

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Dveře dokořán

- **proces socializace dítěte ve waldorfské mateřské škole**

Doors wide open

- **child socialization process in Steiner nursery schools**

Bakalářská práce

2009-2010

vedoucí práce:

Mgr. Eva Svobodová

autor:

MUDr. Veronika Fraňková

Prohlašuji, že svoji bakalářskou jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce pedagogickou fakultou, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

30. 3. 2010

Veronika Fraňková

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za postřehy, kterými dávala mé práci směr.

Poděkování patří též MUDr. Ondřeji Fraňkovi za pomoc s konečnou úpravou práce.

Anotace

Práce s názvem **Dveře dokořán – proces socializace dítěte ve waldorfské mateřské škole** je věnována procesu socializace dítěte, tak jak je **pozorován a zaznamenáván ve waldorfské mateřské škole, kde pracuji.**

Tento proces je popsán jako děj, na kterém se podílejí učitelky, rodiče i samo dítě. Nezanedbatelnou úlohu hraje nejen utváření přiměřeně podnětného prostředí, ale i důsledné používání metod a forem práce typických pro waldorfskou pedagogiku.

V praktické části je na pěti případových studiích procesu socializace dítěte v mé třídě ukázána práce učitelky jako proces vyžadující mnoho času nepřímé práce v podobě pozorování a zamýšlení se nad každým konkrétním dítětem. Výsledkem je utváření si pravého obrazu dítěte, který je používán při rozhovoru o dítěti s kolegyní, na setkání kolegia učitelek waldorfské mateřské školy i waldorfské základní školy. Opominuta není ani důležitost vedení rozhovorů s rodiči. Případové studie jsou ohraničeny dobou přijetí dítěte do mateřské školy a prvním pololetním vysvědčením ze základní školy.

Klíčová slova:

socializace, předškolní dítě, waldorfská pedagogika, waldorfská mateřská škola

Abstract

My work titled *Doors Wide Open – Child Socialisation Process in Steiner Nursery Schools* focuses on the process of child socialisation as experienced and observed in the Steiner nursery where I work.

This socialisation has been described as a process engaging the teachers, parents and the child itself. Creation of a reasonably stimulating environment and a consistent application of the methods and forms of work typical for the Steiner's pedagogy play a significant role.

The practical part demonstrates in five case studies of child socialisation process in my class that the teacher's work requires a lot of indirect involvement in the form of observations and reflections over every single child. The aim is to create the real image of the child that is used in discussions about the child with a colleague and at the meeting of the staff of the Steiner nursery and the Steiner school. The importance of discussions with the parents of the children has also been considered. The case studies refer to the period from the admission of the child to the nursery to the first half-year certificate at the primary school.

Key words:

socialization, pre-school child, Steiner's pedagogy, Steiner nursery school

Obsah

Anotace

Abstrakt

Obsah	6
1 Úvod	8
2 Dveře dokořán	11
2.1 Socializace jako proces	11
2.2 Je svět místo k radování?	13
2.2.1 Rodina – první příčky socializačního žebříku	14
2.2.2 Mateřská škola – cesta pokračuje	15
3 Výchova začíná vztahem	18
3.1 Waldorfská pedagogika.....	18
3.2 Dítě - věčná hádanka.....	20
3.2.1 Bytost člověka	21
3.2.2 Bytost dítěte.....	23
3.3 Vychovatel – ten kdo se učí	26
3.4 Okolní svět a utváření vztahu k němu.....	28
4 Dítě s problémy	30
4.1 Charakteristika problémového dítěte	30
4.2 Pedagogická podpora	31
5 Košatý je strom života	36
5.1 Popis zařízení.....	36
5.2 Seznamme se.....	43
5.2.1 Poznejte nás	43
5.2.2 Poznáme vás?	44
5.3 V úctě přijmout	48
5.4 Co je psáno	55
5.5 Co je žito.....	56
6 Děti v úctě přijaté	59
6.1 Josefína - vichřice	59
6.1.1 Odkud přichází a jak ji vidí rodiče.....	59
6.1.2 Jak ji vidíme my.....	60
6.1.3 Jak vidí rodiče J. předškolní období	66
6.1.4 J. školačkou	66

6.1.5	Použité metody a formy WP.....	66
6.2.	Alfred – uplakaný větřík	68
6.2.1	Odkud přichází a jak ho vidí rodiče	68
6.2.2	Jak ho vidíme my.....	69
6.2.3	Jak vidí rodiče A. předškolní období	74
6.2.4	A. školákem.....	74
6.2.5	Použité metody a formy WP.....	74
6.3	Dana – plápolavá jiskřička	76
6.3.1	Odkud přichází a jak ji vidí rodiče.....	76
6.3.2	Jak ji vidíme my.....	77
6.3.3	Jak vidí rodiče D. předškolní období	80
6.3.4	D. školačkou	81
6.3.5	Použité metody a formy WP.....	81
6.4.	Filip – potůček v nížině.....	83
6.4.1	Odkud přichází a jak ho vidí rodiče	83
6.4.2	Jak ho vidíme my.....	84
6.4.3	Jak vidí rodiče F. předškolní období.....	87
6.4.4	F. školákem.....	87
6.4.5	Použité metody a formy WP.....	88
6.5	Kryštof - horská bystřina.....	89
6.5.1	Odkud přichází a jak ho vidí rodiče	89
6.5.2	Jak ho vidíme my.....	89
6.5.3	Jak vidí rodiče K. předškolní období	93
6.5.4	K. školákem.....	93
6.5.5	Použité metody a formy WP.....	94
	Závěr	95
	Seznam tištěných zdrojů	100
	Seznam elektronických zdrojů	102
	Seznam příloh.....	103
	Přílohy.....	104

1 Úvod

„...Představ si to. Děti tam lezou po stromech...A včera je učitelka na zahradě nechala řezat nožem....“

„...Nic pořádnýho tam nedělají...hrajou si, jak chtějí. To bych chtěla vidět ty děti pak ve škole!“

„...Ani ten počítač do třídy nechťejí. A přitom je tak potřeba se s ním učit zacházet!“

V roce 2010 uplyne dvacet let od doby, kdy vznikly první třídy waldorfských škol a školek v naší republice. Často z iniciativy skupiny rodičů a pedagogů, kteří měli možnost se s teoretickými východisky waldorfské pedagogiky setkat již před rokem 1989. Tam, kde se jejich úsilí setkalo se vstřícným postojem tehdejšího školského úřadu, mohla vzniknout první zařízení. Často se potýkala s nedůvěrou okolí, byla podezírána ze sektářství a dogmatismu.

Ve své práci chci **stručně zmínit teoretické možnosti působení metod a forem práce používaných ve waldorfské pedagogice** při procesu socializace dítěte a popsat způsoby, kterými učitelka podle těchto metod a forem práce pracující **umožňuje dítěti začlenit se do kolektivu třídy**. Jakým způsobem pomáhá **zvládat dítěti problémy**, které vyvstanou při pobytu ve školce. Jak se může podílet na řešení problémů, které mají původ v rodinné péči. Chci ukázat práci učitelek jako proces, který vyžaduje nejen velmi mnoho času nepřímé práce v podobě zamýšlení se nad každým konkrétním dítětem, ale i velmi mnoho času věnovaného práci na sobě samé. Ne vždy se takové velké pracovní nasazení setkává s pochopením nejbližšího okolí. O ocenění ze strany státu nemluvě.

V kapitole nazvané stejně jako má celá práce „Dveře dokořán“ jsem se věnovala **vysvětlení pojmu socializace a přiblížení dvou prostředí**, ve kterých tento proces převážně probíhá v prvních sedmi letech života dítěte – **rodiny a mateřské školy**.

Protože praktická část byla řešena ve waldorfské mateřské škole, kde pracuji, jsou obsahem kapitoly s názvem „Výchova začíná vztahem“ následující informace. Nejprve je to **krátké seznámení s počátky waldorfské pedagogiky**. Protože poznání podstaty člověka a především dítěte považují učitelé a učitelky waldorfských

škol a školek za základ pro svou práci, je stručně zmíněn **pohled, kterým antroposofická filosofie vidí bytost člověka**, a co z toho vyplývá pro výchovu dítěte v prvním sedmiletí. Za důležitou součást své práce učitelky považuji poznání **temperamentu dítěte** a jeho harmonického rozvíjení, a proto jsem se krátce zmínila i o nich. Nezapomněla jsem ani na druhou stranu vztahu a uvedla, **jaké osobnostní kvality by měl naplňovat učitel**. Protože waldorfská pedagogika klade velký důraz na kvalitu **prostředí**, ve kterém výchova dítěte probíhá, popsala jsem zde **jeho vlastnosti, které by mělo splňovat**.

Následuje kapitola s názvem „Dítě s problémy“, ve které jsem se pokusila charakterizovat **problémy, se kterými se dnes nejčastěji dítě potýká**, z pohledu učitelky, pro kterou je určité chování dítěte výzvou k tomu, aby se o dítě více zajímala, pozorovala je a zamýšlela se nad ním.

V začátku praktické části se ještě prolíná praxe s teorií. V kapitole „Košatý je strom života“ jsem popsala **zařízení, ve kterém probíhala socializace dětí z případových studií a teoretická východiska mé práce**. Na **případových studiích socializace pěti dětí ze své třídy** jsem ukázala, **jakým způsobem využívám teoretické možnosti**, které waldorfská pedagogika při socializaci dítěte nabízí. Zařadila jsem do ní chlapce i děvčata, kteří v současné době navštěvují tři různé základní školy. Období sledování postupu jejich socializace **začíná přijetím do mateřské školy a končí prvním pololetím docházky do školy základní**.

Doufám, že tato moje práce alespoň trochu přispěje k tomu, aby se stále více rodičů a pedagogů (jak říká můj manžel - většina pedagogické veřejnosti) začalo dívat na waldorfskou pedagogiku a učitele podle ní pracující ne skrze brýle rozumu poznamenaného strachem z duchovního rozměru našeho života, ale skrze citlivé srdce, rozumnou hlavu a pracovitě ruce

K lepšímu porozumění textu uvádím následující informace:

antroposofie – soustava filosoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka vytvořená rakouským filosofem a pedagogem R. Steinerem (1861-1925).¹

¹ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009. ISBN 978-80-7367-6474-6. s. 19

waldorfská pedagogika – reformní pedagogická koncepce, jejímž základem je antroposofie R. Steinera.²

waldorfská škola – typ alternativní školy realizující waldorfskou pedagogiku³

V práci jsem použila tyto zkratky:

MŠ – mateřská škola

WMŠ – waldorfská mateřská škola

WZŠ – waldorfská základní škola

ZŠ – základní škola

obr. 1- V mateřské škole



² PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009. ISBN 978-80-7367-6474-6. s. 375

³ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009. ISBN 978-80-7367-6474-6. s. 375

2 Dveře dokořán

„Výchova znamená, že nabídnu hostu dobré místo a tak dlouho ho budu vnitřně podporovat, dokud sám nepozná svoji cestu.“⁴

Přicházejí. Nazí, od přírody vybavení reflexy nutnými pro přežití období, které následuje bezprostředně po přestřížení pupeční šňůry, a instinktivním chováním, kterým si dovedou přitáhnout pozornost lidí kolem sebe. A my jim otevíráme dveře našich příbytků a nastavujeme své náruče. V rodinných domech, chalupách, chatrčích, jurtách, stanech, na místech, v nichž je realizována náhradní péče. Tam to začíná. V zařízeních, kde jsou nejen vychováváni, ale kde probíhá i vzdělávání ve společenství jejich vrstevníků, to pokračuje.

Často jsme zmateni a neumíme se zorientovat v množství doporučení, jak dítě vychovávat, aby bylo zdravé, šťastné a aby z něho vyrostl platný člen společenství lidí obývajících tuto planetu.

Jsme vůbec připraveni? Jak si poradíme s potřebou dítěte žít vlastním životem a požadavkem společnosti vychovat ho ke snášenlivosti, respektování svobody ostatních a solidaritě? Uvědomujeme si, že ještě zdaleka nevíme vše o tom, co a jak moc dítě ovlivňuje?

2.1 Socializace jako proces

„Samo slovo socializace znamená zespolečenšťování a setkáváme se s ním v ekonomii, kde jím označujeme opak privatizace: majetek přechází ze soukromých rukou do rukou veřejných, společných...“⁵

„...původní přirozenost (či výstižněji vyjádřeno přírodnost) je přeměňována v přirozenost druhotnou, sociokulturně podmíněnou.“⁶

⁴ PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, Ch.: *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha, Portál 1993. ISBN 80-85282-77-1. s. 6.

⁵ HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha, Grada publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. s. 67.

⁶ HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha, Grada publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1168-3. s. 67.

Způsoby jakými byly děti začleňovány do společnosti se během historie lidstva se proměňovaly. I my v dnešní době se můžeme zabývat dítětem jako objektem i subjektem našeho výchovného snažení. Nikdy bychom však neměli zapomínat, že ten, koho uvádíme do dnešního světa, je především člověkem. Člověkem, který bude usilovat o naplnění svého životního úkolu. Člověkem, kterému by jeho životní cesta měla přinášet pocit osobního štěstí a naplnění.

Z. Helus⁷ vidí **socializaci v několika rovinách:**

- Jako **antropogenezi** – kdy si namísto instinktů vytváříme řád a systém kultury, civilizace, společensko-ekonomického uspořádání, ke kterému příslušíme.
- Jako **utváření modální osobnosti** – kdy si utváříme znaky podobné znakům všech příslušníků určitého sociokulturního prostředí.
- Jako **osobní biografii** – kdy každý prožíváme svou vlastní životní cestu.

Tento proces uskutečňujeme různými cestami, které vedou k fixaci nebo změnám našich vlastností, postojů, názorů a projevů. Těmito různými cestami myslíme **působení příkladů, vzorů, ideálů, jejich nápodobu a ztotožňování se s nimi**. Určité jednání a chování můžeme navodit svým **očekáváním a předpokládáním**. Velký význam má **vlastní získávání zkušeností**. Stále se často setkáváme s **pouhým informováním a poučováním**, které navíc není spojováno ani s našimi potřebami, zájmy a motivy, ani s možností jednat, či projevit se jiným způsobem. Jako takové je zvláště **pro dítě předškolního věku nepřiměřené** a tím i **málo socializačně účinné**.

Sami sebou se tedy stáváme pobýváním mezi lidmi, sdílením určité kultury, žitím v určitých společensko-politických a ekonomických poměrech. Musíme se zabývat i myšlenkou, že čím dál větší úlohu v socializaci člověka hrají média.

To vše na dítě působí. Prožíváním se dostává do jeho nitra. A my dospělí si to vždy plně neuvědomujeme. Až do chvíle, kdy se tyto procesy začnou připomínat a ovládat naše jednání. Může to být ve formě, která nás utváří a formuje, i ve formě

⁷ HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*, Praha, Grada publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

výzev a úkolů, které nám jako jedinci dávají možnost vnější vlivy přetvořit. My však potřebujeme také uskutečňovat svou ryze osobní biografii. **Potřebujeme být aktivní, přicházet s novými nápady a náměty, jak žít svůj život. Naslouchat svým snům a následovat je. Žít svůj vlastní životní motiv.**

2.2 Je svět místo k radování?

„...k sobě samým procítáme až životem mezi lidmi.“⁸

„...majíce na zřeteli, že dítě musí být plně připraveno žít ve společnosti vlastním životem a vychováno... zejména v duchu míru, důstojnosti, snášenlivosti, svobody, rovnosti a solidarity...“⁹

„Dítě, které přichází na svět, má sice vytvořeny všechny potřebné orgány, aby mohlo žít v dnešním světě, ve světě dospělých (a náš svět je vytvořen tak, aby vyhovoval především dospělým), je však zcela nechráněno a tedy vystaveno všem možným ohrožujícím vlivům.“¹⁰

Dnešní děti, jak můžeme pozorovat v naší republice i ve vyspělých státech Evropy, Ameriky, Asie, převážně netrpí hmotným nedostatkem. Přicházejí do rodin, kde je zabezpečena obživa, ošacení, často i přemíra hraček. Téměř cokoli si můžeme dopřát kdykoli. Často zde ale **chybí smysluplnost, možnost setkávat se s pravdivými podněty a dospělými, kteří si jsou jistí sami sebou. Rychlost, změna** - to jsou kvality, které tomuto světu vládnou. Není nutno něco postupně s velkým úsilím budovat nebo propracovávat do detailů.

Přibývá dětí, které s bytostmi, které takový svět tvoří, nechtějí mít nic společného a komunikují raději jen se stroji. Narůstá počet dětí, které jakoby svým neustálým přeskokováním od podnětu k podnětu a neustálou fyzickou aktivitou se snažili najít klid a odpočnutí od světa, který jim nabízíme. Již několik let si lékaři lámou hlavu nad příčinami vzrůstajícího počtu dětí, jejichž imunitní systém vidí nejmenší částičky tohoto našeho světa (bílkoviny potravin, pyly květin a stromů...) jako nepřátele a podle toho se k nim jejich imunitní systém chová.

⁸ HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada publishing, a.s. 2007.

ISBN 978-80-247-1168-3. s. 56

⁹ /online/ *Úmluva o právech dítěte*. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>. cit. 27. 12. 2009

¹⁰ SMOLKOVÁ, T.: *Dítě v úctě přijmout*. Praha, Maitrea 2007. ISBN 80-903761-2-6. s. 12.

Pro to, abychom byli schopni se učit novému, **se potřebujeme mít rádi, věřit si, nemít strach z neznámého**. Děti přicházejí s různým stupněm možnosti rozvinutí těchto i dalších dovedností. My si pak často klademe otázku: „Nezanedbám něco? Co když propasu ten správný okamžik, abych rozvinul plně dispozice, které dítě dostalo do vínku?“ Problémem je - řečeno slovy J. Wericha v povídce „Pan Tau přichází a naděluje“: „že málokdo z nás ví, kdy je jeho zlatá vteřina.“

Rozhodnutí nechat věci zrání více přírodě (nepodněcovat zrání učením, ale zrání učením upevňovat) - protože kdo by měl lépe vědět, kdy je koho zlatá vteřina, než ona, znamená pro nás vychovatele zároveň převzetí velké zodpovědnosti za tento proces.

2.2.1 Rodina – první příčky socializačního žebříku

„... v zájmu plného a harmonického rozvoje osobnosti musí dítě vyrůstat v rodinném prostředí, v atmosféře štěstí, lásky a porozumění.“¹¹

„Ať už vypadá rodina jakkoli, je pro ni příznačné, že její členové bydlí v jednom příbytku, sdílejí jeho prostory a společně tráví čas (jeho část)...V ideálním případě čerpá rodina sílu ze vzájemného zájmu, vzájemné zodpovědnosti a bezpečí, její členové se učí sdílet, odpouštět a být si navzájem oporou.“¹²

„...všechny uvedené potřeby... nás neopouštějí ani v dospělém věku... a jsou do značné míry naplňovány právě tím, že děti máme, že s dětmi žijeme, že je vychováváme, že s nimi prožíváme dobré i zlé ... že dítě vsutku za své vnitřně (citově) přijímáme“.¹³

„Spoléháním se na určitou výchovnou metodu či mínění druhých se vydáváme v nebezpečí, že zcela vyřadíme vlastní cit a schopnost posoudit situaci“.¹⁴

¹¹ /online/ Úmluva o právech dítěte. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>. cit. 27.12.2009

¹² BOM, P., HUBER, M.: *Průvodce péčí o děti od 1 do 4 let*. Hranice, Fabula 2005. ISBN 80-86600-25-4. s. 65.

¹³ MATĚJČEK, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha, Grada Publishing, a.s. 2005. ISBN 80-247-0870-1. s. 28-31.

¹⁴ BOM, P., HUBER, M.: *Průvodce péčí o děti od 1 do 4 let*. Hranice, Fabula 2005. ISBN 80-86600-25-4. s. 22.

Rodina. Vnímáme ji jako **společenství těch nejbližších**, kteří mohou **naplnit naše biologické potřeby i potřebu jistoty, přijetí a otevřené budoucnosti**. Je to místo, odkud se dítě může vydávat na výpravy za poznáním do neznámého prostředí a zase se do tepla a bezpečí známého vracet. Místo, kde by se mělo potkávat převážně s pravdivými smyslovými podněty (přírodní vůně, materiály...). Z hlediska zabydlování se ve světě lidí je rodina místem, kde se dítě **setkává s prvními vzory a napodobuje je**. Seznamuje se zde nejen se **vztahy**, které mají její členové mezi sebou, ale i se vztahy k materiálním, duševním i duchovním hodnotám. Učí se chápat výzvy, které mu jeho postavení v rodině přináší a reagovat na ně.

Stáváme se rodiči až s narozením dítěte, nebo již dříve? Jakou vlohu pro rodičovství nám uchystala příroda?

Již u **dětí** můžeme pozorovat **instinktivní rodičovské chování**. Z dětství si také neseme **obrazy vlastní výchovy**, v dospělosti se opíráme o **informace v knihách a médiích**. Nezapomínejme však, že jsme jako lidské bytosti obdařeny nejen rozumem, ale i **schopností pozorovat, citem a intuicí**. Vychovatelé se pak stáváme převážně **pozorováním reakcí dítěte na to, co děláme, nasloucháním vlastním podnětům a smířením se s faktem, že se naše usilování stát se dobrým vychovatelem neobejde bez chyb**.

2.2.2 Mateřská škola – cesta pokračuje

"I ve školce platí, že nejvíc vychováváme, když si myslíme, že vůbec nevychoáváme...I ve školce nejvíc vychováváme svým osobním příkladem."¹⁵

„..., že dítěti se také dostává příležitosti aktivně se projevat ... ptát se a přicházet s vlastními nápady ... spoluvytvářet situace, v nichž je vychovááno a vzděláváno.“¹⁶

J. A. Komenský popsal již v 17. století tři stupně výchovy člověka – poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Dnes, jak zaznělo ve zprávě komise UNESCO nazvané „Vzdělávání pro 21. století“, bychom se měli **učit žít společně, poznávat, jednat a být**.

¹⁵ MATĚJČEK, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha, Grada Publishing, a.s. 2005. ISBN 80-247-0870-1. s. 170.

¹⁶ HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha, Portál 2004. ISBN 80-7178-888-0. s. 12.

Vzdělávání se v mateřských školách řídí mantinely **Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání**. Individuální možnosti a schopnosti rozvíjíme v pěti oblastech – **dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět**. Všechny více či méně s připravováním dítěte na život ve společnosti souvisí. Dítě a ten druhý a společnost a svět – tam se nám to nabízí zcela samo. Ale zkusme se zamyslet i nad prvními dvěma oblastmi – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika. Jak jejich rozvíjením napomáháme socializaci dítěte?

Můžeme vyjít z toho, co bylo řečeno v kapitole o rodině. Na počátku touhy objevovat a učit se nové musí být vždy jistota, o kterou se lze opřít a ke které se lze v případě neúspěchu (byť třeba přechodného) vrátit. **Pokud bude dítě znát a mít rádo sebe sama, bude si samo sebou jisto a pokud bude vládnout přiměřenými komunikačními dovednostmi, bude i jeho cesta mezi ostatní lidské jedince přímější, snazší a radostnější**. Zároveň si však myslím, že fakt, že pětileté dítě ví, kde má slezinu a játra, zná jejich podobu z encyklopedie, stejně tak jako mozek, srdce, plíce, ledviny, močový měchýř, penis a pochvu nevyjímaje (takhle si opakovala jedna maminka se svou dcerou v autobuse cestou do mateřské školy) dítěti cestu mezi ostatní lidské jedince neusnadňuje. Spíše naopak. Praobraz lidské bytosti, který si dítě v sobě nese, je obrazem dokonalosti. A upřímně řečeno, ony ty naše vnitřní orgány nejsou moc vzhledné.

„Nad zlato dražší klenot“ – jak nazval dítě J. A. Komenský, nám svěřují do péče většinou **rodiče**. Určitým způsobem dítě vychovávali a přicházejí s určitou představou, jakým směrem by se měla výchova jejich dítěte ubírat. My bychom **na jejich snažení měli navázat a dítě provázet na jeho cestě společně formou dialogu**.

Vstupem do mateřské školy začíná dítěti nový úsek života, kdy nemá po určitou část dne na blízku ani matku, ani otce, dědečka nebo babičku. **Nová blízká osoba je současně blízkou osobou i pro jiné děti**, se kterými bude dítě muset nějakým způsobem komunikovat a navazovat vztahy. Existuje nějaký osvědčený recept? Metodika, jak mu nejlépe pomoci?

