



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Montessori pedagogika ve vztahu k posílení psychické odolnosti předškolních dětí

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Lenka Košková**
Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka Košková**
Osobní číslo: **P15000821**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Montessori pedagogika ve vztahu k posílení psychické odolnosti předškolních dětí**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Zjistit význam účinku Montessori pedagogiky na děti předškolního věku, které mají oslabenou frustrační toleranci, a prokázat zvýšenou adaptabilitu a odolnost vůči stresovému prostředí.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Rozhovor, pozorování.

Při zpracování diplomové práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HOSKOVCOVÁ, S., 2006. Psychická odolnost předškolního dítěte. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2008. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Z., 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

RÝDL, K., 2007. Metoda Montessori pro naše dítě. 2., přeprac. a dopln. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.

ZELINKOVÁ, O., 1997. Pomoz mi, abych to dokázal. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

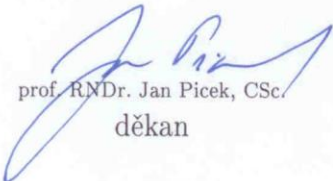
Vedoucí diplomové práce:

ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce ThDr. Kateřině Brzákové Beksové, Th.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a trpělivost. Děkuji ředitelkám a učitelkám mateřských škol, které mi umožnily realizaci výzkumu. Poděkování patří také rodičům, kteří se ochotně podíleli na výzkumu.

Název diplomové práce: Montessori pedagogika ve vztahu k posílení psychické odolnosti předškolních dětí

Jméno a příjmení autora: Bc. Lenka Košková

Akademický rok odevzdávání diplomové práce: 2016/2017

Vedoucí diplomové práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Anotace

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První část práce je věnována teoretickým poznatkům z oblasti Montessori pedagogiky. Význam je přikládán principům pedagogiky Marie Montessori. Druhá kapitola je zaměřena na specifické potřeby dítěte předškolního věku, ve které je vymezen předškolní věk a blíže jsou vysvětleny potřeby z hlediska vývoje dítěte. Práce se dále zabývá faktory, ovlivňující adaptaci předškolního dítěte, definována je adaptace, psychická odolnost, stres a zátěž.

Předmětem výzkumu je pedagogika Marie Montessori a její vliv na děti předškolního věku. Výzkum byl realizován ve dvou mateřských školách odlišných pedagogických přístupů. Průzkum byl zaměřen na děti pocházející z Montessori prostředí a děti ze speciální třídy běžné mateřské školy, které byly porovnávány. Empirická část obsahuje analýzu a interpretaci výsledků.

Klíčová slova: Montessori pedagogika, Marie Montessori, potřeby, předškolní věk, adaptace, psychická odolnost, stres, zátěž.

Title of the thesis: Montessori pedagogy in relation to strengthening the psychological resilience of preschool children

Author: Bc. Lenka Košková

Academic year of the thesis submission: 2016/2017

Supervisor: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Annotation

The diploma thesis is included two of parts. The first part is about Montessori of pedagogy when importance is attached to her principles. Second chapter is focused on the specific needs of preschool age. Needs are explained in terms of child development. Work is being done by factors, which have influence to adaptation preschool child. There is also defined adaptation, psychical resistance, stress and strain. The subject of the research is the pedagogy of Maria Montessori and her influence on children of preschool age and their psychical resistance. The research was implemented in two primary schools of different pedagogical approaches. The survey was aimed at children from the Montessori environment and children from the special class of common nursery schools that were compared. The empirical part contains analysis and interpretation of the results.

Key words: Montessori of pedagogy, Maria Montessori, needs, preschool age, adaptation, psychical resistance, stress, strain.

Obsah

Seznam použitých zkratk	9
Seznam tabulek	9
Seznam obrázků	9
Seznam grafů	10
Úvod	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Pedagogika Marie Montessori	13
1.1 O výchově a vzdělávání	13
1.2 Reformní pedagogika	13
1.3 Alternativní pedagogická koncepce	14
1.4 Osobnost Marie Montessori	14
1.5 O metodě Montessori	15
1.5.1 Smyslová výchova	15
1.5.2 Praktický život	16
1.5.3 Jazyková výchova	16
1.5.4 Matematika	17
1.5.5 Kosmická výchova	18
1.6 Principy pedagogiky Marie Montessori	19
1.6.1 Senzitivní fáze	19
1.6.2 Heterogenita	20
1.6.3 Ticho	20
1.6.4 Absorbující mysl	21
1.6.5 Normalizace	21
1.6.6 Svobodná práce	22
1.6.7 Připravené prostředí	22
1.6.8 Polarizace pozornosti	23
1.6.9 Práce s chybou	23
1.6.10 Průvodce	24
2 Adaptabilita a specifické potřeby dítěte	26
2.1 Raný věk	26
2.2 Charakteristika předškolního období	27
2.3 Charakteristika potřeb	30
2.4 Determinující vlivy působící na dítě	33

2.5	Potřeby ve vývoji dítěte	34
2.6	Adaptace.....	34
2.7	Psychická odolnost.....	35
2.7.1	Psychická odolnost a její proměnlivost v čase.....	38
2.7.2	Psychická odolnost u předškolních dětí.....	38
2.8	Zátěžové situace a stres	40
2.8.1	Prevence stresu v Montessori pedagogice	42
EMPIRICKÁ ČÁST		45
3	Metodologie výzkumného šetření.....	45
3.1	Cíl a formulace výzkumných otázek.....	45
3.2	Základní východiska	46
3.3	Použité metody.....	46
3.3.1	Pozorování	46
3.3.2	Rozhovor.....	47
3.3.3	Dotazník.....	48
3.4	Popis a charakteristika výzkumného vzorku.....	48
4	Výsledky šetření.....	51
4.1	Analýza dat a interpretace výzkumu	51
4.1.1	Analýza a interpretace pozorování	52
4.1.2	Analýza a interpretace deskriptivní metodou a metodou trsů.....	54
Shrnutí		82
Závěr		84
Navrhovaná opatření.....		86
Literatura		87
Internetové zdroje.....		89
Seznam příloh.....		90

Seznam použitých zkratk

AMI	Association Montessori Internationale
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
ŠZ	Školský zákon

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kategorizace stresu	41
Tabulka 2: Kategorizace zátěže	41
Tabulka 3: Kritéria výzkumného vzorku	48
Tabulka 4: Označení respondentů.....	52
Tabulka 5: Vytvořené kategorie na základě pozorování	52
Tabulka 6: Temperament dětí	56
Tabulka 7: Výchové styly rodin dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova.....	57
Tabulka 8: Zátěžové situace dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova.....	62
Tabulka 9: Reakce dětí z MŠ Montessori na nedostatek	63
Tabulka 10: Reakce dětí z MŠ Matoušova na nedostatek	64
Tabulka 11: Psychická odolnost dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova	70

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb	32
Obrázek 2: Růžová věž	xii
Obrázek 3: Válečky s úchyty	xii
Obrázek 4: Červené tyče	xii
Obrázek 5: Červené tyče	xiii
Obrázek 6: Geometrická komoda	xiii
Obrázek 7: Hnědé schody	xiii

Seznam grafů

Graf 1: Znázornění výchovných stylů rodin dětí z MŠ Montessori	57
Graf 2: Znázornění výchovných stylů rodin dětí z MŠ Matoušova.....	58
Graf 3: Znázornění rodinné zátěže u dětí z MŠ Montessori	60
Graf 4: Znázornění rodinné zátěže u dětí z MŠ Matoušova	60
Graf 5: Řešení konfliktních situací dětí z MŠ Montessori.....	66
Graf 6: Řešení konfliktních situací dětí z MŠ Matoušova.....	66
Graf 7: Jak vnímají neúspěch děti z MŠ Montessori	68
Graf 8: Jak vnímají neúspěch děti z MŠ Matoušova	68
Graf 9: Odloučení dítěte od matky z MŠ Montessori	69
Graf 10: Odloučení od rodičů dětí z MŠ Matoušova.....	70
Graf 11: Průběh adaptace dětí z MŠ Montessori	71
Graf 12: Průběh adaptace dětí z MŠ Matoušova	72
Graf 13: Adaptabilita dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova	73
Graf 14: Prožívání negativních emocí u dětí z MŠ Montessori.....	75
Graf 15: Prožívání negativních emocí dětí z MŠ Matoušova	75
Graf 16: Zaznamenané změny chování dětí z MŠ Montessori.....	80
Graf 17: Zaznamenané změny chování dětí z MŠ Matoušova	80

Úvod

Tématem práce je Montessori pedagogika ve vztahu k posílení psychické odolnosti předškolních dětí. Práce se zabývá pedagogickým přístupem Montessori pedagogiky, na který je stále nahlíženo jako na alternativu v oblasti předškolního vzdělávání. Snahou je poukázat na principy Montessori pedagogiky, které mají významný vliv na dítě.

Na základě zkušeností bylo vypořádováno, že v mateřské škole Matoušova jsou děti často plačtivé, pro dosahování svých cílů využívají nevhodné způsoby, mají problém s adaptací, sebemenší změna a stres je vykořistí. Oproti tomu v Montessori mateřské škole panuje klid, děti řeší konflikty samostatně bez výbušných reakcí, změny přijímají s lehkostí. „*Jak je možné, že u dětí z Montessori MŠ nebyl zaznamenán pláč, hádky dětí či jiné konflikty?*“ „*V čem přispívá Montessori pedagogika k posílení psychické odolnosti dětí?*“ Z praxe vyvstávají otázky, které budou následně zodpovězeny.

Vzhledem ke zvolené specializaci je pozornost věnována dětem pocházejícím z Montessori prostředí a dětem ze speciální třídy běžné mateřské školy, kdy je středem zájmu komparace pedagogických přístupů, porovnávány jsou reakce a projevy chování předškolních dětí na zátěž. Dále práce zkoumá, v čem se ukrývá potenciál Montessori pedagogiky.

Teoretická část práce se skládá ze dvou kapitol. První kapitola se zabývá pedagogikou Marie Montessori, která je zařazována do reformní pedagogiky a zároveň je vnímána jako alternativní škola. V první kapitole je přiblížena osobnost Marie Montessori a její pedagogická metoda, která respektuje určité zásady, jež jsou v práci podrobně vysvětleny. Jsou jimi senzitivní fáze, princip heterogenity, princip ticha, absorbující mysl nebo duch, normalizace, svobodná práce, připravené prostředí, polarizace pozornosti, práce s chybou a posledním principem je osobnost a role pedagoga, kterou zastává tzv. průvodce. Druhá kapitola je věnována potřebám a adaptabilitě dítěte. Charakterizuje potřeby dítěte v předškolním věku a popisuje determinující vlivy, které dítě formují. Zaměřuje se na faktory, které ovlivňují adaptaci předškolního dítěte. Tato část práce objasňuje, co je adaptace, stres, zátěž, definuje psychickou odolnost a pokouší se vysvětlit, jaké mechanismy slouží ke zvládnutí stresu a zátěže v rámci prevence.

Empirická část práce si klade za cíl, zjistit význam účinku Montessori pedagogiky ve vztahu k posílení psychické odolnosti dítěte předškolního věku. Pro tento účel byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, pozorování a jako doplňující metoda byl zvolen dotazník.

Výzkumná část práce srovnává děti z běžné MŠ a děti z alternativní školy. Děti se liší prostředím, odkud pochází, působením výchovy, osobní anamnézou a osobností charakteristikou, způsobem přivykání na změny, ve vnímání stresu. Společným jmenovatelem předškolních dětí jsou stejné potřeby, které vyžadují, aby byly naplňovány. Dále je to vývoj dítěte a senzitivní fáze, které probíhají u všech dětí (včetně dětí se specifickými vzdělávacími potřebami) přibližně ve stejném období. Komparace pedagogických přístupů se opírá o princip individuality, jenž uplatňují obě mateřské školy, které byly do výzkumu zapojeny.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pedagogika Marie Montessori

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Maria Montessori

1.1 O výchově a vzdělávání

Pedagogika je věda o výchově a vzdělávání, jejímž předmětem je edukační realita. Zabývá se vlivy, které ovlivňují edukační prostředí, procesy, které jsou v prostředí realizovány a v konečné fázi i výsledky procesů (Průcha 2002, s. 33).

1.2 Reformní pedagogika

Pedagogiku Marie Montessori zařazujeme do reformní pedagogiky 20. století. Někdy bývá toto období označováno jako hnutí nové výchovy, které datujeme kolem 20. až 30. let. Společným tématem bylo hledání nových přístupů k dítěti. Vznik reformních směrů pramenil z kritiky školní praxe tzv. tradiční školy, kdy osvojování vzdělávacího obsahu probíhalo mechanicky a žáci nebyli vedeni k aktivitě. Nový pohled byl více zaměřen na osobnost dítěte, proto hnutí reformní pedagogiky někdy užívá názvu pedagogika zájmů (Zelinková 1997, s. 11).

Reformní pedagogika je orientována na dítě včetně jeho specifických vlastností, které chce rozvíjet a posilovat. Jsou-li kvality dítěte respektovány, je možný partnerský vztah ve výchovně-vzdělávacím procesu, kterého se účastní žák a učitel, kdy je cílem plný rozvoj osobnosti dítěte (Helus 2004, s. 34). Charakteristickými znaky hnutí nové výchovy jsou pedocentrismus, antiautoritativní způsob výchovy, respekt k dítěti, svobodná výchova dítěte, koncentrace ve vyučování, globalizace a další (Kasper, Kasperová 2008, s. 113).

Filozofické pojetí reformní pedagogiky přináší nový směr zvaný naturalismus, který pramení z přírody a její přirozenosti. Podstatnou myšlenkou je soulad bytí člověka s přírodou, který vede ke zdravému vývoji jedince. Zásadními rysy, kterými se vyznačuje reformní pedagogika, je snaha vést děti k soustředěné práci, která vychází z jejich spontánní aktivity. Nově se užívá pojem *vnitřní kázeň* a místo předávání vědomostí jsou v dětech *rozvíjeny schopnosti*. Důraz je kladen na individualizaci, kdy je cíl a obsah

výchovy zaměřen přímo k potřebám žáka (Zelinková 1997, s. 11-12). Vlivem reformní pedagogiky vznikaly tzv. alternativní školy.

1.3 Alternativní pedagogická koncepce

V sedmdesátých letech 20. století s sebou reformní snahy přinesly vznik alternativních škol, které nelze přesně definovat. Alternativní školy zahrnují školy soukromé i veřejné. Odlišují se od běžných škol vzdělávacím systémem. Rozdíly mohou být patrné v obsahu, organizaci, metodách výuky a v hodnocení žáků ve vzdělávacím procesu (Průcha, Valterová, Mareš 2003, s. 16). Alternativní pedagogická koncepce, jak bývá Montessori pedagogika často nazývána vznikla na počátku 20. století v čele s italskou lékařkou Marií Montessori.

1.4 Osobnost Marie Montessori

Marie Montessori se narodila v Itálii v roce 1870. Přibližně o pět let později se s rodiči přestěhovala do Říma, kde jí bylo poskytnuto lepší vzdělávání. Montessori vystudovala střední odbornou školu, která byla zaměřena technicky. Další studium věnovala medicíně, kdy se jí podařilo dosáhnout titulu lékařky, jakožto první ženy v Itálii. Marie Montessori se vzdělávala v oboru filozofie, psychologie a antropologie. Pracovala jako asistentka na psychiatrické klinice, později jako dětská lékařka pro mentálně postižené děti. Významný byl rok 1907, kdy otevřela Casa dei bambini neboli Dům dětí v Římě. Ten byl původně určen pro děti z chudinských čtvrtí, kde Marie Montessori využívala poznatky ze studií a při práci senzomotorický materiál, který měl děti aktivizovat. Dále se věnovala výzkumné a přednáškové činnosti. Montessori pedagogika pomalu prostupovala do jiných zemí, kde našla své uplatnění. Marii Montessori se podařilo založit mezinárodní organizaci *Association Montessori Internationale* (AMI), která sdružuje přívržence jejích myšlenek dodnes. Poslední etapu svého života pobývala v Holandsku, kde zemřela v roce 1952 (Kasper, Kasperová 2008, s. 130-131).

Montessori zavedla inovativní způsoby, jak pracovat s dětmi, jak je správně rozvíjet, co jim nabídnout, přitom vycházela z pozorování a své praxe. Koncept její pedagogiky je založen na respektování individuality dítěte, principech, které jsou ve vzájemně úzkém vztahu, přičemž jeden bez druhého vytrácí význam. Lépe porozumět teorii Marie Montessori předpokládá výchozí pochopení její filozofické a psychologické koncepce.

1.5 O metodě Montessori

Dle Hainstock (2013, s. 17) je koncept pedagogiky Marie Montessori rozčleněn do tří oblastí, kterými jsou: motorická výchova, sensorická výchova a jazyk. Společnost Montessori ČR klasifikuje oblastí více. Je mezi nimi jazyk neboli *jazyková výchova*, *smyslová výchova*, *oblast praktického života*, *matematika a kosmická výchova*, která byla původně určena dětem ze základních škol. V prostředí třídy jsou výše zmíněné oblasti seskupené do útulných koutků, které vymezují prostor pro konkrétní činnosti.

1.5.1 Smyslová výchova

Ve smyslové výchově je důležité uvědomit si, že veškeré vjemy přichází skrze smyslové receptory. Smyslová výchova využívá smyslového materiálu, přičemž každý materiál má zvýrazněnou jednu vlastnost, která je odstupňována. Dle Ludwiga, Onkenové, Elsnera (2008, s. 49) rozlišujeme sensorický materiál, který je zaměřen na:

- rozměr,
- barvy,
- tvary,
- povrch a strukturu materiálu,
- váhu,
- zvuky a tóny,
- chuť,
- teplotu,
- schopnost vést teplo.

Při práci se smyslovým materiálem postupujeme nejdříve ukázkou, následuje cvičení a opakování a v poslední fázi necháme dítě zkoumat a objevovat. Společnost Montessori ČR doporučuje děti seznamovat nejprve s válečky, růžovou věží, hnědými schody, barevnými tyčemi, hmatovými destičkami a geometrickými tvary viz Příloha D.

Smyslová výchova zpravidla navazuje na oblast praktického života, kde se dítě učí koncentraci, samostatnosti, sebeovládání, trpělivosti a manuální zručnosti. Děti ve věku do tří let projevují zájem o smyslové podněty, což je dáno myšlením, které je dle teorie švýcarského psychologa Jeana Piageta senzomotorické. Učení probíhá prostřednictvím motoriky a smyslového vnímání (WikiSofia – otevřená encyklopedie, 2017).

1.5.2 Praktický život

Oblast praktického života zahrnuje přípravná cvičení, pohyb a přípravu jídla. Cílem praktického života je koordinovat pohyb ruky a oka, zjemňovat a zpřesňovat pohyby. Při přípravě svačin děti procvičují motorické dovednosti a zároveň rozvíjí předmatematické schopnosti. Praktický život je založen na manipulaci s reálnými předměty, které v životě běžně užíváme. Děti jsou vedeny k samostatnosti, když si dokáží připravit svačinu, uklidit po sobě apod. Mimo užitečnou funkci má oblast praktického života přidanou hodnotu, kdy po opakování činnosti působí relaxačně až terapeuticky.

Přípravná cvičení obsahují například: přenášení tácu, stolu, židličky; otevírání a zavírání dveří; rozbalení a zabalení koberečku; otevírání a zavírání předmětů; šroubování; skládání ubrousku a zástěrky; zaplétání copánku; přesýpání; držení lžice a rozdělování pomocí lžice; přelévání vody a její dělení; přesívání; strouhání; přemísťování pomocí kleštíček, pinzety apod.; krájení; drcení; zapalování svíčky; zapínání zipů a knoflíků; mytí rukou; čištění obuvi; utírání prachu; leštění zrcadla; péči o okolí (Montessori ČR, 2017). Při vykonávání činností praktického života není zapotřebí jazyka a slovního doprovodu. Důležité je dítěti předvést postup vždy stejným způsobem. Ptá-li se dítě na názvosloví, prozradíme mu, jak se konkrétní věc či proces nazývá.

1.5.3 Jazyková výchova

Jazykový rozvoj probíhá již po narození dítěte. První tři měsíce je jazyk rozvíjen auditivně. Dítě se otáčí za sluchovým podnětem, což je nejčastěji hlas rodičů. Kolem čtvrtého měsíce dítě pozorně sleduje mluvící osobu. Jazyk je rozvíjen vizuálně. Půlroční dítě vytváří první slabiky, které opakuje. Toto období rozvoje je nazýváno obdobím motorickým. Následující měsíce dítě žvatlá a vnímá řeč působící z okolí. V desátém měsíci dítě objevuje jazykový význam. Začíná rozumět funkci řeči. První rok v životě dítěte je typický záměrným utvářením prvních slov. Později dítě slabikuje, rozumí některým jazykovým významům, užívá podstatná jména při pojmenovávání a postupně i víceslovná spojení. Přibližně kolem druhého roku nastává období, kdy dítě využívá i ostatní slovní druhy, spojuje slova do myšlenek a souvětí. Od dvou do šesti let jazyk prochází výbušným obdobím a rozvíjí se do podoby úplného jazyka (Montessori 2003, obr. 7, s. 89-90).

„Osvojení mateřského jazyka není výsledkem vědomého úsilí. Je to něco, co se děje v podvědomých strukturách naší psychiky.“ (Montessori 2003, s. 80). V konečné fázi je

jazyk považován za hotový nástroj myšlení. Jazykový materiál je založen na propojení smyslového vnímání a motoriky za předpokladu, že se dítě o jazyk zajímá. Pokud dítě projevuje zájem, pedagog nabízí správný materiál, který by rozvíjel citlivou fázi dítěte. Prostředí by mělo zahrnovat stálý materiál pro nácvik hláskování, psaní, mechanické čtení a slovní druhy. Další materiál je doporučováno obměňovat dle zájmu a aktivity dětí. Je-li zájem dítěte vyvážený s připraveným prostředím, je možné říci, že předvedená ukázka má smysl.

Rozvíjející prostředí obsahuje figurky zvířat, figurky postav – rodina, zmenšené modely věcí. Jazyk je dále rozvíjen pomocí krabiček s malými modely a předměty, obrázkových karet. K rozvoji slouží zvukové hry, kam patří cvičení ticha, hmatová písmena. Pro rozvoj psaní jsou určena psací hmatová písmena, tabulka s křídou, kovové tvary, pohyblivá abeceda apod. Materiál rozvíjející dovednost čtení je v Montessori pedagogice barevně rozlišen dle obtížnosti (růžová, modrá, zelená). Čtení je rozvíjeno například s předměty a slovy, s vědeckými definicemi, osobními knížkami dětí. Před nácvikem čtení a psaní by dítě mělo projít oblastí praktického života, při kterém získá zkušenosti zrakového i sluchového rozlišování, zkoordinuje svaly a pohyby rukou. Smyslová výchova, chůze po elipse a současně každodenní komunikační interakce by měly předcházet rozvoji dovedností čtení a psaní. Primárně by dítě mělo získat vlastní smyslovou zkušenost, poté je možné pracovat s modely v podobě zmenšenin, obrázky, a nakonec můžeme operovat se slovy (Montessori ČR, 2017).

Další oblastí Montessori pedagogiky je oblast matematiky. Nelze určit přesné pořadí oblastí, jak by měly jít zas sebou. Oblasti se navzájem prolínají a každé dítě postupuje jiným tempem a s jiným zájmem. Obecně platí, že matematika přichází na řadu po zkušenostech se smyslovým materiálem. To znamená až ve chvíli, kdy dítě rozlišuje barvy, tvary apod. Tento postup respektuje didaktické zásady, postupujeme od konkrétního k abstraktnímu, od nejjednoduššího po složitější a od známého k neznámému.

1.5.4 Matematika

Rozvoj matematických schopností registrujeme u dítěte po narození, kdy uchopuje předměty náhodně, později si uvědomuje rozdíly, co k čemu patří. Hmatovou zkušeností získává představu o celku, prostoru. S přibývajícimi zkušenostmi vyhodnocuje vztahy související s prostorem. V rámci matematiky má své uplatnění jazyk, a to zejména při

pojmenovávání vtaů, rozdílů – blízko x daleko, větší x menší apod. Mezi první matematické vlastnosti, které dítě vnímá je výška. Tuto domněnku lze doložit ve chvíli, kdy se dítě postaví a zkoumá svět z nové perspektivy. V matematice se dítě učí rozlišovat rozdíly, shody, vnímá vlastnosti předmětů, porovnává velikost a tvar, experimentuje. Nejdříve dítě využívá pomůcky z oblasti geometrie, učí se počítat, přičemž s pokročilým materiálem je možné provádět početní operace – sčítání, odčítání, násobení, dělení.

Oblast matematiky je rozdělena do sedmi kategorií: *první počítání, desítková soustava, počítání do 1 000 lineárně, matematické operace se zlatými perlami, matematické operace v oboru čísel 1–100, početní operace v oboru 1–1 000, zlomky*. Oblasti jsou vyvozeny podle náročnosti. Dítě se seznamuje s kvantitou, číselnými symboly, dále přechází k velkým číslům (Montessori ČR, 2017). Tyto kategorie slouží pedagogům pro lepší orientaci v matematice, aby si mohli zaznamenávat, kde se konkrétní dítě nachází a jaký materiál či pomůcky mu mají nabídnout dále.

Matematika je založena na řádu, pravidlech a lze o ní říci, že je všudypřítomná. Matematické pomůcky a materiály dokáží změnit vztah k matematice, kdy je velmi oceňována názornost, přesnost, promyšlenost všech pomůcek. Na oblast matematiky navazuje kosmická výchova. Ta byla původně určena dětem ze základních škol a je tedy poslední oblastí, kterou v práci popisujeme. Zároveň kosmická výchova počítá se znalostmi a zkušenostmi z předchozích oblastí.

1.5.5 Kosmická výchova

Kosmická výchova pochází z řeckého slova *kosmos*, jehož významem je řád a pořádek. Pojem Marie Montessori použila v roce 1936. Cílem kosmické výchovy mělo být naučení se všemu, co produkují lidé zejména vlastní prací a projevovat zájem o společnou práci s ostatními. Úkolem člověka je dokončit svět, který byl stvořen. Pedagog může dítěti pomoci, aby poznalo svět. K tomu využívá zásady názornosti, spoustu materiálů, modely a poskytuje dítěti prostor pro myšlení. Kosmická výchova využívá projekty, diskuze a pokusy, které dítěti usnadňují učení. Pedagog by se měl vyvarovat neustálému odpovídání na otázky a zahlcování dětí informacemi. Dítě potřebuje čas, aby samo objevovalo, zkoumalo (Montessori ČR, 2017).

Kosmická výchova dítě seznamuje s živou a neživou přírodou a historií celé planety. Živá příroda studuje živé organismy a neživá příroda se zabývá látkami, energiemi, prvky. Postup, který je při seznámení s živočišným druhem, rostlinou využíván je založen na

konkrétní zkušenosti. Další práce spočívá v zařazení obrázků, poté se přidávají názvy. Nejtěžší úlohou je práce se symboly. Posloupnost respektuje následující kroky. Nejprve je živočich pozorován (v přírodě), následně je živý organismus nahrazen obrázkem a jsou přidány další rodové druhy, které jsou určeny k třídění. Při párování je cílem spárovat – najít dvojice či skupiny živočichů se stejnými znaky. Dále je dítě seznámeno s částmi těla a poslední aktivitou, kterou se dítě může zabývat je vývoj neboli vývojová stádia jedince (Montessori ČR, 2017).

Výchova, jenž vede k vědění, i tak lze charakterizovat kosmickou výchovu. Je založena na vzájemných vztazích všech věcí, které nás obklopují. Šebestová a Švarcová (1996, s. 48) popisují, že součástí kosmické výchovy je výchova k míru. Marie Montessori považovala křesťanské vyznání za základní pro výchovu, která měla učit mravům. Ve výchovně-vzdělávacím procesu to znamená, že bychom měli předcházet konfliktům mezi dětmi a zaměřit se na "*ticho, klid, lásku a harmonii*", jak popisuje Vlasta Hillebrandová – ředitelka MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou. Pro vytvoření ticha, míru, harmonie slouží principy či zásady, které primárně vychází z pozorování dětí. Tyto principy jsou charakteristické pro pedagogiku Marie Monessori.

