzické síly ve vyhrocených situacích a buduje v dětech pocit, že fyzicky silnější má právo určovat pravidla.

#### 4.2.5 Diskuze

Výchovné postupy rodičů značně znesnadňují socializaci dítěte, pro které může být ambivalence postojů rodičů a institucí velmi nesrozumitelné a nepřehledné. Bylo by chybou, vytvářet spory a napětí mezi školkou a rodinou, které by narušilo pocit bezpečí, jenž je dítěti umožněn, když vstupuje do prostředí podobných hodnot, které zná z prostředí domova. Když jsou hodnoty a výchovné postupy školy a rodiny ve velkém rozporu, který znemožňuje dítěti hladké fungování v dětském kolektivu, záleží jen na vedoucím školky, jaký k tomu zaujme postoj. V případě, kdy je mateřská škola placenou službou, kterou si volí rodiče, způsob komunikace s rodiči se stává stěžejní dovedností, která rozhoduje o existenci či neexistenci konkrétního zařízení. Zároveň je možnost individuálního plánu práce s dítětem právě nadstandardem, který si může dovolit pouze soukromá malá mateřská škola a důvodem, proč rodiče mohou takové zařízení volit. Vedoucí Waldorfské školky pořádala pravidelné schůzky s rodiči, kde s nimi komunikovala mj. i o výchovných postupech.

### 4.3 Kazuistika Libora

#### 4.3.1 Sociální evidence

##### *4.3.1.1 Základní údaje*

Liborovi ještě nejsou 3 roky, když přichází do Montessori školky, kde t.č. pracuji jako vychovatelka. Školku Montessori volili rodiče záměrně, protože se domnívali, že Libor má potíže soustředit svou pozornost cíleně a respektovat pravidla. Rodiče nás informovali, že Libor je velmi živé dítě, které k ostatním dětem přistupuje blíže pouze s vidinou zisku (sladkosti, hračky) a nejraději tráví čas se svým otčímem na zahradě.

Nástup do školky by měl dle rodičů Liborovi pomoci nejen navázat kontakt s vrstevníky, ale také se naučit respektovat pravidla.

### 4.3.2 Sociopsychická anamnéza

#### 4.3.2.1 Sociální a rodinná anamnéza

Libor je jedináček, oba jeho rodiče jsou cizinci, biologický otec se s Liborem nestýká, ale svého otčima, který jej přijal za vlastního a vychovává jej prakticky od narození, považuje za svého otce a také jej tak oslovuje. S otčímem tráví Libor mnoho času o víkendech, kdy společně pečují o zahradu u jejich rodinného domu, rádi jezdí plavat do bazénu a jejich vztah se zdá být bližší, než vztah Libora s jeho matkou. Jakmile přivede do školky Libora otčím, Libor zpočátku dává najevo separační úzkost při jeho odchodu. Pokud však přivede Libora do školky matka, její odchod není pro Libora žádným problémem. Také při odchodu ze školky projevuje Libor větší radost, pokud pro něj přichází otčím, než když pro něj přijde matka.

Matka je v době kdy Libor nastupuje do školky v druhém měsíci těhotenství, takže rodiče pomalu připravují Libora na příchod malého sourozence. Libor má dobrý vztah se svými prarodiči, o kterých často mluví a kteří za rodinou jezdí do České republiky zhruba dvakrát do roka. Liborova rodina se přátelí zejména s přistěhovalci, doma spolu hovoří převážně ukrajinsky. Také Libor ve školce často použije ukrajinská slova.

#### 4.3.2.2 Hodnocení informací

Liborova rodina je na první pohled odlišná od běžné české rodiny, které tvoří převahu v Montessori školce. Libor je uzavřený chlapec, který zpočátku nemá potřebu s ostatními dětmi komunikovat a rád nejprve chvíli pozoruje, co se kolem něj děje, než se pouští do nějaké činnosti. Jeho chladný rezervovaný postoj se podobá projevům jeho matky, když s chlapcem komunikuje. Otčímův projev je ve srovnání s tím vřelý a přijímající, chlapec v otčímově přítomnosti viditelně pookřeje, někdy se dokonce rozpovídá. Uzavřenost a odlišnost své rodiny Libor vnímá také při společných setkáních rodičů ve školce, kdy jeho rodiče, na rozdíl od ostatních rodičů přítomných ve školce, vůbec nekomunikují s ostatními a ihned po získání nezbytných informací odcházejí domů.

Myslím si, že pocit odlišnosti, projevovaný Liborovými rodiči, je také důvodem, který Liborovi brání aby se více zapojil do skupinového dění v kolektivu vrstevníků.