Jeden základní byl vzpomenut již v kapitole „Rodina – první příčky socializačního žebříku“. Pro nás učitele to znamená **vycházet z pozorování reakcí dítěte na to, co děláme, na jedné straně a na straně druhé vycházet z vlastních podnětů. K tomu musíme ještě přidat důkladné poznání vyvíjejícího se dítěte. Znat jeho možnosti a potřeby, jak je podávají obecné zákonitosti.**

Poznání zákonitostí vývoje lidské bytosti a zejména dítěte je jedním z pilířů výchovného působení waldorfské pedagogiky. Se zařízeními, která podle ní pracují, se můžeme setkat po celém světě – tam, kde děti zažívají spíše nadbytek materiálních hodnot i tam, kde je prvotní starostí zajistit rodině obživu a střechu nad hlavou.

obr. 2 - Dítě



3 Výchova začíná vztahem

„Co od nás hlavně děti očekávají? Abychom se o ně zajímali.“¹⁷

V každodenním setkávání se s dětmi vidíme, že pro navázání kontaktu nám někdy stačí jen se usmát, jindy je lepší se jakémukoli pokusu o přiblížení vyhnout, abychom u dítěte nevyvolali obavy a pláč. Na někoho se stačí jen podívat, aby si připomněl hranice, ve kterých se může pohybovat, někomu je třeba položit ruce na ramena.

Najdeme v případě potřeby oporu v pedagogice? Takovou, která respektuje dítě, zákonitosti jeho vývoje i individualitu každého jedince? Takovou, která jedince harmonicky rozvíjí?

3.1 Waldorfská pedagogika

„Waldorfská škola se musí stát skutečným kulturním činem, součástí našeho úsilí o obnovu současného duchovního života.“¹⁸

Waldorfská pedagogika je jedním z tzv. **alternativních pedagogických směrů**. Snaží se **rozvíjet člověka v jeho celistvosti**. Rozvíjet jeho srdce, hlavu i ruce. Probouzet v dětech **vlastní živé myšlení** – myšlení tvořivé, jasné i logické. Podporuje **rozvoj širokého soucítění** – schopnosti vnímat krásu, radost i smutek tohoto světa, schopnost soucítit s druhými lidmi. Buduje **vůli vedoucí k realizaci vlastních témat a nápadů, vůli pracovat** nejen ku svému prospěchu, ale i **ku prospěchu celého lidstva a Země**.

Učitel a vychovatel provází dítě smyslovým světem a pomáhá mu zabydlet se v něm. Má **důvěru ve vlohy a schopnosti dítěte**. Vytváří podmínky pro to, aby jeho prožívání života v dospělosti i to co vytvoří, bylo co nejkvalitnější. Uznává **existenci vývojových etap** v lidském životě (tzv. sedmiletí) a volí **metody působení v souladu s nimi**.

¹⁷ WIRZ, D.: *Výchova začíná vztahem*. Brno, Akademické nakladatelství CERM© 2007. ISBN 978-80-7204-503-7. s. 33.

¹⁸ STEINER, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily, Opherus 2003. ISBN 80-902647-8-6. s. 19

Její počátky jsou spjaty se jménem **Rudolfa Steinera** (1861-1925), který v roce 1907 v Německu a např. i v Praze ve své přednášce **Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy** nastínil, jakými cestami by se měla pedagogika ubírat. Svou činnost vyvíjel v bezprostředním kontaktu s praxí. Jeho dílo je souborem záznamů (převážně stenografických) přednášek a promluv s učiteli. Chceme-li porozumět úloze, jakou má v jeho pojetí výchova a vzdělávání, je potřeba se zabírat i širšími historicko-kulturními souvislostmi dění v Evropě počátkem 19. století, kdy např. Německo hledalo cestu, jak překlenout třídní rozpory, jak a na jakých principech vybudovat nový sociální pořádek.

R. Steiner¹⁹ vnímal oblast hospodářského, právního a duchovního života jako tři samostatně existující, vzájemně nezávisle spravované funkce. Každé této oblasti přiřadil jeden z duchovních ideálů a vznikly následující cíle proměny společnosti: **duchovní svoboda v kulturním životě, demokratická rovnost v právním životě, sociální bratrství v životě hospodářském**. Rozhodující úlohu při **realizaci těchto cílů přisoudil právě výchově a vyučování**. Za nejdůležitější úkol učitele považoval **podporovat využití individuálního nadání ku prospěchu všech**. Děti a mladí lidé mají být vychováni nezávisle na požadavcích státní moci a hospodářského života do doby, než se stanou schopnými se samy jako občané aktivně podílet na budování těchto odvětví.

Škola, která vzešla z těchto myšlenek, vznikla na přání dělníků továrny Waldorf-Astoria a továrníka Molta **v roce 1919 ve Stuttgartu** a byla koncipována jako dvanáctiletá jednotná škola, která byla otevřena každému bez ohledu na sociální původ. Ač původně mělo jít o ojedinělý projekt, v následujících letech vznikly v Německu takové školy ještě dvě. Díky přednáškové činnosti R. Steinera další školy vznikly i v řadě dalších evropských měst. V roce 1938 byla většina z waldorfských německých škol uzavřena. Jejich další rozvoj nastal až po II. světové válce. Dnes je najdeme téměř po celém světě.

V České republice vznikly první školy a mateřské školy **v roce 1990**. Byl to výsledek spolupráce skupin lidí zájímajících se o waldorfskou pedagogiku a studujících antroposofii s orgány státní správy - obecními úřady počínaje,

¹⁹ CARLGREEN, F.: *Výchova ke svobodě*. Praha, Baltazar 1991. ISBN 80-900307-2-6.

ministerstvem školství konče. Důležitá byla také iniciativa pedagogů z Dornachu ve Švýcarsku. S finanční pomocí z fondů Evropské unie se mohl začít budovat systém vzdělávání pedagogů, rodičů a přátel waldorfské pedagogiky. V současné době pracuje podle waldorfské pedagogiky deset mateřských škol a několik tříd v mateřských školách s jiným školním vzdělávacím programem. Základní informace o nich přináší internetové stránky waldorf.cz.

V napomáhání úspěšné socializaci dítěte předškolního věku dává waldorfská pedagogika přednost dvěma základními metodám. Obě se dají popsat vždy dvěma slovy - **rytmus a řád, vzor a nápodoba**. Oporou při práci s dítětem jsou pro učitele **impulsy antroposofické filosofie**.

Používáme je jako živoucí inspiraci? Nestaly se pro nás pouze kouzelnými formulemi, kterými zaštitujeme svoje jednání? Kdo je ta bytost, které napomáháme zabydlet se zde, na Zemi? Proč jsem to zrovna já, u koho dítě tak často svým chováním prověřuje pevnost jeho postojů? Jsem vůbec hoden být vychovatelem?

3.2 Dítě - věčná hádanka

„Objevování dítěte ovlivňuje ve svých důsledcích naši vnímavost pro základní odpovědnost lidí vůči sobě navzájem, protože právě ve vztahu k dítěti nabývá tato odpovědnost umocněné naléhavosti.“²⁰

Na dítě můžeme pohlížet nejen očima nejrůznějších psychologických směrů, ale i svým srdcem. Může být pro nás **souhrnem zákonitostí působících v biologii**, ale i **zdrojem otázek, které se ptají po smyslu lidské existence zde na Zemi**.

Kdo jsme? Odkud přicházíme? Kam jdeme? Celé věky hledáme odpověď na tyto otázky. A čím víc víme, tím větší hádankou zůstává pro nás to zatím neobjevené.

²⁰ HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-888-0, s. 16

3.2.1 Bytost člověka

„Hluběji a stále hlouběji chceme sestupovat do vrstev lidské povahy, protože víme, že ukrývají něco tak hlubokého.“²¹

Každého člověka je třeba brát jako jedinečnou bytost, jejíž současná existence vzniká z toho, co nastalo a je zjevné, a z toho, co přijde a je skryté. Je k ní potřeba přistupovat se zájmem a z lásky k ní.

R. Steiner²² popisuje člověka jako bytost, která se svou existencí podílí na dvou světech – **hmotně tělesném** (např. smysly) a **božsky duchovním** (např. vědomím „já“). Impulsy pro jeho vývoj tak mohou přicházet z obou oblastí a být prožívány lidskou duší.

Tělo člověka je tvořeno články, které jsou jeho součástí od narození, ale které se pro svou funkci uvolňují (rodí) postupně zhruba v sedmiletých intervalech.

Tím prvním je **fyzické tělo**, které je poznatelné smyslovým poznáním. Je to část, kterou máme společnou s minerální říší. Svě funkce se ujímá po narození. Správně na jeho vývoj působí vše, co vyvolává představu života, co dítě musí dotvořit svou fantazií. Důležité je působení pravých, krásných a příjemných smyslových podnětů. Druhým článkem je **tělo životních sil** (éterné, životní). Je to část, která nás utváří jako živou bytost. Mohli bychom ho nazvat architektem, stavitelem i obyvatelem domu nazvaného fyzické tělo. Tento článek můžeme popsat i u rostlin a zvířat a své funkce se ujímá ve druhém sedmiletí. Na jeho zpevnění působí zejména pěstování smyslu pro krásu, probouzení citu pro umění a obrazné přibližování tajemství přírody, života a duchovních souvislostí. Třetí článek nazýváme **tělem pocitovým** (astrálním). Je nositelem našich pocitů - „...*místem, kde jsou prožívány a odkud proudí k druhému člověku...*“²³, a máme ho společně se zvířaty. Prostupuje oživené fyzické tělo. Plně funkčním se stává po čtrnáctém roce života. Tehdy je možné začít plně rozvíjet rozumové schopnosti - odvozovaný svět představ, sílu úsudku, svobodné uvažování. Čtvrtý článek člověk nesdílí s ostatními

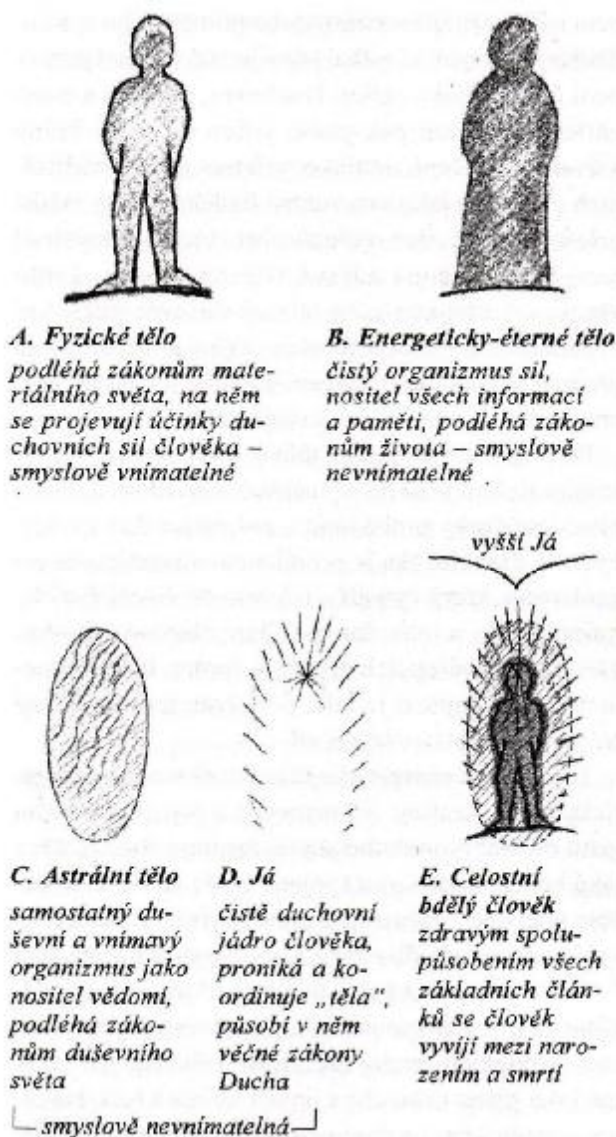
²¹ STEINER, R. : cit. podle LEBER.S., *Charakter a temperamenty* ve *Výchova a zdraví našich dětí*. Hranice, Fabula 2007. ISBN 978-80-86600-39-0. s. 26.

²² STEINER, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Příbram, Iocenes 1996.

²³ WOITINAS, S.: *Indigové děti*. Hranice, Fabula 2004. ISBN 80-86600-19-X. s. 91.

pozemskými bytostmi. Je jím **lidské „já“**, které je schopno začít plně pracovat okolo 21. roku. To ono svým působením přestavuje ostatní články na vyšší úroveň. Např. jen silou svého „já“ mohu vědomě pracovat na změně svých zvyklostí a ovládnutí svého temperamentu. S jeho pomocí člověk zdokonaluje svou duševní i duchovní stránku (tyto procesy nastupují postupně po 21. roce života). Je to ta část lidské bytosti, která je věčná a podléhá vývoji, který probíhá v duchovém světě. V pozemském světě pak „já“ pracuje na svém uskutečnění.

obr. 3 – Čtyři články těla člověka²⁴



Se světem člověka spojují **smysly**. Těch popsal R. Steiner **dvanáct** a jsou to tyto: hmat, životní smysl, smysl pro pohyb, smysl pro rovnováhu, čich, chuť, zrak,

²⁴ WOITINAS, S.: *Indigové děti*. Hranice, Fabula 2004. ISBN 80-86600-19-X. s. 88.

mysl pro teplo, sluch, smysl pro řeč, smysl pro myšlenky, smysl pro „já“. Také ony podléhají určité zákonitosti svého rozvíjení.

Obráží se toto vše nějak ve vzezření dítěte a jeho projevech? Mohu si učinit obraz o dítěti při prvním setkání s ním? S jakou bytostí se v dítěti setkávám?

3.2.2 Bytost dítěte

„Budeme muset přijmout do vědomí skutečnost, že se člověk vyvíjí dlouhou dobu mezi smrtí a novým zrozením...kdy v duchovém světě žije za takových podmínek, že tam už nemůže žít dále, aniž by přešel do jiné formy existence...když se tedy smíme dívat na dítě od jeho narození už jen fyzickými očima, měli bychom si přitom být vědomi, že i to je pokračování.“²⁵

„Když vychovatel není schopen rozpoznat členění a životní podmínky svého svěřence, nikdy mu nemůže věnovat patřičnou péči a nikdy nemůže jeho osobnost bytostně rozvinout.“²⁶

Stojíme u stromu s malým dítětem v náručí. Vane slabý vítr a pohybuje větvemi. Dítě otevírá oči a ústa dokořán, začíná zrychleně pohybovat ručkami, nožkami a nakonec celým tělem. Zrychleně dýchá. Pozorujeme, jak žádostivě dítě vychází podnětům vstříc. Časem mohutnost doprovodných pohybů vymizí, přesto nám však zůstává pocit, jakoby dítě vnímalo podněty celou svou bytostí. R.Steiner²⁷ nazval **dítě v prvním sedmiletí cele smyslovým orgánem**. Vnímá a zvnitřňuje vše, co se děje kolem něho. Je ve světě a svět je v něm. Napodobuje, tvoří, experimentuje. Má rádo pohyb a rytmus.

Vidíme jedno dítě pobíhat ve třídě z koutku do koutku, tam něco uvaří, tam povozí kočárek a cestou ještě stihne se pohoupat na koníčkovi. Jiné trpělivě pokládá kostku za kostkou a vytváří vysokou stavbu. Když mu ji někdo shodí, ani se nepohne a začíná znovu. Venku na zahradě jedno dítě zakopne a spadne. Hned se ale zvedne, opráší si kolena a jde dál. Druhé propukne ve stejné situaci v beznadějný pláč, třetí

²⁵ STEINER, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily, Opherus 2003. ISBN 80-902647-8-6. s. 28.

²⁶ HEYDEBRAND, C. von: *O duševní podstatě dítěte*. Praha, Baltazar 1993, s. 21.

²⁷ STEINER, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vydání. Praha, Baltazar 1993.

začne bušit rukama do země a vykřikovat cosi o zatraceném kameni. „Každý máme nějaký temperament,“ pomyslíme si.

O **temperamentech** uvažoval R. Steiner²⁸ jako o čtyřech základních směrech možného konstitučního uspořádání. Přirovnával je k tempu v hudbě, kdy rychlý nebo pomalý rytmus udává celkové vyznění téže melodie. Na jedné straně zrcadlí temperamenty konstituci – podobu, a zejména životní pochody, na druhé straně souvisejí s duševními kvalitami – vzrušivostí, hloubkou a schopností pociťování. Považoval je za vrozené, ale ne trvale dané. Prostupují vše, co pozorujeme u člověka zvnějšku. S jejich pomocí je vyrovnáváno v člověku věčné s pomíjivým. **Čtyři bytostné články člověka** (viz předcházející kapitola) **se mísí v různém poměru** a dávají vzniknout sangvinickému, cholerickému, melancholickému a flegmatickému temperamentu.

Lehce kráčí, často došlapuje přes špičku, rozhazuje okolo sebe rukama. Je usměvavý, hovorný, mezi dětmi oblíbený. Poznáváte **sangvinika**? Je pro něho důležité, aby si někoho opravdu oblíbil a zamiloval. Neberme mu jeho touhu po změně, ale najděme momenty, kdy jí může plně realizovat.

Chůze má těžší rytmus, stisk ruky pevnost, jedná velmi rozhodně, často však neuváženě. Projevuje silnou vůli a občas vybuchne v návalu nespokojenosti. Není to **cholerik**? Poskytujeme mu příležitosti k užitečnému rozvíjení sil – nejlépe fyzicky náročnou práci. Někdy může být i nad jeho síly. Přichystejme mu koutek, kde se může bez obav volně pohybovat, dovádět a válet se. O jeho výbuších si s ním povídejme až druhý den ráno. Nikdy v jednání s ním nepoužívejme ironii. Také on ovládne svůj temperament z lásky k vychovateli.

Jde ledabyle, s nic neříkajícím ospalým výrazem. Projevuje spokojenost, když může být sám. Miluje jídlo. **Flegmatik** je tu. Potřebuje, abychom udávali rytmus jeho životu – nenechávali ho dlouho povalovat, sedět u snídaně apod. Hrajme si s ním, vnášejme do jeho hry nápady z okolního světa. Nedávejme mu svou lásku najevo přílišným mazlením, ale hluboce s ním vnitřně soucít' me.

²⁸ STEINER, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vydání. Praha, Baltazar 1993.

Jde tiše, ruku při stisku není skoro ani cítit. Často ho najdeme zahloubaného někde v koutku. Na vycházce ho prvního bolí nohy. Poznali jste **melancholika**? Potřebuje láskyplné porozumění, ale také nenápadně podávané. Pohádky a příběhy, kde může soucítit s druhými, mu dají zapomenout na vlastní trampoty. Dopřejme mu utěšovat jiné děti, ošetřovat jim bolístky. Zaříd'me, aby byl stále v teple. Pomáhejme mu hudbou k pohybu.

Období **dětství zabarvuje temperamenty nádechem sangvinismu** – radostí, pohyblivostí, srdečností. V normálním životě je v čisté podobě téměř nenajdeme. Vychovatel by měl vycházet temperamentu dítěte vstříc a zároveň by si měl uvědomovat rizika jejich příliš jednostranného rozvíjení.

Další možností, jak můžeme pohlížet na děti je následující hledisko. Po rodičích jsme zdělili své tělo, které si můžeme představit – použijí svůj nejoblíbenější příměr, kterým nám tuto problematiku přibližoval lektor Wolfgang na semináři, třeba jako dům. My ale nejsme rodiče. Vnitřní uspořádání domu nám nevyhovuje. A tak se nutně musíme pustit do přestavby. To, jak se s ní dítě vypořádává, jakým stavebním kamenům, pořadí a tempu prací dává přednost, vedlo R. Steinera k popsání krajností tohoto vývoje jako dítěte s velkou a malou hlavou.

Dítě s velkou hlavou jakoby spočívalo intenzivně samo v sobě. Z okolí přejímá hlavně náladu a působení vztahů. Jeho vnitřní život je bohatý a proteplený. Soustřeďuje svou pozornost na bohaté vnitřní představy, má sklon ke snění a iluzím. Je oblíbené pro svou harmonii a dobrotu. Jeho hlava je poměrně velká s vysokým čelem a zdůrazněným týlem. V domě si zařizuje podkroví (hlavovou část) a nijak přitom nespěchá. Máloco je přinutí vyjít ze své podkrovní komůrky ven.

Dítě s malou hlavou se věnuje přestavbě okamžitě, intenzivně, leč poněkud neplánovitě. Bývá bledé, hubené a poněkud napjaté. V okolí ho zajímají věci, abstraktní obsahy a jednotlivosti celku. Neuspořádaně přestavěný dům ho nijak neláká k setrvání v něm. Jeho hlava v průběhu dětství v proporcích příliš brzy ustupuje, čelo ubíhá dozadu, týl je plochý.

I tady můžeme někdy pozorovat určité ustrnutí vývoje. Děti mají sklon dopřávat si, co je pro ně příjemné a pohodlné, co by jim ale nemuselo prospívat

v pozdějším životě. Jako rodiče jim vycházíme vstříc častěji, než by bylo zdravo. Jako vychovatelé si však musíme rizika jednostrannosti uvědomovat a pracovat na jejich vyvážení.

Učitel pracující podle waldorfské pedagogiky si uvědomuje **nutnost pohlížet na každé dítě jako na individualitu**, kterou je třeba na její cestě citlivě doprovázet. Na počátku **přijímáme dítě jako duchovní bytost**, kterou se začíná další etapa vývoje každého lidského „já“ zde na Zemi. **Respektujeme jeho temperament, stejně jako způsob přestavby „zdeděného domu“**. Jsme připraveni **vyvažovat nerovnoměrnosti** vývoje, pokud k nim dojde.

Co však od nás očekává dítě? Čím a jak mohu jeho očekávání naplnit?

3.3 Vychovatel – ten kdo se učí

„...nestanete se dobrými vychovateli a vyučujícími, budete-li se dívat pouze na to, co děláte, nebudete-li se dívat na to, čím jste...“²⁹

„Kdo předstupuje před děti se zátěžemi včerejška, ten ztroskotá. Kdo se však nezátížen minulostí otevře s důvěrou dnešku a věří v budoucnost nového, dobrého, ten, aniž si to uvědomí, načerpá nové síly pro velkolepé dobrodružství: setkávání s dětmi.“³⁰

„Důvěrné následování člověka v nás našimi dětmi je výrazem jejich lásky ke světu...“³¹

Úkolem vychovatele dítěte předškolního věku, který vychovává podle zásad waldorfské pedagogiky, je **připravit pro dítě vhodné podmínky a starat se o to, aby se články lidské bytosti mohly rodit a rozvíjet nerušeně a v optimální dobu**. I na nás záleží to, jaké množství životních sil si ponese člověk do dospělosti. Zda se individualita člověka bude moci spojit se zdravým organismem.

Prvotní je **očekávat přicházející lidskou bytost s úctou a láskou**, vážit si toho, že smíme dítě na jeho cestě doprovázet, starat se o to, aby jeho cesta byla pro ně vhodná a bezpečná. Aby kráčením po této cestě dítě sílilo a aby jako dospělý

²⁹ STEINER, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily, Opherus 2003. s. 31.

³⁰ HANDKE, P.: cit. dle WIRZ, D.: *Výchova začíná vztahem*. Brno, Akademické nakladatelství CERM® 2007. ISBN 978-80-7204-503-7. s. 9.

³¹ SMOLKOVÁ, T.: *Na cestě od lilie k růži*. Praha, Maitrea 2008. ISBN 978-80-87249-02-4. s. 19.

člověk bylo schopné ve světě žít a využívat výdobytky vědy a techniky ku prospěchu celé planety a všech jejích obyvatel. Na druhém místě se musíme **postarat o základní biologické potřeby a uspokojit potřebu pocitu bezpečí**. Pak se dítě může začít otevírat novým podnětům – učit se. Neznamená to však, že bychom rezignovali na uspokojování dalších potřeb dítěte, nebo na rozvoj dalších článků osobnosti člověka.