1.6 Principy pedagogiky Marie Montessori

„Dát dítěti svobodu, neznamená ponechat ho sobě samému.“ (Maria Montessori)

1.6.1 Senzitivní fáze

Montessori zastávala názor, že je nesmírně důležité, co se dítě naučí od narození do šestého roku věku. Domnívala se, že mentální rozvoj v tomto období prochází rychlým vývojem, proto se nesmí tak důležitá životní etapa člověka promarnit.

Dítě je ovlivňováno citlivými obdobími neboli senzitivními fázemi, přičemž v každém časovém úseku dochází k rychlejšímu vstřebávání informací či učení konkrétních působících podnětů. Tyto fáze se u každého dítěte liší, ale dobrý pozorovatel registruje senzitivitu a umožní dítěti vhodné prostředky k rozvoji (Hainstock 2013, s. 14).

Akceptace dětského prožívání a respekt k potřebě citové diferenciaci je důležitým předpokladem rozvoje emoční inteligence. Schopnost vnímat svoje okolí pozitivními emocemi predikuje vývoj zdravého sebehodnocení a zároveň určuje toleranci k zátěži. Dítě, které se vyvíjí v citově a smyslově podnětném prostředí, má předpoklady

k zvládnutí případného zklamání. Dokáže kompenzovat, umí se vyrovnat s negativními pocity, překoná překážky.

Do třetího roku věku dítě absorbuje vše z okolí, a to zejména prostřednictvím smyslových zkušeností. Zhruba od jednoho a půl roku do tří let se u dítěte rozvíjí jazyk. O rok později bývá ve středu pozornosti koordinace pohybů a s ním spojený rozvoj svalových skupin. Ve čtvrtém roce mívají děti zájem o malé předměty. Čtvrtý rok je typický pro opravdovost a skutečnost, kdy se buduje vztah k pravdě. Děti si postupně uvědomují časovou a prostorovou posloupnost. Obecně lze říci, že v období od 3 do 6 let věku dítě vnímá vliv dospělého. Kolem čtvrtého roku mají děti senzitivní fázi na psaní a v pátém roce na čtení (Hainstock 2013, s. 15). Naučí-li se dítě číst v mateřské škole, již před nástupem do základní školy, je pravděpodobné, že byl využit aktivní cyklus, který dítěti ulehčil proces učení a osvojování si nové dovednosti. Dítě si osvojuje snáze nové dovednosti ve smíšeném kolektivu, učí se od starších vrstevníků.

1.6.2 Heterogenita

Princip heterogenity je založen na věkově smíšeném kolektivu. Jsou spojovány děti ve věku tří až pěti let, nebo děti čtyřleté jsou společně s dětmi pětiletými a šestiletými. Jedním z kognitivních cílů je, že si děti předávají zkušenosti a poznatky navzájem. Děti, které jsou ve skupině mladší, se pouhým pozorováním připravují na budoucí úkoly (Rýdl 1999, s. 17). Z hlediska sociální výchovy, děti snáze přijímají pravidla od starších dětí, které na ně mají vliv. Starší děti vnímají v porovnání s mladšími zralost a odpovědnost a učí se trpělivosti. Princip heterogenity umožňuje dítěti prožít roli nejmladšího, nejstaršího dítěte, ale také pozici prostředního. Ve věkově smíšené třídě panuje klid, atmosféra plná pohody, která je vhodná pro učení.

1.6.3 Ticho

Bylo to malé miminko, které Marie Montessori přinesla do třídy plné dětí. Přítomnost miminka vyvolala v dětech pozoruhodné chování a reakce. Děti sledovaly, jak miminko tiše oddychuje a soustředily se samy na sebe, aby neprodukovaly nadbytečné zvuky. Ve třídě byly slyšet nové zvuky jako např. kapky vody, hlasy ptáků. Tak vzniklo cvičení ticha (Montessori 2012, s. 105).

Marie Montessori k sobě volala děti, které k ní měly přistupovat tiše a vyzozorovala, že při nehlučném zpomaleném pohybu musí uplatňovat dostatek koordinačních pohybů. Bylo zjištěno, že vlivem opakování cvičení dochází k rychlejšímu rozvoji konkrétních

dovedností jako je například tichý pohyb a koordinace pohybů (Montessori 2012, s. 106). Posilování koncentrace a jistoty přispívá k rozvoji obranyschopnosti, autonomie.

Ticho je projevem třídy, která je řádně zaměstnaná a kde je možné vidět práci. Děti si mezi sebou mohou povídat. Jejich rozhovory však často přebije silnější potřeba, kterou je zvědavost, touha po poznání. Třída je plná života, který se odvíjí od přítomných okamžiků a událostí, proto je některá část dne rušnější (Helmingová 1996, s. 65). Zmíněnou touhu po vědění umožňuje absorbuující duch, kterému je věnována následující kapitola.

1.6.4 Absorbující mysl

Hainstock (2013, s. 15) popisuje, jak Marie Montessori hovořila o dětské mysli, kterou nazvala absorbuující. Domnívala se, že děti mají potencionální schopnost se učit a poznávat okolí bez větší námahy. Rýdl (2006, s. 26) vysvětluje, že veškeré působící podněty děti aktivizují. Srovnává dítě s houbou, která má schopnost nasávat vodu. Stejným způsobem dítě nasává vše, co na něj působí z okolí. Helus uvádí, že absorbuující duch v dítěti získává poznatky bezděčně, spontánně a s lehkostí. Příkladem může být osvojování řeči, kdy dítě nevyužívá k učení slovníky, ale učí se zcela přirozeně a automaticky, tak jak život plyne. Proto, aby mohlo dítě zrát, je zapotřebí dopřát mu dlouhé dětství neboli dostatek času a trpělivosti (Helus 2004, s. 35).

Absorbující mysl je od narození do tří let nevědomá. Od třetího roku života prochází transformací a stává se vědomou. V této době je dítě pod vlivem tvorby, přičemž informace o svém okolí absorbuje z okolí pomocí svých rukou (Montessori ČR, 2017).

1.6.5 Normalizace

Normalizace neboli návrat k normálnímu stavu rozpoznáme tehdy, je-li dítě klidné, využívá svou inteligenci a schopnost řešit problémy, preferuje smysluplné činnosti před zahálením. Normalizované dítě se vyznačuje schopností ovládat se. Normalizace v sobě ukrývá přirozenost, která je v každém člověku zakořeněná již od početí. Dítě, které vykazuje abnormality v oblasti psychických rysů, je možné prostřednictvím normalizace navrátit zpět k původnímu stavu, který nevykazuje známky odchylek (Montessori 2012, s. 124).

Psychika dítěte je křehká a tvárná, její přirozené projevy mohou být zcela nahrazeny projevy jinými, pakliže na ni působí negativní vlivy prostředí (Montessori 2012, s. 115).

Pokud je normalizované dítě zatíženo „nenormálními“ podněty, dokáže řešit vzniklé problémy a reaguje v psychosomatické pohodě. Tyto projevy chování vykazuje dítě, které úspěšně prošlo procesem normalizace a je schopné samostatně volit, rozhodovat se za sebe, což umožňuje princip svobodné volby či svobodné práce.

1.6.6 Svobodná práce

Svobodná práce zahrnuje svobodnou volbu. Tu lze dítěti poskytnout tehdy, je-li seznámeno s pomůckami a ví, jak s nimi zacházet. Děti o sobě mohou rozhodovat samy a volit činnost dle vlastních preferencí. Na základě zkušenosti Montessori nechala vyhotovit nízké skříňky, aby byly pomůcky dětem plně k dispozici. Z pozorování vyplynulo, že děti si rády volí pomůcky, které již znají a ostatních si nevěšmají (Montessori 2012, s. 103).

Helmingová (1996, s. 64-66) uvádí, že za předpokladu svobodné práce lze u dítěte dosáhnout plné koncentrace na činnost. Svobodná volba je základnou pro řád a disciplínu a připravené prostředí. Významem svobodné volby není to, že si dítě dělá, co chce, ale je vedené vnitřními pudy spojenými s vazbami k předmětu. Dle Ludwiga, Onkenové, Elsnera (2000, s. 19) se dítě svobodnou prací učí organizaci sebe sama. Výhodou je, že každé dítě pracuje individuálně svým tempem, tak jak mu to vyhovuje – libovolný čas. Dítěti můžeme poskytnout svobodu za předpokladu, je-li vybaveno vnitřní kázní, která se vyznačuje trpělivostí, orientací v prostředí apod. V Montessori vzdělávacím zařízení je prostředí upraveno, aby vyhovovalo požadavkům dítěte.

1.6.7 Připravené prostředí

Prostředí, které je připraveno přímo pro potřeby dítěte, umožňuje všestranný rozvoj osobnosti. Duševní vývoj dítěte je ovlivňován prací s didaktickými materiály, se kterými dítě manipuluje. V Montessori pedagogice hovoříme o praktickém životě. Dále připravené prostředí využívá smyslového materiálu, který dětem zprostředkovává smyslové zkušenosti (Ludwig, Onkenová, Elsner 2000, s. 59).

Princip připraveného prostředí závisí na přípravě učitele neboli průvodce. Zelinková (1997, s. 18) popisuje připravené prostředí jako místo, které je určeno pro individuální práci dítěte. Pracovní místo zahrnuje pomůcky a materiály, které jsou ve třídě vždy pouze v jednom provedení. Dítě si volí, kde bude pracovat a popř. s kým (Rýdl 2006, s. 16). Před zapůjčením pomůcky či materiálu si dítě rozloží kobereček na zem nebo položí

podložku na stůl. Kobereček a podložka vyznačují jeho pracovní místo, které by mělo být ostatními respektováno.

Osobnost pedagoga se projeví v uspořádání třídy. Ve třídě by neměl chybět koutek s květinami. Výhodou je drobný živočich, o kterého by mohly děti pečovat. Třída by měla být rozčleněna tak, aby každá pomůcka měla své místo. Zpravidla bývá v prostoru pozorovací židlička, která slouží dětem k pozorování, než se rozmyslí, čemu se budou věnovat.

Vybavení by mělo být přizpůsobené velikosti dětí tak, aby jim vše bylo dostupné. Děti by měly mít možnost se všeho dotknout a prohlédnout si to. Pomůcky a materiály by měly být esteticky přitažlivé, čisté a opečovávané, aby byly pro děti lákavé (Hainstock 2013, s. 16). Připravené prostředí zahrnuje barevné kódování, které přispívá k lepší orientaci dětí. Barevné rozlišování není striktně dané, je možné si ho zvolit a přizpůsobit tak, aby nám v praxi vyhovovalo a současně, aby sledovalo logické principy. Aby dítě mohlo co nejlépe využít potenciál připraveného prostředí, je třeba, aby se plně koncentrovalo, k čemuž přispívá princip polarizované pozornosti.

1.6.8 Polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti je schopnost, kterou Marie Montessori charakterizovala stálostí a vytrvalostí. Děti dokáží dlouhou dobu soustředěně setrvat u jedné činnosti a stále dokola ji opakovat. Hluboká koncentrace na činnost přispívá k normalizaci dítěte a její nejlepší možné využití je v připraveném prostředí (Ludwig, Onkenová, Elsner 2000, s. 58).

Schopnost se soustředit je známkou zdravého vývoje. Jedná se o proces, který je umožněn vůlí a vlastní touhou po poznání. Děti se nasatí, když se mohou věnovat dostatečně dlouho jedné činnosti, která je pro ně v danou chvíli zajímavá a důležitá. Mají-li děti problém se soustředěním, je možné, že množství pomůcek či hraček v okolí přesahuje jejich únosnou mez. Teprve, když se prostředí uspořádá a odebere se část pomůcek, pozornost dětí bude vykazovat lepší výsledky. V případě plné koncentrace dítěte na činnost, dítě dokáže prostřednictvím polarizované pozornosti vnímat a rozpoznat chyby. Je schopné chyby bez zásahu a pomoci průvodce vyhledat a opravit.

1.6.9 Práce s chybou

Děti jsou vedeny k samostatnosti, a to i v případě, kdy řeší úlohu, činnost, která z nějakého důvodu nemůže být dokončena, protože se zřejmě v procesu vyskytla chyba.

Montessori pomůcky jsou opatřeny takzvanou kontrolou chyb. Dítě chybu samo objeví, může ji opravit a posunout se dále (Hainstock 2013, s. 22). Při dosažení vytyčeného cíle, či zdolání překážky je posíleno sebevědomí dítěte. Dítě má možnost, aby prožilo úspěch a získalo vztah k učení. Zároveň si dítě uvědomí, kam až sahají jeho schopnosti a kde má rezervy, čemuž říkáme sebepoznání. Pakliže má zájem, požádá o pomoc průvodce, do té doby je třeba, poskytnout mu dostatek času a prostoru k přemýšlení. Děti nepotřebují kontrolu zvnějšku, dokáží být samy sobě dobrými učiteli, když mají vhodné podněty k rozvoji.

1.6.10 Průvodce

Ředitelka jablonecké MŠ Montessori Vlasta Hillebrandová (2005) popisuje osobnost pedagoga jako člověka, který je tichý, vyrovnaný, láskyplný, kdy zdůrazňuje, že tyto vlastnosti by se měly promítnout při každé aktivitě, každý den, čímž zamezíme nepřátelské a nehostinné atmosféře ve třídě.

Charakteristik, jaký by měl být pedagog najdeme velké množství, ale jen málo z nich jsou konkrétní a vypovídající z běžné praxe. Schopnost komunikace, způsob, jakým se průvodce pohybuje, oční kontakt, úsměv, to jsou zásadní prostředky, jak se spojit s dětmi a jak jim poskytnout správný vzor. Nejdříve je nutné pracovat sám na sobě. Pedagog by měl být sám se sebou v harmonii, měl by se umět radost z maličkostí, měl by být čitelný v emocích, důsledný, spravedlivý, trpělivý. Sám by měl dětem jít příkladem. Pokud jsou nastavená pravidla, musí je v první řadě respektovat pedagog. Výčet vlastností osobnosti by mohl být zcela jistě delší, ale obecnou pravdou je, že učitel – pedagog – průvodce by se měl vzdělávat, učit a rozvíjet.

Pedagog by měl pečovat o třídu a zabezpečit připravené prostředí. Měl by umět zacházet a pracovat s materiálem, který ve třídě nabízí. Jedním z jeho hlavních úkolů je záměrné pozorování, na základě kterého, může dítěti poskytnout oporu. Samozřejmostí je schopnost umět naslouchat a respektovat dítě. V praxi to znamená, že průvodce za dítě chybu neopravuje, ale nechá mu čas na přemýšlení a vyřešení problému. Úkolem průvodce je umět dítě zaujmout, aby o materiál projevovalo zájem (Ludwig, Onkenová, Elsner 2000, s. 48).

Průvodce nabízí dítěti pomocnou ruku a směřuje dítě k cíli – odpověď přímo neprozrazuje. Úkolem průvodce je být dobrým pozorovatelem. Při pozorování záměrně sleduje dítě při činnostech, zajímá se o to, které pomůcky volí a na základě toho průvodce

dítěti nabídne adekvátní materiál či pomůcku, která bude pro dítě pravděpodobně vhodná. Schopnost rozlišit senzitivní fáze dítěte získá průvodce v průběhu praxe, dlouhodobým pozorováním. Cílem pedagoga v běžné škole či průvodce v Montessori vzdělávání je vycházet vstříc potřebám dítěte, které by měly být respektovány a individualizovány. Potřeby dětí se liší s ohledem na věk, prostředí, výchovu, aktuální stav osobnosti apod.

2 Adaptabilita a specifické potřeby dítěte

Respektování potřeb je zřejmým požadavkem ŠZ, kde jsou popsány cíle a organizace předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání je určeno dětem od tří do šesti let, kdy je cílem rozvíjet emoční, rozumovou a tělesnou stránku dítěte. Mateřská škola by měla dítěti poskytovat podmínky pro vzdělávací perspektivu. Dále by měla naplňovat cíle, které se zaměřují na osvojování pravidel chování, měla by budovat životní hodnoty dětí a posilovat mezilidské vztahy (Zákon č. 561/2004 Sb., § 34–35). Vývoj dítěte od narození do tří let prochází řadou vývojových změn. Tyto změny ovlivňují další vývoj a učení, proto se v práci věnujeme vývojovým obdobím, které předchází předškolnímu věku.

2.1 Raný věk

Předškolní věk nemůžeme vytrhnout z kontextu, aniž bychom se ohlédli na předchozí vývojovou linii, kterou tvoří batolecí období. Zpravidla bývá charakterizováno od jednoho roku do tří let (Vágnerová 2004, s. 118). Dítě se vyvíjí například v oblasti motoriky, řečových a poznávacích schopností. Dochází k prvnímu osamostatňování se, což dítěti umožňuje stát se samostatnějším v pohybu, uspokojování svých potřeb. Pro zdárný vývoj je významné dítěti poskytnout kvalitní řečový vzor a v rámci socializace ho seznamovat s pravidly společnosti.

Děti v raném věku jsou senzitivní na smyslové podněty. Při svém objevování využívají receptory jako prostředek k získávání informací o okolním světě. Zejména od narození do tří let dítě potřebuje jistotu a bezpečí. Místem útočiště se pro něj stává rodina. Zásadní vliv na dítě má matka a její provázanost s dítětem. Na mysli máme vybudovaný vztah, způsob komunikace, dosavadní zkušenosti apod. Jedná o typ citového připoutání dítěte k matce. Název pochází z anglického výrazu *attachment*, kterému se věnoval John Bowlby a Marry Ainsworthová. První citová zkušenost ovlivňuje další navazování sociálních vztahů (Křivohlavý 2001, s. 100). Rozlišujeme tyto typy připoutání: *jisté*, *nejisté-vyhýbavé*, *nejisté-ambivalentní*. Dítě může být připoutáno několika vazbami současně v závislosti na jeho dosavadní zkušenosti (Heretik, Heretik, s. 131). Vztah mezi dítětem a matkou se vyvíjí již v prenatálním období. Velký význam má matka/pečující osoba v období kojeneckém, batolecím a předškolním.

2.2 Charakteristika předškolního období

Předškolnímu věku ontogeneticky předchází období novorozence, kojence a batolete. Novorozenecké období je obdobím po narození, zpravidla po 38 až 42 týdnech těhotenství. Úkolem novorozence je adaptovat se na nové podmínky prostředí. Novorozené dítě má k dispozici základní reflexy. Je rozvíjeno přiměřeným přísunem podnětů v rámci sociálních interakcí (Vágnerová 2004, s. 67, 71). Z hlediska vývoje následuje období kojenecké, kdy je dítě do jednoho roku věku označováno za kojence. Dítě se učí kontaktu zpětnou vazbou pečující osoby. Kojence charakterizují receptivní vlastnosti, které mu umožňují přijímat informace z okolí (Vágnerová 2004, s. 71).

První rok přináší řadu změn v oblasti řeči, kdy na začátku období dítě brouká, žvatlá, vyslovuje slabiky a na konci prvního roku říká první slova. Posun zaznamenává i motorický vývoj. Kojenec zvedá hlavičku, obrací se na bok, leze, učí se sedět, kolem prvního roku dokáže zpravidla chodit. Od této doby je dítě považováno za batole. Batolecí období je vymezeno od jednoho roku do tří let. Dítě v batolecím období uspokojuje některé ze svých potřeb za pomoci své autonomie a motorických schopností, které jsou nazývány retence a eliminace. Batolecí věk se soustřeďuje na vyměšování, přičemž by se dítě mělo učit potřebu ovládat (Vágnerová 2004, s. 119). Učení probíhá formou nápodoby a identifikace, dítě se učí respektovat pravidla a normy. Sebehodnocení batolete závisí na druhé osobě. Druhou osobou může být rodič nebo jiná autorita. Batole by mělo být schopné sebeobsluhy, aby zvládlo požadavky mateřské školy.

Předškolní věk lze vymežit od tří let do šesti let (po vstup do školy). Dítě v předškolním věku zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která se snaží dítě připravit na další vzdělávání, přispět k maximálnímu rozvoji osobnosti, seznámit dítě s okolním světem a naučit ho respektování pravidel, která jsou součástí společnosti. Mateřská škola má pevný řád a režim, který se opakuje. Potřebu řádu v MŠ nelze oddělit od řádu rodiny, kde by měla fungovat pravidla a dítě by mělo mít záchytné body, které mu dodají jistotu a bezpečí (Hainstock 2013, s. 19). Děti z pevného režimu saturují potřebu jistoty, těší je vědomí, že už něco znají a nemění se to.

Marie Montessori (2003, s. 20-21) rozdělila toto období do dvou fází, přičemž první trvá od narození do tří let a druhá fáze je vymezena od tří do šesti let věku. První etapa se liší tím, že ji dospělý nemůže přímo ovlivňovat. Dítě ve věku tří až šesti let lze určitým způsobem provádět a kultivovat v oblasti vzdělávání. Již předškolní dítě by mělo mít

právo za sebe rozhodovat a jednat dle vlastních pohnutek. Má-li dítě dostatek prostoru – svobody k rozhodování, stává se z něj samostatnější jedinec. Potřeba otevřené budoucnosti může být klíčem k otevřenému světu, který nabízí mnoho možností. Dát dětem příležitost volit, vyjádřit svůj názor je velkorysé a zároveň samozřejmé. Od útlého věku by děti měly dostat možnost být zodpovědní v rozhodování se o záležitostech, jež jsou přeměřené jejich věku.

Rýdl (2006, s. 19) popisuje, že v rozmezí mezi třetím a šestým rokem se z bezděčné recepce stává vnímání záměrné a uvědomělé. Domníváme se, že na základě uvědomělé kognice a vlastní motivace, se dítě snaže učí. Proces učení ovlivňuje dostatek podnětů, které se proměňují v čase. Dětská zvědavost by neměla být přetížena. Opravilová, Gebhartová (2011, s. 29) uvádí, že dítě je třeba povzbuzovat a stimulovat. Erik Homburger Erikson objasňuje vývojové úkoly náležící předškolnímu období, v němž proti sobě stojí konflikt iniciativy a viny. Jinými slovy je snahou dítěte převzít vlastní zodpovědnost za své činy. Zároveň se rozvíjí svědomí, které koresponduje se sebereflexí. Ve vývoji předškolního dítěte probíhá spousta změn, ale viditelné změny nejsou tak výrazné jako v batolecím období. Na druhou stranu udávají základ pro vývoj osobnosti. To, jak je osobnost zralá a připravená, posuzuje školní zralost (Matějček 2005, s. 175). Připravenost na školu zkoumá úroveň duševní/emoční, fyzickou a mentální.

Z přednášek docenta Jedličky je známo, že nejvyšším kognitivním procesem předškoláka je myšlení, které je prelogické, založené na názornosti. Švýcarský vývojový psycholog Jean Piaget označuje myšlení v předškolním období (od dvou do sedmi let) za předoperační. Jiní psychologové hovoří o egocentrickém a magickém myšlení. Myšlení je provázáno s vývojem řeči. V mateřských školách, ale i v rodinách se proto doporučuje poskytnout dítěti správný mluvní vzor. Řeč lze rozvíjet prostřednictvím říkanek, čtených pohádek a písniček. Předškolní dítě by mělo zvládnout interpretovat své osobní údaje – jméno a bydliště. Řečová schopnost prochází procesem interiorizace, kdy je řeč přijímána psychikou dítěte (Langmeier, Krejčířová 2008, s. 88–89).

Třileté dítě užívá přibližně tisíc slov, baví ho hry se zvuky. Slovní zásoba se rozšiřuje a přichází období otázky „Proč?“. Po půl roce se dítě snaží nahrazovat stejné pojmy jinými. Je položen základ verbální paměti. Ve čtvrtém roce se dítě podle Marie Montessori zajímá o psaní. O půl roku později chápe gramatickou stránku vět a rozumí ději. V pátém roce je dítě schopné převyprávět děj, který respektuje logický sled událostí.

Pětileté dítě je zvědavé a dotazuje se „Kdy?“, „Jak?“. Používá kolem dvou tisíc výrazů. Dítě v šesti letech je vybaveno širší slovní zásobou, která činí kolem tří tisíc slov (Montessori ČR, 2017).

Z hlediska pohybových dovedností se u dítěte v předškolním věku výrazně zdokonaluje koordinace, hbitost a posilována je i elegancie pohybů. Předškolní dítě by mělo zvládat požadavky běžné sebeobsluhy. Příkladem může být samostatné převlékání, najezení se, obstarání vlastní hygieny apod. V Montessori prostředí se pohyb zjemňuje prostřednictvím nácviku a manipulací s předměty denní potřeby v rámci praktického života, při přípravě svačín apod. Jemnou motoriku dítě rozvíjí při kreslení, psaní, prstových cvičení. Kresebný projev dítěte je realističtější. Výsledkem je tzv. hlavonožec. Postupně dítě přidává detaily, na které se zaměřuje. Vývoj kresby je individuální. Obecně lze usuzovat, že pětileté dítě dokáže nakreslit čtverec a v šesti letech dítě umí nakreslit trojúhelník. Snahou pedagogů i rodičů je u dítěte korigovat správný úchop tužky, což se leckdy nepodaří.

V předškolním období se rozvíjí sociální reaktivita. Snahou dítěte je naplnit potřebu identity. Mateřská škola poskytuje role, které se dítě učí přijímat. Osvojením těchto rolí získává místo ve skupině a mělo by prožít pocit sounáležitosti. Vlivem nevhodných hodnotících nástrojů pedagog záměrně či bezděčně determinuje postavení dítěte ve třídě (Opravilová, Gebhartová 2011, s. 30–31).

Dítě v předškolním věku má již předpoklady k rozvoji empatie. Zpravidla dokáže identifikovat své citové pohnutky. Předškolní dítě doposud nechápe maskování emocí. Domnívá se, že svým chováním ostatní ukazují, jak se opravdu cítí (Langmeier, Krejčířová 2008, s. 87). Při komunikaci s dítětem ve věku tří až šesti let bychom se měli vyvarovat ironii, sarkasmu a dalších nevhodných způsobů, které nejsou pro dítě jasně čitelné a pochopitelné. Období od tří do šesti let je obdobím, kdy se rozvíjí prosociální chování. Při herních činnostech je posilována spolupráce a souhra. Dítě spontánně navazuje přátelství a s lehkostí přijímá odlišnosti druhých (Matějček 2005, s. 140).

Je pravděpodobné, že se na rozvoji prosociálního chování podílí mateřská škola, která svým působením ovlivňuje dítě a kolektiv vrstevníků, jenž formuje osobnost dítěte. Zároveň k rozvoji přispívá hra, při níž se dítě učí prožít nové situace, řešit problémy a může si vyzkoušet různé sociální role. Hra je vnímána jako jednou z potřeb dítěte. Dítěti přináší radost, odreagování a možnost, jak proniknout do světa fantazie.

Lawrence Kohlberg popisuje stádium předkonvenční morálky, kdy pozitivní chování předškolního dítěte bývá oceňováno odměnami a negativní projevy v chování jsou podmiňovány tresty. Postupně se dítě učí regulovat své chování, jednání, postoj k sobě samému. Montessori pedagogika neuznává trestání a odměňování, protože dítě nechápe jejich smysl. Marie Montessori uplatňovala pochvalu a pokárání (Šebestová, Švarcová 1996, s. 49). Chválou by se dle Hainstock (2013, s. 19) nemělo šetřit, aby dítě projevovalo zájem o nové věci. Je žádoucí budovat v dítěti sebedůvěru. Marie Montessori vyzorovala, že děti jsou lhostejné vůči odměnám i trestům. Veškeré impulsy zvnějšku děti odmítaly, a to z důvodu budování vlastní důstojnosti, která se pro děti stávala smysluplná (Montessori 2012, s. 105).