### 4.3.3 Výchovní intervence

Libor potřebuje získat více sebejistoty, aby se mohl plně projevat a socializovat se s ostatními dětmi. Navzdory tomu, že Libor se sám nikdy nezapojí do interakce s ostatními, je velmi výraznou osobností. Během hry i společných činností se projevuje velmi osobitě, má celou řadu grimas, posunků a citoslovcí, kterými vnáší do školky vtip a ostatní děti Liborovy projevy napodobují. Libor je však nejen výrazným členem skupiny, ale také samotářem, který si nejraději hraje sám. Má několik oblíbených hraček a aktivit a během soustředěné činnosti nechce být rušen. Jakmile se objeví zájemce o společnou hru nebo někdo, kdo by si chtěl půjčit hračku, Libor na něj bez varování fyzicky zaútočí a když vylekané dítě s pláčem odchází, Libor pokračuje v započaté činnosti. Fyzický útok je pro Libora také způsobem, jak získat svou oblíbenou hračku v případě, kdy ji už používá někdo jiný.

Ani při hře na písku Libor nepotřebuje kamarády. Vydrží zde soustředěně stavět zajímavé objekty po dlouhou dobu. Pokud se v jeho teritoriu objeví větší či nápadnější stavba, kterou postavil někdo jiný, Libor ji okamžitě zničí.

Je velmi těžké Libora motivovat k vlídnějšímu chování vůči ostatním dětem. Libor si vystačí zatím úplně sám a myslí si, že nepotřebuje mít s ostatními lepší vztahy. Libor není nejsilnější a jeho převaha je dána především nečekaností, rychlostí a intenzitou jeho útoků. Obvykle se mu podaří svou „oběť“ okamžitě vylekat a rozplakat.

Blahodárný vliv má na Libora individuální práce s Montessori pomůckami pod vedením dospělého. Během práce je možné s Liborem navázat dobře kontakt, ať již je to společné počítání nebo učení písmenek, Libor se učí velmi rychle a snadno si vše pamatuje. Jakmile se naučí nějakou pomůcku používat, je okamžitě schopen pracovat samostatně. Podpora ve formě pochvaly za dobře vykonanou práci Libora velmi těší a ihned se to také odrazí na jeho ochotě spolupracovat např. při úklidu hraček. Získáváme dojem, že Libor je doma málo podporovaný a pokroky které dělá sdělujeme pečlivě také rodičům. Rodiče reagují na dobré zprávy o jejich synovi velmi překvapeně.

Během společných aktivit však Libor nevydrží sedět, pošťuchuje ostatní nebo pobíhá po místnosti.



Když přichází lektorka na hodiny skupinového tance, který má Libor od rodičů zvlášť zaplacený, trvá několik lekcí, než se Libor přestane stydět a dělat lektorce naschvály. Skupinový tance je vedený formou krátkých cvičení na různé písničky, které lze během pohybu také zpívat. Rytmičká cvičení s hudebními nástroji i interaktivní dotykové hry mezi dětmi ukazují na to, jakou pozici si kdo v kolektivu vybudoval. Libora sice děti rády napodobují, ale mají od něj odstup, jen nerady jej berou při hře mezi sebe, nechťejí aby se jich dotýkal. Libor má velmi těžkou pozici, když se chce tance zúčastnit, musí překonávat nejen své vlastní psychické bariéry jako např. stud, ale také bariéry, které si svým agresivním a odcizeným chováním mezi dětmi vybudoval.

#### 4.3.4 Ověřování výsledku

##### *4.3.4.1 Pozitivní výsledky práce*

Libor je chlapec, který díky pomůckám a individuální práci s dospělými v Montessori školce velmi rychle rozvíjí své dovednosti a přímo zde roste před očima. Libor začne během prvních pár měsíců používat bohatou slovní zásobu a dobře komunikuje v českém jazyce, přestože při nástupu do školky byl velmi nekomunikativní a uměl pouze základní česká slova.

Libor si mimo nově nabyté znalosti s lehkostí osvojil také některé drobné práce, které se staly jeho oblíbenými. Libor velmi rád zametá, utírá stůl, krájí ovoce a maže si sýr na pečivo. Rozvoj jemné i hrubé motoriky tímto praktickým způsobem je pro děti velkým přínosem, podporuje to jejich sebevědomí, pocit užitečnosti i vztah k místu, o které mohou pečovat.

Libor zjistil, že když se chce zapojit do aktivit, které jej zajímají, potřebuje mít v kolektivu své místo a potřebuje být přijímán nejen dospělými, ale také svými vrstevníky.