Dítě v nás očekává člověka v jeho praobrazné dokonalosti stvoření. **Zkoumá hranice** území, ze kterého se může vydávat objevovat neznámé. Testuje jejich **smysluplnost a stálost**. Jsme pro ně **významní tím, kým jsme**. Věří, že uděláme to nejlepší, co je v našich silách. Když ne dnes, pak určitě zítra. A my můžeme jeho důvěru oplácet tím, že se snažíme **pracovat na kultivaci svých zvyklostí**, odstraňovat **nevyváženosti svého temperamentu** apod. tak, abychom jeho vizi člověka naplňovali.

To platí dvojnásob pro pedagoga. Naše společnost se snaží ty, kteří budou dítě učit – tedy vychovávat a vzdělávat, nějakým způsobem na tuto roli připravit. Skládáme zkoušky, úředníci vytvářejí směrnice, právníci zákony. Cílem je proces vzdělávání dítěte (a dítě samotné) ochránit před chybami, které by mohly vést např. k nerozvinutí vloh dítěte nebo dokonce k jeho poškození.

Pro tuto kapitolu jsem si vypůjčila název knihy D. Wirze³². Předkládá v ní své praktické zkušenosti z dlouholeté pedagogické práce a zodpovědnost vidí v tom, že se **musíme my sami učit jako první. To, co konáme, musíme poměřovat v hloubi svého svědomí, svým „já“**. **Vůlí vyvíjet se dál jako lidská bytost, realizováním možností svého „uměleckého“ rozvoje, vřelým nadšením pro své povolání utváříme budoucnost.**

„Proto se musí umožnit, aby k tomuto úkolu byli povoláváni ti nejlepší. Jsou sami nositeli důvěry a musí být v tomto smyslu i materiálně nesení lidem. Pak teprve budou schopni konat svůj významný úkol.“³³

Tuto citaci jsem nechala na konci právě pro její aktuálnost a naléhavost.

³² WIRZ, D.: *Výchova začíná vztahem*. Brno, Akademické nakladatelství CERM® 2007. ISBN 978-80-7204-503-7.

³³ LIEVEGOED, B. C. J.: *Vývojové fáze dítěte*. Praha, Baltazar 1992. ISBN 80-900307-7-7. s.162.

Výchova dítěte neprobíhá ve vzduchoprázdnu. Zatím nás a dítě obklopuje ještě převážně reálný svět. Může nám jeho uspořádání být nápomocno v naší roli vychovatelů a učitelů? Jakým způsobem ho máme utvářet, aby podporovalo správný vývoj dítěte?

3.4 Okolní svět a utváření vztahu k němu

„Jako před narozením vytvořila pro fyzické lidské tělo správné okolí příroda, tak po narození se má starat o správné okolí vychovatel.“³⁴

„Jsou dvě magická slova, jež udávají, jak dítě vstupuje ve vztah ke svému okolí, a to: napodobení a vzor.“³⁵

Než se narodíme, obklopuje nás a hranice nám vytváří fyzické tělo matky. Po narození již na nás může působit fyzický svět bezprostředně. Prvním úkolem vychovatelů je **postarat se o správně uspořádané fyzické okolí dítěte**. Vybavit prostředí obklopující dítě **smyslovými podněty pravé kvality**. Těmi rozumíme přírodní materiály – vlnu, dřevo, hedvábné, bavlněné a lněné látky... a možnost setkávání se s živou přírodou – kameny, květinami, stromy, motýly, ptáky, sluncem, deštěm, ohněm... Dítěti nabízíme ke hře **co nejjednodušší hračky a doplňky**. Čím je dítě menší, tím více by měly podněty působit dojmem tepla a hebkosti. Působit tak aby vyvolávaly **v prvním sedmiletí v dítěti pocit bezpečí**. Dále bychom měli vytvořit dítěti **podmínky pro rozvíjení volné hry** a nechat působit **vzory hodné nápodoby**,

Touha napodobovat v prvním sedmiletí převažuje. **Morální kvality** dítě přijímá ze svého okolí **od lidí, které má stále kolem sebe**. Nejenom to, **jak konáme**, ale i to, **jak smýšlíme**. Zhruba v sedmi letech dítě žádá úplně jinou kvalitu. Potřebuje autoritu, kterou si však zvolí samo ze své vlastní vůle. Předpokladem bezproblémového přijetí autority v druhém sedmiletí je možnost svobodné nápodoby v sedmiletí prvním. Předčasné ponechávání vlastnímu úsudku a rozhodování vede k nedůvěře a opozičním náladám. V období puberty se chce mladý člověk naučit život chápat a vyzkoušet si ho naplno se všemi jeho důsledky. Potřebuje kolem sebe

³⁴ STEINER, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vydání. Praha, Baltazar 1993. s.22.

³⁵ STEINER, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vydání. Praha, Baltazar 1993. s.22.

lidi, kteří mu ukáží cestu k poznatkům a činnostem, jimiž se lze učit vlastní smysluplné existenci.

V prvním sedmiletí by dítě mělo vyrůstat v přesvědčení, že svět je dobrý (morální). V druhém sedmiletí v přesvědčení že svět je krásný. Ve třetím sedmiletí že svět je pravdivý.

Z toho plyne způsob **utváření prosociálních dovedností:**

- **Smyslu pro svobodu a integritu jiných lidí** – poskytnutím prostoru pro **nápodobu** a přítomností **vzorů** nápodoby hodných **v prvním sedmiletí.**
- **Pocitu životní jistoty** a tím i **schopnosti demokratického soužití a spolupráce** – nabídnutím možnosti opřít se o **autoritu** v **sedmiletí druhém.**
- **Prohloubeného zájmu o svět a životní poměry spoluobčanů** – neautoritativním vyučováním, **možností vést dialog**, být v lidském kontaktu **s učitelem** v sedmiletí třetím.

A aby tomu tak bylo, je potřeba pečlivě zvažovat kvalitu podnětů, které na dítě působí.

obr. 4 - Učitelka a děti



4 Dítě s problémy

„...a vůbec dělal žertem ve třídě rozruch a vymýšlel si spoustu podobných věcí, aby ho...kamarádi nepovažovali za hloupého, ale jenom líného.“³⁶

Problémové dítě, dítě s nápadně jiným chováním, dítě s poruchami chování, dítě s době nepřiměřeným profilem nadání. Často tyto charakteristiky slyšíme, ale vlastně nám toho mnoho o dítěti neříkají.

Co nám tyto děti svým chováním chtějí sdělit? Jak jim máme upravit cestu, aby se jim po ní dobře krácelo? Jaké dovednosti, postoje, hodnoty bych měl jako vychovatel u sebe rozvinout, aby setkávání s těmito dětmi byla pro obě strany přínosná?

4.1 Charakteristika problémového dítěte

„...na svět přicházejí s pocitem, že jsou královskými výsostmi a často se podle toho chovají...“³⁷

V jedněch můžeme vidět odraz naší doby – chvat, rozervanost, napětí, zoufalost. **Rytmické střídání činnosti a odpočinku je narušeno.** Jsou **neustále v pohybu**, rozvíjení jednoho tématu ve hře nebo **soustředěné a smysluplné** stavění a kutění u nich **téměř nezaznamenáme, neumí odhadnout nebezpečí.** Rychle jich v civilizovaných zemích přibývá. Je těžké najít si k těmto dětem cestu. Nejsou nemocné, jsou jen **zvláštní a nevypočitatelné.** Žít s nimi je velmi vyčerpávající.

Je zřejmé, že s takovým dítětem máme více starostí. Stranou bychom neměli však nechávat ani děti, které se nám jakoby ze třídy vytrácejí. Činností se zúčastní, **neruší při nich, jsou tam, kde je potřeba být.** Ale učitelce se pak může stát, že si při večerní rekapitulaci dne **nemůže vzpomenout, zda vlastně ten den ve školce byli.** Otázka, která se s nimi spojuje, by mohla znít: Bude toto dítě mít dost

³⁶ BEHEIM-SCHWARZBACH, M: Christian Morgenstern. Cit. dle SCHULZ, D.: Kazimír – proč ruší Míra? in *Výchova a zdraví našich dětí*, Hranice, Fabula 2007. ISBN 978-80-86600-39-0. s. 189.

³⁷ WOITINAS, S.: *Indigové děti*. Hranice, Fabula 2004. ISBN 80-86600-19-X. s. 42.

sebevědomí, odvahy a vůle uskutečňovat své nápady a vize. Bude umět odmítnout nežádoucí chování ke své osobě i k jiným?

Hodně přemýšlení nás stojí také děti **uzavřené, velmi nesmělé a bojácné**. Často **nechtějí komunikovat** ani s učitelkou ani s dětmi. Při pokusu o komunikaci se **chovají nezvyklým až velmi zvláštním způsobem**. Z rovnováhy je vyvede každá změna.

Velký rozruch ve třídě dokáže udělat **dítě s projevy agresivity**. Křik, pláč, slovní i fyzické půtky k pohodě ve třídě rozhodně nepřispívají a nám přidělávají na čele nejednu vrásku.

Jakým způsobem k těmto dětem přistupovat? Jak je vést, aby si uchovaly důvěru ve vychovatele a okolní svět.

4.2 Pedagogická podpora

„V dětství...je nutné rovnováhu svobodného vývoje vždy znovu a znovu vybojovávat. Děti přitom potřebují pedagogickou a často i terapeutickou pomoc...Naše úsilí nikdy nesmí směřovat k tomu, aby se něčeho zbavily, naopak musíme do vývoje dětí vnášet prvky, které mohou vytvořit protiváhu a nastartovat zdravé vyvážení.“³⁸

„Nejúčinnější je úsilí, které vynaloží lidé trávící s dítětem největší část dne.“³⁹

Podněcování aktivity u dětí bojácných, usměrňování a tlumení hyperaktivity, nesoustředěnosti u dětí velmi živých, nebo potlačování agresivity u dětí bojovně naladěných pouhým nezáživným poučováním a drilem vede ke vzájemnému vzdalování se dítěte a vychovatele.

Účinná pomoc vyžaduje **pochopení a správné soucítění**. Pomáhá nám **láska k dítěti a nezištnost našeho usilování**. Přesto to někdy nemusí stačit. Nechme

³⁸ KALWITZ, B.: Dětské konstituční typy in *Výchova a zdraví dítěte*. Hranice, Fabula 2008. s. 35-52 ISBN 978-80-86600-39-0. s. 36.

³⁹ BOCKEMÜHL, J.: Neklidné dítě in *Výchova a zdraví dítěte*. Hranice, Fabula 2008. s. 195-216. ISBN 978-80-86600-39-0. s. 213.

k sobě promlouvat obrazy nesoucí pravou podstatu dítěte. Naučme se správně pozorovat. **Pozorovat s vyrovnaností, bez sympatie i antipatie.** Podělme se o svůj **obraz s kolegyní.** Pracujme s ním ve **večerní rekapitulaci dne.** **Vycit'ujme potřeby dítěte a učme ho sžívat se svým fyzickým tělem, temperamentem** i často velmi rozvinutými **rozumovými schopnostmi.** **Denně se dítěti po dobu několika minut cele věnujme.** **Oslovme ho, pohlédněme mu do očí, dotkněme se ho, zajímejme se o jeho činnost, pomůžeme mu.** Vše dělejme v době, kterou si sami zvolíme. Tak můžeme dojít k jistotě výchovy respektující osobnost dítěte.

Mnohé můžeme změnit hned. **Snížit množství smyslových vjemů v okolí** dítěte – zmenšit vjemový rámec hlavně podnětů přijímaných nevědomě (rádio, televize...), z vědomých např. omezit až vynechat návštěvy kina a hraní počítačových her.

Waldorfská pedagogika pečuje o rovnovážný vývoj dítěte rozvíjením jeho volní, citové i intelektuální stránky. Pomoci může i následovně:

- Nestanovujme hned diagnózu. **Přibližme se podstatě dítěte** (např. za pomoci impulsů antroposofické filosofie) a takto získané poznatky využijme při ve svém každodenním setkávání se s dítětem.
- Na **pravidelných setkáváních kolegia učitelů a vychovatelů** nechme popsat dítě každým účastníkem z jeho pohledu bez osobních sympatií a antipatií, pracujme na pochopení dítěte.
- Ved'me **rozhovor o dítěti s rodiči, navštívme prostředí, ve kterém vyrůstá.** Zkoumejme přiměřenost podnětů, které na dítě působí, uvažujme, které vzory dítě napodobuje.
- Využívejme možnosti **arteterapie.** Vždy je vhodné doporučit směr, který je blízký výchovnému působení v rodině i v mateřské škole. Např. pro dítě, které dochází do waldorfské mateřské školy a rodina se inspiruje či vychovává dle waldorfské pedagogiky, jsou vhodnější směry, které také vycházejí z antroposofické filosofie a naopak.

Dále se snažme dodržovat následující zásady (rodiče i učitelé):

- Dopřejme dítěti spíše **méně dojmů, ale s intenzivním prožitkem.** Dospělý přivádí dítě k jednotlivým jevům (samozřejmě s pozitivní orientací) s důrazem na pozorování a jejich prožití. Např. při vycházce

omezíme názvoslovné popisování stromů a jdeme se raději zahledět do jejich koruny, ohmatat jejich kůru, naslouchat šelestění jejich listů a vůni jejich květů. Od negativních jevů se snažme odvést pozornost.

- Nabízejme **pravé podněty i v oblasti stravování** – vyváženou stravu připravovanou pokud možno z čerstvých surovin. Otázkou, jak pěstovat tyto potraviny, se zabývá např. biodynamicky orientované zemědělství.
- Pečujme o **rytmus nejen u jídla, ale i u ostatních aktivit** – střídejme čas veselosti i vážnosti, plnění úkolů i hraní si, činnosti a odpočinku.
- Přínosný může být též **večerní pohled na události dne**, kdy v atmosféře vzájemné blízkosti (umocněné např. písničkou) mohou být zážitky správným způsobem vzaty do noci a stráveny. Večerní rituál před usnutím obohatme např. **košíkem na starosti**, nezařazujeme již vypravování příběhů, natož sledování jejich televizní podoby.
- Na nápadné projevy dětí reagujme **laskavým vtipem, vymyšleným vypravováním reflektujícím problém**. Vážné události v životě (úmrtí, nehodu) berme vážně, aby dítě mohlo i na nás dospělém zažívat hlubokou vážnost prožívání. Často pak zjistíme, že takovým příběhům děti naslouchají s velkým soustředěním a pozorností.
- **Dejme dětem důvěru** a nechme je vykonávat v domácnosti vícero **drobných povinností**. Podporujme děti v překonání sama sebe, když se jim do splnění povinností nechce.
- Využívejme situací, kdy **dítě samo může být nápomocné mladším nebo slabším**.
- Naučme děti **drobným ručním pracím**, které mohou vykonávat při poslouchání příběhů.
- **Provázejme dítě v nemoci**. Antroposoficky orientovaná medicína uvažuje o nemoci jako o cestě nastolení rovnováhy v organismu, nemoc je brána jako pomocník „já“ v jeho uskutečňování.

Další možnosti působení se týkají práce nás dospělých na sobě:

- **Zdržme se vlastních očekávání**. Zachovávejme **klidnou vyrovnanost a jasnozřivou velkorysost, laskavou jistotu a pevnou důslednost**.

- A hlavně **pracujme** na sobě, **na svých schopnostech porozumět** druhému člověku jako celistvé bytosti, **na svých zvycích** (především zlozvycích a zdraví škodlivých návycích), na využívání silných stránek svého **temperamentu** na správném místě.

R. Steiner⁴⁰ popisuje **tyto děti** jako ty, které **svou odlišností před nás staví úkol vědomě uchopit narůstající vytrácení se duševně-duchovních obsahů a hodnot v naší době a pracovat proti tomu.** Vyvinout úsilí o výchovu a hlavně sebevýchovu založenou na spiritualitě – v úctě k „já“ druhého člověka, ať už se projevuje jakkoli dokonale či nedokonale, aby duše sestupující do světa naplněného materialismem, kde inteligence má sklon plodit i zlo, ztratily bázeň a obavy do takového světa vstoupit. **Přijímejme tyto děti bez posuzování. Dávejme jim najevo, že tušíme jejich úzkost. Pěstujme dialog mezi rodiči, vychovateli, terapeuti. Buďme připraveni se učit jeden od druhého.**

Tuto teoretickou část bych ráda zakončila citací, kterou jsem začala a která dle mého mínění krásně shrnuje to, co je pro proces socializace předškolního dítěte nejdůležitější a co je mou povinností jako vychovatele naplnit.

„Výchova znamená, že nabídnu hostu dobré místo a tak dlouho ho budu vnitřně podporovat, dokud sám nepozná svoji cestu.“⁴¹

⁴⁰ STEINER, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Příbram, Iocenes 1996.

⁴¹ PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, Ch.: *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha, Portál 1993. ISBN 80-85282-77-1. s. 6.

obr. 5 - Dobré místo



5 Košatý je strom života

Předeme jemné předitivo vztahu mezi sebou a dítětem. Kolovrátek používáme týž. Pole jsme rostlinkám nachystali jako každý rok. A ony? Proměňují své kvality v závislosti na množství slunečního jasu a na množství vláhy, které se jim dostává. Stejně jako nevstoupíš dvakrát do jedné řeky, nesklidíš dvakrát stejný len.

Když jsem poměrně narychlo nastoupila do waldorfské mateřské školy jako učitelka, věděla jsem už něco o metodách, podle kterých se zde pracuje. Zнала jsem dobře rytmus třídy, do které jsem nastoupila, protože do ní chodil můj syn a já byla tím správným aktivním rodičem. Při vedení Klubíku pro rodiče a děti jsem si pozorováním mohla ověřit platnost působení vzoru a nápodoby i rytmu a řádu v praxi. Ale přesně tak jak jsem napsala v teoretické části, jsem po nějaké době cítila, že to nestačí.

V následujících případových studiích chci na konkrétních případech **ukázat cestu**, kterou mi nabídlo **uvědomění si naléhavosti pečovat o vztah**, který se mezi mnou s dítětem vytváří, a **potřeby se ze setkávání s dítětem učit**.

5.1 Popis zařízení

Waldorfská mateřská škola, ve které pracuji, se nachází v **klidné části Prahy** v blízkosti Břevnovského kláštera. Budova je **třípatrová**, se společnou vstupní částí. Suterén tvoří sklepní prostory s technickým zázemím. V přízemí se nachází jedna třída, ředitelna, kuchyně, kancelář vedoucí školní jídelny a šatny provozních zaměstnanců. Samostatným prostorem je místnost Klubíku a sklad hraček. V prvním patře jsou dvě třídy, úklidová místnost a sklad prádla a divadelních rekvizit. Ve druhém patře dvě třídy, úklidové místnosti a knihovna. Budova je obklopena **zahradou**, která je utvářena ve spolupráci s českými i zahraničními lektory, na realizaci projektů se podílejí velkou měrou rodiče. Některé prvky vznikly díky přidělení grantu na projekt nazvaný „Zvučící zahrada“.

foto 1 – Zahrada severozápad



foto 2 – Zahrada jihovýchod



foto 3 – Zahrada jihozápad



foto 4 – Zahrada severovýchod



V poslední době byla doplněna výsadba dřevin, kterou zajistily firmy provádějící výstavbu tunelu Blanka jako náhradu za dřeviny při ní vykácené.

Velká pozornost je věnována vytváření **esteticky podnětného prostředí**. Téměř vše, co obklopuje děti, jim poskytuje **pravdivé podněty pro jejich smysly**. Každá třída je rozdělena do několika částí podle účelu, kterému slouží. V interiérech převládá **nábytek ze dřeva, doplňky jsou z přírodních materiálů** – lnu, bavlny, vlny. Často se vyskytují dekorace v podobě přírodnin – např. dřevěné špalky a větve. Totéž lze říci o **hračkách**. Převládají **jednoduché tvary**, které děti mohou snadno svou fantazií proměňovat (např. opracované větve, šišky, kaštiny kusy různobarevných látek, jednoduché čelenky, klobouky). Látkové panenky, pletená nebo šitá zvířátka, dřevěná autíčka, vláčky doplňují v případě potřeby napodobivou i fantazijní hru dětí.

K dítěti je přistupováno jako **k individualitě**, která má v budoucnu být schopna **využít své jedinečné vlastnosti ve spolupráci s druhými jedinci k rozvíjení společnosti**, která si bude uvědomovat hodnotu člověka i planety Země a bude respektovat své místo ve vesmírném řádu. Proto se **vzdělávací nabídka odvíjí od ročního koloběhu**, každé období vrcholí slavností, kterou připravují učitelky společně s rodiči. Rytmus a řád panuje i ve střídání činností během dne i týdne.

Školní vzdělávací program vypracovávají učitelky společně s ředitelkou (poslední návrhy úprav – leden 2010) tak, aby byl **v souladu s RVPPV**. Cíle, vhodné prostředky k jejich dosažení a možnosti evaluace jsou aktualizovány a konkretizovány v ročním plánu. **Třídní vzdělávací program** si vypracovávají učitelky jednotlivých tříd **se zřetelem k rytmu ročního koloběhu**. Odráží také **věkové složení třídy**, přítomnost dětí **jiných národností**, možnosti **spolupráce s rodiči i schopnosti a dovednosti učitelek**.

Děti se mohou stravovat v **klasické kuchyni** a v omezené míře (1 třída) **v laktoovovegetariánské**. Snažíme se vycházet vstříc rodičům, pokud jejich děti musí dodržovat speciální dietu. Při naplňování psychohygienických podmínek vycházíme z **platných předpisů a respektování potřeb dítěte předškolního věku**.

foto 5 – Třída Motýlků



foto 6 – Třída Hvězdiček



foto 7 – Třída Sluníček



foto 8 – Třída Kytíček



Školka má svoji **ředitelku**, didaktické a některé provozní záležitosti se snažíme řešit společně na každotýdenních **setkáních kolegia**, kdy každá učitelka i ředitelka má určeny svoje povinnosti a zodpovědnost za jí svěřené úkoly. O provozní stránku se starají vedoucí školní jídelny, tři kuchařky, školnice, uklízečka a částečným úvazkem účetní.

foto 9 – Budova WMŠ Praha 6



foto 10 – Kuchyně



Učitelky si prohlubují **vzdělání** studiem základního tříletého **waldorfského semináře** pořádaného Asociací waldorfských mateřských škol. Ten probíhá vždy jeden víkend v měsíci školního roku a dva týdny o prázdninách. Zatím není akreditován. Zkušené učitelky se setkávají v pracovních skupinách prohlubujících semináře a vytvářejí např. hodnotící model osobnostního rozvoje dítěte. Další možnosti studia waldorfské pedagogiky nabízí akreditovaný seminář s názvem **Waldorfská pedagogika Praha**, který probíhá ve WZŠ v Praze 5 – Jinonicích, který ale není zaměřen na problematiku výchovy a vzdělávání předškolního dítěte. Dvě učitelky **studují pedagogiku předškolního věku** na Jihočeské univerzitě.

Podle principů **waldorfské pedagogiky** se zde pracuje **od roku 1991**. Tehdy skupina rodičů, mezi kterými byly i dvě učitelky, a kteří se již od roku 1989 scházeli při čtení přednášek R. Steinera a diskusích o nich, oslovila tehdejší školský úřad s dotazem na volné prostory pro waldorfskou třídu. Ta vznikala v uvolněných prostorách klasické MŠ. IASWECE (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education) udělila školce **statut waldorfské mateřské školy**.

Rozvíjíme spolupráci s dalšími zařízeními pracujícími s waldorfskou pedagogikou – počínaje mateřskými centry a konče waldorfským lyceem a Akademií Tabor. Snažíme se navazovat spolupráci s dalšími subjekty pečujícími o děti v Praze 6 – Břevnově.

5.2 Seznamme se

Jak jsem uvedla v teoretické části, v našem zařízení pokračuje cesta po příčkách socializačního žebříku. Snažíme se, aby vytvořil bezpečný most, který spojuje břehy s názvem rodina a společnost.

Jaké možnosti máme, abychom se vzájemně poznali?

5.2.1 Poznejte nás

Základní informace uveřejňujeme **na internetu a na vývěsce** mateřské školy. Pro ty, kteří k nám přicházejí poprvé, pořádáme v březnu **informativní schůzku**, na které rodiče obdrží základní informace o waldorfské pedagogice, o formách

a metodách práce s dětmi i o našem školním vzdělávacím programu. Mohou si zakoupit **sborníky** říkanek, písniček, námětů na vyrábění s dětmi a článků o waldorfské pedagogice, které spolu s učitelkami přivedli na svět před několika lety rodiče a přátelé naší WMŠ, nebo **publikace** pojednávající o výchově dítěte z pohledu waldorfské pedagogiky, které vydává nakladatelství Fabula. Další možnost, jak se lépe poznat, přichází vzápětí. Je jí **den otevřených dveří**, kdy rodiče spolu se svými dětmi mohou ve školce strávit dopoledne, zúčastnit se pracovních činností, ranního kroužku, rytmické části, vypravování pohádky. Příležitost seznámit se s prostředím školky nastává i při **zápisu**, kdy jsou přístupné i třídy. Rodiče se spolu se svými dětmi **mohou zúčastnit úprav interiérů i práce na zahradě**. Několikrát do roka nám **pomáhají s přípravou a realizací slavností**. Velmi oblíbeným prostředkem z obou stran jsou **společné ozdravné pobyty**.