Ve vývoji dítěte má zásadní význam saturace potřeb. Potřeby by měly být uspokojovány včas. V případě, že by se uspokojení potřeb oddalovalo, či by dítě prožívalo zklamání z jejich nenaplnění, bylo by ohrožené psychickou frustrací či deprivací.

2.3 Charakteristika potřeb

Historicky byl v psychologii potřebám člověka věnován zájem zejména u psychoanalytiků (Freudovo pojetí pudů života a smrti), behavioristů (Dollardova a Millerova pudová potřeba stavu napětí pramenící z nedostatku). Za základní pud Freud považoval pud života *Éros* a pud smrti *Thanatos*. Teorie J. Dollarda a N. E. Millera bývá nazývána *drive-reduction* a je založena na nabuzení a excitaci. Individuální psychologie, jejímž představitelem je například Alfred Adler považuje za nejvýznamnější potřebu dosažení úspěchu. Humanističtí psychologové vyzdvihují potřebu seberealizace. Ti usilovali o naplňování potřeb a přijímání emocí. Viktor Frankl, který se věnoval logoterapii pokládal za stěžejní potřebu smyslu života (Vágnerová 2005, s. 172-174).

Potřeba je subjektivně prožívaný pocit nedostatku či přebytku. Každou potřebu doprovází vnitřní emocionální napětí, které má za následek určité chování, vedoucí k uspokojení potřeby. Jsou-li potřeby naplňovány, duševní napětí se postupně snižuje. O potřebách lze říci, že jsou nejdůležitějším druhem motivů. V případě, že potřeby nejsou saturovány, dochází k frustraci či deprivaci, přičemž oba důsledky narušují duševní bilanci jedince. Jedním z obranných mechanismů je agresivní chování.

Potřeby lze kategorizovat na materiální a kulturní, biologické a sociálně-psychologické. Biologické potřeby mají i živočichové. Na rozdíl od živočichů se odlišujeme tak, že

původní biologické potřeby proběhly socializací (Kohoutek 2002, s. 216). Signálem specificky lidských potřeb je motivace ve spojení s emočním prožitkem. Potřeba se stává impulsem k jednání. V závislosti na intenzitě, potřebu může aktivizovat slabý nebo silný podnět (Vágnerová 2005, s. 168-169). Uspokojení potřeb lze dosáhnout několika možnými způsoby, které formulují následující modely: homeostatický, pobídkový, kognitivní, činnostní a emoční.

V prvním případě se jedná o narušení rovnováhy, a to dvěma možnými způsoby: modelem nedostatku a modelem přebytku. Pobídkový model ovlivňuje vnitřní činitele, které vedou k uspokojení potřeb. Kognitivní model zdůrazňuje orientaci v situaci, racionální hodnocení. Důležitost je přikládána cíli. Motivace je pod vlivem předchozí zkušenosti. Činnostní model je založen na zdroji motivace. Samotná činnost vede k uspokojení. Emoční model oznamuje stav motivovanosti a uspokojení prostřednictvím emočních prožitků (Vágnerová 2005, s. 169-171).

Jiný pohled nabídl Murray, který definoval potřebu jako sílu, jež se projevuje v organizování vnímání, myšlení, jednání, kterou doprovází charakteristické uspokojování. Potřeby rozdělil do dvou kategorií: *primární* a *sekundární*. Primární potřeby označují potřeby fyziologické a druhotné potřeby jsou psychické (Plháková 2007, s. 366). Kohoutek (2002, s. 217) popisuje potřeby pohlavní, sociálně-psychologické, citového vyžití (afiliace), sebeuplatnění, sociálního kontaktu, prožívání, poznávání. Potřeby je třeba chápat komplexně – nestačí pouze fyziologické uspokojení, ale je třeba, aby byla nasycena i psychická, sociální, duchovní stránka osobnosti.

Potřeby se v průběhu života mění. Nejdříve jsme závislí na druhé osobě, tím máme na mysli období raného věku a zásadní význam přikládáme potřebě bezpečí, kterou Matějček (2005, s. 28-29) považuje za primární potřebu dítěte. Pocit bezpečí je dán mezilidskými vztahy, které jsou plné jistoty a bezpečí. Tato potřeba bývá saturována pečující osobou, kterou je nejčastěji matka dítěte. Cítí-li dítě jistotu, začíná se kolem prvního roku pomalu vzdalovat od matky a zkoumá okolní svět. Důležitost přisuzujeme rodině a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Závisí na přísunu podnětů, jež ovlivňuje učení. Právě množství, ale i kvalitativní stránka podnětů dítě stimuluje a motivuje k činnosti. U každého jedince se citlivost vůči podnětům liší. Nedostatek podnětů způsobuje strádání, které má za následek poruchy psychických funkcí.

Vágnerová (2005, s. 185-190) uvádí primární potřebu, potřebu bezpečí, potřebu stimulace, potřebu poznání, potřebu někam patřit, potřebu seberealizace, potřeba smyslu vlastní existence. A. H. Maslow popsal hierarchii potřeb, které pramenily z nedostatku či deficitu. Tyto potřeby nazval D-potřebami. Jedná se o nižší potřeby, které zahrnují například potřebu potravy, spánku. Vyšší potřeby (B-potřeby) jsou spojeny s existencí člověka a patří sem potřeba spravedlnosti, dobra, pravdy, svobody, krásy (Kohoutek 2002, s. 218). Jsou-li nedostatkové vyšší potřeby uspokojovány, jedinec oplývá duševní pohodou, případně je rozvíjena celá jeho osobnost. Pravidelné uspokojování potřeb zaručuje zdravý duševní vývoj (Plháková 2007, s. 369-371).

Abraham Maslow vytvořil hierarchickou pyramidu potřeb, která má pět úrovní (Plháková 2007, s. 369).



Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb

Montessori pedagogika je zaměřena individuálně, a to i v případě saturace potřeb. Dítě uspokojuje své potřeby nezávisle na druhých v čase, který je k tomu určen rytmem dne. Příkladem může být svačina. Dítě se může nasytit v časovém rozpětí dvou hodin, až bude mít hlad. Všechny děti by měly být po jídle před odchodem ven. Každý má dostatek času i prostoru pro uspokojení svých potřeb. Z hlediska práce/hry dítě setrvává u pomůcky tak

dlouho, dokud ho baví a uspokojuje. Když se dostatečně nasytí, zaměří se na jiné činnosti a pomůcky. V MŠ Montessori dítě samostatně naplňuje svou potřebu potravy a v čase vymezeném i spánku. Fyziologické neboli primární potřeby jsou nezbytné pro zachování existence. Jejich zajišťování funguje na principu instinktu. Z ontologického a fylogenetického hlediska jsou vnímány jako starší (Říčan 2010, s. 101).

2.4 Determinující vlivy působící na dítě

Člověk moudrý (*Homo sapiens sapiens*) je tvor biologický a společenský, který tvoří funkční jednotu. Člověk je utvářen pomocí biologických, přírodních a sociálních vlivů, které v různých situacích působí na psychický vývoj jako stabilizátory a labilizátory. Osobnost, jehož biologická a sociální podstata tvoří interaktivní jednotu, je determinována dědičnými dispozicemi. Na druhé straně jsou vlivy prostředí, sociálně-kulturní faktory, přírodní a geografické vlivy. Vrozené anatomickofyziologické předpoklady, prostředí a výchova způsobují individuální rozdíly mezi lidmi. Vzájemné interakce biologických a sociálních vlivů mají za následek, že každý člověk je neopakovatelný a jedinečný (Kohoutek 2002, s. 229).

Mezi činiteli, které popisuje Vágnerová (2005, s. 24-33) je dědičnost, související s genetickými předpoklady, jež jsou označovány jako geny. Dále uvádí prostředí, a to zejména sociokulturní. Příkladem socializačních vlivů může být společnost, její aktuální sociální kontext, média, sociální vrstva, sociální skupina – rodina, škola, pracoviště atd. „*Dítě samo pracuje na vlastním rozvoji. Sbírá okolo sebe materiál a vytváří z něj příštího člověka.*“ (Maria Montessori)

Marie Montessori zastává názor, že dítě je ve svém rozvoji samo vůdcem, formuje ho prostředí, způsob užívané komunikace. Dědičné dispozice Montessori nepovažuje za překážky v rozvoji a učení. I u dětí intaktních probíhají senzitivní fáze přibližně ve stejné době. Tyto děti vyžadují důslednost, pevný řád a disciplínu. Vlivy, jež působí na psychiku člověka, mohou mít charakter aktuální a na druhé straně dispoziční. Aktuální determinace je typická momentálním stavem podmínek a příčin. Determinace dispoziční se vyznačuje dědičností (pudy) nebo je získaná, mající podobu zkušenosti. Organismus je podmíněn biologicky - nervovou soustavou, žlázami s vnitřní sekrecí, vývojem, věkem, potřebami, dědičností, prostředím. Dále jsme ovlivňováni společenskými skupinami, kulturními normami, které jsou součástí společenského prostředí (Kohoutek 2002, s. 230). Výše

popsané vlivy pomáhá zvládnout například normalizace, respektující přístup a bezpečné prostředí.

2.5 Potřeby ve vývoji dítěte

Vztah s matkou má pro psychosociální vývoj nezastupitelnou hodnotu. Matka na dítě působí jako interakční činitel, a to po celý život, kdy dává základy emočnímu vývoji. Rodina naplňuje potřebu jistoty a bezpečí. V období, kdy dítě zkoumá okolí, to znamená již před prvním rokem života se projevuje potřeba životní jistoty. Dítě zkoumá a je zvědavé za předpokladu, jeli si jisté svými rodiči, kteří jsou v bezprostřední blízkosti (Matějček 2005, s. 28-29).

V kojeneckém věku je nejdůležitější potřeba jistoty a bezpečí, aby dítě získalo důvěru v pečující osobu, důvěru ve svět. V tomto období je důležitá potřeba stimulace a smysluplného učení. Dítě v batolecím věku potřebuje saturovat potřebu aktivity a emancipace. To je možné pouze za předpokladu, jsou-li naplněné předchozí potřeby. Batole si již začíná uvědomovat svou osobnost a projevuje potřebu seberealizace. V předškolním věku je důležitá potřeba aktivity, sociálního kontaktu (Vágnerová 2005, s. 193-195). Sociabilita je součástí úspěšné adaptability.

2.6 Adaptace

Podle Paulíka (2010, s. 44) je adaptace chápána jako proces, kdy se organismus vyrovnává se všemi podmínkami vyskytující se v prostředí. Schopnost adaptace bývá nazývána jako adaptabilita. Dítě si v průběhu vývoje osvojuje specificky lidské vlastnosti, jako je síla, inteligence, ale zároveň buduje vlastnosti, vyhovující podmínkám prostředí (Montessori 2003, s. 48). Pro úspěšnou adaptaci je zapotřebí, aby bylo dítě vybaveno emoční zralostí. Ta se projevuje v citech, které jsou stabilní. Dítě, které je emočně zralé jeví známky vlastní odpovědnosti, samostatnosti. Zpravidla již dokáže oddálit uspokojení svých potřeb a podřídit se autoritě (Přinosilová 2007, s. 122).

Adaptační proces, kdy si dítě přivyká na podmínky nového prostředí trvá odlišně dlouhou dobu u každého jedince. Kritériem, podle něhož bychom mohli posuzovat adaptaci, není věk, ale již výše zmíněná zralost organismu. V praxi se setkáváme s dětmi, které jsou při nástupu do MŠ plačtivé, jelikož mají problém s odloučením od svých matek. Pro pozvolnější adaptaci je rodičům i dětem, které jsou méně adaptabilní doporučováno, aby své děti umisťovali do MŠ postupně a na vymezený čas, který se bude pomalu

prodlužovat. Znamená to tedy, že pokud se jako rodiče domníváme, že naše dítě nepřijme nové podmínky bez komplikací, je na místě zvážit, zda je nutné dítě umístit do MŠ od 1.9., kde je často chaos, mnoho nových dětí a rodičů.

E. Hainstock (2013, s. 11) popisuje, jak je důležité začleňovat dítě do společnosti. Dítě se ve skupině naučí sociálním dovednostem, prožije pocit sounáležitosti a bude se podílet na činnostech skupiny. Pakliže dítěti chybí sociální dovednosti, může být negativně ovlivněn proces učení, proto by dítě nemělo vyrůstat v izolaci. Sociální prostředí pomáhá utvářet osobnost dítěte. V sociálních interakcích se dítě učí komunikaci, schopnosti řešit problémy. Dítě ve skupině prožívá nové sociální role, učí se respektovat pravidla, osvojuje si normy chování.

V procesu socializace se u dětí mohou objevit neurotické poruchy, označující deficity v oblasti adaptace. Adaptační problémy se mohou objevit například v sociálních interakcích v novém sociálním prostředí jako je například nástup do mateřské školy, příchod do nového zájmového kroužku. Zároveň se snížená schopnost adaptace – adaptabilita může projevit i vůči sobě samému. Problémy se vyskytují za předpokladu působení stresu, který se opakuje. Sníženou schopnost se přizpůsobit mají také jedinci s poruchami autistického spektra. Z hlediska vývoje jsou neurotické poruchy ovlivňovány temperamentem, vlastnostmi osobnosti a genetickými dispozicemi (Michalová 2012, s. 97).

Z pohledu Montessori pedagogiky je adaptace schopnost, která je propojena s absorbující myslí dítěte. Dítě do šesti let se dokáže přizpůsobit místu a času, kde se narodilo. V adaptačním procesu dítě vnímá kulturu, zvyky, přesvědčení, postoje pocházející ze společnosti, ve které se ocitá (Montessori ČR 2017). Proces adaptace se jeví jako přirozený a snadno dosažitelný, ale ne vždy jsou pro něj vytvořeny vhodné podmínky. Jednou z překážek může být snížená psychická odolnost.

2.7 Psychická odolnost

Psychickou odolnost podmiňuje odolnost fyzická a vlivy prostředí. V souvislosti s psychickou odolností jsou spojovány pojmy: „umístění kontroly“, „nezdolnost“, „resilience“ a frustrační tolerance.

Odolnost bývá chápána jako osobnostní charakteristika, jako příznivý rys osobnosti. Dle výzkumů jsou rozlišovány tři druhy odolnosti:

1) Rychlý návrat k normálu; (*Jedinec je těžkou situací sice vychýlen z normálního stavu, avšak poté co stresující událost skončí, se rychle vrací do původního stavu a negativní událost v něm nezanechává nepříznivé stopy.*)

2) Odpor, rezistence; (*Jedinec se nenechá vyvést z míry, funguje normálně před působením stresoru, během stresové události i po ní, jako by se ho stresující událost nedotkla.*)

3) Rekonfigurace, změna; (*Jedinec přežije trauma a vyjde z něho pozměněn: může být traumatickou zkušeností obohacen a možná snáze zvládne další podobnou situaci anebo je negativně poznamenán – ať už na přechodnou dobu, nebo trvale (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 180).*)

Výše popsané reakce, jež vyvolaly podněty narušující psychickou pohodu popisují, jak se organismus vyrovnává se zátěží. Způsob, který jedinec uplatní, závisí na konkrétní situaci, aktuálním stavu, emočním ladění osobnosti, zkušenostech a mnoha dalších faktorech. Podstatný vliv má charakter stresorů, jeho délka a intenzita působení.

Současný člověk je opakovaně vystavován nutností volby. Vybírá mezi vzdělávacími systémy, dopravními prostředky, jak naloží s volným časem apod. Možnosti volby přináší řadu výhod, navzdory tomu ale velké množství lidí nebo dětí podléhá stresu, který plyne z nepředvídatelné osobní zodpovědnosti. Působení stresorů způsobuje zvýšenou agresivitu, deprese a psychosomatická onemocnění bez zjevných příčin (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009, s. 17). Naše psychika je formována činiteli, které podmiňují chování, prožívání a jednání. Jsou jimi činitelé vnitřní a vnější.

Vnitřní rizikové faktory jsou geneticky ovlivněny. Máme na mysli zranitelnost, přičemž některé děti mají vyšší sklony k pláči, jsou citlivější ve vztahu k různým změnám. Rizikem může být i temperamentové vyladění dítěte a snížená inteligence. Komplexně je můžeme shrnout pod nadřazený termín osobnostní charakteristiky, které nelze zvrátit. Je možné na sobě pracovat, kultivovat svou osobnost, rozvíjet ji, ale dědičné dispozice není možné zvrátit či jinak oddělit.

Vnější rizikové faktory pochází z výchovného zázemí dítěte (z rodiny). Psychická odolnost dětí je nejvíce ohrožena u tří typů rodičů. Jsou jimi rodiče, kteří se nemohou starat o své dítě, rodiče, kteří nechtějí pečovat o dítě a třetím typem jsou rodiče, kteří to neumí. Vysoce ohrožující je pro dítě přítomnost rodinné zátěže, kterou může být

psychická porucha rodiče, výskyt alkoholismu v rodině, dítě je zanedbávané atd. Dalším negativně přispívajícím faktorem je nízká socioekonomická úroveň rodiny. Rizikem pro vývoj dítěte je náhlá změna nebo nepříznivá situace. Příkladem může být rozvod rodičů, nevhodné školské zařízení, zhoršený zdravotní stav. Materiální nouzi může rodina řešit prostřednictvím specializovaných organizací, které podporují rodiny s nízkými příjmy. Jako prevence může sloužit přípravný program nebo kurz, který má připravit budoucí rodiče na osvojení si nových rodičovských rolí. Společnost Montessori ČR nabízí diplomové kurzy pro rodiče se zaměřením 0–3, 3–6, 6–12, přičemž kurz Montessori pro věk 0–3 pomáhá rodiči podporovat osobnost dítěte od počátku, učit ho spolupráci, zodpovědnosti a úctě (Montessori ČR, 2017).

Rizikové faktory nelze odstranit, ale je možné nastolit rovnováhu prostřednictvím faktorů ochranných. V našich silách je kultivovat temperament dítěte, posilovat vztah k jedné osobě. Ten působí zpravidla příznivě a redukuje dopad rizik. Rizika jsou eliminována za předpokladu vybudované důvěry a připoutání dítěte k matce. Z výzkumu Emmy Wernerové zaměřeném na resilienci u dětí z rizikových rodin vyplývá, že děti pocházející z vysoce rizikové rodiny, nemusí prožít život plný zklamání. Pro psychiku může být schopnost řešit problémy neboli intelektová výbava vnitřním ochranným faktorem. Zdravé sebevědomí, vědomí vlastní hodnoty působí pozitivně na psychiku dítěte. Vyvažovat rizika, zjemňovat následky nepříznivých životních situací zabezpečuje sociální opora, která je součástí vnějších ochranných faktorů (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009, s. 18-21).

Není možné tvrdit, že cílem každého rodiče, který vychovává své dítě, je vychovat silnou osobnost, která bude dosahovat svých vytyčených cílů a neseleže při prvním neúspěchu. Posílení psychické odolnosti závisí na vrozených dispozicích. Již v prenatálním období může maminka své dítě podpořit v podobě zdravého způsobu života a radosti z očekávaného miminka. Je-li temperament dítěte od počátku akceptován svým okolím, vytváří se půda pro psychickou odolnost. Důležitou roli zastupuje vztah k dítěti, který by měl dítěti poskytnout pocit jistoty a bezpečí. Dítě si buduje psychickou odolnost prostřednictvím pocitu kontroly nad situací a jejímu porozumění a pochopení. Bude-li dítě vedeno k poznávání smyslu činností a prožívání úspěchu, jsme na dobré cestě k tomu, aby si dítě vytvořilo základ pro odolnou psychiku (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009, s. 21-22).

2.7.1 Psychická odolnost a její proměnlivost v čase

Zkušenost pozitivní saturace souvisí s chutí učit se něco nového. Novorozenecké období je charakteristické tím, že již pár měsíců po narození se dítě učí s očekáváním nějakého účinku. Dítě je třeba aktivizovat, aby pochopilo, jak fungují věci a jevy kolem nás. Je důležité zaměřit pozornost na příčinu a důsledek. Zhruba od čtyř měsíců, kdy dítě registruje nějaký podnět, opakuje chování vycházející z dřívější zkušenosti. Kolem druhého až třetího roku se dítě ztotožňuje se sebou samým a zjišťuje, kdo akci způsobuje. V tomto období se vyvíjí identita dítěte. Rodič může dítě podpořit nabídkou bezpečného prostředí k objevování a získávání nových zkušeností.

Dítě začíná vnímat vlastní účinky jako úspěchy či nezdary. Je-li dítě úspěšné, prožívá hrdost a v opačném případě stud. Přibližně ve třetím roce se upevňují snahy k dosahování cílů, které by měly být věku přiměřené. Děti v předškolním věku jsou ve svém hodnocení velkorysé. Podaří-li se jim dojít k cíli bez většího úsilí, cíl, jenž je pokořen, je považován za úspěch. Do jaké míry dítě ovlivňuje úspěch nebo v opačném případě neúspěch popisuje výzkumná část práce, která se zaměřuje na chování, reakce dětí v zátěžových situacích. Montessori pedagogika nevyužívá hodnotící jazyk, ale jazyk popisný, který dítěti dodává chuť a odhodlání pouštět se do nových aktivit, posiluje samostatnost, vnitřní kázeň. Dítě je maximálně přijímáno a respektováno.

Předškolní dítě prožívá úspěch mnohokrát za den, čemuž napomáhá připravené prostředí, vhodně zvolené pomůcky dle senzitivní fáze dítěte. S nástupem do školy se děti domnívají, že mohou dosáhnout libovolného cíle, když se budou snažit. Desátý rok s sebou přináší realističtější pohled na svět. Dítě dokáže lépe odhadnout, kam až sahají jeho schopnosti. Přesvědčení o tom, co dítě zvládne, poskytuje základy psychické odolnosti dítěte (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009, s. 22-23).

2.7.2 Psychická odolnost u předškolních dětí

Pro budoucí vývoj psychické odolnosti dítěte je předškolní věk důležitý. Úkolem dítěte je začlenit se do společnosti mimo svou rodinu. Předškolní dítě se musí přizpůsobit podmínkám prostředí a společnosti, ve které vyrůstá. Učí se regulovat své projevy. Jinými slovy posiluje svou sebekontrolu a přiměřenou míru iniciativy. Podstatný vliv na vývoj dítěte mají v současné době média. Předškolní dítě dokáže soustředěně sledovat televizní pořady a často chápe význam děje. Počítač, přístup k internetu a televizi je třeba korigovat a nepodcenit. Děti si přebírají modely chování, které viděly od herců či animovaných

postav. Vhodnější pro dítě je přímý kontakt s lidmi a přírodou (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009, s. 31).

Michalová (2012, s. 96) uvádí, že v mateřské škole lze rozlišit několik typů dětí. První kategorii tvoří děti vyrovnané, které si přivykají na režim a změnu prostředí bez problému. Ze strany učitelky jsou vnímány jako děti nenáročné. Ve druhé skupině jsou děti, které mají problém se vyjádřit, jsou plačtivé a bojí se změn, na které reagují nepřiměřenými a náhlými reakcemi. Děti, jež reagují přehnanými reakcemi utváří zcela zvláštní kategorii. Projevují se velmi živě a často bývají označovány za děti, které jsou typické svou zvýšenou vznětlivostí, impulsivitou a abnormální aktivitou. Skupina pasivních dětí mívá nejméně členů. Tyto děti spíše sledují a vyčkávají a až poté se připojí k ostatním.

Schopnost se domluvit a zvládat základní sebeobsluhu je předpokladem pro budoucí osamostatnění se. Předškolní dítě se učí sebekontrolu. Přílišné omezování projevů může v dítěti vyvolávat pocity viny. Dítě se domnívá, že není schopné vyhovět nárokům, což vede ke snižování psychické odolnosti. Psychicky oslabené se cítí i dítě, které nerespektuje vyhraněné mantinely a hranice, a to v případě, že se dostane do prostředí, kde mu bezohledné chování nebude tolerováno. Děti by se měly učit akceptovat příkazy, protože postupně se z nich stanou morální hodnoty, které budou součástí morálního vědomí (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009, s. 32).

Smysluplná pravidla, která dětem ukládají rodiče nepopíratelně formují osobnost dítěte, pakliže jsou dětmi respektována. Rodič zprostředkovává dítěti jistotu v podobě hranic. Vlasta H., ředitelka MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou tvrdí: „*Děti mají ve výchově raději přísnějšího rodiče.*“ Rodič, který si zakládá na dodržování pravidel – je důsledný a přispívá k optimálnímu vývoji dítěte. Stejně tvrzení lze aplikovat do pedagogické činnosti.

Dítě vnímá citlivě, vyjadřuje-li někdo závěry a hodnocení k jeho úspěchům či neúspěchům. Hodnocení posiluje psychickou odolnost. Předškolní dítě si na základě posuzování vytváří teorii o vlastním úspěchu. Začíná se srovnávat s vrstevníky. Dítě, které se naučí srovnávat s nejlepšími, je odsouzené k věčné nespokojenosti (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová 2009, s. 33). Ve výchovném působení se snažíme, abychom dítě naučili diferencii dobra a zla. Při hodnocení usilujeme, aby dítě umělo svůj názor obhájit a odůvodnit. Učíme jej, že každý člověk má jiné kvality. Neúspěchy své i druhých

respektujeme a přijímáme. Rodič, učitel či jiná autorita by měla dítěti dopřát prožít pocit úspěchu. Jsou-li děti srovnávány, pak by měly být na stejné úrovni.

2.8 Zátěžové situace a stres

Stres ve fyziologickém pojetí představuje mimořádná zátěžová situace, kdy jsou člověk nebo zvíře vystaveni škodlivým či potencionálně škodlivým vlivům, které ohrožují stabilitu organismu a vedou k automatickému spuštění vrozených obranných reakcí (Jedlička 2005, s. 215). Zátěž i stres jsou v obecném pojetí spojovány s narušením rovnováhy organismu. V důsledku působení stresu a zátěže dochází k významným změnám. Změny lze spatřit v hormonálním, oběhovém či imunitním systému. Stres je vykládán jako konkrétní forma zátěže. Zátěžové situace vznikají v důsledku přemíry únosných faktorů, které brání adaptaci. Těmito faktory jsou vlivy expoziční a dispoziční. Expoziční faktory představují všechny požadavky, které na jedince působí a které musí vybalancovat. Na druhé straně dispozice jsou vnitřní předpoklady, které pomáhají zvládat nároky z vnějšího prostředí. Jinou definici nabízí Hans Selye, který charakterizoval stres jako nespecifickou reakci organismu na různé nároky, které jsou specifické (Vašina 1999, s. 17-18).

Stresové situace jsou charakteristické, nastane-li rozpor mezi expozičními a dispozičními vlivy. Přesněji řečeno, přesahují-li expoziční faktory samotné dispozice nebo v opačném případě dispozice nejsou plně využity. Stres vzniká reakcemi na extrémně silné podněty, nahromaděním nepříjemností. U dětí může být stres vyvolán i běžnými každodenními situacemi, kterými mohou být: tlak na výkon, neuspokojené vztahy, či naopak zanedbávání, týrání. Vliv má také doba trvání. V případě, že jsou dlouhodobě požadavky minimální, jsou vnímány jako nuda a stereotyp (Paulík 2010, s. 41-42).

Stresory označují takové podněty, které dominantně převyšují odolnost. Rozlišujeme stresory reálné a potencionální. Reálné stresory na nás aktuálně působí a ohrožují naši osobnost. Potencionální stresory může vyvolat stres za určitých podmínek. Závisí na intenzitě a frekvenci takových podnětů, jejich četnosti a délce trvání. K faktorům, které ovlivňují charakter stresoru patří subjektivní hodnocení, individuálně osobnostní kvality, způsob vyrovnávání se se zátěží, nepříznivé životní události, zkušenosti jedince, sociální opora a status.