Liborovi rodiče získali nový úhel pohledu na Libora, který se v krátkém čase naučil velké množství nových věcí. Liborovi také vyhovovala možnost využití zahrady u Montessori školky, o kterou se děti v případě zájmu mohly starat. Libor, který se doma staral s tatínkem o zahradu, měl tedy zde ve školce oblíbený prvek, kde se mohl realizovat a který mu připomínal domov.

#### 4.3.4.2 *Limity práce*

System v Montessori školce, kde je velká část věnována individuální práci s pomůckami, příliš nepomohla již tak uzavřenému Liborovi v socializaci s vrstevníky. Nebýt lekcí tance, které Libora opravdu zaujaly, zůstal by možná po celou svou docházku do školky v rezervovaném odstupu od kolektivu.

Rodiče se rozhodli z finančních důvodů po jednom roce docházky do Montessori školky umístit Libora do státní mateřské školy. Ve státní MŠ bude Libor nucen zvyknout si na třicetičlennou třídu, přestože i kolektiv o nízkém počtu dětí (8) v Montessori školce dělal Liborovi potíže. Myslím, že živému a temperamentnímu Liborovi bude individuální péče vychovatelek i těžce vybudované přijetí kolektivem vrstevníků ve státní školce chybět.

#### 4.3.5 Diskuze

System v Montessori školce rozvíjí individualitu dítěte a značně podporuje rozvoj jeho dovedností. Myslím, že dítě, které je zvyklé soustředěně pracovat s Montessori pomůckami, jenž si vybírá na základě vlastních preferencí, bude mj. dobře připraveno na práci ve škole. Otázkou zůstává, jak dítě ovlivní přechod z Montessori do státní školky, kde je system nastaven jiným způsobem, je zde velký počet dětí a menší pozornost dospělých.

## ZÁVĚR

Křehké dítě předškolního věku se svou otevřeností, potřebami i představami, vystupuje ze svého rodinného zázemí, aby vstoupilo do intenzivní interakce s prostředím mateřské školy, která zásadním způsobem ovlivní jeho sebepojetí a psychickou odolnost. Zodpovědnost vedoucích a vychovatelů mateřských škol, kteří vytvářejí první prostředí a reprezentují pravidla, s nimiž se dítě mimo rodinu setkává a kteří jsou pro dítě dalšími autoritami, jež prozatím neumí zpochybnit, je obrovská.

Psychická odolnost člověka je považována za základní osobnostní výbavu, utvářenou v raném věku působením vnějších faktorů. Základ psychické odolnosti tvoří kladné sebepojetí, vznikající již v předškolním věku, které je také základem zdravého vývoje individuality. Sebepojetí je formováno v interakci s blízkými vztahovými osobami, následně zkušeností zvládání úkolů v novém prostředí a vědomím vlastní osobní účinnosti v různých situacích. Nejen rodina, ale také kultura, ve které člověk vyrůstá, má své vlastní pojetí úspěšnosti a inteligence, s nímž je každý člověk od narození neustále konfrontován.

Jednou z možností podpory kladného sebepojetí předškolního dítěte je jeho zařazení do takového předškolního výchovného zařízení, které disponuje transparentní filosofií a programem, jenž odpovídá osobnostním charakteristikám dítěte a bude reagovat na jeho potřeby. Osobní zkušenost, kterou jsem učinila v mateřských školách, popsanou ve dvou případových studiích, v empirické části této bakalářské práce, ilustruji prostředím a program Montessori a Waldorfské mateřské školy a přínos tohoto předškolního vzdělání pro konkrétní děti, Samuela a Libora.

Z teoretické části, která se podrobně zabývá potřebami a vývojovými cíli předškolního dítěte, i z uvedených případových studií v praktické části práce vyplývá, že zdárné naplnění vývojových cílů dítěte předškolního věku souvisí v první řadě se zážitkem bezpečné emoční vazby s blízkou osobou a následně se schopností pečujících osob zvážit, jaké přednosti a nedostatky mohou mít rozdílné přístupy k výchově právě pro jejich dítě.

Montessori i Waldorfská pedagogika, mající své místo ve většině evropských zemí již přes sto let, jsou si podobné v tom, že prezentují dobře fungující ucelený systém pedagogiky, poskytující předškolní vzdělání v malém kolektivu dětí, kde se dostává pozornosti každému jednotlivci. Odlišnosti zmíněných přístupů spočívají zejména v pojetí

autority vychovatele, v práci s individualitou a ve vybavení školky. V Montessori systému je vychovatel dítěti partnerem a rádcem, který se zaměřuje na rozvoj individuality dítěte, k čemuž slouží množství speciálních pomůcek. Naproti tomu je ve Waldorfském systému vychovatel autoritou, která připravuje program a nechává mnoho prostoru pro volnou hru předškolního dítěte. Individualita je ve Waldorfské školce součástí skupinového dění, své zážitky a nápady kreativně zpracovává. Školka je vybavena hračkami z přírodních materiálů a pomůckami pro výtvarnou a hudební tvorbu.