Při školce také existuje **klub pro rodiče a děti**. Funguje zatím v miniaturních prostorách vytvořených z bývalého skladu hraček. Je to místo, kde rodiče mohou dostat odpověď na různé otázky týkající se výchovy dítěte, prožít si, jaký zážitek jim přinese vlastnoruční vyrábění hračky pro dítě, či malování do mokrého podkladu. Děti se seznamují s říkankami, písničkami, hrami i činnostmi. Klubík vedou zkušené maminky, které jsou zároveň lektorkami nejrůznějších kurzů pro rodiče s dětmi i v jiných zařízeních.

Jaké možnosti máme my učitelky, abychom se seznámily s prostředím, ze kterého dítě přijímáme?

5.2.2 Poznáme vás?

Každoroční zamýšlení se nad přestavbou mostu mezi břehy nazvanými rodina a společnost pro nás začíná okamžikem, kdy končí zápisy předškolních dětí do škol. Tehdy už víme, s kým se budeme v červnu loučit a kdo s námi ještě nějaký rok stráví. V tuto dobu se učitelka i o něco více rozhlíží po šatně v době, kdy si pro děti přicházejí rodiče, aby často s překvapením zjistila, že uvolněná místa zaplní většinou sourozenci stávajících a budoucích předškoláků. Vzhledem k naší práci, která je orientována na navázání spolupráce s rodinou, nám prostředí, v němž dítě vyrůstá, není už úplně neznámé.

foto 11 – Společné zpívání



foto 12 – V klubíku



foto 13 – Společný ozdravný pobyt v přírodě



foto 14 – Tombola



Vše další už závisí na důvěře, se kterou k nám rodiče přistoupí. Při **zápisu**, který probíhá **formou rozhovoru** a který nabízí prostor pro **pozorování dítěte**, obdrží rodiče kromě běžného **formuláře žádosti** o přijetí do MŠ **dotazník**, který se zabývá dosavadním průběhem života dítěte, projevy jeho temperamentu, zálibami apod. Snažíme se dozvědět něco o způsobu, jakým je dítě vychováváno. Zkoumáme i míru informovanosti rodičů o waldorfské pedagogice a míru používání jejích zásad ve výchově dítěte. Dotazujeme se na připravenost rodičů podílet se na dění v MŠ – viz **příloha I**. Další vzájemné setkání probíhá většinou **koncem srpna**, kdy rodiče nově přijatých dětí přicházejí na **první schůzky s učitelkami**, vyměňují si **informace** - viz **příloha II**, a **společně se svými dětmi** se mohou **podílet na úpravách třídy** před zahájením provozu.

Takže na konci srpna něco málo o sobě víme. Z vlastní čtyřleté praxe musím říci, že je to opravdu málo. Ale děkujeme i za to. Daleko více ukáží **první momenty adaptačního období i chvíle strávené společně na pracovních schůzkách, při přípravách slavností, na rozhovorech o dítěti nebo na společném ozdravném pobytu v přírodě.**

foto 15 - Dárek od rodičů



5.3 V úctě přijmout

Jsme v mé třídě. Prostor jsme **uspořádali společně s kolegyní a rodiči**. Týká se to i vymalování, šití a barvení závěsů apod. Cílem je, **aby dítě mohlo pocítit a prožít zájem, který mají jeho blízcí** na tom, aby se mu ve školce líbilo. Jak jsem již uvedla, je velmi důležité, aby náš výchovný přístup doplňoval rodinný. Jen tak může dítě vnímat podněty jako smysluplné a cítit se ve třídě bezpečně.

Dítě přichází nejen se svými **potřebami**, ale někdy i s obavami, jak je **bude moci uspokojit**. Jak to bude s jídlem, pitím? Jak budu chodit na záchod? Hned první den školky stojí na stole džbánek s vodou a skleničky, o kousek dál miska se sušeným ovocem a talíř s čerstvým. Pokud potřebují děti odejít ze třídy, oznamují nám, kam jdou. Doba po obědě je určena odpočinku v ložnici. Menší děti odpočívají v postýlkách, větší na matracích. Nejstarší děti po krátkém odpočinku mohou odcházet na různé náročnější aktivity, které chystají učitelky pro děti s odkladem školní docházky z celé školky, nebo jim nějakou činnost připraví učitelka ve třídě.

Jen odtamtud, kde se cítíme bezpečně a kde zažíváme pocit jistoty, se můžeme vydat objevovat nové a neznámé. A **kde se cítíme bezpečně?** Tam, **kde to známe**. Proto považujeme za důležité nechat prostor, pokud je to možné, uspořádaný tak, jak jsme ho v září nachystali. **Rytmus a řád**, který je dán souběhem vzdělávací nabídky s ročním koloběhem, týdním i denním rozvrhem činností - viz **příloha III** nám pomáhají udržovat také **drobné rituály** denní činnosti doprovázející – vítání podáním ruky, stejná písnička v ranním kruhu, kapička oleje na ruce před jídlem, písnička doprovázející úklid i odchod ze zahrady, loučení.

Potřeba sebeuskutečnění může být naplňována **ve volné hře**. Dítěti je dopřávána během ranních činností i při pobytu venku. Potřebu volné hry s principy mimikry mohou realizovat za pomoci závojíčků, čelenek a jednoduchých převleků v koutcích připomínajících kuchyňku, pokojíček, prodejní pult. Snažíme se vyhovět velké **potřebě pohybu** předškolního dítěte tak, aby děti nacházely místa, kde se mohou houpat, pobíhat a poskakovat (např. jako koníci). **Potřebu tvořit, experimentovat** si mohou uspokojit v koutě s přírodninami a dřevěnými stavebnicemi. Další možností je „zašít se“ do výtvarného koutku s papíry, klubíčky, rounem, zbytky látek... a dát průchod své fantazii tam. **Chut' napodobovat** může

dítě uspokojit v souladu s rytmem dne ve chvílích, kdy připravujeme svačinu, pečeme chléb, opravujeme hračky, uklízíme... K dispozici děti mají truhlářský stůl, kuchyňskou linku, prkénka, nožičky, kladívka, pilky apod. Při práci na zahradě mohou pomáhat se všemi pracemi, které tam během roku konáme, protože můj košík se zahradnickým náčiním obsahuje i malé motyčky, kypřidla, rýče, zahradnické nůžky.

Potřebu otevřené budoucnosti naplňujeme dítěti tím, jak se samy jako **učitelky snažíme konat dobro a usilujeme o to být morální** – mít úctu k tomu, co již bylo vytvořeno a ke všem bytostem, které se na tom podílely. To dáváme najevo svým každodenním konáním – ať už je to např. pečování o květiny ve třídě, nebo způsobem vyhánění oněch drobných zlatistých motýlků, kteří se tak rádi zabydlují v ovčím rouně. **Společnou oslavou narozenin každého dítěte** dáváme všichni dítěti najevo, že je bezesbytku přijímáme. Tak mu potvrzujeme jeho víru v to, že svět je dobrý a že stojí za to usilovat o prožití svého životního motivu právě na tomto světě.

Je září a dítě vchází obvykle spolu s jedním z rodičů do třídy. Vítáme se podáním ruky, krátce si pohlédneme do očí. Kolovrátek se roztáčí a začínáme příst.

foto 16 – Vítáme se



foto 17 – Ložnice



foto 18 – Zadní herna



foto 19 – Přední herna



foto 20 – Přední herna a jídelna s kuchyňkou



foto 21 – Zalévání



foto 22 – Na zahradě



foto 23 – Příprava svačiny



foto 24 – Ustýlání



foto 25 – Ranní kruh



foto 26 – Předsvačinný rituál



foto 27 – Narozeniny



foto 28 – Berušky pospolu



5.4 Co je psáno

Obraz, který si učitelka **při prvním vstupu dítěte do třídy udělá**, tvoří úvodní řádky v **záznamu pozorování vývoje dítěte**, který je součástí dokumentace zahrnující **evidenční list** a vyplněné **dotazníky** (viz **Přílohy I a II**), které rodiče obdrželi u zápisu a na první schůzce. Dále by měl následovat **záznam pozorování dítěte utvářený v dalších dnech** - popis jeho fyzického těla, temperamentu, životních sil, citů, zálib i nevyrovnaností vývoje, spolu s důležitými momenty jeho adaptace - chuť k jídlu, způsob odloučení se od rodiče, snaha o komunikaci s učitelkou a s dětmi, postup utváření návyků, jejich dodržování apod.

Další záznamy tvoříme zhruba **po jednom až dvou měsících**. V případě, že se u dítěte objeví nějaký **vývojový posun**, nebo nastane **změna v jeho chování** i dříve. Rády se také **seznámíme s rodinou na rozhovoru o dítěti**, který je pro nás příležitostí nahlédnout do rodinných zvyklostí, materiálních i psychohygienických podmínek, ve kterých dítě vyrůstá. Někdy je rozhovor nutný z důvodu uvažování u ukončení adaptace, nebo nevhodného chování dítěte. Vždy je však lepší, když první rozhovor může proběhnout **na základě přání rodičů a v okamžiku, kdy se „nic“ neděje**. Je pro nás přínosné dozvědět se např. i o tom, co prožívali rodiče, když se na dítě těšili, nebo když ho plánovali, jaké byly první okamžiky rodičovství, jak se projevovalo dítě jako miminko, zda byl jeho vývoj v normě. Jaké změny nastaly např. s příchodem sourozence. Z rozhovoru zaznamenáváme pouze dohodnuté závěry pro další práci s dítětem.

Zhruba po půl roce je vhodné věnovat dítěti **hlubší pohled**. Pozorovat projevy všech jeho článků a soustředit se na to, co si dítě hlavně buduje v tomto období, a to je fyzické tělo. K tomu nám může sloužit následující schéma **pozorování obrazu dítěte** - viz **Příloha IV**. Nejprve si všímáme postavy jako celku. Pak komentujeme velikost jednotlivých částí těla (např. i prstů) a stavíme je do vzájemného vztahu – všímáme si i jejich symetrie a proporcionality. Popisujeme dítě z hlediska dvanácti smyslů, temperamentu, jeho sympatií i antipatií - např. při výběru materiálu ke hře, nebo při výběru jídla.. Všímáme si schopnosti dítěte odpočívat. Pozorujeme jeho vztah k rodičům, nám samým i ostatním pracovníkům školky.

Další záznamy se poté vedou se zřetelem na změny, které u dítěte probíhají. Oporou pro ně může být dotazník s názvem **Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů**, který jsme ve školce vytvořily – viz **Příloha V**. Všimáme si, v jaké míře a jakým způsobem používá dítě smysly pro vstupování v kontakt se světem a jeho proměňování. Pro hodnocení školní zralosti používáme záznamový arch K. R. Kümmera s pracovním názvem **Výměna zubů – školní zralost - školní připravenost** – viz **příloha VI**. Učitelka pozoruje a zaznamenává např. údaje o proporcích těla, počínající výměně zubů. Všimá si fyzické zdatnosti – např. schopnosti pohybu vpřed skokem a poskoky, pohybu po úzké linii, míry koordinace, vlastní aktivity dítěte, používání síly (přenášení těžkých předmětů i kamarádů), rozvinutí jemné motoriky v sebeobslužných dovednostech. Z psychických funkcí věnuje pozornost např. nástupu prohlubování prožívání a zároveň jeho stabilizace, nástupu cíleného jednání, vyvinutí pravo - levé dominance, smyslu pro humor, vnímání rytmu v jazyce, uvědomování si pohlavní odlišnosti., rozvíjení vědomé paměti, schopnosti soustředění na 10 – 15 minut, řeči. Tématu této práce se dotýkající zralost po sociální stránce sledujeme jako např. přijímání dítěte skupinou, schopnost zorganizovat společnou hru a setrvat v ní, hraní her na koně, psa a pána v obou rolích, pokusy o navazování déletrvajících kamarádství, schopnost udělat něco pro ostatní, samostatnost v sebeobsluze, respektování hygienických návyků, zvládnutí odloučení od rodičů, přijímání a splnění jednoduchých úkolů (mytí nádobí, zalévání...vyřízení vzkazu).

Jsme na konci předškolního období, cesta po žebříku socializace tím však nekončí. Pro nás to znamená **účast na společných schůzkách kolegií waldorfských škol a mateřských škol**, kde se vzájemně informujeme o dětech, které půjdou (nebo přišly) k zápisu a dětech v 1. třídě, které přišly z naší MŠ. Rády navštěvujeme divadelní představení, která chystají 8. třídy, zajímáme se o prezentace ročníkových prací dětí 9. ročníků. Těšíme se na **rozhovory s praktikanty**. Na týdenní sociální praktikum k nám chodí i studenti waldorfského lycea v Praze 4. Někteří z nich se vracejí do školky po 15 letech, protože jsou jedněmi z prvních jejích absolventů.

5.5 Co je žito

Teoretická východiska i možnosti ověřování jejich naplnění tedy máme. Však košatý je strom života, jak jsem napsala na začátku této kapitoly.

Pro to, aby se mi utváření vztahu s dítětem dařilo, jsem si stanovila **zpočátku tato pravidla:**

- Každé dítě je neopakovatelné, každý vztah jedinečný.
- Veselá mysl, půl zdraví.
- Sdělená starost - poloviční starost, sdělená radost - dvojnásobná radost.
- Zvažování hodný je čin.

Časem se seznam pravidel rozrostl a dnes připomíná zásady pro pomoc dětem s problematickým chováním, které jsem uvedla v teoretické části na str. 31 - 34. Obohatila jsem ho i o postřehy, které jsem načerpala v knize P. Kopřivy a kol.⁴². Velkým vzorem mi byly přístupy, které popsala E. Svobodová⁴³. Inspiraci mi poskytl i R. Campbell⁴⁴ a průpověď R. Steinera určená učitelkám mateřských škol.

A tak vzniklo toto devatero:

- Být tím, kdo se učí.
- Být vzorem hodným nápodoby.
- Dávat najevo dítěti, že ho bezpodmínečně přijímám – pohledem, dotykem, soustředěnou pozorností.
- Naslouchat.
- Hodnotit činy.
- Začínat každý další den „psát od prvních řádků“.
- Komunikovat respektujícím způsobem – aktivně naslouchat, pojmenovat pocity druhého, vyjádřit podporu, používat já-výrok.
- Využívat beze zbytku možnosti, které mi poskytuje práce podle waldorfské pedagogiky.
- Žít svůj životní motiv v radosti z každodenních maličkostí.

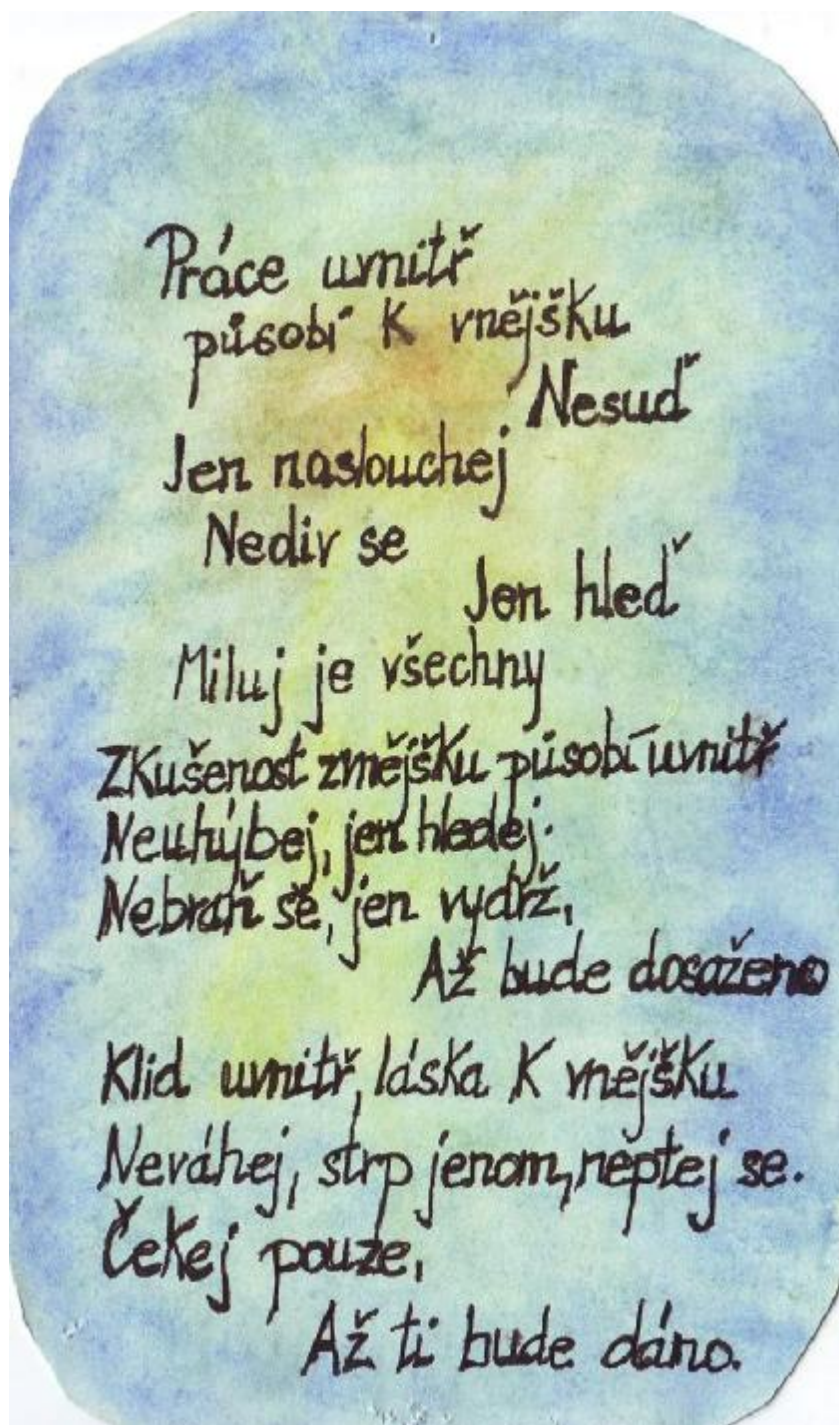
⁴² KOPŘIVA, P. A kol.: *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž, Spirála 2006. ISBN 80-901873-7-4.

⁴³ SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha, Raabe 2007. ISBN 80-86307-39-5.

⁴⁴ CAMPBELL, R.: *Potřebuji tvou lásku*. Praha, Návrat 1993.

Když jde do tuhého, snažím se si podle tohoto devatera vybavit svůj vlastní obraz. Když se soustředím v takovou chvíli především sama na sebe a ne tolik na dítě, situace se pozvolna zklidňuje, a mě napadá řešení.

obr. 6 - Průpověď R. Steinera pro učitelky mateřských škol



6 Děti v úctě přijaté

Pro přiblížení přínosu některých metod a forem vzdělávání předškolního dítěte používaných waldorfskou pedagogikou (dále jen WP) jsem se rozhodla zpracovat proces socializace pěti dětí, tak jak probíhal v mateřské škole, kde pracuji (dále jen WMŠ). Zvolila jsem formu případových studií, které zahrnují období socializace každého dítěte od počátku docházky do mé třídy do doby 1. pololetí docházky do základní školy (dále jen ZŠ) nebo waldorfské ZŠ (dále jen WZŠ).

Případové studie jsou zpracovány jednak na základě plánovitého a systematického pozorování (první den ve třídě, pozorování k rozhovoru o dítěti s kolegyní a na setkání kolegia, pozorování projevů školní připravenosti a zralosti), ale i na základě zaznamenávání náhodně zjištěných faktů. Pozorování probíhalo jako zjevné přímé krátko i dlouhodobé. Zapsány jsou pouze zvolené varianty řešení.

6.1 Josefína - vichřice

Rodiče o ní do narozeninové pohádky napsali: „...všichni ji máme moc rádi a je dobře, že si nás vybrala...dívala se z kočárku ráda kolem sebe a všechny kolem zdravila roztomilým „Ajoj!“...je to naše SLUNCE...“

Seznámím vás s **dívkou J.**, v okamžiku započetí docházky do naší MŠ jí byly **3 roky 11 měsíců.**

6.1.1 Odkud přichází a jak ji vidí rodiče

Z odpovědí na **zápisový dotazník** a z informací uvedených v **evidenčním listu** jsem vybrala:

J. je vychovávána v úplné rodině, má vlastního mladšího bratra (1,5 roku) a dvě starší nevlastní sestry (13 a 11 let). Od roku 2005 navštěvovala jinou MŠ. Rodiče nejsou spokojeni s přístupem učitelek, a proto přicházejí k nám. WMŠ rodiče vybrali pro své zkušenosti s waldorfskou pedagogikou (starší děti navštěvují WZŠ) i za cenu, že budou muset do školky dojíždět denně cca 35 minut. S volbou souhlasí oba

rodiče, s principy waldorfské pedagogiky jsou seznamováni na třídních schůzkách ve WZŠ. J. ráda tvoří – i ve hře (využívá kusy látek, židle, křesla, zapojuje dospělé). Je živá, veselá. Sní téměř vše. Rodiče by rádi, aby jejich dcera po skončení docházky do WMŠ navštěvovala WZŠ v Praze 5 – Jinonicích.

Od nás rodiče očekávají klidné a láskyplné prostředí, které podpoří její duševní i fyzický vývoj a uspokojí její potřebu mít kolem sebe dětský kolektiv. Za optimální považují dobu pobytu v MŠ do 13. hodiny, mají možnost tuto dobu dodržet.

Se školkou chtějí spolupracovat aktivně, maminka se může zapojit do úprav třídy, příprav slavností, společného vyrábění. Je ochotna také pomoci s překlady a tlumočení z anglického jazyka. Tatínek může pomoci s drobnými opravami ve třídě a vším, co se týká výpočetní techniky.

Další záznamy jsou vybrány ze sešitu, který jsem si pracovně nazvala „**Záznam pozorování vývoje dítěte**“, s přihlédnutím k problematice socializace řešené v mé práci.

6.1.2 Jak ji vidíme my

První setkání – 4. 9. 2006

Do třídy přichází s maminkou velmi živá dívenka, odvázně podává ruku a hledí mi do očí. Upoutává pozornost svou snědou pletí a velkýma hnědýma očima s dlouhými řasami. Po chvíli už pobíhá z koutku do koutku, všechno chce prozkoumat, se vším si chce pohrát, téměř pořád se směje. Maminku téměř nepotřebuje, nechává ji v klidu vykonávat práci, kterou si pro ni učitelka připravila. Její potřeba pohrát si se vším a podle svého často naráží na hranice ostatních dětí a dochází k prvním konfliktům, které maminka nechává s důvěrou řešit nás podle zvyklostí ve třídě. Rytmus dne nerespektuje (do ranního kruhu přichází pouze maminka), potřeba ukončit činnost u ní vyvolává pláč a vzdor. Ráda pozoruje běžné pracovní činnosti (přípravu svačiny, opravování hraček apod.). Dobře reaguje na projevení pozornosti, kterou jí věnuje učitelka úsměvem, lehkým dotekem

i pohlazením. Děti ke společné hře nevyhledává. Pokud řešení situace neodpovídá jejím představám, reaguje velmi prudce a dožaduje se uskutečnění svého záměru opakovaným vykřikováním slov „Já to chci!!!“, dupáním, někdy i svalením se na zem a kopáním okolo sebe. Při sporu o hračku využívá své velké síly a často druhé dítě uhodí. Její řeč je nezřetelná, poznamenaná patlavostí a překotným tempem.

Vzhledem k J. chování, které vede často ke konfliktům, a potřebě maminky věnovat se mladšímu sourozenci a jejímu následnému návrhu zkrátit období společné adaptace, se scházíme na společný rozhovor o dítěti s kolegyní již na konci prvního týdne školního roku.