<i>Druh stresu</i>	<i>Charakter</i>	<i>Prožitek</i>
Distres	nežádoucí, ohrožující;	nepříjemný;
Eustres	žádoucí, posilující;	příjemný;

Tabulka 1: Kategorizace stresu

Možnostmi, jak se vyrovnat se zátěžovými podněty existuje několik. Mezi jmenovanými způsoby je vyrovnání se, adaptace, zvládnutí pomocí běžných adaptačních mechanismů, stresová reakce. Přináší-li zátěžová situace výrazné znepokojení, organismus je ohrožen ve svých fyziologických potřebách, hodnotách, reaguje v podobě aktivity, a to například hněvem, útokem, útekem. Pasivní reakce se projevuje úzkostí, depresí, studem. Za předpokladu, že pro vyřešení nestačí adaptační mechanismy, je třeba vynaložit více sil, což přirozeně organismus vyčerpává a může dojít k jeho poškození (Paulík 2010, s. 42-43). Vašina popisuje adaptační syndrom, který se vyznačuje fází „poplachovou“, jenž se dále dělí na šokovou a protišokovou. V pořadí druhá fáze je fáze rezistence. Vyčerpání je výsledkem třetí fáze (Vašina 1999, s. 18).

Stres postihuje dítě v případě, že je zanedbávané či zneužívané. Míru vlivu určuje dědičnost, socioekonomický status. Zásadní roli zde zaujímají další faktory a to například, zda se dítě v rodině setkává s násilím a nepříznivými vlivy, jenž působí v okolí rodiny. V důsledku stresu vzniká „stresová osa“, která má za příčinu změny v limbickém systému. Dále je ovlivněna aktivita podvěsku mozkového, činnost nadledvin a dalších žláz s vnitřní sekrecí, což způsobuje změny v imunitním systému. Důsledky lze spatřit i v přestavbě neuronální sítě v mozku, které zasahují v přední části čelních laloků – prefrontální kůře (Koukolík 2008, s. 64).

Zátěž lze kategorizovat z různých hledisek následně dle:

<i>délky působení</i>	<i>emoční odezvy</i>	<i>Intenzity</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Krátkodobá ➤ Dlouhodobá 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Příjemná ➤ Nepříjemná 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Minimální ➤ Lehká /mírná ➤ Střední ➤ Těžká/ intenzivní

Tabulka 2: Kategorizace zátěže

Minimální zátěž se vyznačuje nečinností, relativním klidem. Lehká forma zátěže nevyžaduje vyšší námahu a zahrnuje běžné činnosti. Střední zátěž je typická překážkami a komplikacemi, které narušují průběh činnosti. Těžkou zátěží je myšlena taková zátěž, která ohrožuje zdraví a život. Zátěž může být způsobena podněty biologickými, fyzickými či psychickými. Na psychickou zátěž působí senzorické podněty, požadavky vyvolávající emocionální odezvu a mentální podněty, které zatěžují pozornost, paměť, myšlení (Paulík 2010, s. 43-44).

2.8.1 *Prevence stresu v Montessori pedagogice*

Montessori prostředí, které je vždy připravené, dodává dětem pocit jistoty a bezpečí. Jistotu děti pocítují i v případě, jsou-li pomůcky uloženy na svých místech. Dále jsou to pravidla, která jsou v Montessori prostředí „skrytá“, přičemž důsledné dodržování a respektování pravidel umožňuje dětem prožít vnitřní klid, který se projevuje důvěrou v průvodce a mateřskou školu.

Svoboda volby je pro normalizované děti velice cenným principem – děti jsou šťastné, když mohou vykonávat, co jim přináší radost. Ovšem ne všechny děti jsou schopné tuto svobodu využít ve svůj prospěch. Některé děti se nedokáží rozhodovat a samostatně vybrat pomůcku/hru. V této chvíli má prostor průvodce, který dítěti nabídne možnosti nebo mu přímo ukáže cílenou lekci (ukázka, jak se pracuje s pomůckou), která je pro něj adekvátní. Jak již bylo popsáno v první kapitole, princip kontroly chyby podporuje dítě, že může prožít úspěch, být samostatné a zodpovědné samo za sebe.

V předškolním zařízení Montessori se děti učí vzájemnému respektu. Každé dítě si vymezí svůj prostor a ostatní děti ho respektují. Mezi dětmi není budována rivalita prostřednictvím her, ale je posilován potenciál individuality. Ke zklidnění a harmonizaci slouží elipsa spojená se cvičením ticha. Pomůcky a materiály, které jsou v Montessori pedagogice užívány mají mimo jiné funkci relaxační. Například pomůcky praktického života dokáží zklidnit, ztišit tak, aby se dítě koncentrovalo samo na sebe a činnost, kterou se zabývá. Relaxací se rozumí uvolnění psychické i fyzické. Mezi známé dlouhodobější tréninky patří Schultzův autogenní relaxační trénink a Jacobsnova progresivní relaxace. Obě relaxační techniky jsou zaměřeny na uvědomění si uvolnění. Dalšími možnými metodami, jak obnovit své síly jsou meditace, biofeedback, využití kognitivních a behaviorálních technik, které jsou založeny na náboženských a duchovních momentech člověka (Křivohlavý 2001, s. 89-91).

Montessori pedagogika na nás působí tak, že eliminuje vznik nepříznivě působících situací. Děti, které jsou vedeny touto alternativou si vzniklé problémy nepřipouští a pokud ano, zvládají je snáze. Ztišení kultivuje temperament dítěte a jeho emoční reakce nejsou příliš rušivé pro okolí. Mateřská škola umožňuje dítěti získat pocit kontroly nad věcmi, ději, zákonitostmi apod. Dítě potřebuje znát smysl, proč určité děje probíhají, za jakých podmínek fungují určité principy. Tuto potřebu sytí realita a opravdovost, kterou jsou děti v Montessori školách obklopeny. Jinými slovy v mateřské škole Montessori jsou děti rozvíjeny pomůckami, které jsou v přírodních barvách, v původních materiálech a reálné či zmenšené velikosti. Prostředí není přesyceno zbytečností, ale zvolené množství podnětných „hraček“ je přiměřené věku dětí. Domníváme se, že výše zmíněné principy přispívají k posílení psychické odolnosti dítěte před stresem.

Pro zvládnutí stresu hrají důležitou roli osobnostní charakteristiky. Na jedné straně jsou ti, kteří mobilizují své vnitřní síly, vycházející z ohniska řízení vlastní činnosti. Druhou pozici zaujímají lidé, kteří vyčkávají, co jim přinese osud nebo se domnívají, že se situace vyřeší sama, změní-li se okolnosti. Tito lidé jsou závislí na vnějších podmínkách (Křivohlavý 2001, s. 68-69). Lidé volí způsob s ohledem na délku trvání působícího stresu. Je-li stres dlouhodobý a jedinec nemá dostatek sil, volí přirozeně snazší cestu. Děti v Montessori MŠ jsou vedeny k zodpovědnosti za své jednání, učí se chápat příčinu a důsledek.

Osobnostní charakteristikou je například: „*nedat se a bojovat s těžkostí*“, kterou nazýváme nezdolnost. Zvládnutí náročných životních situací je možné, když se spojí samostatnost dítěte se schopností požádat o pomoc druhé. Prevencí mohou být záliby, které přinášejí libé pocity, prohlubují vztahy s druhými lidmi, učí novým dovednostem – například řešení problémů (Křivohlavý 2001, s. 72). Péče o duši a duševní hygiena je nedílnou součástí péče o zdraví, abychom předešli zhroucení, vyhoření či labilitě.

Jednou ze strategií zvládnutí stresu je zaměření se na problém a pokus o jeho řešení. Tato strategie je založena na konstruktivním řešení, kdy se snažíme odstranit stresující vlivy. Způsob, který volíme ve vztahu k vyrovnávání se se stresem je dán výchovou a společností, ve které žijeme. Vyrovnávání se s emocemi reguluje emotivní prožívání, jenž se změnilo v důsledku stresu. Ovládnutí emocí je typické až pro adolescentní období (Křivohlavý 2001, s. 86).

Z teoretické části vyplývá, že Montessori pedagogika je alternativním směrem ve vzdělávání, který je individuálně zaměřen na dítě. Výsledkem edukace by mělo být zklidněné dítě, které je samostatné, rozvíjí se dle svých možností a preferencí. Otázkou zůstává, zda se dítě předškolního věku z MŠ Montessori dokáže vyrovnat se zátěží a pokud ano, tak jakým způsobem reaguje na působící stres. Dále se zabýváme otázkou, jaký vliv má výchova a rodinná zátěž na dítě. Výzkumné šetření vychází z teoretické části práce, přičemž pozornost je věnována osobnostním charakteristikám dítěte, jeho potřebám a reakcím v případě frustrace, adaptability a schopnosti přivykání na změny, prožívání negativních emocí. Empirická část práce se pokouší prokázat, že Montessori pedagogika posiluje psychickou odolnost dětí, a to i v případě, že nemají saturovány potřeby, jsou ovlivněny rodinnou zátěží a nevhodným výchovným působením.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce navazuje na teorii, ve které jsme se zabývali alternativní pedagogikou Marie Montessori, specifikovali jsme si dítě předškolního věku včetně jeho potřeb a definovali jsme pojmy: adaptace, psychická odolnost, stres a pokusili se objasnit, jakým způsobem může být Montessori pedagogika prospěšná pro zdárný psychický vývoj dítěte. Bodem zájmu ve výzkumném šetření je vyhodnocování významu zátěže z pohledu předškolního dítěte, dále se zaměřujeme na reakce dítěte na frustraci způsobenou pocitem nedostatku, odloučení od matky a chování při řešení konfliktních situací. Výzkum se zabývá osobnostními charakteristikami dítěte, které zahrnují výchovu a přítomnost rodinné zátěže, poté průběhem adaptace, prožíváním negativních emocí.

3 Metodologie výzkumného šetření

3.1 Cíl a formulace výzkumných otázek

Cílem práce je zjistit význam účinku Montessori pedagogiky na děti předškolního věku, které mají oslabenou frustrační toleranci a prokázat zvýšenou adaptabilitu a odolnost vůči stresovému prostředí. Práce se snaží objasnit, jakým způsobem Montessori pedagogika přispívá k posílení psychické odolnosti dětí předškolního věku a popsat, jaké principy napomáhají efektivnějšímu zvládnutí zátěžových situací.

VO1: Jaké determinanty podmiňují psychickou odolnost dítěte předškolního věku?

VO2: Jak zvládá stres dítě předškolního věku v Montessori zařízení?

VO3: Jaký vliv má mateřská škola Montessori na psychickou odolnost dítěte?

Dílčí cíle:

- Zjistit anamnestické údaje o dítěti.
- Specifikovat význam stresového prostředí pro dítě předškolního věku.
- Analyzovat reakci předškolního dítěte na frustraci.
- Analyzovat projevy chování dítěte při řešení konfliktních situací.
- Analyzovat schopnost adaptace u předškolního dítěte z hlediska zátěžových situací.
- Zjistit, četnost a výskyt negativních emocí u dítěte předškolního věku.

3.2 Základní východiska

Fenomén zátěže ve spojení s Montessori pedagogikou doposud nedokládá existenci mezi pedagogikou Marie Montessori a frustrační tolerancí, kterou se práce zabývá. Pozornost směřovaná k dítěti v kontextu s alternativními koncepcemi vzdělávání a současné tázání po nejlepším zájmu dítěte jsou trendy, kterými se práce hodlá zabývat. Psychická odolnost a stres jsou samostatně zkoumané oblasti, stejně jako Montessori pedagogika. Doposud není známo, jakým způsobem Montessori vzdělávání přispívá k posílení psychické odolnosti dětí předškolního věku.

3.3 Použité metody

Pro diplomovou práci byl zvolen kvalitativní výzkum, který využívá pro získávání dat klinických metod. V diplomové práci byla zvolena metoda pozorování a metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozlišujeme různé druhy pozorování, které se liší např. předmětem. Jedná se o pozorování introspektivní a extrospektivní, přímé a nepřímé, otevřené či skryté (Miovský 2006, s.141-142). Jako doplňující metoda je použit dotazník a anamnéza.

3.3.1 Pozorování

Ve výzkumném šetření je použita metoda pozorování, která si klade za cíl, zachytit velké množství informací prostřednictvím smyslového vnímání. Výhodou pozorování je jeho přirozenost a registrování reálných jevů. Metoda pozorování využitá ve výzkumu, je přímá, což znamená, že jsme sami v roli pozorovatele. Pozorování zúčastněné, přičemž jsme součástí skupiny, ale předmět zkoumání zůstává neznámý. Dále klasifikujeme pozorování skryté, které je uplatněno ve výzkumu. Pozorované subjekty nejsou seznámeny, že jsou předmětem zkoumání. Z hlediska délky je pozorování krátkodobé, přičemž zkoumání probíhá v několika dnech během docházky v mateřské škole. Metoda pozorování je nestrukturovaná – předem nejsou vytvořeny kategorie a nestandardizovaná, kdy je pozorování zaměřeno na situace v rámci běžné reality (Skutil 2011, s. 101-102).

Při pozorování byl využit záznamový arch, který sloužil k zápisu postřehů z pozorování. Z pozorovaných jevů vzešly kategorie, které byly zaznamenávány prostřednictvím posuzovacích škál kategoriálních, jenž nejbližše vystihují zkoumaný jev (Skutil 2011, s. 103-104).

3.3.2 *Rozhovor*

Rozhovor je jednou z kvalitativních metod, kdy se informace získávají prostřednictvím osobního kontaktu s druhými lidmi. Primárně se jedná se o verbální komunikaci (Kohoutek 2002, s. 136). Z časového hlediska je rozhovor náročnou výzkumnou metodou. K získání potřebných údajů slouží subjektivní či objektivní anamnéza, která doplní informace. Metoda rozhovoru podléhá vlivu aktuálního emočního rozpoložení, zdravotního stavu respondenta. Dále závisí na navázání kontaktu s osobou, která je dotazována. Při rozhovoru se zaměřujeme na stránku neverbální, která má velkou vypovídající hodnotu. Za rušivé je považováno zapisování postřehů, kdy rozhovor nemůže plynule pokračovat, proto jsme v práci zvolili výhodnější způsob, kterým je nahrávání na diktafon se souhlasem participanta (Kohoutek 2002, s. 137).

Rozhovor¹ je zčásti spontánního charakteru a zčásti plánovaný – strukturovaný. Při plánovaném rozhovoru jsou jednotlivé otázky připravené (Kohoutek 2002, s. 138). Metoda polostrukturovaného rozhovoru má stanovené jádro otázek a další otázky vznikají ve vztahu na reakce odpovědí, nebo doplňují otázky. Při polostrukturovaném rozhovoru je možné měnit pořadí otázek (Miovký 2006, s.159-161). Důležitým aspektem je schopnost naslouchat, abychom přešli zbytečně položeným otázkám, na které jsme již dostali odpověď.

Celkově bylo v rozhovoru položeno 12 otázek, které lze rovněž chápat jako položky – uzavřené (ustálené – alternativní) a otevřené (otevřeně – koncové). Otevřené otázky lze prohlubovat, udávají vztahový rámec a objasňují odpovědi. Trychtýř je dalším typem otevřené koncové položky, přičemž soubor otázek míří na jeden celek (Kohoutek 2002, s. 146-147). Rozhovor zahrnoval i úlohu s výběrem odpovědí (Skutil 2011, s. 83). Škálové položky mají dány možnosti výběru ve výpovědích. Polostrukturovaný rozhovor obsahoval otázky, týkající se anamnézy dětí. Prostřednictvím anamnézy získáváme údaje z minulosti jedince. Rozlišujeme anamnézu osobní a rodinnou, která doplňuje pedagogickou kazuistiku.

¹ Rozhovor má 4 fáze. Úvodní část má za úkol seznámit tázaného s tématem rozhovoru. Zahrnuje přivítání, podání ruky apod. Je dobré rozvázat řeč, jinými slovy uvolnit atmosféru. To je možné vhodnými otázkami, oceněním, která jsou přiměřená věku. Pro navázání důvěry je dobré využít hovorový jazyk. Cílem je uvolnit tázaného, aby mohl a chtěl bez zábran komunikovat. (Kohoutek 2002, s. 142-143)

3.3.3 Dotazník

Dotazník zjišťuje údaje o respondentovi, jeho názorech a postojích k problémům. Jedná se o soubor seskupených otázek v písemné formě. Otázky jsou zaměřené na minulost, současnost a budoucnost. Dotazník byl vytvořen na základě vlastní konstrukce (Skutil 2011, s. 80-81). V rámci dotazníkového šetření byl jiným rodičům z MŠ Matoušova předložen dotazník v rámci předvýzkumu, na základě kterého, bylo zjištěno, že zvolený vzorek rodičů neodpovídá pravdivě, jak potvrdili pedagogové v MŠ. Dotazník je proto zaměřen na doplnění údajů o dítěti, rodině a v diplomové práci zastává pozici spíše doplňující.

3.4 Popis a charakteristika výzkumného vzorku

V práci byla uplatněna metoda prostého záměrného a účelového výběru (Miovský 2006, s. 136). Výběrový soubor neboli výzkumný vzorek byl zvolen ze základního souboru, přičemž zkoumá stejný počet dívek a chlapců ve stejném věku (Skutil 2011, s. 66-67). Ve výzkumu bylo zapojeno šest předškolních dětí, z toho tři dívky a tři chlapci ze speciální třídy MŠ Matoušova, která sídlí v Liberci a dále šest předškolních dětí pocházejících z MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou. Děti z MŠ Montessori byly voleny v počtu tři děvčat a tři chlapců. Dalšími účastníky výzkumu jsou pedagogové neboli partcipanti působící v mateřských školách a rodiče pozorovaných dětí nebo jejich zákonní zástupci.

Výzkumný vzorek byl vybírán na základě následujících kritérií:

Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C	Kategorie D	Kategorie E	Kategorie F
<i>Předškolní dítě (5-6 let)</i>	<i>Předškolní dítě (5-6 let)</i>	<i>Pedagog v MŠ speciální</i>	<i>Pedagog v MŠ Montessori</i>	<i>Zákonný zástupce dítěte z MŠ speciální</i>	<i>Zákonný zástupce dítěte z MŠ Montessori</i>
<i>3 dívky a 3 chlapci</i>	<i>3 dívky a 3 chlapci</i>	<i>Délka praxe minimálně 2 roky</i>	<i>Délka praxe minimálně 2 roky</i>	<i>ZZ pozorovaného dítěte</i>	<i>ZZ pozorovaného dítěte</i>
<i>Docházka v MŠ speciální</i>	<i>Docházka v MŠ Montessori</i>	<i>Pedagog působící ve třídě pozorovaného dítěte</i>	<i>Pedagog působící ve třídě pozorovaného dítěte</i>	-	-

Tabulka 3: Kritéria výzkumného vzorku

Tabulka č. 3 zobrazuje, že MŠ Montessori zahrnuje kategorie B, D, F a MŠ Matoušova (speciální třída) je tvořena výzkumným vzorkem spadající pod kategorie A, C, E.

Mateřská škola, Liberec Matoušova 468/12

Mateřská škola se nachází v centru Liberce, blízko tramvajové zastávky Rybníček. Součástí MŠ je zahrada, kterou mohou děti využívat k herním činnostem. Budova mateřské školy je starší. Uvnitř najdeme krásné dřevěné prvky, schodiště apod. Vila má dvě patra, přičemž v suterénu jsou umístěny dětské šatny, v prvním patře je běžná třída a o patro výše jsou dvě třídy speciální. Místnosti jsou prostorné, útulně vymalované a pro děti přitažlivé.

Třída Berušek je rozčleněna do dvou místností. V jedné místnosti se nachází tři stolečky určené k tvořivým činnostem. Kolem dokola jsou rozmístěny skříňky, ve kterých jsou materiály a pomůcky k výtvarným aktivitám. V této místnosti je i učitelský stůl. Místnost je světlá, příjemně zútulněná výrobky dětí. U dveří má každé dítě svou značku a háček, kam si do svých sáčků ukládají své věci. Ve třídě je každý den připravena konev s pitím a děti zde mají v přihrádkách své vlastní hrnečky. Druhá místnost je propojená otevřenými dveřmi a je určená ke hře a pohybovým aktivitám. V místnosti jsou klávesy, které paní učitelka využívá při zpěvu. Herna je pokryta kobercem. Nachází se zde logopedické zrcadlo, kde děti procvičují logopedii. Paní učitelka má ve třídě jednu skříňku, ve které má uložené pomůcky. Děti mají k dispozici knížky, dětskou kuchyňku, boxy s hračkami – stavebnice, auta, panenky. Obě místnosti působí útulně. Jsou zařízeny tak, aby byly podnětné pro rozvoj dětí. Hračky, které jsou v MŠ dostupné, jsou převážně z plastu a dřeva.

Denní režim spočívá ve střídání činností. V osm hodin ráno probíhá cvičení a komunitní kruh, kde se děti přivítají, poté je v pořadí dne svačina a řízená činnost v podobě frontální výuky, kdy jsou děti svolány a společně procvičují zpěv, recitaci, logopedická cvičení, prstová cvičení, učí se verbálnímu projevu nebo hrají hry. Následuje volná hra. V této chvíli je prostor pro individuální práci. Učitelka se věnuje jednotlivcům zejména při logopedické prevenci. Dále děti odchází ven. Venku jsou děti do oběda. Po obědě je polední klid při čtení pohádky a odpoledne je věnováno činnostem, které si děti volí dle vlastního zájmu.

Mateřská škola Montessori, Zámecká 10, Jablonec nad Nisou

Budova mateřské školy je staršího typu. Vila oplývá zahradou, která je oplocena. Dům má dvě patra – dvě třídy. Pro svůj popis jsem zvolila třídu v horním patře. Třída se celkově skládá ze 4 místností – průchozí místnosti, kde děti svačí, hlavní místnosti, která je nejprostornější a kde je umístěna elipsa, ateliér – menší místnost určená k tvořivým činnostem a v neposlední řadě odpočívárna, která slouží k relaxaci po obědě.

Ve třídě platí pravidlo, aby vše bylo dostupné dětem – jejich velikosti. Nábytek je zmenšen tak, aby děti na vše dosáhly, mohly pomůcky samy použít a vrátit zpět na místo. Třída je poskládána dle oblastí – u vchodu je český jazyk, za ním u okna má své místo kosmická výchova, prostřední oddělení je věnováno matematice. V rohu místnosti je praktický život a naproti mají děti k dispozici funkční kuchyňku. V policích nejsou běžné hračky, ale pomůcky a materiál. Každá pomůcka je umístěna na tácku či podnosu. Pokud chce dítě pomůcku použít, je třeba si vzít podložku a pro práci na zemi kobereček. Vše, co děti obklopuje je reálné a promyšleně uspořádané. Pomůcky – pokud jsou uloženy v obalech, jsou nadepsány a barevně kódovány. Vybavení je ergonomické, aby vyhovovalo potřebám dětí. Ve třídě je i klavír, CD přehrávač. Místnost je plná květin. Třída se liší i tím, že učitelka nemá ve třídě stůl.

Po příchodu do MŠ si děti samostatně volí činnosti, kterým se budou věnovat. Pokud se nemohou rozhodnout, posadí se na pozorovací židličku a přemýšlí, čím se budou zabývat nebo je nasměruje průvodce. Každé dítě pracuje samo. V případě, že děti chtějí pracovat společně na jednom úkolu, musí se spolu domluvit. Během dvou hodin se děti musí nasvačit – každý sám. Učitelka neorganizuje děti k hromadným aktivitám, děti nesvolává. Jediným momentem, je společné setkání na elipse, která je zaměřena na cvičení ticha. Děti se samy rozhodují, zda se elipsy zúčastní. Pokud ano, přisednou v tichosti k elipse a vyčkávají. Tam již v tichosti sedí průvodce neboli pedagog, který má pro děti připravenou činnost, což je zpravidla chůze po elipse a ukázka pomůcky. Děti, které se nezapojí pokračují ve své práci, aby nerušily ostatní. Po elipse se odchází ven, následuje oběd, čtení. Každé dítě si může vybrat, zda bude spát či ne. Odpoledne mají děti kroužky: pečení a vaření, dramatizaci, pokusy a objevy, výtvarné činnosti nebo jógu – cvičení.

4 Výsledky šetření

4.1 Analýza dat a interpretace výzkumu

Pro analýzu a interpretaci jsme zvolili deskriptivní přístup, který vyžaduje kreativitu při tvorbě kritérií. Metoda deskripce bývá označována jako první stupeň analytické práce. Kvalitní deskripce tvoří základnu pro interpretaci získaných dat. Ta jsou nejdříve tříděna a klasifikována. Druhou metodou, která byla použita, je metoda vytváření trsů. Tato metoda je založena na seskupování výroků do skupin (trsů), které vznikají na základě podobnosti – překryvu (tematického, prostorového, časového, personálního). Princip je založen na komparaci dat a využívá hierarchizaci (Miovský 2006, s. 219-221). Deskriptivní metoda náleží k otázkám: č. 5. a), č. 10, č. 11, č. 12. Metoda trsů byla použita u otázek: č. 1, č. 2, č. 3, č. 4, č. 5 b), č. 5 c), č. 5 d), č. 6., č. 7., č. 8, č. 9.

Výzkum proběhl v Mateřské škole Matoušova 468/12, Liberec, což je běžná MŠ, kde je speciální třída. Druhou mateřskou školou je MŠ Montessori, Zámecká 10, Jablonec nad Nisou, která využívá pedagogiku Marie Montessori. Výzkumu se účastnilo 6 dětí z každé MŠ, zákonní zástupci jednotlivých dětí a pedagogové, kteří mají konkrétní dítě ve třídě. Ve výzkumu byly použity tři okruhy otázek, které byly seskupeny do kategorií: osobnostní charakteristika dítěte, adaptabilita a reakce na zátěž, vliv mateřské školy a její pedagogické koncepce na psychickou odolnost dítěte. V rámci zachování anonymity jsou v práci účastníci výzkumu označeni následujícími zkratkami, které jsou vysvětleny pod tabulkou.

<i>Dítě z MŠ Montessori</i>	M1	M2	M3	M4	M5	M6
<i>Dítě z MŠ speciální (Matoušova)</i>	S1	S2	S3	S4	S5	S6
<i>Zákonný zástupce z MŠ Montessori</i>	ZZM1	ZZM2	ZZM3	ZZM4	ZZM5	ZZM6
<i>Zákonný zástupce dítěte z MŠ speciální (Matoušova)</i>	ZZS1	ZZS2	ZZS3	ZZS4	ZZS5	ZZS6
<i>Pedagog z MŠ Montessori</i>	PM					

<i>Pedagog z MŠ speciální (Matoušova)</i>	PS					
---	----	--	--	--	--	--

Tabulka 4: Označení respondentů

Samostatnou čtvrtou kategorií tvoří osobnost pedagoga, která se také podílí na formování dítěte. Osobnost pedagoga byla posuzována na základě pozorování ve třídě a realizovaných rozhovorů.

4.1.1 Analýza a interpretace pozorování

Pozorování probíhalo v délce trvání 5 dnů. Děti byly pozorovány v přirozených situacích, které v MŠ běžně nastávají. Z následujících poznatků byly vytvořeny kategorie, které představují prostředí třídy, život ve třídě, vztahy, práci a hru dětí a reakce předškolních dětí na zátěž. Třída byla pozorována komplexně a zároveň každé zkoumané dítě bylo pozorováno jednotlivě.

Prostředí třídy	dostupnost materiálu, uspořádání třídy, vybavenost třídy
Život ve třídě	celková atmosféra třídy, dynamika třídy, pohyb dětí ve třídě, interakce, spolupráce mezi dětmi a mezi dítětem a učitelem navzájem
Práce dítěte/děti	samostatnost při výběru práce/hry, délka setrvání u činnosti, schopnost koncentrace, smysl pro pořádek, zájem dítěte, kontrola své práce
Reakce na zátěž	projevy chování, emoce, řešení problémů

Tabulka 5: Vytvořené kategorie na základě pozorování

Mateřská škola Montessori, Zámecká 10, Jablonec nad Nisou

Prostředí třídy

Prostředí má řád, vše má své místo, police nejsou přeplněné. Nejčastěji užívaným materiálem je dřevo. Celý prostor je rozčleněn dle oblastí – český jazyk, matematika, kosmická výchova, ateliér, praktický život, smyslová výchova. Pomůcky a materiály jsou

pro děti dostupné. Každá pomůcka se ve třídě vyskytuje pouze jednou. Prostředí třídy je živé. Děti mají ve třídě živočicha, rostliny. Pomůcky a aktivity se dle zájmu dětí mění.