Waldorfský systém mateřských škol budou volit zejména rodiče, kteří u svých dětí chtějí rozvíjet kreativitu, představitivost a sociální citění, nebo rodiče hendikepovaných či sociálně neobratných dětí. Montessori pedagogika bude naopak volbou rodičů, kteří chtějí své děti dobře připravit pro školní docházku, rozvinout schopnost soustředění dítěte a podpořit jeho radost z úspěchu při individuální práci. Montessori školka se zdá být také vhodná pro děti s poruchami ADHD či s jinými poruchami pozornosti, protože poskytuje velkou škálu méně i více náročných činností, s potenciálem zaujmout a rozvíjet každou individualitu. Oba zmíněné pedagogické systémy, poskytují dítěti podporu rozvoje osobních kompetencí vedoucích k psychické odolnosti.

## Seznam bibliografických citací

ATKINSONOVÁ, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005, ISBN: 80-7178-614-4

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, 1986, ISBN 0-13-815614-X

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37 (2), 1982, ISSN: 1935-990X

BOWLBY, J. *Vazba*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-670-4

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X

ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, ISBN 80-244-0150-9

ERIKSON, E. H. *Dělství a společnost*. Praha: Argo, 2002, ISBN 80-7203-380-8

EASTON, F. Educating the whole child, head, heart and hands: Learning from the Waldrof experience. *Theory Into Practice* 36 (2), 1997. ISSN 0040-5841

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2006, ISBN 978-80-247-1168-3

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-628-5

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1424-8

JANOŠEK, J. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie* 36 (5), 1992, ISSN 0009-062X

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998, ISBN 80-7169-195-X

LUTHAR S. a kol. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 2000, ISSN: 1467-8624

MADDI, S. R., KHOSHABA, D. M. Hardiness and Mental Health. *Journal Of Personality Assessment* 63 (2), 1994, ISSN: 0739-9863

MALINA, J. a kol. *Antropologický slovník aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Cerm, 2009, ISBN 978-80-7204-560-0

MILLER, N. E., DOLLARD, J. *Social Learning And Imitation*. Routledge, 1998, ISBN 9780415177948

MUSIL, J. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005, ISBN 80-7318-292-0.

PANTER-BRICK, C., LECKMAN, J. F. Editorial Commentary: Resilience in child development - interconnected pathways to wellbeing. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 54 (4), 2013, ISSN 1469-7610

PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010, ISBN 978-80-247-2959-6

RAMBUSCH, N. M. Montessori's Method: Stewardship of the spirit. *Re Vision* 15 (2), 1992

ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1966, ISSN 0096-9753

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7038-078-0

SMALLOVÁ, M. F. *Naše děti, naše světy*. Praha: Dharmagaia, 2012, ISBN 978-80-7436-028-2

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0877-4

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 1996, ISBN 8071843172

WISEMAN, B., GROVES, J. *Lévi-Strauss a strukturální antropologie*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-604-9

## Internetové zdroje

*Asociace waldorfských škol České republiky* [online]. [cit. 2014-30-02].

Dostupné z: [http://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)

*Český statistický úřad* [online]. [cit. 2014-11-03].

Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/6A002ECDC9/\\$File/400712a4.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/6A002ECDC9/$File/400712a4.pdf)

*Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004 [cit. 2014-08-02].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vzdelavani-v-cr/predskolni-vzdelavani>

*Společnost Montessori* [online]. [cit. 2014-20-03].

Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

Zákon č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, ze dne 26.05.1995 [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1995, Dostupné z:

<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=43008&nr=117~2F1995&rpp=15#local-content>

*Ziele und Grundlagen der freien Waldorfschulen* [online]. Rudolf Steiner Schule Hamburg-Wandsbek, [cit. 2013-05-12]. Dostupná z: <http://waldorfschule-wandsbek.de/waldorf-paedagogik>