Otázka

- Proběhne adaptace J. úspěšně?
- Jak ji motivovat k nápodobě prosociálního chování?

Rozhovor o dítěti

- **Cíl:** utvořit si obraz dítěte, zvážit všechna pro a proti zkrácené lhůtě společné adaptace s rodičem.
- **Naše silné stránky:** dostatek sil a empatie začínající učitelky, denní a týdenní rytmus, prosociálně orientované činnosti, zkušenosti druhé učitelky.
- **Naše slabé stránky:** 1,3 úvazku přímé práce na třídu (kolegyně je ředitelkou WMŠ).

Závěry pro další práci

- Nezapomínat, že spolu s J. se adaptuje na docházku do MŠ dalších 5 dětí.
- Vycházet z respektování J. sangvinicko-cholerického temperamentu, ukazovat jí svým vzorem možnosti projevení svých potřeb (slůvka prosím a děkuji v komunikaci s dětmi i mezi sebou, možnosti odmítnutí nežádoucího chování).
- Nenechávat bez povšimnutí porušování třídních zvyklostí řešit spory.
- Oceňovat J. snahu řešit spory dle zvyklostí ve třídě.
- Využít její zájem zapojovat se do pracovních činností tak, aby v nich mohla zažívat úspěch, všimnout si dalších činností, ve kterých je úspěšná.

- Snažit se o maximální dodržení rytmu dne, týdne i drobných rituálů tak, aby přechody mezi činnostmi mohla J. vnímat jako něco běžného a přirozeného.
- Vyhovět potřebě J. maminky.
- Provést hlubší pozorování – viz příloha IV.

Konec září

J. přichází do třídy s velkou suverenitou, ruku podá, jen chce-li ona sama. Loučení s rodiči probíhá přiměřenou formou. Během dne se občas rozebíhá přes šatnu až na schody s výkřikem „Maminko!“ a často je ji potřeba ze šatny odnést a zamknout třídu. Vyhledává přítomnost učitelky k rozhovoru, je však obtížné jí porozumět. Její přítomnost ve třídě nelze nezaznamenat – začne si nárokovat pro sebe prostor a hračky, když jí není vyhověno, prudce dítě odstrčí, zboří mu stavbu apod. Respektování rytmu dne (úklid, odchod do šatny, odchod ze zahrady) je pro ni velmi obtížné. Prudkost reakcí na to, když jí není vyhověno, se stupňuje – častěji se objevuje válení se po zemi a kopání, vykřikování a volání maminky. Dle slov maminky J. stejně reaguje na odmítnutí splnění svých požadavků i doma. Stále dobře reaguje na objetí (maminka souhlasí s použitím této možnosti) – většinou se zklidní, než napočítám do dvaceti a tiše se rozplácí. Do minuty se usmívá a začíná se věnovat hře. Je pro ni však téměř nemožné najít pro hru partnera. V kresbě se začíná objevovat postava – komentuje to úsměvem a slovy: „To je maminka.“ Kromě pracovních činností projevuje i zájem o zpěv a tanec, kde dává naplno průchod svému temperamentu. Oproti původnímu předpokladu zůstává ve školce i na spaní a odpolední provoz (nemožnost sladit dojíždění rodičů s prací a se spánkem mladšího sourozence). V postýlce se však velmi neklidně převaluje a vyhledává záminky pro její opuštění. Často pak usíná mamince v autobuse (doma po obědě usíná). Odpoledne ji vyzvedává ze školky 2x v týdnu babička. Začala navštěvovat logopedickou poradnu.

Protože se J. projevuje v kontaktech s dětmi stále prudčeji a nedochází k posunu k prosociálnímu chování, scházíme se s kolegyní na druhý společný rozhovor o dítěti.

Otázka

- Byly naše závěry správné?
- Co můžeme ještě udělat?

Rozhovor o dítěti

- **Cíl:** utvořit si nový obraz dítěte na základě hlubšího pozorování, zvážit účinnost minulých závěrů, vytvořit závěry pro další práci vzhledem ke změněným podmínkám (celodenní docházka), zvážit možnost rozhovoru o dítěti s rodiči, seznámit novou kolegyni s prací s obrazem dítěte
- Silné i slabé stránky zůstávají nezměněny.

Závěry pro další práci:

- Důsledně vycházet z metod WP – rytmus a řád, vzor a nápodoba.
- Pokusit se zintenzivnit oceňování J. snahy.
- Snažit se jí věnovat pozornost dříve než v okamžiku potřeby řešení konfliktu, využít její přirozené potřeby navazovat kontakt s dospělými.
- Ve třídě podporovat vlastním příkladem vytváření ovzduší důvěry v J. proměnu.
- Pracovat ve večerní reflexi dne s obrazem J. v podobě, ve které překročila práh třídy – tj. usměvavé snědé tmavovlasé hnědooké dívenky.
- Vést rozhovor o dítěti na setkání kolegia.
- Dávat najevo J. pokroky rodičům a babičce.
- Rozhovor o dítěti rodičům zatím nenabízet (pokud o něj sami nepožádají).
- Pravidelně pozorovat a zaznamenávat pokroky v rozvíjení prosociálních dovedností.

Konec října

První posun k prosociálnosti – začíná respektovat prostor druhých – přestává bořit, ničit domečky, trhat obrázky. S očekáváním ocenění začíná používat věty: „Prosím, půjč mi. Děkuji.“ Při odmítnutí dává najevo nelibost přiměřeným způsobem – mračí se, otočí se zády, odejde do jiného koutku třídy. K prudkým reakcím dochází už jen v okamžicích, kdy je unavená. Rytmus dne již vcelku respektuje. Do všech činností se doslova vrhá po hlavě – trpělivě jí ukazujeme (stejně jako ostatním), jak naložit s důsledky takové překotnosti – vzniknuvší nepořádek utřít, zamést apod. K oblíbeným činnostem přidává vypravování skřítkovi. Má první úspěchy ve společné hře s chlapci, kterým nevadí prudkost jejích reakcí. Uskutečnil se rozhovor o dítěti na setkání kolegia.

Závěry pro další práci:

- Vzájemně se podporovat v utváření pravého obrazu J. bez emocí.
- Usilovat o naplňování předchozích závěrů.
- Nezapomínat ani na ostatní děti ve třídě.

Listopad

Další známky nástupu prosociálního chování – dokáže počkat, až na ni přijde řada. Odvážně se ujímá rolí v rytmických částech (hluboce prožívá dramatizaci Martinské legendy), pouští se do činností, i když si s nimi v průběhu často neví rady. Kontakt s dětmi se snaží navázat nejčastěji v šatně slovy: „Nechceš pomoc?“ Je však velmi omezována nedokonalostí své řeči.

Při společných rukodělných činnostech s rodiči oceňuje maminka náš přístup k J. temperamentu, z tatínka se kromě počítačového odborníka vyklubal úžasný muzikant.

Vzhledem k pozitivnímu prosociálnímu vývoji necítíme s kolegyní nutnost pokračovat v rozhovorech o dítěti. Budeme však pozorovat a zaznamenávat její další vývoj hlavně po stránce sociální.

Z dalších záznamů:

Leden

Znepokojila nás J. proměna směrem k nezájmu o jakékoli dění ve školce. Maminka uvedla, že stejně se chová i doma. Po několika dnech onemocněla prudkým zánětem horních cest dýchacích s vysokými teplotami.

Únor

Přichází období velké proměny – výrazem tváře i jednáním dává J. najevo svou uvážlivost a ochotu naslouchat druhým, zklidnilo se i tempo řeči (je v péči logopeda, patlavost však nemizí), usiluje o vytváření hry se stejně starými holčičkami, stále je pro ni těžké přijmout odmítnutí své představy druhými. Ve školce tráví denně okolo 7 hodin. Při odpočinku po obědě s důvěrou usíná.

Květen

Pracujeme na důslednějším uchopování hranic – podporujeme J. v setrvávání u jednoho tématu ve hře, trváme na dokončení započaté činnosti. Při hře vyhledává nejraději K., která je pro ni velkým vzorem a kterou se snaží napodobit i v kresbě (k postavě přidává motivy květin). Ráda pomáhá dětem i učitelce. Stává se plnohodnotnou a oblíbenou členkou kolektivu pro svůj smysl pro humor a ochotu pomáhat.

Červen

Provádíme **hodnocení dle evaluačního dotazníku** - viz příloha V.

Pro práci v dalším školním roce z něho vyplývá:

- Je možné **opustit pravidelné pozorování J. socializačních dovedností**, které dosáhly přiměřené úrovně – snaží se respektovat prostor a přání druhých dětí, umí dávat najevo emoce přiměřeným způsobem, snaží se dodržovat hygienické návyky i zvyklosti uplatňované ve společenském styku a komunikaci, dává najevo své nápady (ve hře i výtvarných činnostech), usiluje o jejich naplnění, respektuje rytmus činností ve třídě, usiluje o nápodobu.
- Můžeme se **soustředit na rozvíjení konkrétních dovedností** – schopnosti soustředit se na jednu činnost po delší dobu (i u sebeobslužných činností) hlavně využitím J. chuti napodobovat milovanou autoritu **J**, pracovat na rozvíjení řeči a zvyšování úrovně rozvoje jemné motoriky.
- Budeme **prohlubovat spolupráci s rodiči** – scházet se na společném rozhovoru, přípravách slavností apod.

Další vývoj probíhal v normě. Záznamy o jeho průběhu jsem pořizovala zhruba po třech měsících, pokud nedošlo k nějaké výrazné události. Nabízením činností vhodných pro sangviniky (viz str. 23) jsme pracovaly na J. schopnosti setrvat u jedné činnosti a soustředit se jen na ni. Po sociální stránce J. vyžrávala dokonce rychleji než její vrstevníci. Na společném třídním ozdravném pobytu s rodinami došlo i na rozhovor s rodiči, kteří o něj požádali.

V **únoru 2009** proběhl **rozhovor o J. na setkání kolegií WZŠ a WMSŠ**, kde jsme učitele informovaly o tom, jak vidíme její školní připravenost a zralost. Při

posuzování školní zralosti – viz příloha VI, měla J. obtíže pouze v určitých činnostech souvisejících s rozvojem jemné motoriky, slabší byla úroveň krátkodobé i dlouhodobé paměti (vypomáhala si fantazií), potíže jí dělalo příčinné myšlení, schopnost soustředit se byla také slabší. V kresbě se nezabývala příliš detaily, nevyslovovala správně r a ř. **Po stránce fyzické, sociální, emocionální a v ostatních bodech hodnocení kognitivní oblasti a myšlení dosáhla zralosti pro vstup do ZŠ.**

6.1.3 Jak vidí rodiče J. předškolní období

„...školka byla pro Jožku skvělá. Určitým způsobem ji zklidnila, jelikož měla a stále trochu má sklony k hyperaktivitě. Hodně jí pomohl rytmus školky a celkový klid veškerého konání. Myslím, že po společenské stránce, t.j. kamarádi a komunikace to také její přístup celkově zklidnilo. Rozhodně byly přínosem ruční a výtvarné práce, Jožka všechno hodně prožívá, takže pohádky a vyprávění také. Do školy nastoupila už jako taková ucelená osůbka J“.

6.1.4 J. školačkou

Na počátku docházky do WZŠ viděla J. její třídní učitelka takto: „Do třídy vstoupila s velkou vážností a lehkým úsměvem malá slečna.“

Do prvního pololetního vysvědčení uvedla: „J. ráno vstupuje do třídy se zářivým úsměvem, její stisk ruky je pevný a jistý, pohled do očí jasný. Přichází plna očekávání...Ve třídě si našla mnoho kamarádek...Je vnímavá, všímá si spolužáků, co dělají, s čím potřebují pomoc...Ve vyučování je aktivní...její fantazie je bohatá.

6.1.5 Použité metody a formy WP

- rytmus a řád – viz příloha III
- prostor pro nápodobu vědomým uchopením důležitosti být vzorem, prostor pro volnou hru jako možnost dát zelenou svému temperamentu
- nabízení činností vhodných pro sangvinické dítě
- pravidelné činnosti orientované na něco, s někým, pro někoho – krájení ovoce, příprava svačiny, pečení chleba... – pracovně nazvané prosociální

- dávání najevo bezvýhradného přijetí (každodenním setkáváním i např. v narozeninové slavnosti)
- práce s obrazem dítěte ve večerní retrospektivě dne i na setkání kolegia
- spolupráce s rodiči

„Z vichřice se stal teplý vlahý vítr. Vane tu z té, tu z oné strany, občas se ještě uličnickicky zatočí v prudkém víru. Přináší nám potěšení a radost.“

obr. 7 - Já Josefína, J. 6 let 8 měsíců



6.2. Alfred – uplakaný větrík

Rodiče o něm do narozeninové pohádky napsali: „...měl dokořán otevřená očička a vševědoucň se rozhlížel po porodním sále... byl a je takové sluníčko...“.

Seznámím vás s **chlapcem A.**, v okamžiku započetí docházky do naší MŠ mu byly **3 roky 10 měsíců**.

6.2.1 Odkud přichází a jak ho vidí rodiče

Z odpovědí na **zápisový dotazník** a z informací uvedených v **evidenčním listu** jsem vybrala:

A. je vychováván v úplné rodině, má vlastního mladšího bratra (1 rok). Je veselý, citlivý, nyní si nejraději hraje s figurkami zvířátek, vymýšlí divadýlko. S pobytem v předškolním zařízení zkušenosti nemá, s maminkou navštěvuje cvičení pro rodiče a děti. Waldorfskou MŠ vybrali rodiče na základě zkušeností kamarádky. Oslovil je zejména rytmus roku – prožívání období, slavností, týdne i dne. Zúčastnili se informativní schůzky. Po ukončení docházky do MŠ by rodiče rádi, aby A. navštěvoval některou ZŠ s alternativním programem.

Od nás rodiče očekávají, že A. bude ve školce šťastný a spokojený, najde si kamarády, bude provádět činnosti, které ho obohatí. Za optimální dobu pobytu ve školce považují 6 – 7 hodin. Mají možnost tuto dobu většinou dodržet. Na spolupráci se těší, jsou ochotni pomáhat dle dohody s učitelkami.

Další záznamy jsou vybrány ze sešitu, který jsem si pracovně nazvala „**Záznam pozorování vývoje dítěte**“, s přihlédnutím k problematice socializace řešené v mé práci.

6.2.2 Jak ho vidíme my

První setkání – 4. 9. 2006

Do třídy přichází s maminkou štíhlý hoch se světlými krátce střiženými vlasy, který na mě krátce pohlédne důvěřivými modrými očima s dlouhými řasami a nesměle mi podává ruku. Nápadné u něho jsou i relativně dlouhé horní a dolní končetiny. Vyžaduje, aby maminka byla všude s ním. Pokud se chce maminka vzdálit, propuká A. v pláč – maminka slibuje, že zůstane u něho, a zůstává. První den pouze pozoruje a hraje si vedle maminky se zvířátky. Rytmus dne nerespektuje. Stále se vrací ke svým zvířátkům. Z jídla jen trochu ochutná. Kontakt s učitelkami ani s dětmi nevyhledává. Skoro nemluví.

Konec září

A. přichází do třídy a křečovitě se drží maminky, váhavě podává ruku a klopi oči. Pak si jde si hrát se skřítky nebo zvířátky a očima stále sleduje maminku. Při loučení s ní propuká v pláč.

Po té, co se 14 dní maminka po prvních A. vzlycích vracela do třídy, loučení se protahovalo, a nakonec zůstávala ve třídě, jsme se s kolegyní sešly na krátkém rozhovoru o dítěti.

Otázka

- Je přítomnost maminky pro A. adaptaci přínosem?
- Je nutná?

Rozhovor o dítěti

- **Cíl:** utvořit si obraz dítěte, zvážit všechna pro a proti zkrácené lhůtě společné adaptace s rodičem.
- **Naše silné stránky:** dostatek sil a empatie začínající učitelky, denní a týdenní rytmus, prosociálně orientované činnosti, zkušenosti druhé učitelky.
- **Naše slabé stránky:** 1,3 úvazku přímé práce na třídu.

Závěry pro další práci

- Starší kolegyně krátce pohovoří s maminkou, jak se dívá na A. těžké loučení ona, navrhne zkrátit loučení a uskutečnit rychlý odchod maminky ze třídy.
- Důsledně vycházet z metod WP – rytmus a řád a vzor a nápodoba, aby A. mohl nabývat jistoty a pocitu bezpečí.
- Nabízet A. situace, ve kterých může uplatnit svou touhu pozorovat a které mu udělají radost – hlavně pracovní činnosti ve třídě i na zahradě.
- Nabízet A. místo k hraní poblíž učitelky.
- Pracovat ve večerní reflexi dne s obrazem A. jako chlapce s důvěřivým přístupem k dospělému.

Konec září

A. se loučí s maminkou s velkým nářkem, ale nechá se přemluvit ke hře. Za chvíli se zase na jeho tvářích objevují slzy. S učitelkami v případě potřeby komunikuje, o komunikaci s ostatními dětmi se nesnaží. Nepřichází ani do ranního kruhu, ani na pohádku – sedává opodál s uklízečkou Vlastou, kterou si velmi oblíbil a která mu pomáhá v šatně s oblékáním. Koncem září onemocněl a pak pobýval s babičkou na chalupě.

Říjen

Nabízení společných činností k pozorování se osvědčilo. A. začal učitelce pomáhat. Dokonce touží pracovat s pilkou a dlátem – bylo mu to umožněno, s učitelčinou pomocí zbavoval špalek kůry a byl na své dílo opravdu pyšný. Rád pozoruje na zahradě hmyz a brouky. Začíná se zapojovat do ranního kruhu i rytmických částí, pohádku nejraději poslouchá u učitelky na klíně. Rád kreslí – je pravák. Má rád a vyhledává fyzický kontakt s učitelkami, kromě posazení na klín ocení i pohlazení. Hraje si nejraději sám. Rozhovořil se – někdy až moc. Řeč je srozumitelná se správnou výslovností. Potřebuje pomoci s oblékáním, v šatně zkouší děti zaujmout legráčkami – poskakováním, máváním rukama a děláním grimas. O pomoc umí požádat.

Listopad

Začíná odpočívat ve školce – je to však pro něho velmi znejistňující moment. V postýlce se vrtí a stále se ujišťuje o čase. Mezi nejoblíbenější činnosti patří pomoc učitelce s domácími pracemi ve třídě i na zahradě. Respektuje rytmus dne.

Pokouší se o nápodobu. Rozvíjí společnou hru s holčičkami – sblíží je téma zvířátek. Rád s učitelkou tvoří. Realizuje své vlastní nápady. Přichází však do školky okolo deváté hodiny, a tak si výtvarné činnosti tolik užít nemůže.

Prosinec

A. neunesl zodpovědnost, která na něho padla s rolí ve vánoční hře. Nezpíval s námi, zůstal u maminky a tiše plakal. Druhý den onemocněl, zůstal doma a s babičkou na chalupě téměř celý leden.

Únor

Do třídy vstupuje veselý kluk, který tu a tam vyzkouší pro obveselení ostatních nějakou legraci – v rytmické části začne poskakovat a rozhazovat rukama, v šatně roztočí oblečení nad hlavou. Pak se zničehonic rozpláče – stýská se mu po mamince. Přijímá návrh nakreslit jí obrázek a zklidňuje se. S učitelkami komunikuje bez zábran, děti si ho oblíbily pro jeho veselou a dobrosrdečnou povahu. Občas si stěžuje na bolest břicha, odchází si sednout ke stolu a pozoruje ostatní. Je to v momentech, kdy si není jistý tím, že to, co předvede, bude dokonalé dle jeho představ. Koncem února onemocněl.

Březen

Po návratu do školky se objevuje dřívější nejistota a pláč při loučení s rodiči. Jeden den byl pláč velmi silný, A. nereagoval ani na pokusy o utišení od učitelky. Pomohla náhoda. Ujal se ho nový chlapec, který začal do školky chodit minulý týden. Začínají si spolu hrát. Nejistota a úzkost však A. provázejí celý den. Rytmus respektuje, ale ke všemu přistupuje bez zájmu a až po dlouhé době bloumání po třídě nebo sezení na židličce. Nechce se pouštět ani do zpívání, snad jen chuť kreslit má stále. S hrdostí nám chodí ukazovat prázdný talíř při obědě.

Vzhledem k těžkostem, které provázejí A. pobyt ve školce, se scházíme s kolegyní na druhém rozhovoru o dítěti.

Otázka:

- Co způsobuje nejistotu sebou samým u obratného, zručného, zpěvného (zkrátka šikovného **J**) chlapce?
- Jak mu pomáhat nacházet jistotu v sobě samém?

- Jaký je temperament?

Rozhovor o dítěti

- **Cíl:** utvořit si obraz dítěte, zodpovědět otázky
- **Naše silné stránky:** dostatek sil a empatie začínající učitelky, denní a týdenní rytmus, prosociálně orientované činnosti, zkušenosti druhé učitelky
- **Naše slabé stránky:** 1,3 úvazku přímé práce na třídu

Závěry pro další práci

- Sejit se na společném rozhovoru s rodiči, poznat blíže A. zájmy a záliby
- Oceňovat A. úsilí, ale nevyzdvihovat příliš to, jak je šikovný.
- Sledovat jeho volnou hru s dětmi – má možnost uplatňovat a snaží se o uplatnění svých nápadů?
- Snažit se rozluštit otázku temperamentu a nabízet vhodné činnosti.

Rozhovor o dítěti s rodiči

Nahlédly jsme do velké rodiny (rodiče, prarodiče), kde si váží jeden druhého. A. vidí rodiče jako velmi zvědavého hochu, kterému chtějí i odpoledne kromě intelektuálních podnětů dopřát i ty ostatní – chodí na výtvarný a sportovní kroužek. Umí být veselý až rozpustilý, zlobí s jídlem.

Doporučily jsme omezit množství podnětů – nechat A. odpoledne prostor pro hru dle jeho představ, chodit na hřiště a do přírody. Snažit se o řád v běhu dne i týdne, přemýšlet o zavedení drobných rituálů – k jídlu, k usínání.

Květen

Nastalo zlepšení. Pomohli nám i rodiče, kteří se snažili řídit našimi doporučeními. A. si hraje ve skupince se stejně starými dětmi. Je hned veselejší, když je ráno vidí ve třídě. Při ranním kruhu se často snaží nás rozesmát nějakou pantomimickou hříčkou, při rytmických částech bujaře poskakuje a výská. Rád se zapojuje do všech činností, zůstává i pozorným pozorovatelem. Při hře ve třídě i venku a v kresbě uplatňuje svoji bohatou fantazii, ztvárňuje téměř vše – lidi, zvířata, stavby, dopravní prostředky. Když se mu nedaří něco nového, začne dělat různé pohyby a grimasy, snaží se působit legračně. Konečně nám umožnil najít v něm sangvinika.

Červen

Provádíme **hodnocení dle evaluačního dotazníku** - viz příloha V.

Pro práci v dalším školním roce z něho vyplývá:

- Je možné **opustit pravidelné pozorování A. socializačních dovedností**, které se týkají sebepojetí a komunikace s druhými - dosáhly přiměřené úrovně. A. umí v případě potřeby požádat o pomoc, komunikuje s učitelkou i s dětmi, respektuje prostor a přání druhých dětí – někdy až moc. Umí dávat najevo emoce přiměřeným způsobem, snaží se dodržovat hygienické návyky i zvyklosti uplatňované ve společenském styku a komunikaci, dává najevo své nápady (ve hře i výtvarných činnostech), ale příliš neusiluje o jejich naplnění. Respektuje rytmus činností ve třídě a usiluje o nápodobu.
- Zamyslíme se, jak **přibližovat A. jeho pravý obraz**, aby nabyl jistotu v sebe sama. – A. jako veselý, šikovný kluk, který rád rozdává radost druhým a který umí přemýšlet i o vážných věcech.
- Budeme **prohlubovat spolupráci s rodiči** – scházet se na společném rozhovoru, přípravách slavností apod.

Další vývoj probíhal v normě. Záznamy o jeho průběhu jsem pořizovala zhruba po třech měsících, pokud nedošlo k nějaké výrazné události A. pobyt ve školce byl poznamenán pozdními příchody, kdy neměl čas si s dětmi popovídat a pohrát a doháněl to v ranním kroužku a v rytmické části. Jeho schopnost hrát si se slovy, rýmy, vymýšlet netradiční řešení situací (často velmi humorná) byla obdivuhodná. V posledním roce docházky do MŠ jsme cítily potřebu dávat A. veselosti až rozpustilosti pevné hranice, což nesl poměrně těžce. Z veselého klauna se stával občas podmračený principál.