Život ve třídě

Ve třídě panuje klid a vřelá atmosféra. Dynamika třídy nenarušuje chod třídy, práci dětí. Děti se pohybují tiše a klidně, neběhají. Předměty a věci berou do obou rukou. Vždy přenáší pouze jednu věc. Když prochází kolem koberečků, tak je obchází – nešlapou na ně. Děti neregistrují návštěvy v MŠ, chovají se přirozeně. Děti jsou spokojené a ve třídě není slyšet křik, pláč ani jiné emoce.

Děti mezi sebou komunikují tiše, v přiměřené vzdálenosti a vždy hovoří k jednomu vrstevníkovi. Pakliže něco potřebují, položí průvodci ruku na paži a vyčkají, až naváží oční kontakt. Děti spolu komunikují s respektem, nekřičí na sebe, vždy se snaží domluvit. Při odmítnutí se učí respektovat názor druhého. Komunikace probíhá s ohledem na druhé. Pedagog hovoří často ke konkrétnímu dítěti.

Práce dítěte/děti

Děti se dokáží soustředit na práci dlouhou dobu. Činnosti volí samostatně nebo dle rady průvodce. Věnují se jedné činnosti až do konce. Poté pomůcku uloží na své místo. Každý pracuje sám nebo s kamarádem, pakliže s tím dítě souhlasí.

Reakce na zátěž

Během pozorování nebyly registrovány hádky. Při řešení problému se děti snažily využívat argumenty. Nebylo zjištěno, co je pro děti zátěž. Děti nebyly frustrovány, protože si své potřeby uspokojovaly včas a dostatečné míře.

Mateřská škola, Liberec Matoušova 468/12

Prostředí třídy

Třída působí útulně, je velmi barevná a pěkně vyzdobená. Zároveň je ve třídě mnoho hraček, které jsou uklizené v uzavíratelných boxech. Většina hraček je z plastu a hýří mnoha barvami. Některé hry jsou ve výšce, kam děti nedosáhnou. Výtvarné potřeby si děti nemohou samy brát, když chtějí. Ve třídě, kde je koberec, je prostor pro cvičení.

Život ve třídě

Třída je rušná a dynamická. Ve třídě převažuje hluk. Děti se překřikují, pobíhají. Často se stává, že si ubližují, nezvládají situace, což se projevuje nepřiměřenými emocemi. Na návštěvu reagují osaháváním, jsou bezprostřední, důvěřivé. Pedagog k dětem hovoří hromadně, problémy neřeší mimo třídu a v izolaci, ale před celou třídou. Jednání dětí je rychlé až zbrklé.

Děti mají obtíže s komunikací, což se projevuje při řešení problému. Ve třídě působí dravě, jak dokládají vztahy ve třídě při herních činnostech. Děti usilují o pozornost, jsou soutěživé, výjimkou nejsou ani posměšky vůči vrstevníkům. Komunikace není založena na respektu. Objevuje se agresivita.

Práce dítěte/děti

Děti mají problém vydržet sedět a soustředit se. Činnosti se střídají a závisí na přípravě učitelky, zda děti zaujme. Pedagog často pracuje více než dítě samo. Děti nejsou vedené k samostatnosti. Od činností odbíhají a mají problém po sobě uklidit hračky.

Reakce na zátěž

Bylo registrováno, že některé děti nebyly schopny řešit problémy samostatně. Vzniklé konflikty často musel usměrňovat a řešit pedagog. V zátěžových situacích část dětí reagovala nepřiměřenými reakcemi, přičemž odpovědí na situace byl: pláč, vztek, agresivní chování s destruktivními rysy. Z pozorování vyplynulo, že zátěží je pro ně takřka jakákoli změna, nedostatek pozornosti a neúspěch.

4.1.2 Analýza a interpretace deskriptivní metodou a metodou trsů

Metody byly zvoleny ke zjišťování údajů o osobnosti dítěte. Další zkoumanou kategorií je adaptabilita dítěte a jeho reakce na zátěž. Třetí oblastí je vliv mateřské školy a její pedagogické koncepce na psychickou odolnost dítěte.

I. Osobnostní charakteristika dítěte

Tato oblast mapuje osobnost dítěte. Zahrnuje otázky, týkající se osobnosti dítěte, prostředí, ve kterém vyrůstá. Konkrétně se dotazujeme na to, jaké temperamentové vyladění u dítěte převažuje. Osobnost dítěte je formována rodinou, proto se zaměřujeme

na výchovné působení ze strany rodiny. Poslední položkou, která nás zajímala byla přítomnost rodinné zátěže u dítěte.

Temperament je z 90 % dědičný a je možné ho kultivovat a usměrňovat. Domníváme se, že vliv temperamentu je zřejmý při reakcích dítěte na zátěž, řešení problémových situací. Odpověď na otázku nám slouží k ujasnění, do jaké kategorie dítě náleží.

1. Jakého temperamentového vyladění je dítě?

PM a PS vybírali z možností: cholerik, flegmatik, melancholik, sangvinik, přičemž se měly přiklonit k nejbližší možnosti.

PM odpovídal a připojoval doplňující komentáře:

M1: *„Mně přijde spíš jako flegmatik.“ „Něco mezi flegmatikem a melancholikem.“*

M2: *„Sangvinik.“*

M3: *„Ona je pozorující, ona je v pozadí...když si je jistá, má to okoukaný, jde do těch věcí, tak dokáže větším dětem dát hranici, velice dobře komunikuje, asertivně. Řekla bych, že něco mezi flegmatikem a sangvinikem. Je introvertní.“*

M4: *„Cholerik. Není úplně, že by jiskra vzplála... jsou tam rysy, ale je výbušnější.“*

M5: *„Spíš melancholik mně to přijde... Je citlivý, dotýkají se ho věci, ale doma mu řekli, chlapi nebrečej a on to v sobě drží...“*

M6: *„To je sangvinik...přátelský a společenský.“*

PS uvedl:

S1: *„Ona je sangvinik určitě.“*

S2: *„Ona je takový flegmatik.“*

S3: *„Melancholik“*

S4: *„To je cholerik. Strašně ho rychle vše vyprudí.“*

S5: *„Stoprocentně cholerik.“*

S6: *„Hodně velké cholerik.“*

Otázka týkající se osobnosti dítěte a jeho temperamentu, jemuž je pozornost věnována v kapitole 3.2. Psychická odolnost, zjišťuje, jakého temperamentového vyladění je dítě.

Cílem otázky je zjistit, jakým způsobem dítě nejčastěji řeší situace z hlediska temperamentu. Z odpovědí vyplývá, že u dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova se vyskytují všechny typy temperamentu. Pro přehlednost jsme vytvořili tabulku, která vymezuje temperament dětí.

Cholerik	Flegmatik	Sangvinik	Melancholik
M4, S4, S5, S6	M1, M3, S2	M2, M6, S1	M5, S3

Tabulka 6: *Temperament dětí*

Dle odpovědí pedagoga z MŠ Montessori bylo zjištěno, že dítě M4 je výbušné a rychle vznětlivé, proto bylo zařazeno do kategorie cholerika. Dvě děti – M1 a M3 byly označeny za flegmatické s dodatkem, že jsou klidné, pomalejší a problémy si nepřipouští. O dětech M2 a M6 pedagog vypověděl, že jsou společenské a přátelské, tudíž byly zařazeny do kategorie sangvinika. Dítě M5 bylo pedagogem charakterizováno jako melancholik.

Pedagog ze speciální třídy uvedl o dítěti S1, že spadá do kategorie sangvinika. Dítě S1 je dle jeho slov velice přátelské a komunikativní. Dítě S2 pedagog vnímá jako flegmatické. Do kategorie cholerika přiřadil tři děti, kterými jsou S4, S5 a S6. Dítě S3 je považováno za citlivé, stydlivé a bojácné.

2. Jaký výchovný styl uplatňuje rodina?

Tato otázka byla položena 1 pedagogovi z mateřské školy Montessori v Jablonci nad Nisou (PM) a 1 pedagogovi z MŠ Matoušova v Liberci (PS). Každý pedagog odpovídal k šesti vybraným dětem (M1-M6, S1-S6). Otázka zjišťovala výchovný styl rodičů.

PM odpovídal, že všechny děti pochází z úplných a funkčních rodin. U M1 převažuje liberální výchovný styl. M2, M3 jsou vedeny respektujícím přístupem, přičemž je uplatňován demokratický styl stejně jako u M4 a M6. Příliš ochranná, přísná výchova je spatřována u M5.

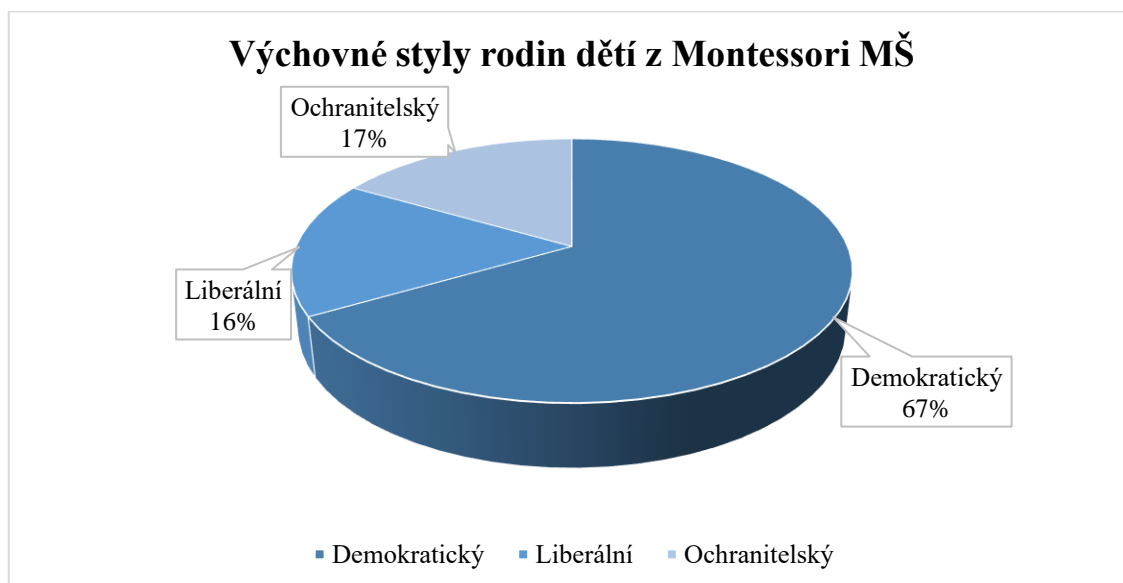
Podle odpovědí PS pět dětí pochází z neúplných či nefunkčních rodin. Dítě S1 vyrůstá v prostředí, které je příliš ochranné, u dětí S2 a S5 je zřejmá velká svoboda, rodiče uplatňují liberální výchovný styl. Dítě S3 pochází z rodiny, která o dítě nejeví zájem

a zanedbává ho. U S4 je využíván ambivalentní přístup, což se projevuje nestabilitou matky.

Demokratický	Liberální	Autoritativní	Ambivalentní	Ochranitelský	Zanedbávající
M2, M3, M4, M6	M1, S2, S5	S6	S4	S1, M5	S3

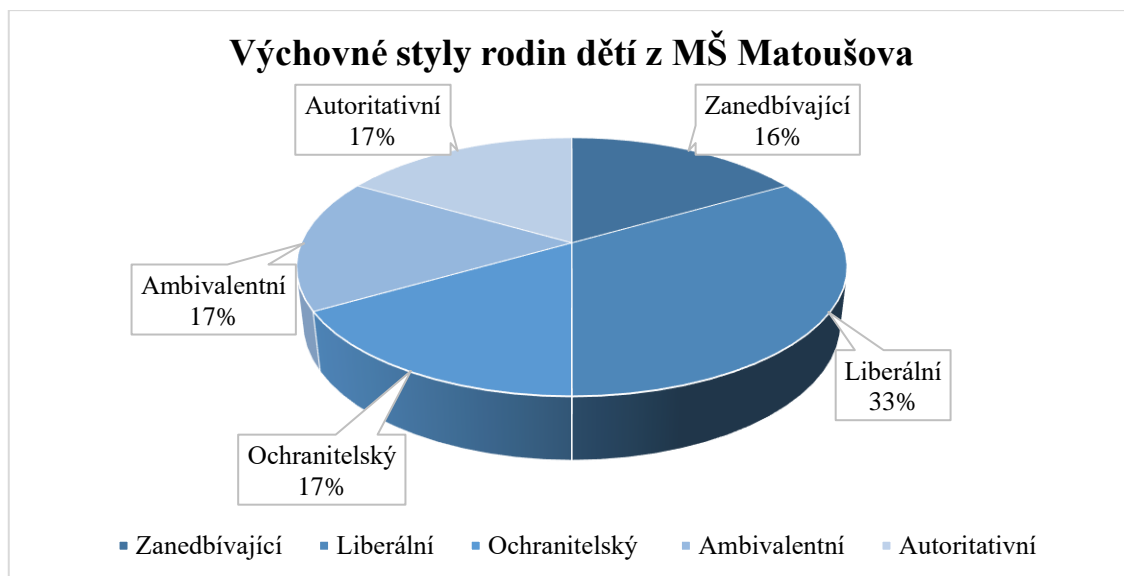
Tabulka 7: Výchovné styly rodin dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova

Pedagogové se měli vyjádřit, který výchovný přístup nejlépe vystihuje přístup rodiny k dítěti. Na výběr měly z možností: demokratický, liberální, autoritativní nebo mohli doplnit jiný výchovný styl, který by odpovídal realitě. Na základě odpovědí bylo vytvořeno šest typů přístupů viz Tabulka 7.



Graf 1: Znárodnění výchovných stylů rodin dětí z MŠ Montessori

Grafické znázornění ukazuje, že rodiče dětí z MŠ Montessori využívají ve výchově převážně demokratický přístup, dítě respektují jako své partnery. PM odpověděl, že demokratický styl využívají 4 rodiče ze 6 zkoumaných dětí. Rodina dítěte M1 dříve zaměstnávala chůvy a jejich výchovné působení označuje PM za volné a svobodné. Dítě M5 dlouho vyrůstalo jako „jedináček“, proto výchova inklinovala k přílišné péči a starostlivosti ze strany rodiny.



Graf 2: Znáznornění výchovných stylů rodin dětí z MŠ Matoušova

Graf 2 vyjadřuje pestrost výchovných stylů rodin z MŠ Matoušova. Objevují se všechny výchovné styly, kromě stylu demokratického. Největší zastoupení má výchovný styl liberální, kdy je dětem dopřávána přílišná svoboda, ve výchově chybí mantinely či hranice a dítě vyrůstá v nejistotě. Dětem pocházejícím z rodin, kde převažuje liberální výchova, je v první řadě potřeba nastavit řád, pravidla.

3. Je dítě poznamenáno rodinnou zátěží? O jakou zátěž se jedná?

Otázka č. 3 zjišťuje, zda je dítě determinováno dlouhodobou zátěží, která pochází z rodiny. Rodinná zátěž byla vysvětlována jako tíživá a stresová situace, která by mohla negativně ovlivňovat chování a prožívání dítěte. Uvedenými příklady rodinné zátěže byl rozvod rodičů, smrt v rodině či dlouhodobá nemoc v rodině.

PM uvádí, že děti M1, M2, M3, M5, M6 nejsou poznamenány žádnou zátěží od rodiny.

PM se vyjadřuje k dítěti M4: „Ano, Táta je v Bahrajnu, tak to těžce nese... Je to velká zátěž pro něj.“

PS reaguje k dítěti S1: „Ano, žije ve střídavé péči“

PS odpovídá k dítěti S2: „Určitě, je to rozvrácená rodina.“ „Je tam čtrnáct dní střídavá péče v Jablonném v Podještědí a 14 dní u nás a holka je velice fixovaná na maminku... až nezdravě.“

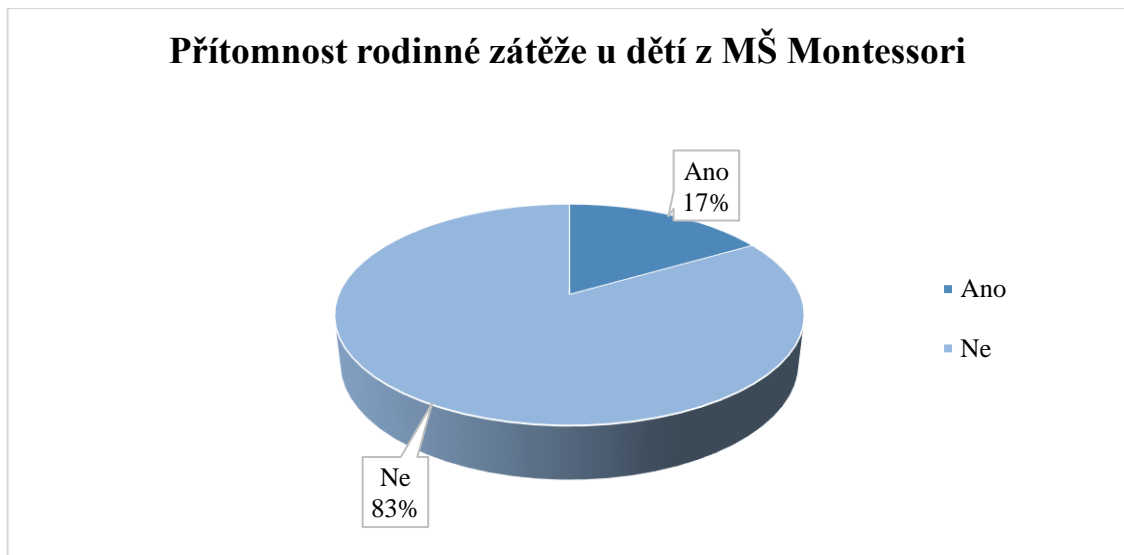
Dítě S3: „Ano, ona šla ted' trošku do regrese, co má malou sestřičku.“ „Takže miminkovský projevy, napodobuje třeba chlapečka s těžkou mentální retardací, co tu máme.“

S4: „Tam je to těžký...“ „On je taky z rozvrácený rodiny...maminka je na něj sama.“ Má vadu srdce, kluk je ADHD, takže ona ho péroje, na druhou stranu mu strašně povoluje, ale máme pocit, že ona ho tlačí... nemám tě ráda, nechci tě, seš blbej, seš hnusnej a neskutečným způsobem mu podsouvá takový ty afirmace, který ho poznamenávají strašným způsobem vůči kolektivu, vůči lidem, vůči nám, ale myslím si, že to je výchovou.“

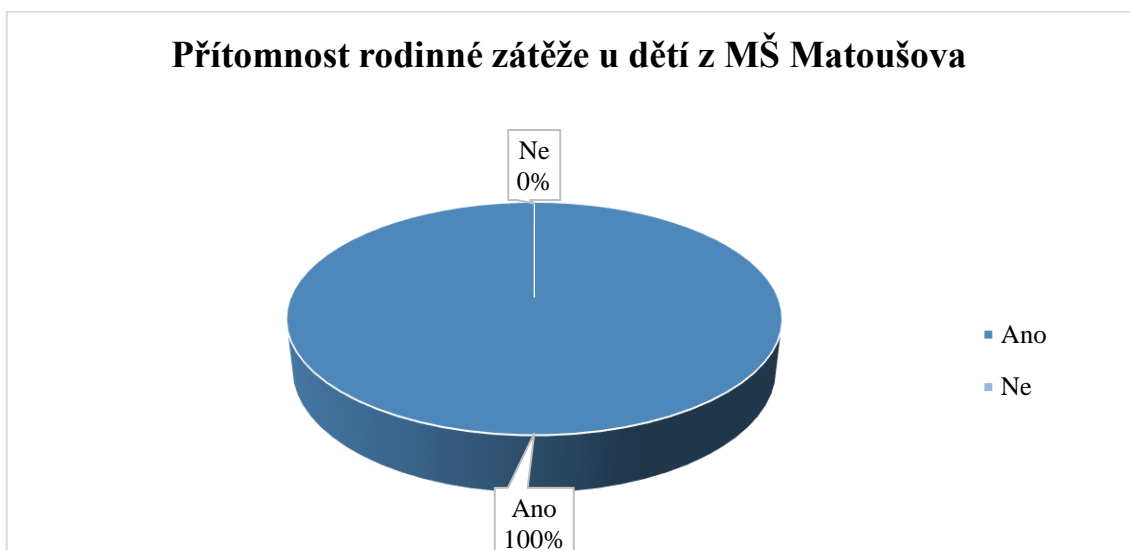
S5: „S maminkou je sám, maminka ted' má novýho přítele. Do jednoho a půl roku byl vychovávanej babičkou... a maminka zjistila, že to má hodně velkej vliv na toho kluka a teprve loni se mu začala pořádně věnovat.“

S6: „Otec jezdí do ciziny, je to kamioňák, takže je většinou s matkou. Matka je psychicky labilní. Narodila se jim sestřička. Tý je ted' rok. Je tam hodně velká žárlivost. Ta závislost na matce se projevila v určitou zlobu, ubližuje holčičce, matce nadává. Je to dítě předurčený k tomu, aby v patnácti odešlo z domu.“

Děti z MŠ Montessori nejsou zatíženy nefunkční nebo neúplnou rodinou. Nevyskytuje se u nich rodinná zátěž, jak je patrné z Grafu 3. Pouze dítě M4 je ovlivněno odloučením od jednoho z rodičů a je zatíženo dlouhodobou zátěží. PM doplňoval, že pro děti z MŠ Montessori není zátěží příchod nového sourozence. Děti S1-S6 z MŠ Matoušova jsou poznamenány rodinnou zátěží viz Graf 4, která má vliv na jejich chování, prožívání a jednání. Děti S1, S2, S3, S4, S5 pochází z neúplných rodin, kdy matka vychovává dítě sama a děti jsou vychovávány ve střídavé péči. Dlouhodobé odloučení od jednoho z rodičů prožívá dítě S6.



Graf 3: Znáznornění rodinné zátěže u dětí z MŠ Montessori



Graf 4: Znáznornění rodinné zátěže u dětí z MŠ Matoušova

II. Adaptabilita dítěte na zátěž

4. Co je pro dítě zátěžová situace/stres?

Tato otevřená otázka objasňuje, co je z pohledu dítěte zátěžová situace a jaký význam nese. Získané odpovědi by měly přiblížit, kde mají děti své hranice frustrační tolerance, co jsou schopny přijmout a co jim přináší stres.

M1: „Když má řešit nějaký problém.“

M2: „*Ona je neskutečná, ona vše zvládá, chodila jsem v břichu. Ta rodina i dítě jsou naladěný, nemá problém.*“ PM doplňuje, že matka navštěvovala MŠ v období gravidity. Pedagog se domnívá, že Montessori pedagogika měla vliv na dítě již v prenatálním období.

M3: „*Když se těší na někoho do školky a on tu není. Trvá jí dobu, než to přijme.*“

M4: „*Když se mu něco nedaří.*“

M5: „*Závislost na tátovi. Táta ho musí odvést k oknu a zamávat mu.*“

M6: „*Když nemá pozornost od maminky. Hučí jí do hlavy. Co se týče ve školce, nám to tady nedělá.*“

S1: „*Jakékoli odloučení od tatínka, protože žije ve střídavé péči. Někdy to hraje i na maminku, že se ji stejská.*“

S2: „*Jakákoli situace, jakákoli změna. Ona s náma nekomunikuje, nekomunikuje s dětmi, chodí po třídě, neustále se zabývá svejma plyšákama, který vocucává. Je to dítě, který je absolutně citově neuspokojený.*“

S3: „*Pro ní je stres, když si jí člověk nevšímá, všímá si jinýho dítěte.*“ *Pro ní je stres, když má něco udělat, prostě jakákoli změna je pro ní stres.*“

S4: „*Pro něj stres je, když není první, když nemůže vyhrát, když nemůže jít první, když neudělá úkol, když ho nepochopí, jakýkoli neúspěch v čemkoli. Jeho rozčílí, že není v tu chvíli první seřazený, první na záchodě, první někde. To jsou neskutečný scény.*“

S5: „*Zátěžová situace je jakákoli změna. On něco chce dělat, něco se vymění a okamžitě je zle. Začne bejt agresivní, začne děti škrtit, mlátit, kopat, nelíbí se mu to, kor, když se na to jeho chování upozorní, tak ještě zvýší.*“

S6: „*Pro něj je stres, když mu někdo nevěnuje pozornost, když někdo je lepší než on, když nemůže uspět a nemůže se projevit nebo když nemůže mluvit... nedostane slovo. Ted' je tady taková situace, že se hodně upnul na učitelku, ale on se na ni upnul až bych řekla v mileneckym vztahu, on ji bere jako na partnerku. Nesnese, když na ní kluci sahají. Okamžitě by si jí vzal hned za ženu a prostě obklopuje ji dárkama a věnuji jí pozornost.*“

Na otázku, jaký význam má pro dítě (krátkodobá) zátěž nebo co je pro dítě stres PM odpovídal, že pro dítě M1 je to jakákoli situace, která vyžaduje míru samostatnosti, což

je například řešení problémů. U M2 PM nespécifikoval žádnou zátěž. Dítě M2 se nepotýká se stresem a situace, které jsou pro ostatní děti zátěžové, řeší s lehkostí, bez obtíží. Dítě M3 se vyrovnává pomaleji s frustrací, která konkrétně u dítěte M3 souvisí se změnami a jejich přijímáním. Pro M4 je zátěž, když prohraje či je neúspěšné. PM uvádí, že zátěžovou situací pro dítě M5 je odloučení od rodičů. Pro M6 je zátěž, když mu chybí pozornost.

Pro dítě S1 je zátěž odloučení od rodičů, S2 prožívá stres při jakékoli situaci či změně stejně jako děti S3, S5. Nedostatek pozornosti je stresující pro děti S3 a S6. Dítě S4 nejhůře snáší prohru nebo neúspěch.

Řešení problémů	Přijímání změn	Odloučení od rodičů	Nedostatek pozornosti	Prohra/neúspěch	Nespécifikovaná zátěž
M1	M3, S2, S3, S5	M5, S1	M6, S3, S6	M4, S4	M2

Tabulka 8: Zátěžové situace dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova

Pro děti z MŠ Montessori jsou zátěžové situace různé. Děti M1-M6 prožívají stres v odlišných situacích viz Tabulka 7. Pouze dítě M2 bylo PM označeno za bezproblémové, přičemž pedagog si nevybavil situaci, která by dítě M2 vyvedla z míry, či mu způsobovala stres. Dětem z MŠ Matoušova činí obtíže přijímání změn, stresem je pro ně prohra či neúspěch, ale i nedostatek pozornosti.

5. Jak se nejčastěji projevuje dítě v zátěžové situaci?

Otázka č. 5 zahrnuje 4 podotázky (a, b, c, d), které konkretizují zátěž. Otázka č. 5 a) zjišťuje, jak se dítě projevuje, když nemá saturovány své potřeby – například, když nezíská, co požaduje. Otázka č. 5 b) zjišťuje chování dětí při řešení problémů, ot. 5. c) se snaží objasnit, jakým způsobem dítě reaguje při prohře či neúspěchu, ot. 5. d) analyzuje dětské projevy při odloučení dítěte od matky nebo otce.

a) když nemá uspokojené své potřeby (Např.: Když nemá, co chce?)