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

<b>Jméno a příjmení autora:</b>	<b>Mgr. Kateřina Achak, DiS</b>
<b>Studijní program:</b>	<b>Psychologie</b>
<b>Studijní obor:</b>	<b>Psychologie</b>
<b>Název práce:</b>	<b>Předškolní dítě, Waldorská a Montessori mateřská škola</b>
<b>Počet stran (bez příloh):</b>	<b>42</b>
<b>Celkový počet stran příloh:</b>	
<b>Počet titulů české literatury a pramenů:</b>	<b>18</b>
<b>Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:</b>	<b>9</b>
<b>Počet internetových odkazů:</b>	<b>6</b>
<b>Vedoucí práce:</b>	<b>Doc. PhDr. Martin Soukup, Ph.D.</b>
<b>Rok dokončení práce:</b>	<b>2014</b>







**Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky:

Obor studia: Mgr. Kateřina Achak, DiS

Název práce: Předškolní dítě, Waldorfská a Montessori mateřská škola

Vedoucí/oponent\* práce: doc. PhDr. Martin Soukup, Ph.D.

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		2		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	1			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

		2		
--	--	---	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

X				
---	--	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaké mají oba analyzované systémy nevýhody ve srovnání se státními mateřskými školkami?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Předmětem předložené bakalářské práce je teoretická analýza problematiky předškolního dítěte se zvláštním přihlédnutím k systému Montessori a Waldorfské pedagogiky. Teoretická východiska práce tvoří zejména poznatky a koncepce psychologie, na některých místech se autorka rovněž obrací ke kulturní antropologii. Součástí práce jsou dvě kazuistiky, které vhodně doplňují analyzovanou problematiku.

Práci lze vytknout práci s odbornou literaturou. Nechám-li stranou skutečnost, že není jednotně zpracován seznam pramenů, autorka nevhodně odkazuje na prameny v samotném textu práce. Za příklad může sloužit odkaz na rozsáhlý Antropologický slovník, v němž má každé heslo svého autora. Aspirantka přesto odkazuje na slovník jako celek. Práce by si také zasloužila pečlivější jazykovou redakci (psaní mezer, rozlišování pomlky od znaku pro minus apod.). Diskuzi měla autorka pojednat podrobněji, rozvést diskuzi na jeden odstavec mi přijde nedostatečné.

Obecně lze konstatovat, že předložená práce splňuje nároky kladené na tento typ závěrečných kvalifikačních prací. Práce má logickou strukturu, autorka pracuje s relevantní literaturou, nicméně aspirantka mohla provést důkladnější rešerši literatury. Na práci lze ocenit volbu tématu. Systémy Montessori a Waldorfské školství se dostalo v českém prostředí jisté popularity a je vhodné, je reflektovat z pozic psychologie.

Doporučení k obhajobě: doporučuji\*

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis:



# Posudek oponenta bakalářské na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studentky: Kateřina Achak

Obor studia: Jednooborová psychologie

Název práce: Předškolní dítě, Waldorfská a Montessori mateřská škola

Oponent práce: Mgr. Eva Petráková

## Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 42

Počet stránek příloh: 0

Počet titulů v seznamu literatury: 27

Počet internetových odkazů: 6

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

## Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		X		
--	--	---	--	--

## Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		x		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		x		
--	--	---	--	--

## Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		x		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

--	--	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	X			
--	---	--	--	--

## Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

--	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

		x		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	X			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Je podle Vás vhodné v současné době v naší kultuře zřizovat školky Montessori, Waldorfské pracující přísně podle pravidel daného směru, vzniklého před 1.světovou válkou v chudinských a dělnických čtvrtích? Jak je náročný, podle vašich zkušeností, přestup dětí z takových to školek a škol do běžných škol?  
Co si myslíte o využití některých prvků, pomůcek, alternativních škol v běžných školách?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Ve své diplomové práci si autorka zvolila poměrně aktuální téma a zaměřila se na předškolní výchovu, což považuji, vzhledem ke studijnímu programu za vhodné. V práci se věnuje porovnání Waldorfské a Montessori mateřské školky. V teoretické části velmi pěkně charakterizuje předškolní období z různých pohledů. Bohužel se autorka práce jen velmi stručně věnuje popisu obou směrů což je na škodu práci. Zdařilá je pak jednoduchá a přehledná tabulka kde porovnává přístupy ve Waldorfské a Montessori škole. Praktickou část tvoří dvě velmi pěkné kazuistiky sepsané na základě dlouhodobého pozorování. Výstupy jsou srozumitelně shrnuty v závěrech. Praktickou část považuji za dobře vypracovanou, obsahuje informace bez zavádějících komentářů. Nejen v závěrečném hodnocení je patrná osobní zkušenost autorky a její profesionální přístup k danému tématu.

Po formální stránce je práce velmi pěkná.

Doporučení k obhajobě: doporučuj

Navrhovaná klasifikace: 1-2

Datum, podpis:

10.5.2014



Mgr. Eva Petráková