Při posuzování školní zralosti – viz příloha VI, měl A. trochu potíže s motorickými dovednostmi - s rovnováhou, hlavně ve stojích. Hody na cíl také nebyly jeho silnou stránkou. Někdy mu činilo potíže se soustředit na jeden úkol. Často neudržel na uzdě svoji veselost. Po fyzické stránce, **sociálně** a v kognitivní oblasti **splňoval znaky dítěte zralého pro vstup do ZŠ**.

6.2.3 Jak vidí rodiče A. předškolní období

Alfred nastoupil do školky, když mu bylo 3 a tři čtvrtě. Do školky chodil vždycky rád, velmi mu vyhovovala tvůrčí náplň (nejen Alfred, ale i ostatní chlapečci překvapivě rádi šijí apod.) a zdejší přirozené prostředí. Myslím, že mu nikdy nescházely například plastové hračky (ačkoli doma máme lego a spoustu jiného plastu - tak jak se k nám snesl během různých narozeninových a vánočních oslav) ani nepostrádal interaktivní tabule - které teď začínají být moderní už i ve školkách. Vždycky niterně prožíval slavnosti a i my jsme jako rodina skrze školku a Alfreda více začali vnímat význam jednotlivých období roku.

6.2.4 A. školákem

Na **počátku docházky** do montessori třídy viděla A. jeho třídní učitelka takto: „Do třídy vchází s jistotou, poskytuje ji i kamarádce D. ze školky. Hned se rozpovídal.“

Do **prvního pololetního vysvědčení** uvedla: „...když jsem před léty potkala našeho knihožrouta, který se narodil z krabice, vykrajovátek a starého batohu, nevěděla jsem, že existuje opravdový knihožrout z masa a kostí...a ke všemu přichází každý den k nám do 1.B...Když jsi přišel do školy, uměl jsi číst...pracuješ pečlivě a s radostí. Někdy pro tebe nestíhám vymýšlet práci a úkoly...často přispěješ zajímavostí, něco znáš navíc...Ve skupině a při práci s pomůckami perfektně spolupracuješ...jsi plný nápadů, obrázky vytváříš podle své velké fantazie...jsi prima kluk. Být tvou učitelkou je zábavné. Občas ti musím připomenout, abys nepovídal, nekašpárkoval...ale vše je v rámci pravidel naší třídy, a když se zapomeneš, většinou se snažíš chybu napravit. Jsi plný nápadů, vtípků, informací, i proto máš ve třídě hodně kamarádů, protože je s tebou pohoda...“

6.2.5 Použité metody a formy WP

- Rytmus a řád – viz příloha III.
- Prostor pro nápodobu vědomým uchopením důležitosti být vzorem, prostor pro volnou hru jako možnost dát zelenou svému temperamentu.

- Pravidelné pracovní činnosti orientované na něco, s někým, pro někoho – hlavně při pobytu venku s možností pozorovat.
- Dávání najevo bezvýhradného přijetí dítěte (každodenním setkáváním i např. v narozeninové slavnosti).
- Práce s obrazem dítěte ve večerní retrospektivě dne.
- Spolupráce s rodiči – částečně.

„Z nesměle pofukujícího uplakaného větríku se stal veselý škudivítr. Vane tu z té, tu z oné strany, občas se uličnickicky zatočí v prudkém víru a odnáší s sebou špinu, smetí, starosti i pláč.“

obr. 8 - Já Alfred, A. 6 let 7 měsíců



6.3 Dana – plápolavá jiskřička

Rodiče o ní do narozeninové knihy napsali: „...*byla pro nás velikánské překvapení...*“.

Seznámím vás s **dívkou D.**, v okamžiku započetí docházky do naší MŠ jí byly **4 roky 6 měsíců**.

6.3.1 Odkud přichází a jak ji vidí rodiče

Z odpovědí na **zápisový dotazník** a z informací uvedených v **evidenčním listu** jsem vybrala:

D. je vychovávána v úplné rodině, má vlastního mladšího sestru (1 rok 6 měsíců). Je veselá, citlivá, kamarádká. Nejraději hraje hry s převleky na princezny, víly, maminku. Rodiče by rádi, aby D. navštěvovala naši MŠ (přecházejí na konci září z jiné MŠ). D. chodí spolu s maminkou a sestřičkou na kroužky plavání a výtvarný. Waldorfskou MŠ vybrali rodiče na základě zkušeností známých. Oslovil je zejména rytmus roku – prožívání období, slavností, týdne i dne. Po ukončení docházky do MŠ by rodiče rádi, aby D. navštěvovala některou ZŠ s alternativním programem (určitě budou shromažďovat informace a navštěvovat dny otevřených dveří).

Od nás rodiče očekávají, že D. bude ve školce spokojená, najde si kamarády, dopoledne bude trávit ve větším klidu. Za optimální dobu pobytu ve školce považují 5 hodin. Mají možnost tuto dobu dodržet. Zatím nemají představu o formách spolupráce.

Další záznamy jsou vybrány ze sešitu, který jsem si pracovně nazvala „**Záznam pozorování vývoje dítěte**“, s přihlédnutím k problematice socializace řešené v mé práci.

6.3.2 Jak ji vidíme my

První setkání – 24. 9. 2007

Do třídy přichází s maminkou vysoká štíhlá holčička se zlatými polodlouhými vlnitými vlasy a červenými tvářemi. Pohybuje se rozváženě a velmi harmonicky. Vyhýbá se podání ruky i pohledu do očí. S maminkou se prochází po třídě, maminka se jí ptá, zda by se nechtěla pustit do toho či onoho. Nakonec si jde hrát s panenkami, ale vzápětí se vrací k mamince a své mladší sestřičce, která je ve třídě s nimi. Hodně pozoruje a stále vyhledává kontakt s maminkou. Spolu se jdou s námi přivítat v ranním kroužku. Při pobytu venku si spokojeně hraje, společně s maminkou mi přinášejí berušku, která D. přistála na ruce. Do jídla se jí moc nechce. Působí velmi plaše.

Konec října

D. vchází do třídy a váhavě podává ruku a klopí oči. Vítá se s učitelkou, jde si hrát s panenkami, nebo na princezny s kamarádkou E., která přestoupila z téže MŠ. Někdy dlouho postává uprostřed herny a pozoruje. S maminkou se loučí snadněji než s tatínkem – to se dá i do pláče. Rytmus dne vnímá, pokouší se o nápodobu, dává přednost volné hře před činnostmi. Ráda zpívá, kreslí pevnými tahy výrazně barevné obrázky. Řeč je srozumitelná. Stále je jakoby ve střehu, uvolněně se chová málokdy. Nejtěžší chvílkou dne je pro ni oběd. Usedá naproti oknu do šatny, a pokud tam maminka není, když má snědenou polévku, propuká v pláč. Nápadný je rozdíl ve vzezření D. (červenolící zpříma stojící děvče) a jejím psychickým rozpoložením (obavy, tesknění).

Protože nám nedá spát výše uvedený rozdíl ve vzezření D. a jejím psychickým rozpoložením, scházíme se s kolegyní na rozhovoru o dítěti.

Otázka

- jaký je temperament D?
- co je zdrojem obav?

Rozhovor o dítěti

- **Cíl:** utvořit si obraz dítěte, najít odpovědi na otázky.
- **Naše silné stránky:** denní a týdenní rytmus, prosociálně orientované činnosti, dlouholeté zkušenosti druhé učitelky, zkušenosti s používáním respektující komunikace.
- **Naše slabé stránky:** 1,3 úvazku přímé práce na třídu.

Závěry pro další práci

- Pohovoříme s maminkou, jak se dívá na D. těžší loučení a pláč u oběda ona.
- Navrhne zkrátit loučení a rychlý ranní odchod rodičů ze třídy
- Důsledně vycházet z metod WP, aby D. mohla nabývat jistoty a pocitu bezpečí.
- Pozorovat, které činnosti přinášejí D. radost.
- Respektující komunikací dávat najevo, že chápeme její obavy a zároveň společně hledat řešení, jak je překonat.

Listopad

D. po příchodu do školky zůstává stát poblíž učitelky, nebo maminky a komunikaci ani hru s dětmi nevyhledává. Maminka se jí snaží pomáhat – ptá se jí, zda by nechtěla zkusit to, nebo ono. Hledá jí prostor pro hru. Někdy D. pomáhá, aby výsledek výtvarné činnosti byl dokonalý. V krátkém rozhovoru informujeme maminku o přínosu a důležitosti volné hry pro dítě a potřebě učit se zvládat některé situace samostatně, nebo požádat o pomoc učitelku.

Leden

D. je zručná, výtvarně i hudebně nadaná dívka. Projevuje velkou vůli, když má ukázat svoji fyzickou zdatnost. Její vnější vzhled ji ukazuje jako dobře orientovanou ve světě. Uvnitř je to velmi citlivá dívka, která vnější svět pozoruje s obavami. Dává přednost volné hře s kamarádkou E., projevuje bohatou fantazii – rozvíjení příběhu, vytváření kostýmu apod. Její nápady většinou E. respektuje. Do školky dochází nepravidelně – navštěvuje s maminkou a sestřičkou plavání, rodina pobývá často na horách. Do školky si začala přinášet nejrůznější hračky z domova, které téměř nepustí z ruky.

Březen

Velmi nepravidelná docházka.

Červen

D. se již dokáže loučit bez slziček. V sebeobsluze je soběstačná, pokud potřebuje, umí požádat o pomoc učitelku. To se netýká její komunikace s dětmi – pokud se jí nelíbí jednání jiných dětí, neumí ho odmítnout. Své nápady prosazuje jen ve hře s E. Začala se zapojovat do činností – baví ji hlavně výtvarné, ale na vyzvání pomáhá učitelce i s domácími pracemi. Nejraději pracuje s měkkým poddajným materiálem. Umí pracovat soustředěně a být trpělivá. Na zahradě tvoří s velkou fantazií domečky pro skřítky a víly. Na hřišti ukazuje svou odvahu – se stisknutými rty přelézá průlezku. Ráda tvoří dárky a ze zahrady přináší téměř vždy kytičky pro maminku. Provádíme **hodnocení dle evaluačního dotazníku** – viz příloha V.

Pro práci v dalším školním roce z něho vyplývá:

- Pokračovat v pravidelném **pozorování D. socializačních dovedností**, které se týkají sebepojetí, seberealizace a komunikace s druhými dětmi.
- Pracovat na **rozvíjení dovednosti dávat najevo své emoce**.
- **Sledovat nastupování školní připravenosti a zralosti**.
- Pracovat s **obrazem D. jako veselé, citlivé dívky** ve večerní retrospektivě dne.
- Nabízet jí **činnosti orientované na dělat něco s někým pro někoho**.

Do dalšího vývoje jsme neměly moc příležitostí zasahovat. D. se narodil bratr a ona tuto událost silně prožívala a chtěla být doma s maminkou. Záznamy průběhu socializace jsem pořizovala zhruba po dvou - třech měsících, pokud nedošlo k nějaké výrazné události. D. docházka byla velmi nepravidelná. Ve zralosti po emoční a sociální stránce nedocházelo ke změnám k lepšímu. Objevilo se znovu vyhlížení maminky a pláč při obědě. Navrhujeme sejít se na rozhovoru o dítěti s rodiči.

Otázky:

- Jak se projevuje D. doma?
- Jaký druh školy vybrali pro D. rodiče, uvažují i o možnosti odkladu školní docházky?

Rozhovor o dítěti s rodiči

Rozhovor proběhl v atmosféře veliké důvěry. Seznámily jsme se s dosavadní D. životní poutí, se životním stylem rodiny i výchovných principech, které se snaží uplatňovat. Pohovořili jsme o důležitosti školní zralosti nejen v kognitivní oblasti, ale i v oblasti emoční a sociální. Rodiče půjdou s D. k zápisu do škol s alternativním programem – waldorfské, školy hrou a montessori. Ohledně odkladu školní docházky budou respektovat doporučení učitelů ZŠ i naše.

Doporučily jsme pravidelnou docházku do MŠ, aby D. měla více příležitostí trénovat své socializační dovednosti – hlavně vyjadřování emocí a odmítání nežádoucího chování.

Duben

D. hraje s ostatními dětmi na honěnou a přetahovanou. Vyzvat k přeměrování silnějšího si netroufá. Pracovních činností se zúčastňuje, někdy je potřeba ji pobídnout. Je usměvavá, veselá s občasnými chvilkami vážné zamyšlenosti. Je obratná – zvládne poskoky a skoky i jedno nož. Dokáže vyvinout velkou sílu. Její kresbu poznáte okamžitě podle sytých barev. Negativní emoce najevo nedává.

Při posuzování školní zralosti – viz příloha V, jevila D. v sociální a emoční oblasti mírnou nezralost. Stránka vůle byla také méně vyvinuta. Po **fyzické stránce, v kresbě, myšlení a řeči** byla zralá pro docházku do ZŠ.

6.3.3 Jak vidí rodiče D. předškolní období

„Ze začátku byla pro nás školka šok. Šli jsme do ní jako naprostí neznalci waldorfských principů a nějaký čas trvalo i nám, rodičům, než jsme se rozkoukali. I pro D. bylo spoustu věcí nové - podáváním ruky při pozdravu počínaje, absencí umělohmotných hraček konče. D. byla vždycky hodně fixována na rodiče, všude jsme ji vždy brali s sebou, měla spousty kamarádů, ale rodiče ji pořád "stáli za zády". Pro D. bylo, kromě absence rodičů, asi nejtěžší se prosadit se v dětském kolektivu. Když se na to zpětně dívám, myslím, že jsme tyto záležitosti příliš řešili a ona je pak moc zveličovala. Každopádně u ní jako předškoláka pak nastal zlom a ve škole jsou najednou všechny děti hodné **J**. Myslím, že se naučila rozlišovat zlé jednání (se kterým se opravdu myslím nesetkává) od občasných hloupých dětských poznámek,

ze kterých si nic nedělá. Školka nás naučila strašně moc věcí. Jednak jsme hodně přibrzdili ve svých aktivitách s dětmi - přestali jsme se snažit s dětmi doběhnout partu kamarádů při třicetikilometrovém výletě a začali jsme stavět domečky pro trpaslíky, navlíkat korálky, motat šňůrky...vypnuli jsme televizi, hodně čteme pohádky, hrajeme si na vily, hledáme skřítky a trpaslíky. Zvláštní kapitolou jsou bezchybné školky v přírodě. Už si vůbec nedovedu představit školu v přírodě bez rodičů. D. ještě teď občas říká, (ač má i školu perfektní, skvělé děti a úžasnou učitelku), že by chtěla mít odklad a chodit zase do školky.“

6.3.4 D. školčkou

Na **počátku docházky** do Montessori třídy viděla D. její třídní učitelka takto: „Přichází usměvavá, ale zdrženlivá holčička. Pak se ale statečně pouští do velmi hlasitého vypravování.“

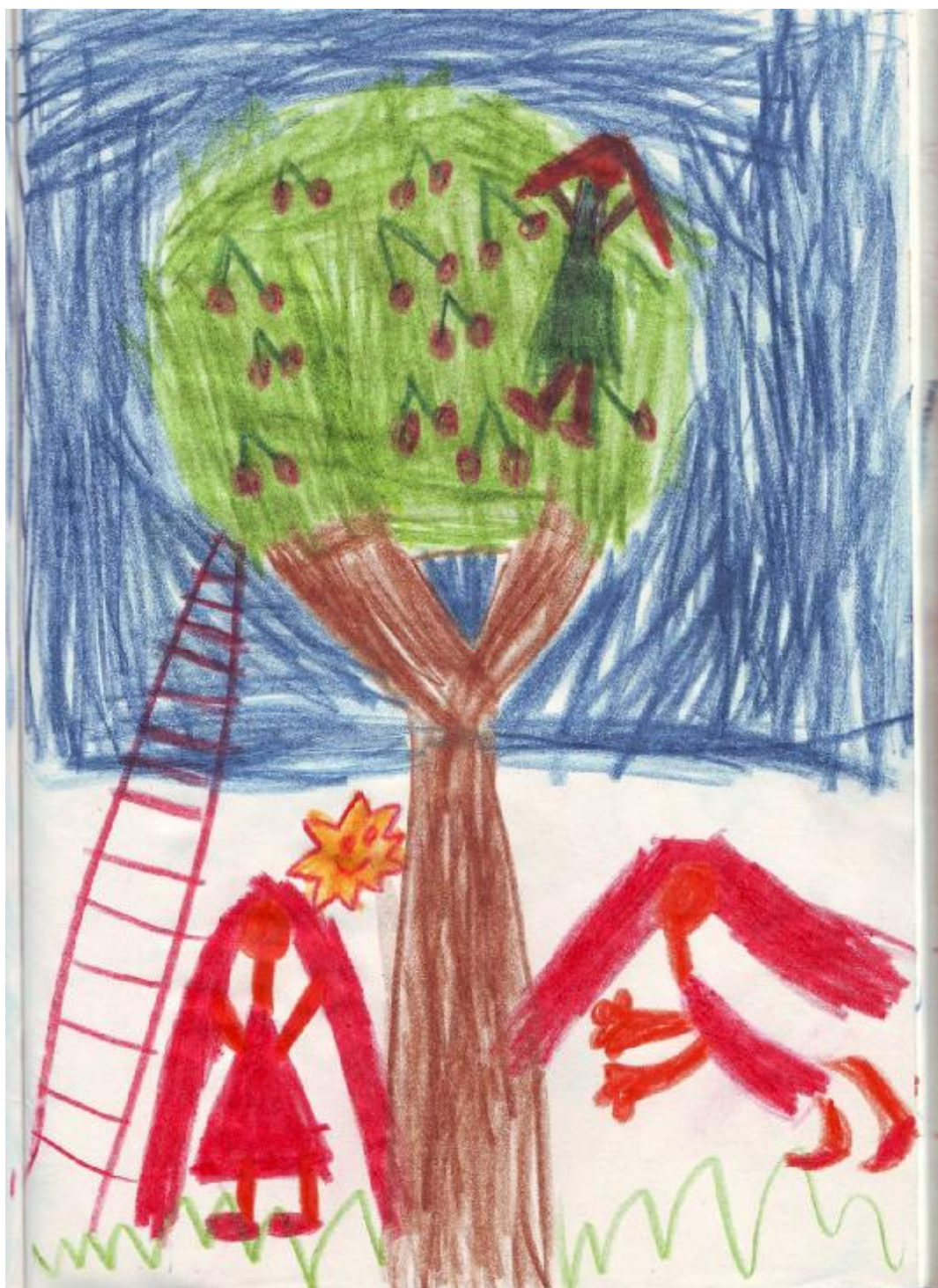
Do **prvního pololetního vysvědčení** uvedla: „...za tu dobu jsi určitě udělala obrovský krok...zajímá tě vše o čemkoli se učíme, ráda diskutuješ, přemýšlíš, máš originální nápady...vytváříš hezké obrázky, je v nich tvoje duše, tvůj úsměv, tvé povídání a zážitky...jsi pracovitá, pilná, dodržuješ pravidla a děláš legrácky. I to je důležité. Někdy máš obavy, že mě děti ve třídě zlobí...těším se hodně i na tebe...a děkuji ti za tvůj smích pracovitost a píli.“

6.3.5 Použité metody a formy WP

- rytmus a řád – viz příloha III
- prostor pro nápodobu vědomým uchopením důležitosti být vzorem i v projevu emocí a socializačních dovedností
- pravidelné činnosti orientované na něco, s někým, pro někoho – krájení ovoce, příprava svačiny, pečení chleba... – pracovně nazvané prosociální
- dávání najevo bezvýhradného přijetí dítěte (každodenním setkáváním i např. v narozeninové slavnosti) ŠVP
- práce s obrazem dítěte ve večerní retrospektivě dne
- spolupráce s rodiči

„Jiskřička lehce poletuje v proudu vzduchu ohřivaného plameny ohně. Září, pableskuje. Někdy ji závan studeného vzduchu srazí až do popela, kde chvíli slzí a kucká se. Jen co jí však žár ohně dodá sílu, už zase spokojeně tančí v teple jeho plamenů.

obr. 9 - Já Danuška, D. 6let, 2 měsíce



6.4. Filip – potůček v nížině

Rodiče o něm do narozeninové pohádky napsali: „...*hned jsme věděli, že to bude správný chlapec...*“.

Seznámím vás s **chlapcem F.**, v okamžiku započetí docházky do naší MŠ mu bylo **5 let 3 měsíce**.

6.4.1 Odkud přichází a jak ho vidí rodiče

Z odpovědí na **zápisový dotazník** a z informací uvedených v **evidenčním listu** jsem vybrala:

F. se se svými rodiči přistěhoval z Košic. Je vychováván v úplné rodině, má starší sestru (7 let). Je to citlivý chlapec, ale umí se i pěkně povесelit. Rád staví (kostky, lego...) a hraje si s malými autíčky. Na dětském miniklavíru, který dostal na rozloučenou se školkou v Košicích, rád vybrnkává melodie podle předlohy. Mateřskou školu navštěvoval od 2,5 roku asi tři měsíce, pak byl s maminkou doma a od 3,5 roku chodil do waldorfské třídy. Byl tam moc spokojený. Waldorfskou MŠ vybrali rodiče na základě svých znalostí waldorfské pedagogiky. Po ukončení docházky do MŠ by rádi, aby F. navštěvoval WZŠ.

Od nás rodiče očekávají, že F. bude ve školce šťastný, najde si brzy kamarády, a to mu pomůže překonat smutek z přestěhování. Za optimální dobu pobytu ve školce považují 6 – 7 hodin. Nemají však možnost tuto dobu většinou dodržet. Na spolupráci se těší, pomáhat budou dle svých možností.

Další záznamy jsou vybrány ze sešitu, který jsem si pracovně nazvala „**Záznam pozorování vývoje dítěte**“, s přihlédnutím k problematice socializace řešené v mé práci.

6.4.2 Jak ho vidíme my

První setkání – 4. 1. 2008

Do třídy přichází s maminkou a tatínkem štíhlý hoch se světlýma očima, pod nimiž se rýsují nápadné fialové kruhy. Krátce na mě pohlédne, sklopí zrak a podává mi ruku. S maminkou si prohlíží třídu, zkouší si malování do mokrého podkladu. O ostatní děti nejeví zájem. Pak se pohodlně uvelebí v houpadle, prozpěvuje si tichounce pro sebe slovenské písničky a nechá rodiče odejít. Rytmus dne respektuje. Pokud potřebuje, komunikuje s učitelkou. Hovoří slovensky. Je pravák.

Konec ledna

F. přichází do třídy a nesměle se s námi zdraví a odchází do svého oblíbeného koutku s molitanovou stavebnicí. Působí velmi křehce, fialové kruhy pod očima nemizí. Po třídě se spíše plouží, postava je lehce shrbená, pohyby velmi vláčné, ale koordinované. Rád pomáhá učitelce s pracovními činnostmi – mele obilí, hněte těsto, krájí ovoce, uklízí, zalévá květiny. Venku je to úplně jiné dítě – běhá, skáče, leze po stromech. Zpočátku měl potřebu chodit po zahradě s velikým klackem, ale brzy poznal, že to nebude třeba. Pozoruje skupinky dětí a začíná si hrát vedle nich, občas se pokouší o velmi nesmělou komunikaci. Hovoří slovensky.

Na společném setkání si vytváříme s kolegyní obraz dítěte.

Otázka

- Jaký je F. temperament?
- Jaká je příčina kruhů pod očima?

Rozhovor o dítěti

- **Cíl:** utvořit si obraz dítěte s přihlédnutím k poznání temperamentu.
- **Naše silné stránky:** zkušenosti, denní a týdenní rytmus, prosociálně orientované činnosti, poměrně ucelený třídní kolektiv (děti spolupracují, konfliktů je minimum).
- **Naše slabé stránky:** 1,3 úvazku přímé práce na třídu, poměrně ucelený třídní kolektiv.

Závěry pro další práci

- Pohovořit s rodiči – jak se rodina cítí v novém prostředí, zda je možné dodržovat určitý rytmus dne, dopřát F. pokud možno klidnější režim.
- Budeme pravidelně pozorovat F. hru rozvíjení socializačních dovedností
- V práci s ním se budeme klonit spíše k tomu, že je utajovaný sangvinik, i když některé rysy melancholika jsou také výrazné.