M1: „Ona se neprojevuje.“

M2: „Ta má takovej nadhled, tu nic nerozhodí.“

M3: „*Někdy se naštvě, ale tak jako, né že by brečela, to ne...řekne si svoje, ale nebrečí, odejde.*“

M4: „*Vybuchne, jde do vzteku, bouchá do země. On se potřebuje jenom vyvztekat, nebo obejmout, pak se začne smát a dobrý.*“

M5: „*Zaleze si do koutku, pláče.*“

M6: „*On ani nebrečí, ale hučí, hučí, hučí... mluví, mluví, mluví. Poutá pozornost.*“

S1: „*Vzteká se, chce si prosadit svoje, a tak dlouho, než si to prosadí.*“

S2: „*Ona je flegmatik, ona to neřeší. Mám mám – nemám nemám.*“

S3: „*Lehne si na záda, řve, ruší, křičí, začne se projevovat dětskejma projevama a upoutává na sebe pozornost.*“

S4: „*To jsou neskutečný scény, negace na nejvyšší míře. Nezažila jsem dítě, který dokáže takhle zkazit práci učitelky a otrávit kolektiv.*“

S5: „*Vzteká se, červeno před očima, kope, mlátí. Je agresivní.*“

S6: „*Naštve se, bouchne, vlezle si do kouta...*“

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Bez emocí	✓	✓				
Rozčilení			✓	✓		
Vztek				✓		
Pláč					✓	
Agresivita						
Útěk					✓	
Přechod do regrese						
Upoutávání pozorností						
Sebeprosazení se						
Verbalizování			✓			✓

Tabulka 9: *Reakce dětí z MŠ Montessori na nedostatky*

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Bez emocí		✓				
Rozčilení						✓
Vzteky	✓			✓	✓	
Pláč			✓			
Agresivita				✓	✓	✓
Útěk (odchod ze situace)						✓
Přechod do regrese			✓			
Upoutávání pozornosti			✓	✓		
Sebeprosazení se	✓			✓		
Verbalizování				✓		

Tabulka 10: Reakce dětí z MŠ Matoušova na nedostatek

Na základě výpovědí byly vytvořeny kategorie reakcí, které zahrnují zejména emotivní projevy. Děti z Montessori MŠ, konkrétně M1 a M2 řeší neuspokojení potřeb bez emocí s klidem. Děti M3 a M4 se rozzlobí. M3 využívá při své reakci slovní komentář a M4 občas vztek. U dítěte M5 je typickou reakcí na nedostatek pláč a útěk. M6 se projevuje výhradně verbálně. Děti M1-M6 nevyužívají v reakcích na neuspokojené potřeby agresivitu, sebeprosazování se, nepoutají na sebe pozornost a nepřechází do regrese.

Z Tabulky 9 je zřejmé, že četnost výskytu emocí a dalších projevů při reakcích na neuspokojení potřeb u dětí S1-S6 převyšuje děti M1-M6. Dítě S1 uplatňuje při svém chování vztek a snahu o sebeprosazení se. U dítěte S2 nejsou známy žádné projevy, což je dáno dle PS temperamentem. S3 na sebe strhává pozornost, pláče, přechází do regrese. U dítěte S4 je zaznamenáno nejvíce projevů. S4 reaguje vztekem, agresivitou, upozorňuje na sebe, snaží se prosadit a situace komentuje slovně. Dítě S5 se projevuje vztekem a agresivitou. S6 se rozhněvá, je agresivní, odchází do ústraní – utíká od situace.

Děti M1-M6 projevují své emoce takovým způsobem, že nenarušují chod třídy, jejich temperament je kultivován. Celkové zklidnění dětí je zejména přičítáno elipse a cvičení ticha. Zároveň respektující přístup, komunikace nevyvolává zbytečné konfliktní situace. Děti S1-S6 jsou svými projevy výraznější, jejich emoce často zasahují do řízených ale i volných činností. Děti se navzájem nerespektují, spíše mezi sebou soupeří, usilují o převahu.

b) při konfliktu

M1: *„Nepostaví se za sebe... asi to za ní vždycky někdo vyřešil. Není zvyklá řešit si konflikty. Pláče anebo jde do ústraní, sedne si... nebo když by u sebe měla rodiče, schovává se za něj nebo za chůvu.“*

M2: *„Je vedena respektujícím způsobem a velice dobře komunikuje. Dokáže být asertivní.“*

M3: *„Odejde od konfliktu.“*

M4: *„Ty emoce tam jdou.. ale dokáže si to vyřešit sám.“*

M5: *„Jako ublíženej, litující sám sebe. On si zaleze sám, nemá rád dotyky, ale víme, že to nemá rád, tak ho necháme, až přijde za námi. On se i stydí za to, tam si to zpracuje.“*

M6: *„Řeší to verbálně.“*

S1: *„Naštve se, je uražená, nemluví.“*

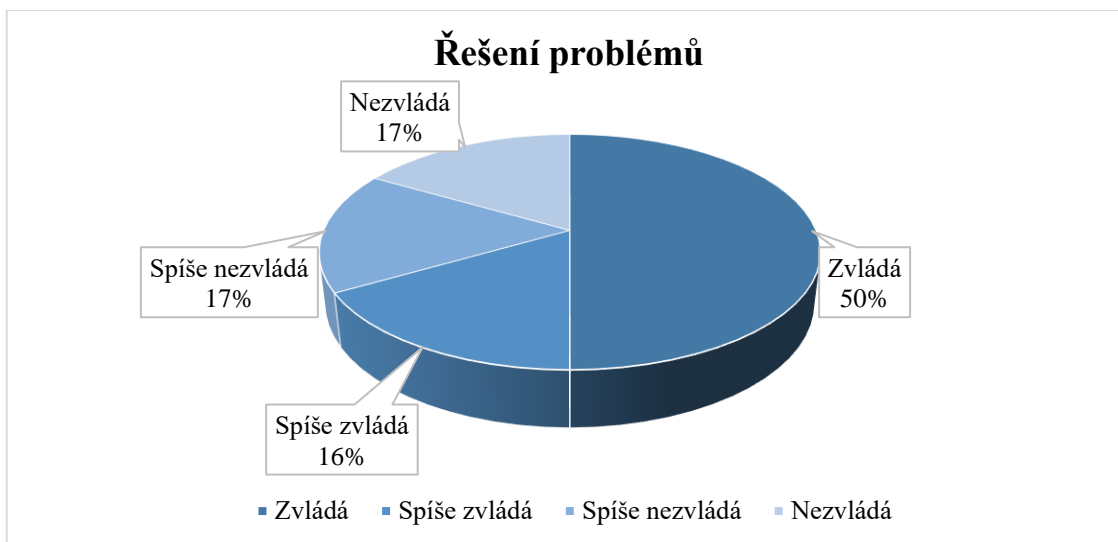
S2: *„S nikým nemluví... tak do konfliktu nejde. Drží se za učitelkou. Je bojácná.“*

S3: *„Není schopná si to vyřešit. Její inteligence na to nestačí.“*

S4: *„Kdo se mu postaví, toho vezme, je zle. Nevyzpytatelnej, zlej bazlišek... musí mít poslední slovo. Hodně vysoký ego. Je naštvanej třeba půl dne mu to vydrží.“*

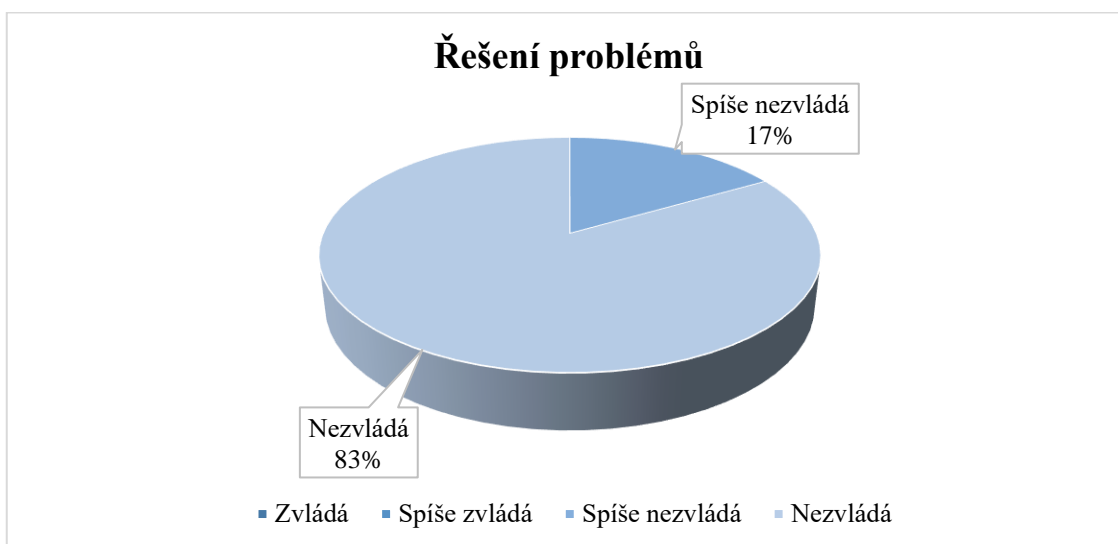
S5: *„Vzteká se, škrtí, mlátí. Nevyřeší problém, musí zasahovat učitelka.“*

S6: *„Tak se naštve, bouchne do dveří a odejde.“*



Graf 5: Řešení konfliktních situací dětí z MŠ Montessori

Děti M2, M4, M6 zvládají vyřešit problém samostatně. Dítě M2 uplatňuje respektující komunikaci a je asertivní. M4 projeví emoce, což je dáno povahou, ale s problémem si poradí samo. M6 řeší konflikty s lehkostí prostřednictvím verbálního projevu. M3 konflikty spíše zvládá. Někdy předchází řešení problému naštvání se, které trvá jen chvíli. M5 využívá při konfliktech pláč a straní se skupině – problémy spíše nezvládá. M1 neumí řešit problémy, protože doposud je za dítě řešili rodiče. Graf 5 zobrazuje, že děti z Montessori mateřské školy, jsou schopné řešit problémy samostatně.



Graf 6: Řešení konfliktních situací dětí z MŠ Matoušova

Dítě S1 reaguje na problém tím, že se naštvá, uzavře se, nemluví, proto bylo zařazeno k odpovědi, že konfliktní situace spíše nezvládá. Děti S2-S6 nejsou schopné řešit problémy samostatně a efektivně. U dětí z MŠ Matoušova převažuje odpověď, že

problémy řešit nezvládají. Řešení problémů je ovlivněno předchozími zkušenostmi, výchovou, osobností dítěte – temperamentem, inteligencí a dalšími determinanty.

c) při neúspěchu/prohře

M1: „*To neřeší...*“

M2: „*Jenom to komentuje: „Hmm, to se mi nepovedlo.“ A snaží se to opravit.*“

M3: „*Někdy se naštv*

M4: „*Stejně jako před tím. Je to daný povahou.*“

M5: „*On je citlivej, pláče, tak to víc prožívá, ale to trvá jen chvíli.*“

M6: „*Tak to udělám znova...*“

S1: „*Ona se zašpracjne, jde z kola ven, přestane si hrát, je nafuněná, načuřená, nehraje si. Neumí prohrávat*“

S2: „*Ona nehraje.*“

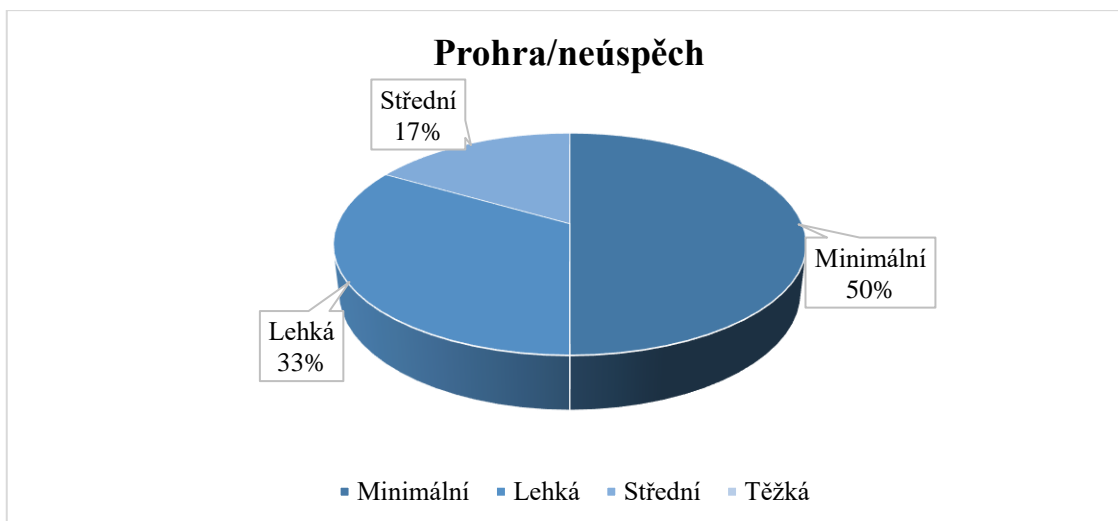
S3: „*Ona to neřeší, ona na to nemá kapacitu.*“

S4: „*Je vzteklej, mlátí, bouchá, kope, křičí, je agresivní. Zničí práci ostatním ve skupině nebo učitelce. On je dominantní a vůdcovskej typ. Když jsou dva ve třídě, tak jsou jeden nebo druhej načuřený. Oni si potřebujou něco dokazovat.*“

S5: „*Reaguje stejně. Neumí prohrávat. Je to pro něj hodně vysoká zátěž.*“

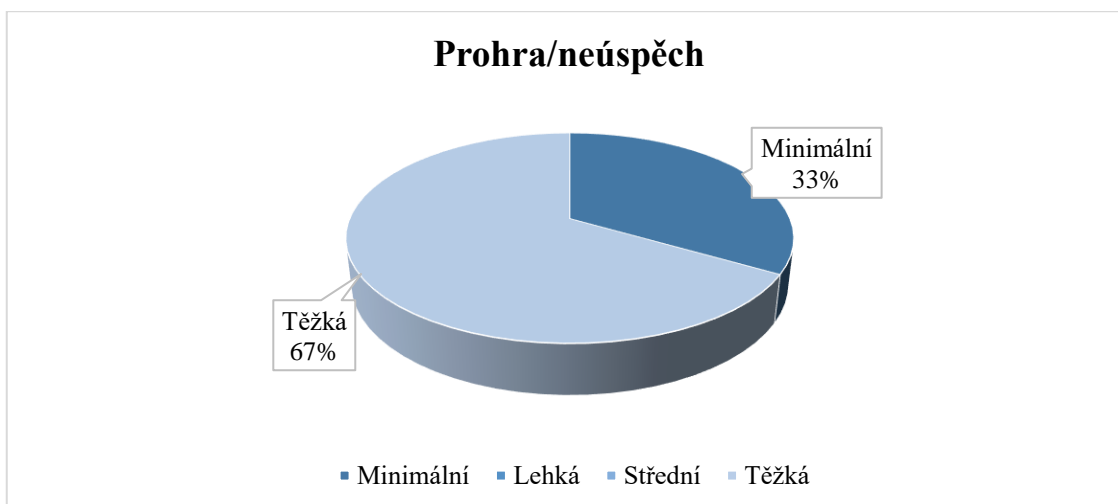
S6: „*Tak to nedokáže přijmout. Hodně to prožívá, je naštvanej, odejde, nehraje si.*“

Odpovědi byly zaznamenány dle intenzity zátěže do kategorií: minimální – lehká – střední těžká. Pedagogové odpovídali, jak děti reagují při prohře nebo neúspěchu.



Graf 7: *Jak vnímají neúspěch děti z MŠ Montessori*

Graf 7 znázorňuje, že pro děti z Montessori MŠ nepředstavuje prohra či neúspěch těžkou zátěž. Děti M1, M2, M6 prožívají neúspěch či prohru jako minimální zátěž. M1 prohru neřeší, což je pravděpodobně dáno temperamentovým vyladěním dítěte. Pro děti M2 a M6 má prohra význam minimální zátěže. Lehkou zátěž při prohře pocítují děti M3 a M5. Dítě M4 vnímá neúspěch jako střední zátěž, přičemž reakce opět ovlivňuje temperament osobnosti dítěte.



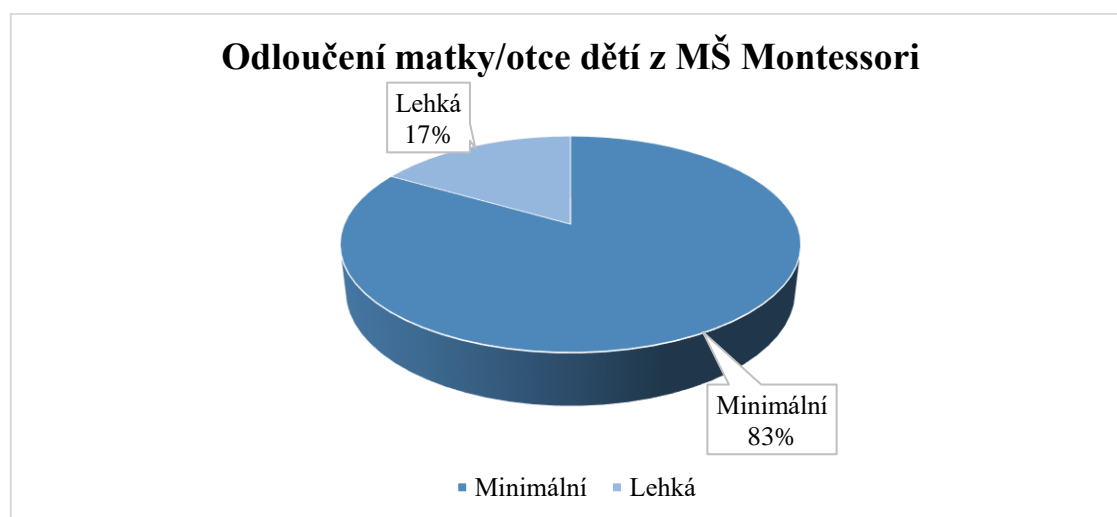
Graf 8: *Jak vnímají neúspěch děti z MŠ Matoušova*

Dítě S2 hry nehraje, proto byla zvolena kategorie, že je prohra či neúspěch pro dítě minimální. U dítěte S3 hraje roli nižší inteligence, z toho důvodu S3 dle PS vnímá prohru jako zátěž minimální. Zbývající děti (S1, S4, S5, S6) neumí prohrávat a jakýkoliv neúspěch je pro ně zátěží těžkou.

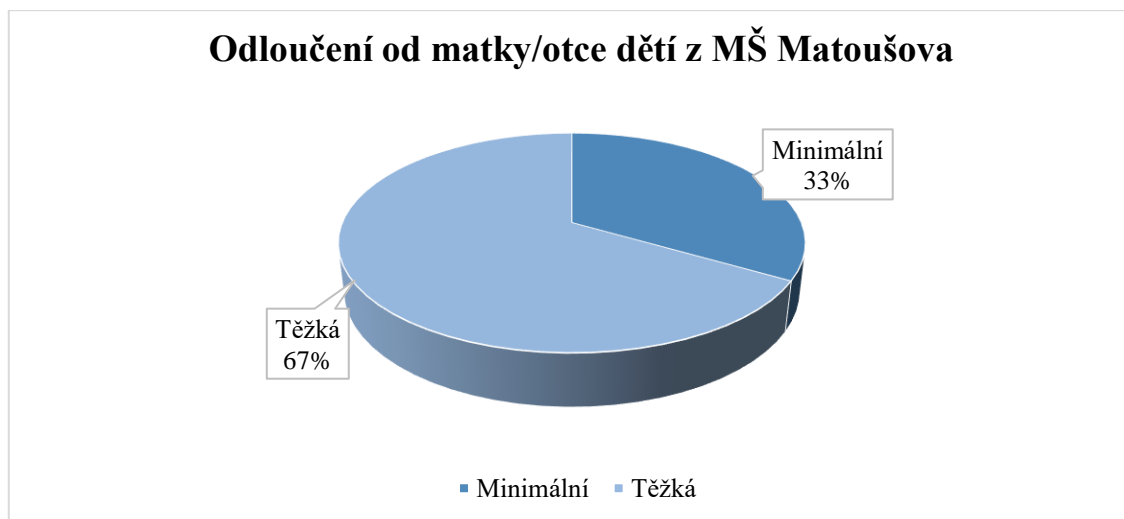
Děti M1-M6 přijímají neúspěch lépe. Spíše se snaží se chybu opravit a pokouší se o jiné řešení. Oproti tomu děti S1-S6 po prožitém neúspěchu, jsou zklamané, projevují se vznětlivě, svůj neúspěch připisují jiným nebo přechází do agrese.

d) při odloučení od matky/otce

Odpovědi byly rozčleněny do kategorií dle míry intenzity zátěže pro dítě. Pedagogové vybírali ze škály, zda je pro dítě zátěž minimální – lehká – střední – těžká. PM na otázku, týkající se odloučení od matky či otce vypověděl, že M1, M2, M3, M4, M6 snáší odloučení od rodičů bez známek stresu, tudíž je pro ně tato situace charakteristická minimální zátěží. Dle PM dítě M5 vnímá odloučení od otce jako mírnou zátěž. PS s jistotou tvrdil, že děti S1, S2, S4, S5 považují situaci odloučení od matky za vysoce zátěžovou. Oproti tomu pro děti S3 a S6 je pobyt v MŠ vysvobozením, proto se PS přikláněl k odpovědím, že je zátěž pro děti S3 a S6 minimální.



Graf 9: Odloučení dítěte od matky z MŠ Montessori



Graf 10: Odloučení od rodičů dětí z MŠ Matoušova

6. Jakým způsobem se dítě vyrovnává se stresem?

Otázka byla položena s cílem zjistit, jak se děti z MŠ Montessori a MŠ Matoušova vyrovnávají s působícím stresem. PM a PS vybírali z odpovědí:

- a) rychle se vrátí k normálnímu stavu,
- b) je rezistentní – nenechá se vyvést z míry,
- c) je poznamenáno, mění své chování.

Rychlý návrat k normálu	Odpor, rezistence	Rekonfigurace/změna
M3, M4, M5, S3	M1, M2, M6, S2	S1, S4, S5, S6

Tabulka 11: Psychická odolnost dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova

Z Tabulky 11 je zřejmé, že všechny odpovědi jsou zastoupeny. Děti M3, M4, M5, na které působí stresory, se rychle vrací k původnímu stavu. M1, M2, M6 zůstávají klidnými, se stresem se dokáží snáze vyrovnat. Děti z MŠ Montessori nereagují na stres či zátěž změnou chování. Ve svém chování a emocích jsem stabilnější. Dítě S3 využívá při stresu způsob návrat k normálu. S2 je vůči stresu rezistentní. S1, S4, S5, S6 prochází změnou chování, která je spíše negativní. Tyto děti zůstávají dlouho naštvaní, rozzlobení a jsou stresovou situací poznamenáni.

7. Jak probíhala adaptace dítěte do MŠ?

M1: „Hodně plakala, teď už nepláče.“

M2: „Ona jsem chodila s mámou v bříše, dlouho pozorovala a pak to sama dělala. Neměla problém, jak pomalu rostla.“

M3: „Ona byla pozorující, neplakala. Dlouho nic nedělala. Teď dělá sama.“

M4: „Proběhla dobře.“

M5: „Velmi těžká adaptace... Teď už to zvládá, táta ho musí odvést k oknu a mává.“

M6: „Adaptace proběhla bez problému.“

S1: „Adaptace proběhla v pohodě.“

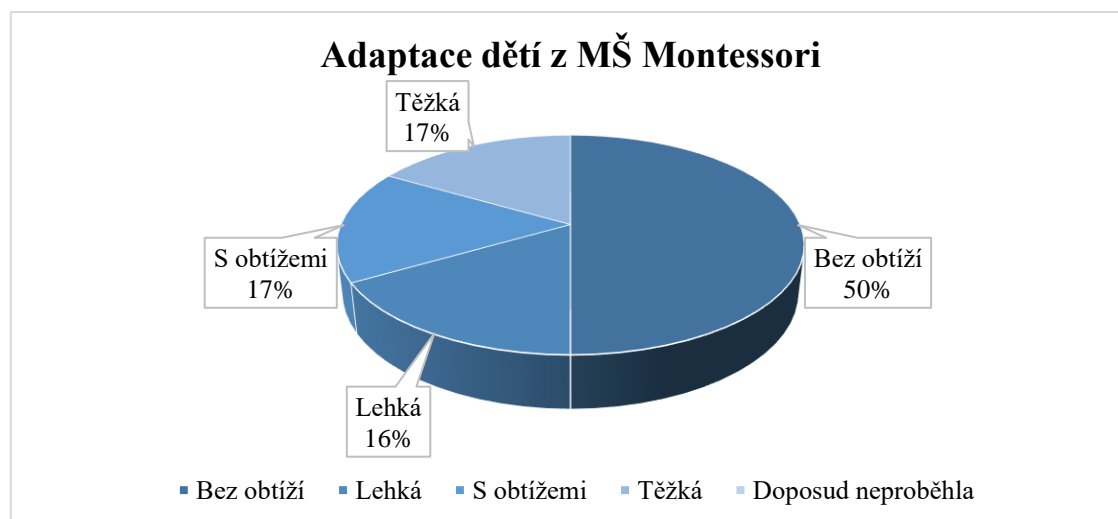
S2: Neustále začíná...a když se konečně začlení do kolektivu, tak jde do jiného.“

S3: „Ona hodně plakala, když nastoupila, tak tady měla staršího brášku, tak za ním mohla jít. Teď je tu sama, brácha je ve škole.“

S4: „Dobře.“

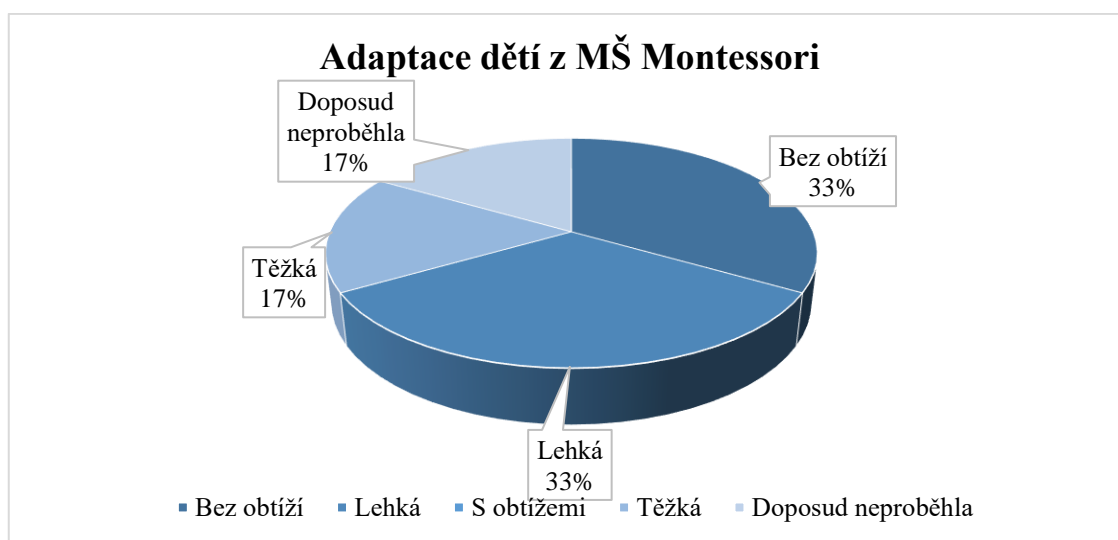
S5: „Bez větších problémů. Teď ho maminka bere na hory. Chybí třeba dva, tři měsíce a pak přijde po dlouhý době a nedodrhuje pravidla, nechce se přizpůsobit.“

S6: „Úplně v pohodě. On je tady šťastnej, je mu nic nechybí.“



Graf 11: Průběh adaptace dětí z MŠ Montessori

U dětí M2, M4 a M6 proběhla adaptace bez obtíží. Přivykání na MŠ u dítěte M3 bylo charakterizováno jako adaptace lehká. Dítě M1 se adaptovalo s obtížemi. Těžká adaptace byla zaznamenána u dítěte M5. Děti S1 a S6 se adaptovaly bez obtíží, u S4 a S5 proběhla lehká adaptace. Pro dítě S3 byla adaptace do MŠ považována za těžkou. U dítěte S2 doposud adaptace neproběhla. Proces adaptace je ovlivněn zralostí organismu. Zralé dítě se projevuje stálostí v emočním prožívání. Děti M1-M6 byly pravděpodobně zralejší, lépe připravené, když nastupovaly do MŠ.



Graf 12: Průběh adaptace dětí z MŠ Matoušova

8. Jakým způsobem dítě reaguje na změny?

Tato otázka vzešla z odpovědí, co je pro děti zátěž/zátěžová situace, kdy PM a PS odpovídali, že zátěží pro děti jsou změny. Otázka zjišťuje reakce předškolních dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova na změny. Především se zaměřuje na míru schopnosti vyrovnávání se se změnami.

M1: „Změny snáší dobře. Přizpůsobí se. Tam není problém“

M2: *Změny přijímá velmi dobře. Někdy bývá smutná, když nepřijde kamarád/kamarádka, ale pak se jako votřepe a najde si někoho jiného...to je jenom chvilka...Takže to jsou ty změny, ale s tím se vyrovnává rychle.“*

M3: „*To přijímá v úplné pohodě, to přijímá dobře. Krom teda toho, když si usmyslela, že tady ráno bude Tánička, a když tady Tánička není, tak nedělá nic, sedne si na židličku a čeká na Táničku, nebo se přijde zeptat: „A přijde?“ A když ví, že v docházce není, tak*

to přijme daleko líp, než když na ní čeká a ona furt nejde... nedej bože, že nepřijde a zapomene se omluvit. Trvá ji dobu, než to přijme, že to je ten fakt.“

M4: „Někdy: Já jsem chtěl dělat tohle...Někdy reaguje vznětlivostí, vztekem. Zase se tam projevuje jeho povaha.“

M5: „Ted'ka už jako dobrý. Tam to nedělá problém. Přizpůsobí se bez obtíží.“

M6: „Tak jak to je, tak to je...“

S1: „Je celkem adaptabilní, přizpůsobí se. Možná má změny ráda.“

S2: „Ona se nezapojuje, nepřizpůsobí se.“

S3: „Ty zvládá velice těžce.“

S4: „Vztek, zlost, rozbije, škrtí, škrábe. Hodně záleží, jak se s ním ráno rozloučí matka.“

S5: „Režim nebo jiný změny nebere, dělá naschvály.“

S6: „Když ví, co se bude dít, tak to přijímá v pohodě.“

Přizpůsobí se bez problému	Přizpůsobí se s drobnými obtížemi	Přizpůsobí se, ale těžce to snáší	Nepřizpůsobí se
M1, M2, M5, M6, S1, S6	M3, M4,	S3, S4, S5	S2

Graf 13: Adaptabilita dětí z MŠ Montessori a MŠ Matoušova

Děti M1, M2, M5 a M6 jsou adaptabilní bez problému. S drobnými obtížemi se přizpůsobí M3 a M4, které doprovází emoce. Děti M3 a M4 změna rozladí, nebo se v činnosti zastaví. Děti z MŠ Montessori jsou spíše přizpůsobivé či s drobnými odchylkami. Dětem S1 a S6 nečiní problém se přizpůsobit. Změny snáší těžce děti S3, S4, S5. Dítě S2 bylo označeno za nepřizpůsobivé. Některé děti z MŠ Matoušova mají problém s přivykáním na změny.

9. Jak často dítě prožívá negativní emoce (pláč, vztek)?

Tato položka vyplynula z pozorování a reakcí na zátěž, přičemž některé děti využívají emoce jako nástroj k řešení problémů, získávání pozornosti, prostředek k dosahování svých cílů atd. Negativní emoce byly pedagogům charakterizovány jako: pláč, vztek, smutek, zlost.

M1: *„Loni, tak to plakala víckrát... víckrát za den, ale teď už nepláče v podstatě vůbec.“*

M2: *„Jestli to je jednou za tři měsíce...“*

M3: *„Ne často. Několikrát do měsíce.“*

M4: *„Často, několikrát v týdnu.“*

M5: *„Jednou týdně.“*

M6: *„Málo. Jednou do měsíce možná...“*

S1: *„Tak dvakrát třikrát do tejdne, má takovej výstup.“*

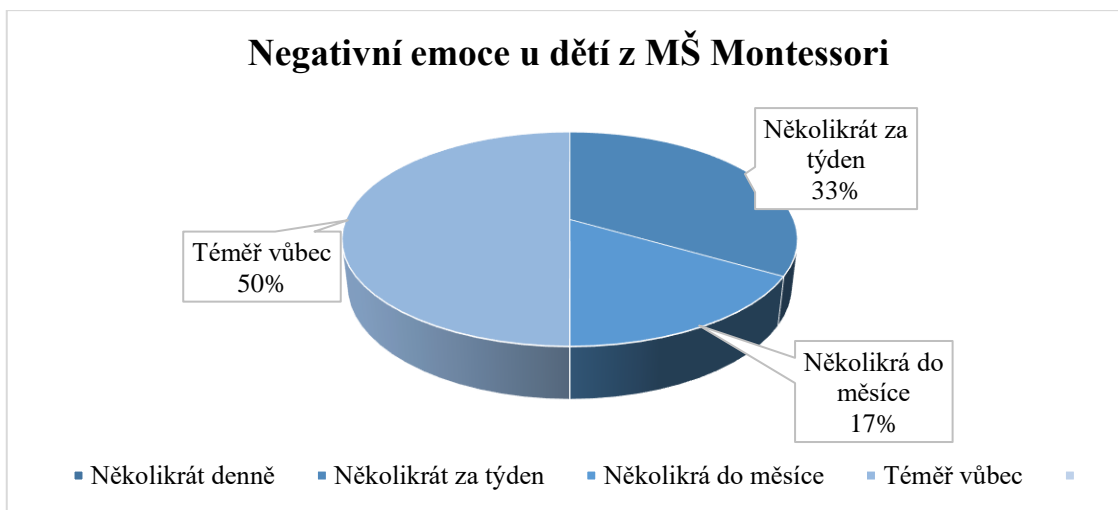
S2: *„Několikrát za den.“*

S3: *V podstatě každý den, protože každý den je nějaká situace, která ji přivede buďto k pláči nebo k tomu jejímu křiku neopodstatněnému a každý den se nějakým způsobem projeví.“*

S4: *„Tisíckrát denně.“*

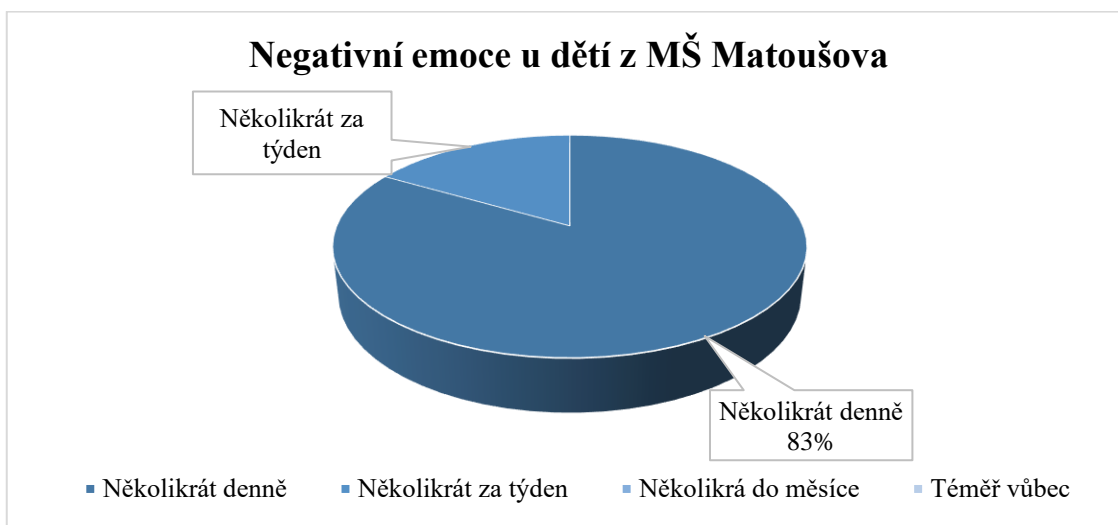
S5: *„Dennodenně.“*

S6: *„Několikrát za den“*



Graf 14: Prožívání negativních emocí u dětí z MŠ Montessori

Děti M1, M2, M3 neprožívají negativní emoce (pláč, smutek...) téměř vůbec. M4 a M5 projevují své negativní emoce několikrát za týden. Dítě M6 je plačtivé přibližně několikrát za měsíc.



Graf 15: Prožívání negativních emocí dětí z MŠ Matoušova

V Grafu 15 je vidět, že děti prožívají negativní emoce několikrát za den. Četnost negativních emocí je vyšší u dětí z MŠ Matoušova. Denně jsou plačtivé, smutné a s dominantní emoci vzteku děti S2, S3, S4, S5, S6. U dítěte S1 jsou negativní emoce zaznamenány pouze několikrát v týdnu. Emoce ovlivňují prožívání a chování dětí. V MŠ Montessori převažuje klidná atmosféra, což je dáno nižším výskytem negativních emocí u dětí. Děti M1-M6 ovládají své emoce lépe. Lze vyvozovat, že děti z MŠ Montessori jsou šťastnější, dokáží lépe řešit problémy, snáze se vyrovnávají s neúspěchem. Děti z MŠ Matoušova jsou více zranitelné, rozladí je jakýkoli impuls, který vede k pláči,

hněvu, vzteku. Děti S1-S6 nemají své emoce častěji pod kontrolou – nedokáží anebo nejsou schopné je regulovat.

III. Vliv MŠ ve vztahu k psychické odolnosti dítěte

10. Přispívá MŠ ke zvládnání zátěžových situací dítěti? V čem?

Otázka byla položena pedagogům s cílem zjistit, zda mateřská škola přispívá či se nějak podílí na zvládnání zátěžových situací dětí. Pedagogové se měli vyjádřit, jaká je jejich úloha při zvládnání stresu dítěte anebo se zamyslet nad tím, jakým způsobem pomáhá dítěti se stresem mateřská škola.

M1: *„Myslím, že jo...to bezpečný prostředí. To si myslím, že když to pochopila, že jí je tady dobře, že se jí nic neděje extra, že si je tím jako jistá a taky povyrostla...“*

M2: *„To prostředí...svědčí tenhle přístup. To prostředí ji formovalo a teď je z ní samostatná jednotka.“*

PM odpovídal, že dítě M3 to má hodně podobné jako M2.

M4: *„Jemu pomohly ty hranice.“*

M5: *„Respektujeme jeho potřeby.“*

M6: *„Dáváme mu prostor pro seberealizaci a sebevyjádření. On dříve vůbec nemluvil anebo mluvil, ale hodně špatně.“*

S1: *„Vysvětlujeme, nějaký ty morální příběhy tam dáváme, dramatizujeme příběhy. Máme tady maskota toho Matouška, přes něj ty emoce házíme.“*

S2: *„Potřebuje pravidelnej režim, aby to všechno bylo stejně.“*

S3: *„Musí se na ní hodně mile, jemně, citlivě. Hodně se nechává chovat. Ona má doma křik a fyzický tresty.“*

S4: *„Hodně mu dáváme činnosti, aby zažil několikrát za den úspěch, ale ono to vůbec nepomáhá. Přijde jeden neúspěch a on ho to úplně odrovná.“*

S5: *„Pořád něco vymýšlíme, ale už se nám nechce...Už jsme nad ním zlomili hůl. Nic nefunguje.“*

S6: „*Snažíme se mu dát, co nemá doma... brát ho jako partnera, dávat mu víc pozornosti než ostatním dětem. Byl pravou, levou rukou učitelky, ale on toho trochu zneužívá.*“

PM odpovídal, že ke zvládnání zátěžových situací je nejdříve zapotřebí každému dítěti naplnit jeho potřeby, které se liší. Pro dítě M1 je důležité zajistit bezpečné prostředí, protože M1 potřebuje naplnit potřebu jistoty a bezpečí, aby se posunulo dále ve vývoji. M2 a M3 formuje přístup, který MŠ využívá a celkové působení prostředí děti „samo“ pomáhá utvářet. Pro dítě M4 jsou stěžejní hranice – pravidla. MŠ Montessori je založena na řádu a pořádku. Přijetí pravidel a osvojení norem je základním předpokladem pro další vývoj dítěte v MŠ. Dítěti M5 napomáhá respektující přístup. Ten dítě nehodnotí, ale toleruje jeho potřeby. Pro M6 je důležitý prostor pro sebevyjádření, který je dán svobodou volby, kdy dítě může samo rozhodovat čemu se bude věnovat a jak dlouhou dobu. Zároveň jsou děti v MŠ Montessori vedeny k samostatnosti, což napomáhá k vyrovnávání se se zátěží a samostatnému řešení problémů. Ke zvládnání situací přispívá i princip ticha. Děti se dokáží zklidnit a na zátěž reagují s větším klidem, někteří i s nadhledem, že si stres vůbec nepřipouští.

PS uvedl, že dítěti S1 pomáhá ke zvládnání stresu využití dramatizace příběhů, práce s emocemi. Dítě S2 potřebuje pro svůj vývoj pravidelnost – režim, aby mohly být uspokojovány jeho další potřeby. Pro dítě S3 je důležitý trpělivý přístup. Snahou pedagogů je, aby dítě S4 zažívalo úspěch a bylo motivované do dalších činností. U dítěte S5 PS nedokázal vyzdvihnout, co by dítěti pomohlo při vyrovnávání se se zátěží. Dle výpovědi PS pedagogové vyzkoušeli různé metody, ale žádná se neosvědčila a v současnosti si neví rady, jak s dítětem pracovat. Dítěti S6 pedagogové dopřávají lásku, cit a více pozornosti s domněnkou, že dítěti naplňují nenaplněné potřeby z rodiny.

Děti z MŠ Matoušova a MŠ Montessori potřebují nejdříve uspokojit základní psychosociální potřeby, kterými jsou potřeba jistoty a bezpečí, potřeba někam patřit a potřeba seberealizace. Nelze naplňovat vyšší potřeby, pakliže nejsou saturovány potřeby nižší. Ze získaných odpovědí vyplývá, že děti v MŠ Matoušova potřebují individuální přístup, který se pro každé dítě liší. MŠ Montessori je založena na přístupu, který je rovný pro všechny děti. Nabízí bezpečné připravené prostředí, respektující přístup, jasně vymezené hranice a další principy, které jsou uvedeny v kapitole 1.5. Principy pedagogiky Marie Montessori. Z hlediska délky trvání MŠ Montessori

uplatňuje principy Montessori pedagogiky, které jsou trvalé a neměnné, oproti tomu MŠ Matoušova je nucena své přístupy měnit vzhledem k individuálním potřebám dětí.

11. Byl u dítěte zaznamenán posun či proměna v chování od nástupu do MŠ? V čem?

M1: *„Moc ne....ta zralost tam není.“*

M2: *„Změnilo se... když měla starší ségru tady, tak starší ségra jí vláčela ze sebou, opečovávala, nemohla být samostatná, ale v okamžiku, když ségra šla do školy, tak převzala zodpovědnost za sebe a mohla být víc sama sebou než před tím.“*

M3: *„Vidím spíš posuny, jak to dítě roste, ty senzitivní fáze, jak jdou za sebou... ona je takový učebnicový dítě. Posun je v tom, že pozoruje, ale né tak dlouho, né tak často a už má vlastně prostor obhlídnutý a spousta pomůcek jí prošla pod rukama.“* PM upřesňuje, že dítě M3 si pozorováním osvojilo postupy, jak pracovat s pomůckami a teď je při práci samostatné a nebojí se zkoušet nové aktivity.

M4: *„Zklidnil se... hodně. Rodina výkonová...Dítě nebylo ohraničený, to byla velká práce. Mluvil sprostě... Já jsem si říkala, jestli to není ten syndrom – Turretův. Kdykoli někdo přišel, tak spustil. Teď už to nedělá... ale to byly slova. Pomohlo mu to najít sám sebe.“*

M5: *„Vyhovuje mu systém, jakmile by ho tlačili v tradiční školce, tak by z něj byl jinej člověk.“*

M6: *„Žádný obrat. Velký posun v jazyku. On v podstatě nemluvil a teď už mluví a je mu rozumět.“*

S1: *„Maximálně, že si nenecháme diktovat od ní. Omezujeme ji hranice.“*

S2: *„Ne, vůbec.“ Neustále vyžaduje, abychom se jí věnovaly. Neumí si sama hrát, neumí si vybrat hračku, když ji do něčeho nutíme, jak najust si to nevezme.“*

S3: *„Ne, stále se váže na kohokoli, kdo sem přijde. S příchodem sourozence šla teď do regrese. Začala šišlat.“*

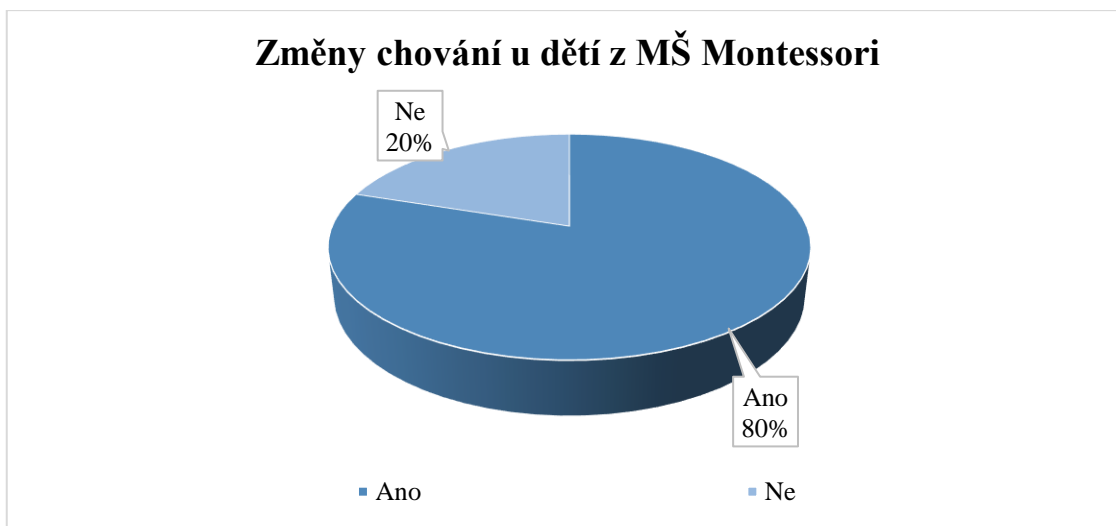
S4: *„Ne, pořád se projevuje agresivitou, ubližuje,*

S5: „Není to dítě, které by šlo změnit. Hodně těžká agresivita, kterou směřuje k ostatním. Všechno sabotuje. Byly časy, kdy jsem ho chtěla pro jeho nepřizpůsobivý chování vyloučit.“

S6: „Je disciplinovanější, tolerantnější, řekla bych, že už se umírní, že ty excesy nemá v takové míře, a tak často jako před tím. Dřív to bylo, co krok to rána.“

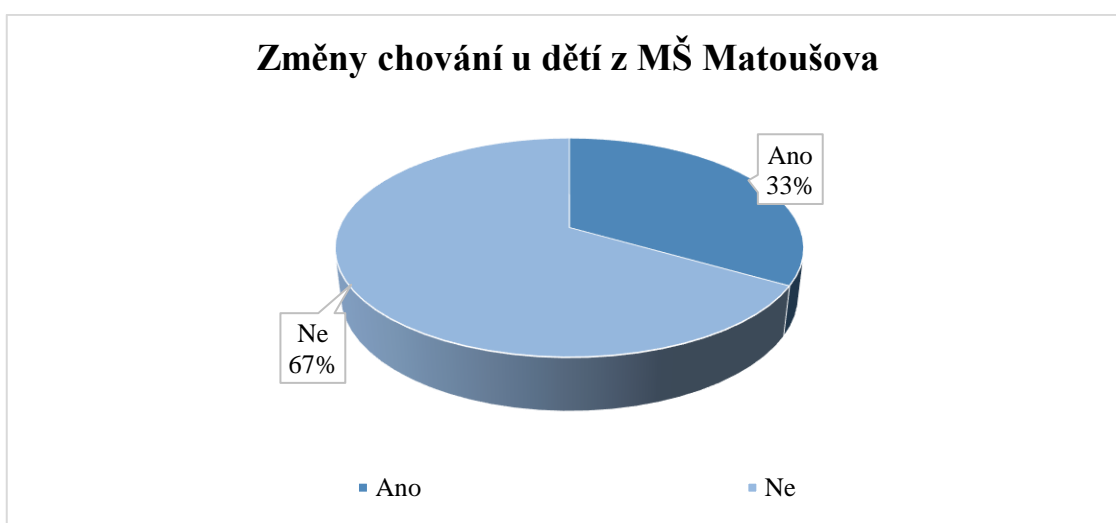
U dítěte M1 nebyl doposud zaznamenán posun. PM se domnívá, že dítě M1 je nezralé a výchova nepříznivě ovlivnila vývoj dítěte, a to tak, že dítěti nebyla dopřána samostatnost. Dítě M2 se začalo více projevovat a být samo sebou po odchodu staršího sourozence do ZŠ. M3 se vyvíjí dle senzitivních fází, jak jdou za sebou. Vývoj dítěte M3 má vzrůstající tendence. Dítě se zdokonaluje ve všech oblastech. U dítěte M4 byl kultivován temperament, který je spíše cholerický. Dítě M4 bylo přístupem mateřské školy zklidněno. Celkově pozitivní vliv má Montessori MŠ na dítě M5. Z citlivého, nesamostatného, bojácného dítěte se stává dítě, které se učí samostatnosti, získává jistotu v sebe samé. Dítě M6 neprošlo žádnou větší změnou. Velký rozvoj je spatřován v rozvoji jazykových schopností.

PS tvrdí, že u dítěte S1 nenastala žádná větší změna. Změnil se pouze přístup pedagogů, který je důslednější. Pedagogové v MŠ dítěti stanovili jasné mantinely. Dítě S2 není schopné se zabavit, neumí si vybrat hračku nebo aktivitu, neustále vyžaduje pozornost pedagoga. Dítě S3 je ovlivněno citovou deprivací, a proto se váže na jiné osoby. S3 stále usiluje nevhodně o pozornost. Posun u S3 dle PS neproběhl. U dětí S4 a S5 neproběhly žádné změny. Chování a jednání dětí S4 a S5 působí, jako kdyby děti MŠ nenavštěvovaly. Mírnější projevy emocí a chování byly evidovány u dítěte S6, který se snaží svou agresivitu nesměřovat vůči ostatním dětem, ale raději jde stranou, kde si problém řeší sám v sobě.



Graf 16: Zaznamenané změny chování dětí z MŠ Montessori

Graf 16 znázorňuje změny chování dětí po příchodu do mateřské školy Montessori. U dítěte M2, M3, M4 a M5 proběhly výrazné změny chování, které mohl podpořit systém Montessori pedagogiky. Děti M1 a M6 nevykazovaly změny v chování a jednání.



Graf 17: Zaznamenané změny chování dětí z MŠ Matoušova

Dle odpovědí byl sestaven Graf 17, který zobrazuje, že děti z MŠ Matoušova (S1, S2, S3, S4, S5) neprošly změnou chování. Odpověď PS nenasvědčuje, že by se vývoj těchto dětí ubíral směrem vpřed. Vývoj a posun byl registrován pouze u dítěte S6, u kterého se projevilo zlepšení v chování a jednání.

12. Jaké pedagogické principy, jenž v MŠ využíváte, přispívají k posílení psychické odolnosti dětí?

Poslední otázka byla položena v obecné rovině a týkala se přístupu, který je mateřskými školami využíván. Cílem bylo zjistit, jaké zásady, principy, metody uplatňují pedagogové při své práci, chtějí-li posilovat psychickou odolnost dětí.

PM: *„Tak obecně, to je jako celý klubko. Je to spojené s normalizací, s tím, jak děti přebírají zodpovědnost samy za sebe, souvisí to s vnitřní disciplínou. To je všechno dohromady – klubíčko. To se nedá úplně vymezit.“*

PS: *„Využíváme průběžné vzdělávání, kontakty s vrstevníky, pohybové aktivity, hry. Dále preferujeme praktické činnosti.“*

Odpovědi naznačují, že zatímco MŠ Montessori užívá konkrétní principy a zásady, které po zavedení „fungují“ tak nějak samy (pod záštitou průvodce), v MŠ Matoušova je zásadní práce pedagoga, jeho příprava a vlastní přístup k práci. V Montessori zařízení je psychická odolnost dětí budována přirozeně, hladce, tak jak plyne čas a dítě se vyvíjí.

IV. Osobnost pedagoga

Zásadním hlediskem pro zdravý psychický vývoj dítěte je osobnost pedagoga, která se liší charakterem a osobnostními předpoklady. Dále je to vztah mezi pedagogem a dítětem. V edukačním procesu závisí na využívané formě komunikace. Přístup pedagoga k pedagogické činnosti je dalším důležitým aspektem, který ovlivňuje vývoj dítěte. Výchovně-vzdělávací proces je podmíněn věkem pedagoga, délkou praxe a zkušenostmi.

PM se vyjadřoval o dětech velice opatrně, bez hodnotících rysů. Verbální projev byl tichý a rozvážný. PM byl charakteristický láskou, přijetím, optimismem. Pedagog PM poskytuje dětem jistotu, řád, je pro děti vzorem. S dětmi navazuje komunikaci prostřednictvím očního kontaktu nebo úsměvu. Pedagog PS byl při svém projevu velice emotivní a z rozhovoru s ním byla patrná subjektivita. Jeho odpovědi zahrnovaly hodnotící jazyk a prvky pesimismu. PS na děti reaguje pohotově, zvládá více činností naráz, je výbušný. S dětmi komunikuje nahlas, využívá své autority, aby dětem poskytl hranice. U obou pedagogů byla zaznamenána důslednost, vřelý vztah k dětem. PM i PS projevili své kreativní nápady a schopnost improvizace.

Shrnutí

Z výzkumného šetření bylo prokázáno, že psychická odolnost dítěte je ovlivněna zčásti temperamentem a rodinnou zátěží. Děti z nefunkčních či neúplných rodin vykazují projevy agresivity, nestabilitu v emocích, nespokojenost. Uplatňování demokratického výchovného stylu a respektující komunikace je spíše doménou rodin a dětí z MŠ Montessori. Dovolujeme si tvrdit, že příliš liberální – volná výchova, kterou využívají při svém vedení rodiče dětí z MŠ Matoušova dětem škodí. Přijímání změn a nedostatek pozornosti je pro děti z MŠ Matoušova – speciální třídy vysoce zátěžová situace. Děti z MŠ Montessori se vyrovnávají se změnami snáze. K vyrovnávání s náhle vzniklými situacemi přispívají saturované potřeby. V případě, že děti z MŠ Matoušova nemají potřeby plně uspokojeny, reagují intenzivně negativními emocemi. Děti z MŠ Matoušova reagují na zátěž nepřiměřeně vzhledem k situaci, přítomná je agresivita, pláč, vztek. U dětí z MŠ Montessori jsou typickými projevy: rozčilení, verbalizování. Děti z MŠ Montessori se snaží problém vyřešit, využívají k řešení konfliktních situací komunikaci a jsou ve svém jednání samostatné. Montessori pedagogika připravuje děti na samostatný život, přičemž děti využívají svobodnou volbu, samy participují na přípravě svačiny, samy si kontrolují svou práci. Děti z MŠ Montessori jsou schopné převzít zodpovědnost za sebe samé, na čemž se podílí vnitřní kázeň. Děti z MŠ Matoušova jsou závislé na pomoci pedagoga.