Únor

F. přišel s velkou rýmou a kašlem do školky. Maminka se omlouvala, absolvovali další stěhování – bydlí teď sice blíže školce, ale nemá, kdo by jí F. narychlo pohlídal. Na rozhovor si zkusí najít čas. F. zůstal pár dní doma, pak pobyl pár dní ve školce a tak se to střídalo do konce měsíce. Znamky únavy nemizí, při odpočívání téměř pravidelně usne. Zůstává ve školce i do půl páté.

Březen

F. si začíná hrát s ostatními dětmi, pouští se i do poměřování sil – seznamujeme ho se zvyklostmi v komunikaci ve třídě. Radost mu dělá, když zařadíme do zpívání slovenskou písničku, nebo když se snažíme slovensky něco pojmenovat. S A. vedli v umývárně řeč na téma A. příjmení, na které F. vymyslel rým. A. to nepochopil a rozduřil vyžadoval vyslovení svého příjmení správně. Rozhovor s rodiči se neuskutečnil – nepodařilo se nám najít vhodný čas (i pro nás je březen organizačně náročné období). Rýma F. doprovází téměř stále.

Krátký rozhovor s kolegyní s cílem odpovědět na otázku, zda-li můžeme opustit pravidelné pozorování F. adaptace.

Závěry pro další práci

- záznamy je možno vést dle příležitostného pozorování

Květen

F. byl delší dobu nemocný, ale do školky přišel plný elánu a bez rýmy!!! Našel si kamarády (dva chlapce), se kterými si hraje. Společně vymýšlí hry plné pohybu a měření sil, ale neperou se. Je v nich i hodně vzájemných dotyků – válení se po sobě, přetlačování se zády, a legrace. Do pracovních činností se přestal zapojovat

– dává jednoznačně přednost hře s kamarády. Úkolu vést děti na vycházce se zhostil s velkou zodpovědností a úspěšně ho zvládl. Je velmi citlivý na kritiku – rozpláče se.

Červen

Provádíme **hodnocení dle evaluačního dotazníku** - viz příloha VI.

Pro práci v dalším školním roce z něho vyplývá:

- Je možné **opustit pozorování F. socializačních dovedností**, které se týkají komunikace s druhými - dosáhly přiměřené úrovně. Snaží se dodržovat hygienické návyky i zvyklosti uplatňované ve společenském styku a komunikaci, dává najevo své nápady (ve hře i výtvarných činnostech), ale příliš neusiluje o jejich naplnění, respektuje rytmus činností ve třídě a usiluje o nápodobu.
- Zaměřit se na **F. správné sebepojímání a vytváření většího sebevědomí**. Komunikuje s učitelkou i s dětmi, respektuje prostor a přání druhých dětí – někdy až moc, **emoce** příliš neprojevuje – budeme mu ukazovat, jak je možné je **přiměřeně vyjadřovat**. Ukážeme mu vyjadřování emocí hrou na nástroje.
- Zamyslíme se, jak **přibližovat F. jeho pravý obraz**, aby nabyl jistotu v sebe sama. – F. jako chytrý, veselý, šikovný kluk.
- Budeme **prohlubovat spolupráci s rodiči** – scházet se na společném rozhovoru, přípravách slavností apod.
- Budeme pracovat na **rozvíjení jeho školní připravenosti a zralosti** – hlavně **komunikace v českém jazyce**.

Další vývoj probíhal pomalejším tempem, ale byl v normě. Záznamy o jeho průběhu jsem pořizovala zhruba po třech měsících, pokud nedošlo k nějaké výrazné události. F. pobyt ve školce byl poznamenán dlouhou dobou pobytu (někdy od 8 hodin do 16.30), odpoledne už působil unaveným dojmem. Kruhy pod očima se staly jeho poznávacím znamením, stejně jako časté rýmy. Někdy jsme musely u něho stavět krvácení z nosu. Češtinu používal sám od sebe, a tak nebylo potřeba zvláštních cvičení. V prosinci jsme ještě pochybovaly o jeho školní zralosti, ale v lednu udělal veliký vývojový skok – začal projevovat odvalu pustit se do nových činností, začal připomínat pravidla i dospělým. V kresbě začal uplatňovat svou osobitou fantazii – kreslil rozesmáté domy, rád členil plochu na drobné geometrické tvary. Zajímal se o to, jak co a proč ve světě funguje. Na základě těchto změn jsme doporučily školní

docházku i na rozhovoru o F. na setkání kolegií WZŠ a WMŠ. Rodiče by také rádi, aby již do školy šel. Nepodařilo se nám setkat se na společném rozhovoru, a tak jsem jen krátce informovala maminku o důležitosti rytmu a řádu ve F. životě, kde bude místo i na aktivní odpočinek - nejlépe v přírodě.

Při **posuzování školní zralosti** – viz příloha VI, působil F. vzájemnými proporcemi těla spíše jako mladší dítě. Neuměl ještě plně najevo dávat své emoce, spíše je potlačoval. Trvalo mu déle, než začal pracovat, pak ale pracoval soustředěně a činnost dokončil. Uměl užívat češtinu, v případě potřeby se na význam českého slova dotákal. V ostatních bodech fyzického a duševního, kognitivního i **sociálního** rozvoje **naplňoval znaky dítěte zralého pro vstup do ZŠ.**

6.4.3 Jak vidí rodiče F. předškolní období

„První školku na Slovensku jsme si vysloveně užívali – společné schůzky, vyrábění. Po přestěhování do Česka jsme měli hodně starostí – opakovaná stěhování, nová práce. Nezbylo nám nic jiného, než dát všemu, co se dělo, důvěru. Byli jsme moc rádi, že jsme našli někoho, kdo bude o F. s láskou pečovat.“

6.4.4 F. školákem

Na **počátku docházky** do waldorfské třídy ZŠ Dědina viděla F. jeho třídní učitelka takto: „Přicházel nesměle a nevěděl, kam s očima. Byla ale z něho cítit velká zvědavost, co se bude dít.“

Do **prvního pololetního vysvědčení** uvedla: „Filip působí klidně, ale dokáže se i pěkně rozpovídat. Někdy se špatně soustředí, ale když se ponoří do práce, pracuje s velkou pečlivostí. Na všem, co dělá, si dává záležet. Paní učitelku vždy poslouchá a udělá, co paní učitelka říká. Své spolužáky má rád a s chutí si s nimi hraje...Pokud se osmělí, vypravuje vlastními slovy část pohádky...Nakreslil bez problémů všechny předkreslené formy, ale nespokojil se jen s nimi. Všechny formy doplnil vlastní barevnou variací a každá z těchto variací byla víc než originální... v hodinách tělocviku dodržoval pravidla bezpečnosti a byl ohleduplný ke svým spolužákům.“

6.4.5 Použité metody a formy WP

- rytmus a řád – viz příloha III
- prostor pro nápodobu vědomým uchopením důležitosti být vzorem
- pravidelné činnosti orientované na něco, s někým, pro někoho – krájení ovoce, příprava svačiny, pečení chleba... – pracovně nazvané prosociální
- výměnné jednodenní pobyty dětí přijatých k docházce do ZŠ v jiné třídě
- dávání najevo bezvýhradného přijetí dítěte (každodenním setkáváním i např. v narozeninové slavnosti) ŠVP
- práce s obrazem dítěte ve večerní retrospektivě dne – F. projevuje emoce

Potůček zvolna plyne krajem, meandruje, na chvíli spočine v malém rybníčku. Pak však rychle proběhne pod stavidlem, roztočí mlýnek a za veselého bublání pokračuje v cestě, aby se po chvíli opět oddal lenošivému pohybu.

obr. 10 - Já rytíř Filip, F. 6 let 3 měsíce



6.5 Kryštof - horská bystrina

Rodiče o něm do narozeninové pohádky napsali: „...pořád se trochu mračil a chvíli to trvalo, než se na světě rozkoukal...nejraději spával na tatínkově rameni“.

Seznámím vás s **chlapcem K.**, v okamžiku započetí docházky do naší MŠ mu byly **4 roky 7 měsíců**.

6.5.1 Odkud přichází a jak ho vidí rodiče

Z odpovědí na **zápisový dotazník** a z informací uvedených v **evidenčním listu** jsem vybrala:

K. je vychováván v úplné rodině, sourozence zatím nemá. Je veselý, kurážný, nyní si nejraději hraje na zvířátka (i dinosaury). Sní téměř vše, ale ve velmi malém množství. Již chodil do jiné MŠ. Tam byl K. moc hodný (seděl tiše v koutku) a pořád ho za to chválili, což se rodičům nelíbilo. Maminka se s waldorfskou pedagogikou seznámila v mateřském centruC chtějí k nám pro náš přístup k dítěti. Líbí se jim prožívání rytmu roku a učení se nápodobou. Po ukončení docházky do MŠ budou rodiče zvažovat, jakou ZŠ vyberou. V úvahu přichází i WZŠ.

Od nás očekávají, že K. přestane být moc hodný a bude z něho správný kluk. Za optimální dobu pobytu v MŠ považují 4 - 5 hodin. Mají možnost tuto dobu dodržet. Na spolupráci se těší, jsou ochotni pomáhat ze všech sil.

Další záznamy jsou vybrány ze sešitu, který jsem si pracovně nazvala „**Záznam pozorování vývoje dítěte**“, s přihlédnutím k problematice socializace řešené v mé práci.

6.5.2 Jak ho vidíme my

První setkání – 4. 9. 2007

Do třídy přichází s maminkou chlapec drobné postavy s velikýma očima a s krátce střiženými vlasy. Podává mi ruku, krátce pohlédne do očí a s maminkou si jde prohlédnout třídu. Objevují spolu košík se zvířátky a maminka mu pomáhá

postavit pro ně ohrádku. Pokud maminka někam odchází, K. ji věrně následuje. Do ranního kruhu přicházejí spolu a tak je tomu celý den.

Konec září

K. přichází do třídy, drží se maminky, podává ruku a podívá se mi do očí. Při loučení se rozpláče. Nejeví zájem ani o činnosti, ani o hračky. Nejráději se jen tak povaluje. Maminka se dohodla s tatínkem, že Kryštofa bude ráno odvádět on a vyzvedávat po obědě ona. Delší společná adaptace není možná kvůli zaměstnání. Pláč zmizel, ale nezájem o cokoli u Kryštofa přetrvává. Činností se zúčastňuje zřídka, na vyzvání pomůže s domácími pracemi. S učitelkou komunikuje jen v nejnnutnějších případech. Děti nevyhledává.

Sešli jsme se s kolegyní na krátkém rozhovoru o dítěti.

Otázka

- Jaký je K. temperament?
- Jaké činnosti ho zajímají?

Rozhovor o dítěti

- **Cíl:** vytvořit si obraz dítěte,
- **Naše silné stránky:** dostatek sil a empatie jedné učitelky, denní a týdenní rytmus, prosociálně orientované činnosti, zkušenosti druhé učitelky
- **Naše slabé stránky:** 1,3 úvazku přímé práce na třídu

Závěry pro další práci

- Budeme pravidelně pozorovat K. hru, snad nám ukáže i další zájmy.
- V práci s ním se budeme klonit spíše k tomu, že je utajovaný sangvinik.

Říjen

K. hraní si na zvířátko zaujalo o rok a půl starší M., hrají si teď často spolu. Hra se točí okolo poskakování po třídě, cenění zubů a vystrkování drápů. Často se rozvine krátká honička. K. začíná hlavně venku pozorovat jiné děti při hře – hlavně kluky. Jednoho dne odpověděla J. na jeho vystrkování „drápů“ energickým odstrčením a K. se rozplakal. Komunikace s učitelkou je živější. K. rád vypravuje o moři, kde byl s rodiči. Přijímá nabídku nám nakreslit obrázek, jaké to tam bylo, a od té doby je kreslení moře a zvířat další jeho oblíbenou činností. Jinak se chová velmi

nenápadně, respektuje rytmus a snaží se o nápodobu při rytmických částech i činnostech.

Krátký rozhovor s kolegyní. Na základě zaznamenání postupu v socializačních dovednostech opouštíme pravidelné pozorování K. Záznamy se nyní budou pořizovat na základě náhodně zaznamenaných skutečností.

Prosinec

Mění se K. hra, začíná si více stavět ze stavebnice Kapla vedle nejstarších chlapců.

Duben

K. si začal hrát s P. a novým chlapcem F. Jejich oblíbenou činností je stavba domečku z molitanových kostek. Chvilí v něm bydlí, pak ho rozeberou a začínají budovat cirkus. Tato hra zaujme nakonec většinu dětí a tak místo plánované činnosti vyrábíme vstupenky a připravujeme představení. Při pobytu venku hraje rád různé typy honiček – je rychlý a hbitý. Rád své dovednosti předvádí holčičkám.

Červen

K. překvapil s jakou zodpovědností se spolu s F. zhostil úlohy vedení dětí na vycházce. Provádíme **hodnocení dle evaluačního dotazníku** – viz příloha V.

Pro práci v dalším školním roce z něho vyplývá:

- Je možné **opustit pozorování K. socializačních dovedností**, které se týkají komunikace s druhými - dosáhly přiměřené úrovně. Snaží se dodržovat hygienické návyky i zvyklosti uplatňované ve společenském styku a komunikaci. Komunikuje s učitelkou i s dětmi, prostor a přání druhých dětí respektuje. Usiluje o realizaci svých nápadů.
- U K. se zaměříme na **vytváření většího sebevědomí., přiměřené vyjadřování emocí.** Zamyslíme se, jak **přibližovat F. jeho pravý obraz**, aby nabyl jistoty v sebe sama. – K. jako odvážný kluk, který umí druhému nabídnout pomoc. Budeme pozorovat **rozvíjení jeho školní připravenosti a zralosti.**
- Prohloubíme **spolupráci s rodiči** – sejdem se na společném rozhovoru, přípravách slavností apod.

Další vývoj probíhal v normě. Záznamy o jeho průběhu jsem pořizovala zhruba po třech měsících, pokud nedošlo k nějaké výrazné události. K. se nejraději věnoval hře se svými dvěma kamarády. Venku do svých honiček kluci rádi přibírají i děvčata. Svou roli jednoho z nejstarších ve třídě přijal velmi zodpovědně – uklízí, pomáhá se všemi pracemi, přibírá do hry mladší děti a pomáhá jim ze své vlastní vůle. V kresbě se dlouho omezoval na zjednodušené figurky zvířat. Pokud kreslil postavy, byly velmi malé a schématické. V lednu 2009 proběhl rozhovor o jeho školní zralosti s rodiči. K. už dokázal přijmout úkol, který byl zdánlivě nad jeho síly, pracovat na něm a dokončit ho. Dobře si počínal i v ručních pracích. S odvahou se pouštěl do tématické kresby – dům, můj pokoj, strom. Začal se hodně ptát na zákonitosti fungování přírodních dějů. Řeč byla přiměřeně rozvinutá. Objevila se i správná výslovnost r a ř. Projevoval se jako pravák.

Na základě tohoto vývoje jsme **doporučily školní docházku i na rozhovoru o K. na setkání kolegií WZŠ a WMŠ**. Rodiče by také rádi, aby již do školy šel.

V průběhu zápisového řízení K. nebyl přijat do WZŠ v Praze 5 (na 30 míst ve třídě připadá 62 dětí – z toho 22 odkladových).

Otázka:

- Posoudily jsme správně K. předpoklady pro vstup do školy?
- Navrhne rodičům jít k zápisu do waldorfských tříd ZŠ Dědina?

Závěry pro další práci:

Provedeme týdenní pozorování K. při hře i činnostech, zodpovíme si každá sama za sebe otázky z dotazníku - viz příloha VI.

Otázka

- Jak vidí K. nyní rodiče?
- Uvažují o zápisu do waldorfských tříd ZŠ Dědina?

Scházíme se na krátký **rozhovor s rodiči**.

Závěry pro další práci:

- Posilovat K. sebejistotu v tom, že správně řešit situace zvládne i v cizím prostředí – posílat ho na **jednodenní výměny dětí** přijatých ke školní docházce mezi třídami.
- Rodiče se objednají na **dodatečný zápis do waldorfských tříd ZŠ Dědina**.

Při **posuzování školní zralosti** v červnu 2009 - viz příloha VI. působil K. vzájemnými proporcemi těla spíše jako mladší dítě. V ostatních bodech fyzického a duševního, kognitivního i sociálního rozvoje **naplňoval znaky dítěte zralého pro vstup do ZŠ**.

6.5.3 Jak vidí rodiče K. předškolní období

„...pro mne a tatínka Martina to bylo především o jedné velké rodině a rodinné atmosféře, kterou kolikrát mnoho z nás doma ani nepoznalo. Školka byla především školou pro mne a Martina ohledně významu svátků, radosti, soustředění, trpělivosti!!!!!! a krásných výsledků naší práce, ať pro děti, školku nebo pro naši radost.“

6.5.4 K. školákem

Na **počátku docházky** do waldorfské třídy ZŠ Dědina viděla F. jeho třídní učitelka takto: „K. působil sebejistě a odhodlaně. Bylo z něho cítit nadšení a odhodlání pustit se do práce.“

Do **prvního pololetního vysvědčení** uvedla: „ K. dává pozor a učí se velmi rychle. Někdy se nechá prvním neúspěchem od práce odradit, což je škoda. S trochou trpělivosti a pevné vůle se dá přece všechno zvládnout. Je také vidět, že k práci přistupuje zodpovědně. Paní učitelku vždy poslouchá a dělá, co řekne. Se spolužáky má hezký vztah a rád si s nimi hraje...Někdy se osmělil a část pohádky se pokusil vlastními slovy převyprávět...nezapomněl na vlastní nápaditou barevnou variaci formy...v hodinách byl ohleduplný ke svým spolužákům.“

6.5.5 Použité metody a formy WP

- rytmus a řád – viz příloha III
- prostor pro nápodobu vědomým uchopením důležitosti být vzorem
- pravidelné činnosti orientované na něco, s někým, pro někoho – krájení ovoce, příprava svačiny, pečení chleba... – pracovně nazvané prosociální
- dávání najevo bezpodmínečného přijetí dítěte (každodenním setkáváním), posilování jeho správného sebepojetí (např. v narozeninové slavnosti)
- práce s obrazem dítěte ve večerní retrospektivě dne
- jednodenní výměnné pobyty v jiné třídě
- spolupráce s rodiči

Bystřinka si vybírá oddechový čas v horské túni. Až jí jarní tání dodá sílu, povyskočí a požene se s hukotem dolů do údolí.

obr. 11 - Já Kryštof, K. 6 let, 2 měsíce.



Závěr

Proces socializace člověka probíhá po celý jeho život. To, k čemu dáváme svou péčí o dítě základ v prvních sedmi letech, se bude ukazovat po celý další jeho život. Je to práce velmi zodpovědná, která vyžaduje, abychom byli cele přítomni výchovnému procesu. Abychom si uvědomovali, že dítě se učí každodenním setkáváním s námi.

*„V mateřské škole je základní formou vzdělávání interakce učitelky s dítětem či dětmi v průběhu celého dne. Vše, co se v mateřské škole děje, slouží jako prostředek vzdělávání, ...“*⁴⁵

V každém okamžiku dne je potřeba klást si otázky: *„Co se teď dítě učí?... S jakou hodnotou se dítě setkává?... Jaký má dítě prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit situaci, ve které se nachází?“*⁴⁶ V každém okamžiku dne být tím prvním, kdo se učí.

Za cíl své práce jsem si určila:

- Seznámit vás s teoretickými možnostmi působení metod a forem práce ve waldorfské pedagogice a popsat způsoby, kterými učitelka podle těchto metod pracující, umožňuje dítěti začlenit se do kolektivu třídy, jakým způsobem pomáhá zvládat dítěti problémy, které vyvstanou při pobytu v mateřské škole, jak se může podílet na řešení problémů, které mají původ v rodinné péči.
- Práci učitelek ukázat jako proces, který vyžaduje nejen velmi mnoho času nepřímé práce v podobě zamýšlení se nad každým dítětem, ale i velmi mnoho času věnovaného práci na sobě samé.

V průběhu práce se téma začalo ukazovat jako velmi široké. Zahrnula jsem do něj informace o socializaci, rodině, mateřské škole. Dále jsem cítila potřebu v teoretické části popsat nejen pohled antroposofie na bytost člověka, ale i zejména pohled na temperamenty u dětí a práci s nimi. Za velmi důležité jsem považovala

⁴⁵ SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha, Raabe, s.r.o. 2007. ISBN 80-86307-39-5. s. 63.

⁴⁶ SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha, Raabe, s.r.o. 2007. ISBN 80-86307-39-5. s. 8.

uvést úvahu o tom, jakým člověkem by měl být pedagog. Pro práci s hůře adaptabilními dětmi jsem při svých minimálních praktických zkušenostech (na začátku adaptace dětí z případových studií jsem pracovala ve školce čtvrt roku) považovala za potřebné čerpat teoretické podněty nejen z waldorfské pedagogiky. I ty jsem do své práce začlenila.

Při studiu literatury týkající se tématu socializace jsem využívala knihy, které popisují tento děj nejen z hledisek antroposofie a waldorfské pedagogiky. Impulsy pro mou práci, které z nich vycházely, si byly velmi podobné. Dotýkaly se dítěte jako jedinečné neopakovatelné bytosti, ke které je potřeba přistupovat s láskou a úctou a kterou je potřeba poznat z hlediska vývojových zákonitostí. Proces socializace popisovaly jako děj, kterým se stáváme sami sebou v konkrétních podmínkách určitého společenského řádu.

Naplnování tohoto procesu jsem pak sledovala na případových studiích socializace pěti dětí z mé třídy waldorfské mateřské školy v Praze 6. Do studie jsem zařadila chlapce a děvčata, kteří ve školním roce 2008-2009 ukončili docházku do mateřské školy a ve školním roce 2009-2010 navštěvují první třídy třech různých základních škol. Jsou to waldorfská základní škola – 1 dívka, waldorfské třídy ZŠ – 2 chlapci a montessori třídy ZŠ – 1 chlapec a 1 dívka.

Při jejich adaptaci, nebo v průběhu socializace se vyskytovaly následující problémy:

- projevy agresivity – 1 dívka
- déletrvající pláč, bázlivost – 2 chlapci
- jazykově odlišné prostředí (slovenská národnost) – 1 chlapec
- nesamostatnost, velmi nepravidelná docházka – 1 dívka

Jako zdroje informací o průběhu socializace jsem používala:

- dotazníky pro rodiče – přílohy I a II
- protokoly pozorování dítěte – příloha IV
- hodnocení vývoje dítěte – příloha V
- hodnocení školní zralosti – příloha VI
- evidenční listy
- záznamy o vývoji dítěte

- podklady k narozeninové pohádce od rodičů
- odpovědi třídních učitelek na dotaz o průběhu prvního školního dne
- pololetní vysvědčení
- vzpomínky rodičů na způsob prožívání pobytu jejich dítěte ve WMŠ
- obrázky kreslené dětmi na konci školního roku 2008-2009

Ve své práci jsem sledovala využívání následujících metod práce učitelky:

- působení vzoru a nápodoby v chování a jednání učitelky
- působení rytmu a řádu v organizačních formách dne, týdne, roku
- navazování spolupráce s rodiči
- utváření pravého obrazu dítěte a práci s ním

Jejich působení jsem pozorovala v těchto organizačních formách dne:

- volné hře
- řízených činnostech (v případových studiích nazvaných pracovní činnosti, činnosti s někým něco pro někoho, event. pracovní činnosti s prosociálním působením)
- stravování
- odpočinku a hygieně
- pobytu venku
- rituálech
- rytmických částech
- nepravidelných činnostech (slavnostech)

Neuvedla jsem dvě právě pro waldorfskou mateřskou školu specifické formy práce. První je vypravování určité **pohádky** v určitém období jako týdenního rituálu, Ta má v dítěti posílit určité stránky jeho osobnosti. Druhou je **oslava narozenin** jako potvrzení odhodlání dítěte žít zde na Zemi svůj osobní životní motiv. Pro mě osobně znamená setkávání se s dětmi v těchto chvílích velmi mnoho. Pozorování a zaznamenávání postřehů, které by mohly s působením těchto forem souviset, bych se ráda věnovala po ukončení studia. Možná z toho nakonec vznikne nějaký hezký projekt.

Nezmínila jsem se o konkrétních **možnostech práce učitelky na sobě samé**, jak jsem si předsevzala v úvodu. Ne že bych toto téma považovala za okrajové. Naopak. Spíše by vydalo na samostatnou práci.