Prohra je pro děti z Montessori prostředím nízkou zátěží. Děti z MŠ Matoušova prožívají prohru či neúspěch jako vysokou zátěž. Jakákoli zkušenost, která se pojí s neúspěchem či frustrací dětí z MŠ Matoušova neposouvá, naopak je pro ně zničující a devastující. Odloučení od matky je dětmi z MŠ Montessori prožíváno jako zátěž minimální. Na druhé straně děti z MŠ Matoušova vnímají odloučení od matky za zátěž vysokou. Negativní emoce se u dětí z MŠ Montessori vyskytují spíše zřídka. MŠ Montessori si zakládá na uspokojování potřeb dětí. Neopomíjí vytváření bezpečného prostředí pro děti, pevný řád, disciplínu a respektující komunikaci. Odloučení snáší lépe zralé děti a děti, které pochází z rodiny, která dítěti poskytuje jistotu, bezpečí, lásku.

Bylo potvrzeno, že děti z MŠ Montessori prošly vývojem a mateřská škola je ve spolupráci s rodinou formuje a posouvá vpřed. U dětí z MŠ Matoušova není znám velký posun. Děti ve vývoji stagnují a pokroky jsou takřka neviditelné. Rodiny dětí z MŠ

Matoušova jsou převážně nespolupracující, což se odráží ve výchově a vzdělávání konkrétního dítěte.

VO1: Jaké determinanty podmiňují psychickou odolnost dítěte předškolního věku?

Psychickou odolnost předškolního dítěte ovlivňuje osobnostní charakteristika dítěte, kam je řazen temperament. Temperamentové ladění se projevuje v emočním prožívání, chování a jednání. Dalším činitelem, jenž má vliv na psychickou odolnost dítěte je rodina – výchovný styl a přítomnost rodinné zátěže. Pro psychickou odolnost je vhodná úplná a funkční rodina z důvodu stability a zprostředkování jistoty pro dítě, která využívá demokratický výchovný styl a respektující komunikaci.

VO2: Jak zvládá stres dítě předškolního věku v Montessori zařízení?

Děti v Montessori zařízení reagují spíše klidně, což je pravděpodobně dáno celkovým ztišením, které vychází ze systému Montessori pedagogiky. Emoce, které stresové či zátěžové situace doprovází jsou méně četné ve srovnání s dětmi z běžné mateřské školy. Děti se stresem vyrovnávají snáze, protože jsou normalizované, jsou si jisté prostředím mateřské školy a řádem, který jim poskytuje. Děti v MŠ Montessori stresu předcházejí, protože své potřeby mohou naplňovat dle vlastních pohnutek a činnosti volí dle svobodné volby.

VO3: Jaký vliv má mateřská škola Montessori na psychickou odolnost dítěte?

Mateřská škola přispívá k posílení psychické odolnosti dítěte zejména individuálním přístupem, respektující komunikací, budováním vnitřní kázně, vedením k samostatnosti, bezpečným prostředím, které dítěti poskytuje jistotu. Dále je to řád a disciplína, výchova k míru, která přispívá ke zvládnutí zátěžových situací. Mateřská škola nabízí každému dítěti, co potřebuje vzhledem k senzitivním fázím. U dětí z Montessori MŠ převládají spíše pozitivní emoce. Práce s pomůckami, připravené prostředí děti formuje a dodává pocit vlastní zodpovědnosti, když si děti dokáží připravit svačinu, samostatně se převléci, vykonat potřebu, zkontrolovat práci a uklidit.

Závěr

Diplomová práce se zabývala pedagogikou Marie Montessori, teorií potřeb dítěte předškolního věku, adaptabilitou, stresem a zátěží, psychickou odolností. Cílem práce bylo zjistit význam účinku Montessori pedagogiky a prokázat, že děti z MŠ Montessori jsou adaptabilnější a odolnější vůči stresovému prostředí. V praxi jsme měli pozorováním dětí a rozhovory s pedagogy a zákonnými zástupci vybraných dětí ověřit, zda jsou děti pocházející z MŠ Montessori psychicky odolnější. Vzhledem k našemu záměru byla porovnávána dvě odlišná zařízení – MŠ Montessori a MŠ Matoušova, kde je speciální třída.

Teoretická část práce je rozčleněna do dvou kapitol, které jsou svým rozsahem vyvážené. První kapitola je věnována osobnosti a pedagogice Marie Montessori, zejména jejím pedagogickým principům. V kapitole je popsáno, jak alternativní vzdělávací systém funguje – co je jeho obsahem a jaké Montessori pedagogika zastává myšlenky. Druhá kapitola vymezuje a charakterizuje dítě předškolního věku a s ním spojené potřeby. Tomu předchází období raného věku, které je také součástí práce. Teorie potřeb přibližuje potřeby z hlediska vývoje dítěte. Dále zahrnuje obecné pojetí potřeb, které vysvětluje jejich význam. Ve druhé kapitole jsou uvedeny determinanty, které podmiňují vývoj dítěte. Jsou jimi například adaptace, zátěž a stres, psychická odolnost. Jednotlivé kapitoly jsou doplněny o poznatky vycházející z teorie Marie Montessori.

Empirická část práce porovnává děti ze dvou školských zařízení, kterými jsou MŠ Montessori v Jablonci nad Nisou a MŠ Matoušova, sídlící v Liberci. Nástrojem výzkumného šetření byl rozhovor, který byl realizován s pedagogy mateřských škol. Další kvalitativní metodou bylo pozorování. Údaje o dětech a rodičích doplnil dotazník.

Z hlediska metodiky výzkumu, by výzkum zasloužil dlouhodobější výzkumné šetření, které by vycházelo z experimentu, který by byl proveden v obou mateřských školách, kdy by děti byly vystaveny stejné situaci, totožným podnětům a na základě reakcí, chování, emočních projevů by bylo možné posuzovat a vyhodnocovat psychickou odolnost dětí.

Výzkumné otázky byly zodpovězeny. Výzkum částečně potvrdil, že vybrané děti z MŠ Montessori reagují přiměřeně vzhledem k situacím, jejich chování je ovlivněno výchovou, temperamentem. Významným činitelem, který neblaze podmiňuje psychickou odolnost dítěte je přítomnost rodinné zátěže. Při neúspěchu či frustraci děti z MŠ Montessori volí strategie, jež jsou založené na inteligenci, která umožňuje řešení

problémů. Děti z MŠ Montessori jsou schopné konflikty vyřešit samostatně. Neúspěch nezpůsobí negaci. Děti s chutí hledají nová řešení a jsou při svém jednání vytrvalé. Pedagogický přístup Marie Montessori využívá respektující komunikaci, která má také zásluhu na nezdolnosti dítěte.

Diplomová práce vyvrací představu, že alternativní školy dětem rozměňují hranice a že děti pocházejících z alternativních škol jsou na život málo připravené z hlediska stresu. Domníváme se, že děti z MŠ Montessori jsou do života vybaveny velice dobrými komunikačními schopnostmi, respektem k druhým, schopností řešit problémy a pokud pochází z funkční rodiny, mají vysokou pravděpodobnost, že budou snáze odolávat ztíženým životním podmínkám a změnám. Zároveň jsme si vědomi, že Montessori pedagogika je alternativa, nikoli přístup, který je vhodný pro všechny děti.

Navrhovaná opatření

Přesahem a současně i zlepšením pro MŠ Matoušova by mohlo být vnášení prvků Montessori pedagogiky do výuky běžné MŠ, které by zahrnovaly zklidnění dětí, rozvoj samostatnosti a nastavení respektující komunikace. Příkladem by mohla být elipsa, cvičení ticha, pomůcky praktického života, se kterými by se děti naučily manipulovat. Možné zlepšení by mohl přinést kobereček, který by dítěti poskytoval jistotu „*To je moje místo.*“ Jistota v nás evokuje představu o nějakém místě, proto i prostředí třídy by mohlo být vybavené méně a s rozmyslem, co která pomůcka či hračka dítěti nabízí, v čem ho rozvíjí. Někdy je třeba držet se zásady, že méně je více.

Pedagog by se měl snažit o pozitivní přístup, vést dítě k sebehodnocení a umožnit dítěti prožít úspěch. Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že mateřská škola Matoušova již nemá sílu, nápady na využívání nových metod. Možným řešením by byl obrat ke zcela odlišnému přístupu, který byl původně určen pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Literatura

1. HAINSTOCK, G., E., 2013. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Předškolní léta*. Praha: PRAGMA. ISBN 978-80-7349-370-7.
2. HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
3. HELMINGOVÁ, H., 1992. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: SPN.
4. HERETIK, A., HERETIK, A., 2007. *Klinická Psychológia*. Nové Zámky: Psychoprof, spol., s. r. o. ISBN 978-89322-00-8.
5. HILLEBRANDOVA, V., 2005. *Ticho, klid, láska a harmonie*. Jablonec nad Nisou.
6. HOSKOVCOVÁ, S., SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L., 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-226-1.
7. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC J., PILAŘ, J., 2005. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.
8. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
9. KOHOUTEK, R., 2002. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, s. r. o. ISBN 80-214-2203-3.
10. KOUKOLÍK, F., 2008. *Před úsvitem, po ránu: Eseje o dětech a rodičích*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-2350-4.
11. KŘIVOHLAVÝ, J., 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.
12. LANGMEIER, J., KREJČIŘOVA, D., 2008. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
13. LUDWIG, H., a kol., 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-266-9.
14. MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.
15. MICHALOVÁ, Z., 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha. Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
16. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

17. MONTESSORI, M., 2003. *Absorbující mysl*. Praha: SPS. ISBN 80-86-189-02-3.
18. MONTESSORI, M., 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
19. MONTESSORI, M., 2012. *Tajuplné dětství* Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
20. VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Základy psychologie*. UK Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
21. VAŠINA, B., 1999. *Psychologie zdraví*. Ostrava: OU Filozofická fakulta.
22. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V., 2011. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.
23. PAULÍK, K., 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.
24. PLHÁKOVÁ, A., 2007. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
25. PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
26. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
27. PŘINOSILOVÁ, D., 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-142-3.
28. RÝDL, K., 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.
29. RÝDL, K., 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.
30. ŘÍČAN, P., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
31. SOCHŮREK, J., SLUKOVÁ, K., 2013. *Stručný úvod do základů metodologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-943-1.
32. SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
33. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J., 1996. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6.
34. ZELINKOVA, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dne*. Praha: Portal. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 2017-02. 28.]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-2>
2. Společnost Montessori, o. s., [online]. [vid. 2017-03-20. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>
3. *WikiSofia – otevřená encyklopedie* [online]. [vid. 2017-04-02. Dostupné z: [https://wikisofia.cz/index.php/Periodizace_lidsk%C3%A9ho_v%C3%BDvoje_\(Jean_Piaget\)](https://wikisofia.cz/index.php/Periodizace_lidsk%C3%A9ho_v%C3%BDvoje_(Jean_Piaget))

Seznam příloh

Příloha A	i
Příloha B	ii
Příloha C	v
Příloha D	xii

Příloha A

Rozhovor na téma: Psychická odolnost dítěte

1. Jakého temperamentového vyladění je dítě?

2. Jaký výchovný styl uplatňuje rodina?

3. Je dítě poznamenáno rodinnou zátěží? O jakou zátěž se jedná?

4. Co je pro dítě zátěžová situace/stres?

5. Jak se nejčastěji projevuje dítě v zátěžové situaci?

a) když nemá uspokojené své potřeby (Např.: Když nemá, co chce?)

b) při konfliktu

c) při neúspěchu/prohře

d) při odloučení od matky/otce

6. Jakým způsobem se dítě vyrovnává se stresem?

a) rychle se vrátí k normálnímu stavu,

b) je rezistentní – nenechá se vyvést z míry,

c) je poznamenáno, mění své chování.

7. Jak probíhala adaptace dítěte do MŠ?

8. Jakým způsobem dítě reaguje na změny?

9. Jak často dítě prožívá negativní emoce (pláč, vztek)?

10. Přispívá MŠ ke zvládnutí zátěžových situací dítěti? V čem?

11. Byl u dítěte zaznamenán posun či proměna v chování od nástupu do MŠ? V čem?

12. Jaké pedagogické principy, jenž v MŠ využíváte, přispívají k posílení psychické odolnosti dětí?

Příloha B

Vážený rodiče,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je zaměřený na psychickou odolnost Vašeho dítěte. Zakroužkujte prosím odpověď, která je nejbližší Vašemu názoru. Zjištěné informace z dotazníkového šetření jsou anonymní. Celkové výsledky budou součástí diplomové práce, která porovnává pedagogické přístupy v mateřských školách.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Bc. Lenka Košková

1. Jaký je příbuzenský vztah k dítěti?

- a) matka
- b) otec
- c) prarodič
- d) jiný

2. Jaký je Váš přístup k dítěti?

- a) respektující, trpělivý
- b) svobodný, dítě má mnoho práv
- c) přísný, dítě se řídí příkazy
- d) jiný

3. Jak se projevuje Vaše dítě nejčastěji?

- a) Je citlivé, slabší, navenek se neprojevuje.
- b) Je aktivní, vznětlivé, snadno se rozzlobí, nálady se rychle střídají.
- c) Je kamarádké, veselé, silné, optimistické.
- d) Je trpělivé, pomalejší, problémy si nepřipouští.

4. Doplňte věty:

„Nejčastěji je Vaše dítě smutné, když.....“

„Vzteká se, když.....“

„Lítost v něm/ v ní vyvolá.....“

5. Jak často Vaše dítě prožívá negativní emoce?

- a) několikrát denně
- b) jednou za den

- c) několikrát v týdnu
- d) málokdy

6. Jak se Vaše dítě nejčastěji projevuje při zklamání? Například, když nedostane, co chce.

- a) vzteká se, pláče
- b) vyjednává, komunikuje
- c) přijme realitu – neřeší to
- d) jiná

7. Jak Vaše dítě snáší změny režimu?

- a) přizpůsobí se bez problému
- b) přizpůsobí se s drobnými obtížemi
- c) přizpůsobí se, ale těžce to snáší
- d) nepřizpůsobí se

8. Co je podle Vás zátěžová situace pro Vaše dítě?

.....
.....

9. Prožilo Vaše dítě dlouhodobou zátěžovou situaci (rozvod rodičů, stěhování, úmrtí v rodině...)? Pokud je Vaše odpověď NE, přejděte k otázce č. 10.

- a) ANO
- b) NE

9. Pokud ANO, stručně popište, o jakou zátěž se jednalo.

.....
.....

10. Přispívá podle Vás mateřská škola ke zvládnutí zátěžových situací Vašeho dítěte? Pokud odpovíte NE, přejděte k doplnění odpovědi.

- a) ANO
- b) NE

11. Pokud si myslíte, že ANO, v čem?

.....
.....

Prostor pro doplnění odpovědi:

.....
.....

Příloha C

Dítě S1

Pohlaví: Dívka
Věk: 5 let a 10 měsíců
Diagnóza: ADHD

Osobní a rodinná anamnéza

První a jediná gravidita matky. Prenatální vývoj i porod proběhl spontánně bez problémů. V raném vývoji nebyly shledány žádné odchylky. Dívka neprodělala vážnější nemoci. Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou vznikla před čtvrtým rokem v důsledku výchovy matky po rozchodu s otcem. První obtíže chování se objevily již v předchozí MŠ, kterou dívka navštěvovala.

V současné době matka žije bez partnera, ale s otcem komunikuje. Dívka otce navštěvuje, má ho velmi ráda. Jeho výchova se liší od výchovy matky. Matka je ve výchově velmi benevolentní, dívce se přizpůsobuje a podřizuje. Dívka musí mít poslední slovo. Ve volném čase často jezdí na výlety. Dívka preferuje chlapecké hry – hry s auty, stavebnice. Oblíbená hra dívky je znázornění porodu. Pohybuje se spíše v kolektivu dospělých lidí.

Dítě S2

Pohlaví: dívka
Věk: 5 let a 6 měsíců
Diagnóza: úzkostná porucha

Osobní a rodinná anamnéza

Prvorozené dítě. Prenatální vývoj, porod i vývoj po narození proběhl bez komplikací. Dívka má mladší sestru. Otec je o dvacet let starší než matka. Mezi rodiči panuje napětí a časté neshody. Rodiče jsou od sebe odloučeni. V současnosti navštěvují psychology, psychiatry a spolupracují s organizací OSPOD. Děti jsou ve střídavé péči a společně s matkou žijí u prarodičů. Otec usiluje o soudní přidělení dětí do své péče. Matka je nezaměstnaná. Je starostlivá a hodně času věnuje vysvětlováním. Obě dcery jsou úzkostné. Dívka navštěvuje 14 dní speciální třídu o 12 dětech a 14 dní běžnou třídu

v Jablonném Podještědí. V mateřské škole dívka není schopná adaptace, zapojení se do činností.

Dítě S3

Pohlaví: Dívka
Věk: 5 let a 10 měsíců
Diagnóza: ADHD

Osobní a rodinná anamnéza

Těhotenství a porod proběhl bez komplikací. V raném vývoji nebyla zaznamenána žádná závažná onemocnění. Dívka je narozená jako druhé dítě ze třech. Bratr navštěvuje první třídu ZŠ, nejmladší sestře je jeden rok. Každé dítě má svého otce. Dívka je vychovávána nevlastním otcem (otcem mladší sestry). Po narození se začaly objevovat první problémy v chování. Maminka pochází ze sociálně slabšího prostředí. Je cholerická a nedůsledná. Uplatňuje direktivní výchovu, kdy dívku vystavuje neustálému stresu a tlaku. Dříve maminka pracovala ve fabrice a současně je na mateřské dovolené. Dívka se z finančních důvodů nemůže účastnit akcí pořádaných v MŠ. Vyhledává emočně stabilní prostředí. Je důvěřivá, což se projevuje zvýšenou přítulností k cizím lidem.

Dítě S4

Pohlaví: chlapec
Věk: 6 let
Diagnóza: porucha aktivity a pozornosti, opožděný vývoj řeči, dyslalie multiplex

Osobní a rodinná anamnéza

První gravidita matky. Těhotenství bylo rizikové vzhledem k zjištění možné srdeční vady chlapce. Od dětství chlapec pravidelně navštěvuje kardiologa a podstupuje vyšetření srdce. Raný vývoj probíhal mírně opožděně, především v oblasti řeči a jemné motoriky. Kolem třetího roku se u chlapce projevily problémy se spánkem – nespavost, noční děsy. Bez komplikací prodělal běžné dětské nemoci. Chlapec je veden na dětské

psychiatrické ambulanci. Projevuje se u něj porucha pozornosti, hyperaktivita, impulzivita, porucha opozičního vzdroru, opožděný vývoj řeči a dyslalie multiplex. Chlapec má odklad povinné školní docházky.

Rodiče nemají diagnostikovány žádné vážnější problémy. Matka a otec žijí odděleně, rozvedli se, když chlapec nastoupil do MŠ. Chlapec je v současnosti v péči matky a s otcem se vídá pravidelně každý víkend nebo jinak dle rozhodnutí soudu. Ani jeden z rodičů nemá v současnosti jiného partnera. Oba rodiče chodí do zaměstnání. S výchovou chlapce pomáhají prarodiče (rodiče matky). Chlapec nemá sourozence. Pomáhá s péčí o zakrslého králíka. Matka je na chlapce důrazná, snaží se mu nastavit hranice. Otec přistupuje k chlapci spíše kamarádsky, méně autoritativně, nevyžaduje po něm tak důsledné dodržování pravidel jako matka.

Dítě S5

Pohlaví: Chlapec

Věk: 5 let 8 měsíců

Diagnóza: porucha aktivity a pozornosti, porucha chování

Osobní a rodinná anamnéza

První gravidita matky. Těhotenství mělo normální průběh, chlapec byl donošen a porod proběhl spontánně bez komplikací. Poporodní adaptace byla v normě. Raný vývoj byl normální. Vážněji nestonal. Problémy s chováním začaly až při vstupu do mateřské školy. Ve 4 letech nastoupil do běžné třídy MŠ, následně byl vzhledem k agresivnímu chování k ostatním dětem i pedagogům vřazen do speciální třídy MŠ.

Rodiče nemají diagnostikovány žádné vážnější obtíže. Matka a otec žijí odděleně, chlapec je v péči matky a s otcem se vídá nepravidelně. Matka pobírá dávky pomoci v hmotné nouzi. S výchovou chlapce pomáhají prarodiče (rodiče matky). Chlapec se stýká s různými matčinými přáteli – „strejdy“. Chlapec nemá sourozence. V domácnosti chlapec pomáhá s péčí o dva psy. Matka se s chlapcem věnuje různým sportovním aktivitám (lyžování, lezení na stěně, tancování bruslení atd.). Matka má s chlapcem partnerský vztah, který funguje na základě domluvy, převážně upřednostňuje požadavky chlapce.

Dítě S5

Pohlaví: Chlapec

Věk: 5 let 8 měsíců

Diagnóza: porucha opozičního vzdoru, porucha pozornosti, opožděný vývoj řeči, dyslalie

Osobní a rodinná anamnéza

Chlapec je prvorozeným dítětem. Byl donošen, těhotenství i porod proběhli bez komplikací. Raný vývoj proběhl v normě. Prodělal běžné dětské nemoci, žádnou s vážnějšími komplikacemi. Vzhledem k opožděnému vývoji řeči a dyslalii byl chlapec ve 4 letech začleněn do speciální třídy MŠ. Následně u něj byla zjištěna porucha pozornosti s méně výraznějšími znaky hyperaktivity, impulzivita, porucha opozičního vzdoru a celková lehčí nezralost.

Rodiče nemají diagnostikovány žádné vážnější problémy. Matka a otec žijí ve společné domácnosti, nejsou sezdáni. Oba rodiče chodí do zaměstnání. S výchovou chlapce pomáhá také babička (matka maminky). Chlapec nemá sourozence. Matka a babička jsou cizinky, chlapec vyrůstá v bilingvním prostředí. Rodiče chlapci nakupují mnoho různých dražších hraček. V rodině nejsou nastaveny jasné mantinely a pravidla.

Dítě S6

Pohlaví: Chlapec

Věk: 6 let 2 měsíce

Diagnóza: emocionální nezralost, porucha chování

Osobní a rodinná anamnéza

První gravidita matky. Porod byl vyvolán a probíhal 28 hodin. Nejsou známy žádné vážnější nemoci. Raný vývoj proběhl bez větších odchylek. V současnosti má chlapec sestru, které je jeden rok. Chlapec má odklad PŠD. Matka je psychicky nemocná, nemůže zaručit, že dítě bude docházet pravidelně do mateřské školy. Na výchovu chlapce je sama a výchovu nezvládá. Otec je často na cestách a o rodinu nejeví zájem. V rodině nejsou funkční ani prarodiče, kteří se před chlapcem hádají a s rodinou nekomunikují.

Chlapec je vulgární, IQ je nadprůměrné, projevuje se agresivně. Je citlivý, bezpráví ho rozpláče. Dětskou psychiatrickou ambulancí i pedagogicko-psychologickou poradnou je řazen k diagnóze vývojové poruchy chování, kde se jedná o poruchu chování kategorie

B, se střední mírou podpůrných opatření a individuálním přístupem bez nároku na asistenta a zařazením do skupinové integrace mezi ostatní děti.

Pedagog PS

Pohlaví: žena
Vzdělání: vysokoškolské (FP TUL obor Speciální pedagogika)
Délka praxe: 21 let

Dítě M1

Pohlaví: dívka
Věk: 5 let a 9 měsíců
Diagnóza: /

Osobní a rodinná anamnéza

Prenatální vývoj a porod proběhl bez komplikací. U dívky nejsou vedeny záznamy o nemocech, ale v poslední době trpí onemocněním močových cest. Dívka je v pořadí druhorozené dítě. Má staršího bratra. Rodina je velice dobře situovaná (sponzoři MŠ). Dívka je materiálně zabezpečena, ale chybí čas pro společné chvíle a sdílení. Dříve ve výchově a péči o dítě vypomáhala chůva. Dívka nemá stále vyhraněnou lateralitu. Působí nezrale, má problém s orientací v prostoru, je nerozhodná. V kolektivu dětí se straní, čeká, pozoruje, je submisivní.

Dítě M2

Pohlaví: dívka
Věk: 6 let 1 měsíc
Diagnóza: /

Osobní a rodinná anamnéza

První gravidita matky. Porod proběhl bez komplikací. Dívka byla měsíc hospitalizována kvůli laryngitidě. Jiné nemoci neprodělala. Vývoj probíhá bez odchylek od normy. Má starší a mladší sestru. Rodina je funkční a spolupracující. Vztahy mezi sourozenci jsou

velice pěkné. Dívka se zajímá o matematiku, jazyk, pracuje v dílně – šroubuje, montuje, řeže. Má velice dobré komunikační schopnosti.

Dítě M3

Pohlaví: dívka

Věk: 6 let

Diagnóza: /

Osobní a rodinná anamnéza

Těhotenství a porod proběhl bez komplikací. V raném vývoji nebyla zaznamenána žádná závažná onemocnění. Dívka je narozená jako nejmladší dítě ze třech dětí. Má dvě starší sestry. Rodina je spolupracující a funkční. Maminka je učitelka, lektoruje kritické myšlení. Dívka má velice dobré komunikační schopnosti, je asertivní.

Dítě M4

Pohlaví: chlapec

Věk: 5 let 11 měsíců

Diagnóza: /

Osobní a rodinná anamnéza

Těhotenství mělo normální průběh. Při porodu se vyskytly komplikace. Chlapec podstoupil operaci mozku. V současné době je zcela zdravý, bez přítomnosti zdravotního znevýhodnění. Ve srovnání s vrstevníky je chlapec vysoký, pevný. Má staršího bratra. Rodina je sportovně zaměřena a je orientována na výkon. Oba rodiče byli vrcholoví sportovci. Otec odjíždí na dlouhé pracovní cesty do zahraničí a je odloučen od rodiny. V rodině chybí mužský vzor. Chlapec využívá ve svém slovníku vulgarismy, věnuje se gymnastice. V kolektivu má roli šaška. Je vůdčí typ.

Dítě M5

Pohlaví: chlapec
Věk: 5 let 9 měsíců
Diagnóza: /

Osobní a rodinná anamnéza

Porod proběhl bez komplikací. Chlapec prodělal běžné dětské nemoci. Jeho zdravotní stav je dobrý. Chlapec je menšího vzrůstu, statné postavy. Dlouhou dobu byl jedináčkem (do pěti let), nyní má sestru. Rodina je pečující, starostlivá. Ve výchově převažuje volnost. Chlapec je spíše fixován na otce. Je nekontaktní, citlivý, emočně nezralý. Baví ho matematika. Rád počítá, měří.

Dítě M6

Pohlaví: chlapec
Věk: 6 let
Diagnóza: dyslálie

Osobní a rodinná anamnéza

Při porodu byly zaznamenány drobné komplikace. Chlapec je zdravý. Během raného vývoje nebyly zaznamenány žádné závažné nemoci. Je druhorozený, má staršího bratra. Rodina je dobře zajištěná. Uplatňuje respektující přístup. Chlapec má vadu řeči. Rád vaří, pracuje v dílně, chodí na plavání. Je společenský.

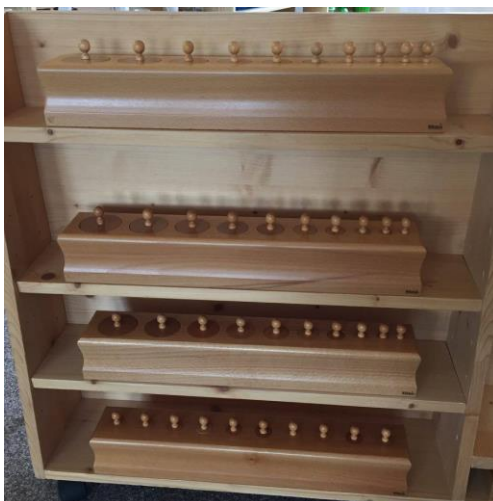
Pedagog PM

Pohlaví: Žena
Vzdělání: vysokoškolské (FF UK Psychologie relaxace)
Délka praxe: 20 let

Příloha D



Obrázek 2: Růžová věž



Obrázek 3: Válečky s úchyty



Obrázek 4: Červené tyče



Obrázek 5: Červené tyče



Obrázek 6: Geometrická komoda



Obrázek 7: Hnědé schody