Prostředí waldorfské mateřské školy považuji za velmi vhodné pro socializaci hůře adaptabilních dětí pro tyto jeho kvality:

- Vychází vstříc potřebám dítěte.
- Respektuje dítě jako osobnost – jeho temperament, zájmy. Dokáže však pracovat i na vyvažování nerovnoměrností vývoje.
- Poskytuje dítěti přiměřené množství smysluplných podnětů.
- Pravidelným rozvrhem denních a týdenních činností, respektováním ročního koloběhu ve vzdělávací nabídce a zařazováním drobných rituálů v organizačních chvílkách předkládá dítěti události jako předvídatelné. Tím u něho vzbuzuje pocit bezpečí.
- Pravidelným konáním činností (něco s někým pro někoho – příprava svačiny, pečení chleba, úklid, práce na zahradě...) pracuje na rozvíjení prosociálních dovedností.
- Spoluprací s rodiči rozvíjenou od počátku docházky do MŠ buduje atmosféru důvěry. Tím může pružně reagovat na problémy, které se v průběhu socializace vyskytnou.
- Potřebou učitelky na sobě pracovat umožňuje zkvalitňovat péči o dítě i poradenskou službu pro rodiče.

Za **překážku optimálního využívání všech možností**, které poskytuje waldorfská pedagogika pro práci s dětmi, považuji **současné počty dětí ve třídách (25 – 28), výše úvazků i nedostatečné finanční ohodnocení práce učitelky v mateřské škole.**

Na závěr bych ráda shrnula podněty, které mi přineslo vypracovávání této bakalářské práce:

- Platí to, co je psáno. Důležité je to, co je žito.
- Pět případových studií problematiku může jen přiblížit.
- Doufám, že se má práce stane podnětem ke konkrétnějšímu prezentování metod a forem práce používaných ve waldorfské mateřské škole i pro další učitelky waldorfských mateřských škol.

*„...V duchu se nalézat, znamená lidi spojovat.
V člověku se poznávat, znamená světy budovat.“⁴⁷*

⁴⁷ STEINER, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*. 2. vydání. Praha, Baltazar 1993, s. 118.

Seznam tištěných zdrojů

- BOM, P., HUBER, M.: *Průvodce péčí o děti od 1 do 4 let*. Hranice, Fabula 2005. ISBN 80-86600-25-4.
- CAMPBELL, R.: *Potřebuji tvou lásku*. Praha, Návrat 1993.
- CARLGREEN, F.: *Výchova ke svobodě*. Praha, Baltazar 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- ERIKSON, E., H.: *Dětství a společnost*. Argo 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- GRUNELIUSOVÁ, E., M.: *Výchova v raném dětském věku*. Praha, Baltazar 1992.¹
- HEYDEBRAND, C. von: *O duševní podstatě dítěte*. Praha, Baltazar 1993.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vyd., Praha, Portál 2009.
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- LIEVEGOED, B., C., J.: *Vývojové fáze dítěte*. Praha, Baltazar 1992.
- KOPŘIVA, P. a kol.: *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž, Spirála 2006. ISBN 80-901873-7-4.
- MATĚJČEK, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha, Grada Publishing, a.s. 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, Ch.: *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha, Portál 1993. ISBN 80-85282-77-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009. ISBN 978-80-7367-6474-6.
- HRADIL, R.: *Výchova a zdraví našich dětí*. Hranice, Fabula 2007. ISBN 978-80-86600-39-0
- SAGI, A.: *Problémové děti v MŠ*. Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-067-7.
- SMOLKOVÁ, T.: *Dítě v úctě přijmout*. Praha, Maitrea 2007. ISBN 80-903761-2-6.
- SMOLKOVÁ, T.: *Na cestě od lilie k růži*. Praha, Maitrea 2008. ISBN 978-80-87249-02-4.
- SOMR, M.: *Metodika zpracování bakalářských prací*. Studijní texty pro posluchače PF JCU. České Budějovice, 2009.
- STEINER, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily, Opherus 2003. ISBN 80-902647-8-6.
- STEINER, R.: *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. 2. vydání. Praha, Baltazar 1993.
- SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha, Raabe, s.r.o. 2007. ISBN 80-86307-39-5.

WIRZ, D.: Výchova začíná vztahem. Brno, Akademické nakladatelství CERM®
2007. ISBN 978-80-7204-503-7.

WOITINAS, S.: Indigové děti. Hranice, Fabula 2004. ISBN 80-86600-19-X.

Seznam elektronických zdrojů

/online/ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>, posl.akt. 29. 12. 2009, cit. 2. 1. 2010.

/online/ *Úmluva o právech dítěte*. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>. cit. 27.12.2009.

/online/ <http://www.waldorf.cz/cz/>, vytvořeno 2006.

/online/ ZLATNÍK, Č.: *O základech waldorfské pedagogiky*. Dostupné z: <http://www.sysifos.cz/index.php?id=vypis&sec=1154460390>, posl.akt. 24. 3. 2010.

Seznam příloh

- I. Dotazník pro rodiče A
- II. Dotazník pro rodiče B
- III. Třídní vzdělávací program - Berušky
- IV. Protokol k pozorování dítěte
- V. Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů
- VI. Hodnocení školní zralosti

Přílohy

Příloha I - Dotazník pro rodičeA

Dotazník pro rodiče

1. Jméno a příjmení dítěte
Na jaké oslovení je dítě zvyklé ? Filipko
2. S čím si rádo hraje ? s autíčky
Jaké hračky a hry převažují? Přírodniny - klacíky
3. Jaké stravování upřednostňujete ?
Které jídlo má dítě rádo a které zásadně odmítá ?téměř vše
4. Má zkušenost z kolektivu ?waldorfská třída, 3 měsíce v klasické od 2 a 3/4 a další
Navštěvovalo nebo navštěvuje nějaké předškolní zařízení nebo kroužky ?
5. Má v naší MŠ sourozence nebo kamaráda ?
Má sourozence - mladší, starší ?
6. Proč jste si vybrali waldorfskou MŠ ?
Co víte o waldorfské pedagogice ?
7. Co od nás očekáváte ?
Souhlasí s touto volbou oba rodiče ?
8. Jste si vědomi toho, že ve WMŠ je nutná úzká spolupráce rodičů s učitelkami a častá pomoc ve třídě?
Máte na pomoc škole dostatek času ? Který den a jaký čas by Vám vyhovoval ?
9. Jak si spolupráci představujete ?
Jakou pomoc můžete škole nabídnout, vzhledem ke své profesi a časovým možnostem ?
10. Jak dlouhou dobu pobytu dítěte v MŠ považujete za optimální, z hlediska zdravého vývoje dítěte ?
Můžete tuto dobu dodržet ?
11. Sleduje Vaše dítě televizi, ovládá počítač ? Kolik času tím denně tráví ?
Patří tyto činnosti, podle Vašeho názoru, do období prvního sedmiletí ?

Další informace, které považujete za důležité nám sdělit.

Děkujeme Vám za trpělivost a upřímnost při vyplňování dotazníku. Informace jsou důležité pro učitelky, kterým své dítě svěříte.
Kolegium WMŠ

Příloha II - Dotazník pro rodičeB

Dotazník - popis dítěte

na stejné otázky odpovídají rodiče ze svého pohledu a učitelky ve třídě nezávisle na rodičích, učitelky si odpovědi rodičů porovnají se svými

Co nám chcete sdělit o dítěti - rodiče - jméno dítěte a narození

Jak vnímáme dítě - učitelky- -"-

1. Čím na první pohled dítě upoutá pozornost
2. Popište, jak vidíte a vnímáte fyzické tělo dítěte od hlavy k patě
3. Stav kůže (suchá, vlhká, bledá, světlá....
4. Postava (pevná, křehká....
5. Jakým jídlům dává přednost - sladká, slaná, kořeněná, kašovitá...
6. Jak se pohybuje - klidně, líně, rychle... (chůze, ruce, pohled očí...)
7. Dodržuje rodina nějaké rytmy a rituály, pokud ano jaké

Vše ostatní:

Příloha III - Část třídního plánu

3. Výchovné cíle

Základní výchovné cíle jsou odvozené od cílů uvedenými ve Školním vzdělávacím plánu, který je připraven v souladu s Rámcově vzdělávacím programem předškolního vzdělávání.

Abychom je mohli plnit, snažíme se ve třídě připravit takové podmínky, aby :

- děti byly spokojené, cítily se v bezpečí a měly vyhovující prostor k širokému sociálním učení (vzájemná pomoc, odmítnutí nežádoucího chování....)
 - své poznatky získávaly prožitkem a vlastní zkušeností
 - učitelky i ostatní zaměstnanci pro ně byly příkladem v každém okamžiku svého chování i konání
 - celkový vývoj jednotlivých dětských individualit byl harmonický a všechny složky osobnosti vzájemně propojené (fyzické, psychické i duševní)
 - se dítě mohlo „učit“ dívat se kolem sebe a vnímat svět, nést zodpovědnost za své chování, být tvořivé, samostatné, přiměřeně sebevědomé a zároveň ohleduplné
 - se setkávalo s projevy úcty ke všem lidem a výsledkům jejich práce, s považováním si darů přírody a jejím ochraňováním
 - mělo radostný vztah k životu

Přednost dáváme

- aktivnímu prožitku před pasivním přijímáním
- vzájemné spolupráci a pomoci mezi dětmi před soutěživostí a upřednostňováním (vyvyšováním) silných individualit „šikovnějších dětí“
- všemu přírodnímu před technickou „dokonalostí“

Metody práce s dětmi

- upřednostňování nápodoby a vzoru
- zachovávání řádu, rytmu a opakování
- podpora a rozvíjení tvořivosti a fantazie
- nepřetěžování paměti

Rytmus dne a týdne

provoz třídy 7.45 – 15.30

7.45 - 9.15

Děti přicházejí, pozdraví se s učitelkou podáním ruky, následuje kratičkový individuální rozhovor a volná hra. Učitelka, která má ranní službu, se věnuje hlavní denní činnosti a děti se přidávají podle zájmu. Učitelka, která nastupuje na službu odpolední, připravuje svačinu, vede rozhovory s dětmi, popřípadě se zapojuje do jejich hry. Pomáhá udržovat klidnou atmosféru ve třídě.

9.15 - 9.30

Ranní kruh, přivítáme nový den, připomeneme si kamarády, kteří nejsou ve školce, pošleme si pohlázení, vypravujeme o tom, co jsme prožili. Následuje rytmická část,

ve které děti tancují, zpívají a zdokonalují svoji jemnou motoriku za pomoci prstových her. Cílem těchto chvil je nejen cvičení fyzické obratnosti, schopnosti napodobovat a orientovat se v prostoru, ale také zprostředkovávat dětem náladu, která je obklopuje v různých obdobích roku.

9.30 - 10.00

Hygiena a svačina, která začíná společnou průpovědí. Na svačinu si děti připravují vše samostatně, nejmladším kamarádům pomáhá podle potřeby učitelka nebo starší dítě. Děti se snažíme vhodně motivovat, aby ochutnaly i pro ně neznámá jídla. Jsou vedené k tomu, aby za vše děkovaly, nádoby a místo, kde seděly, si po sobě uklízejí. Dojde –li k tomu, že někdo znečistí své okolí, snaží se starší kamarádi nebo učitelky pomoci vše napravit.

10.00 - 10.15

Klubíčko - rozhovory s dětmi o tom, co prožily, co se jim líbilo i nelíbilo, prosociální hry se staršími dětmi. Rytmické hříčky a písničky s mladšími dětmi.

10.15 - 11.45

Hygiena, převlékání a pobyt venku. Děti se podle svých schopností oblékají samostatně, těm méně samostatným pomáhají starší děti a učitelky. Při oblékání rozvíjíme trpělivost i vůli.

Při pobytu venku mají děti možnost využívat prostředí zahrady, vše je směřováno k volným hrám v menších skupinkách, k pozorování změn v přírodě a pěstování kladného vztahu k ní. Spolu s učitelkami se děti podílejí na pečování o celou zahradu. Pečují i o své hračky, vozítka, sportovní náčiní. Na příležitostných vycházkách poznávají nejbližší okolí školky. Mají prostor pro rozvíjení pohybových dovedností a široké sociální učení.

11.45 - 12.05

Převlékání, hygiena, pohádka. Při pohádce děti sedí v kruhu na zemi. Pokud se pohádka čte nebo vypráví, znamená to chvíli ztišení a soustředění. Učitelka navozuje klidnou atmosféru od okamžiku, kdy přivolává pohádku, aby děti mohly zažít okamžiky ztišení a soustředění. Stejná pohádka se opakuje několik dní po sobě, aby se děti nenásilnou formou mohly spojit s pohádkovými obrazy. Období vyprávění pohádky někdy vyvrcholí dramatizací, které se často účastní i děti.

12.00 - 13.00

Oběd, hygiena, rozcházení, příprava na odpočinek. Při obědě platí stejné rituály jako při svačině.

13.00 - 14.30

Při odpočinku učitelka dětem zpívá nebo hraje na hudební nástroje, starší děti si po krátkém odpočinku a narovnání těla berou na lehátko drobné hračky a podle situace odcházejí do třídy, kde si kreslí nebo tiše hrají. Také pokračují v různých činnostech, které ráno nedokončily. Nejstarší děti odcházejí na „kroužky“ – náročnější činnosti výtvarné, rukodělné... Vstávání je postupné od 14.00, děti si srovnávají lůžkoviny a oblékají se podle svých možností samostatně. Učitelka a šikovnější děti jsou vždy připraveny pomoci.

14.30 - 14.45

Při odpolední svačině platí opět stejné rituály jako při každém jídle. Děti, které ještě spí, svačí samostatně. Po jídle následuje krátké vyprávění o tom, co nám v ten den udělalo radost a společné vzpomínání.

14.45 - 15.30

Do konce provozu třídy následuje převážně volná hra, při vhodném počasí na zahradě. Když jednotlivé děti odcházejí, loučíme se podáním ruky a těšíme se na další den.

Rytmus týdne

Pondělí: malování – převážně akvarel, prožívání nálady jednotlivých barev, pozorování nově vznikajících odstínů, zalévání květin

Úterý: eurytmie, příprava musli – krájení ovoce, míchání...

Středa: pečení chleba (i jiného např. slavnostního pečiva), příprava pracovního prostředí, hygienické návyky při práci s potravinami, mletí mouky, rozmíchávání kvásku, hnětení a úklid, zalévání květin

Čtvrtek: rukodělné činnosti – práce s papírem, přírodninami, vlnou, voskem..., příprava svačiny – krájení, mazání a zdobení chlebíčků

Pátek: úklidový den – třídění kostek, přírodnin, umývání polic, skládání oblečků, péčování o květiny...

Příloha IV - Protokol k pozorování dítěte

1. **Fyzický vzhled** – tělesné rozměry (hlava, hrud', končetiny), tělesný vzhled (baculatý, kostnatější), zbarvení (vlasy, oči, pleť).
2. **Jak působí pohyby** – lehkost nebo těžkost, rychlost, síla, cílenost, živost. Odpovídají vývojové úrovni? (lezení, chůze, běh, skákání). Jak je dítě spojeno s teplem, jaký má rytmus spánku a bdění, jak má osvojeno dýchání a přijímání potravy). Jak ovládá svoje smysly . hmat, smysl pro pohyb a rovnováhu, životní smysl.
3. **Chování** – jaký je celkový charakter (jistota, iniciativa, komunikace, přizpůsobivost, nálada, odvaha), napodobování – přirozenost, radost, jak se dítě chová v různých prostředích – u rodičů, v kolektivu, o samotě
4. **Autonomie** – sebejistota, prosazování svých potřeb, bránění se, vyjadřování, řešení situací, sebeovládání, sebeobsluha, zájmy, záliby, zvyklosti, sklony, co nemá rádo.

Příloha V - Ukázka z dokumentu Evaluace osobnostního rozvoje dítěte

Evaluace osobnostního rozvoje dítěte podle 12 smyslů

1. Hmat

Zkoumá dítě hmatem různé materiály?
nevědomě, vědomě

- kreslení – správné držení tužky, kreslí zlehka, tlačí na tužku
- malování – umí zacházet se štětcem, maluje lehce, tlačí na štětec
- modelování – tvrdost vosku ho odrazuje, zahřívá ho v dlani
- práce se dřevem – pozoruje, snaží se napodobit, pracuje s dopomocí, pracuje samostatně
- práce s ovčím rounem - pozoruje, snaží se napodobit, pracuje s dopomocí, pracuje samostatně
- šití, tkaní – pozoruje, napodobuje, pracuje s dopomocí, samostatně
- pečení - pozoruje, napodobuje, pracuje s dopomocí, pracuje samostatně
- práce s přírodními materiály – trhá, stříhá, skládá, lepí – pozoruje, napodobuje, pracuje s dopomocí, pracuje samostatně
- tvoří z písku, hlíny, kamínků...
- hra – zůstává u známých hotových hraček, využívá různé materiály a fantazii je přetváří, pro vytvoření hry nepotřebuje ani hračku, ani jiné „suroviny“
- má cit pro fyzické tělo svoje, kamarádů (pohladí, strčí...)
- prstové hry – pozoruje, napodobuje, zvládne s dopomocí, zvládne samostatně
- po hmatu pozná hračky, předměty běžně používané v domácnosti a školce, ovoce, zeleninu.....

2. Smysl pro pohyb

Jakou má dítě koordinaci pohybu vzhledem k myšlení (vývoj od pasivního k aktivnímu pohybu), jak pohyb odráží duševní naladění dítěte?

- chůze – tempo pomalé, střední, rychlé
- zvládá chůzi po schodech nahoru, i dolů, střídá nohy, přisouvá
- chůzi v nerovném terénu. zvládá s pády, občasnou ztrátou rovnováhy, zvládá
- běh – zvládá běh po rovině, v nerovném terénu, do zatáčky.
- předvídá situaci (vyhne se, udělá obranný pohyb....)
- oblékání zvládá – vůbec, částečně samostatně, sám.
- koordinace pohybu – jednoduché pohyby jsou nekoordinované, koordinované složitější pohyby jsou nekoordinované, koordinované
- umí stát na jedné noze, skákat na jedné noze
- umí házet, chytat míč, zasáhne cíl – statický, pohybující se
- má vyhraněnou laterální – L P.

3. Smysl pro život

Jakou má dítě životní energii?

- pasivní, aktivní.
- roste přiměřeně věku
- probíhá výměna zubů
- pouze pozoruje, koná bez rozmyslu, bez cíle
- koná záměrně, s určitým cílem
- umí se svou energií hospodařit(přestávky v činnosti)
- všechnu sílu soustředěně věnuje nějaké aktivitě
- realitu přijímá radostně, odevzdaně, bouří se (v souladu s temperamentem)
- stisk ruky je nejistý, krátký, pevný, s potřásáním, až bolestivý

10. Smysl pro řeč

Má dítě vyjadřovací schopnosti přiměřené věku? Dokáže vyslovit svůj prožitek, jaká je výslovnost?

- dokáže smysluplně vyslovit svůj prožitek, přání...
- výslovnost dobrá, patlavost, vyslovuje špatně některé hlásky, zadržává
- tempo řeči je pomalé, v souladu s temperamentem, rychlé, překotné
- slovní zásoba je chudá, přiměřená věku, bohatší

11. Smysl pro myšlení

Jak se odráží myšlení v chování a jednání dítěte - ve hře, v kresbě, ve vztazích s ostatními.?

- hra – převažuje hra s hotovými hračkami, fantazijní, zaměřená na zkoumání, objevování.
- kresba je nevědomým čmáráním (spíše manipulace s pastelkou), vědomá(dům, postava, dopravní prostředky...)
- kresba pokrývá malou část plochy papíru, pokryje tak polovinu plochy, celou plochu
- při kreslení jsou předměty ukotveny, rozčleněny, kresba má určitý řád
- kresby jsou monotematické, ztvárňují více témat
- jmenuje formy, dokáže formulovat myšlenku, přání, otázku
- orientuje se v prostoru
- rozumí pojmům vpřed, vzad , dole nahoře, vlevo, vpravo, pod, nad, uvnitř, vně...
- je rozvinuta paměť krátkodobá, dlouhodobá
- orientuje se v čase – ráno, večer, včera... za chvíli.. vnímá pohyb času
- počítá – do deseti, dvaceti a dál
- roztřídí věci, srovná je

Příloha VI - Hodnocení školní zralosti

Výměna zubů - Školní zralost – Přípravenost do školy

Fyzický vývoj

Proporce a charakteristika:

- Poměr hlava a tělo 1:6 (u malého dítěte je 1:4)
- Zmizí břicho a dětská baculatost, krk a pas jsou viditelnější
- Končetiny rostou, tělo se vytahuje, chodidla a ruce rostou jako první, potom nohy a ramena
- Schopnost chytit se ucha rukou nad hlavou
- Klouby, kolena a klíční kosti jsou zřetelnější
- Vytváří se klenba na chodidlech
- Rysy tváře jsou formovanější, individuálnější, spodní čelist a brada jsou silnější
- S- křivka na páteři, mění se postavení žeber
- Začíná výměna zubů, později stoliček

Fyzické schopnosti:

- Dítě dokáže přejít po lavičce nebo po určité linii směrem vpřed
- Chytit a hodit velký míč
- Skákat na jedné noze, skákat přes švihadlo (gumu), chodit na chůdách, kutálet obruč atd.
- Skákat jako zajíček (s oběma nohama současně)
- Při chůzi: levé rameno se pohybuje s pravou nohou a opačně
- Chůze po schodech se střídajícími se nohama
- Dítě dokáže udělat uzly a mašličky, zapnout knoflík a zip
- Šikovnost prstů - navlékat nit, šít, plést prsty, prstové hry...
- Je vyvinutá dominance oka a ruky (někdy je až do 9. roku života nejistá)
- Dítě se nejeví příliš nepokojné nebo letargické
- Při podávání ruky je palec oddělený od ostatních prstů, nepodává celou ruku
- Už nechce jen více znát, ale i více konat – jako cíl!

Sociální a emocionální vývoj

- 5/6leté dítě se umí vejit do potřeb jiných dětí, umí udělat něco pro ostatní
- Dokáže si cíleně hrát, plánovat, něco vymyslet, nepotřebuje bezpodmínečně vnější věci pro hru – může si vytvořit vnitřní představy o dané věci bez jejího vnějšího vnímání. Síly fantazie se vtahují dovnitř a projevují se v představách.
- Dítě umí zorganizovat společnou hru a setrvat v ní
- Začátky kamarádství, které trvají delší dobu
- Hra na koně a psa ukazuje připravenost na autoritu, poslouchat pána
- Samostatně jíst, pít, umývat se, jít na toaletu
- Přijmout a splnit úkoly (umýt nádobí, pozametat, zalít květiny, prostřít stůl, umýt umyvadlo..)
- Dítě si už necucá palec, nemá dudlík a nenosí plenky
- Mělo by být akceptované ve skupině

Kreslení a malování

- 5/6leté dítě chce kreslit něco určitého, konkrétního, i při malování to má být konkrétní, pokouší se dělat formy nebo speciální efekty jako například tečky
- Malby jsou jistou dobu křečovitě, méně pěkné, ale potom později jsou volnější a svobodnější, když dítě objeví jak se míchají barvy a jak vynikají určité vzory
- Symetrie na papíře ukazuje, že jsou aktivní obě poloviny mozku, např. symetrické domečky
- Se stromem nebo květem na jedné straně nebo symetrické vzory na levé i pravé straně papíru
- Tzv. obrázky související s výměnou zubů obsahují horizontálně se opakující letící ptáky nebo vrcholky kopců – připomínají řady zubů
- Pásky nebe a země ukazují na uvědomování si polohy nahoře a dole, jako protiklad k pocitu jednoty u mladších
- Potřeba diagonály, často ve formě trojúhelníka na střeše, kopci, ozdoby na princezniných šatech
- Čtverec v domech
- Okna s kříži uvnitř
- Kreslení detailů (jablka na stromě, klika na dveřích, dešťový okap...) mladší dítě při kreslení vychází z fyzických procesů v těle, školní dítě kreslí z představy, z vnitřního obrazu,

Duševní život

Znaky školní zralosti (ve vůli)

- Cílené jednání při hře, kreslení a malování
- Dítě si uvědomuje, že ono je tím, kdo koná, prožívá rozdíl mezi tím, co chce udělat (přání) a skutečným výsledkem. To vede k pocitu osamělosti a neschopnosti. Je to důležitý krok k přirozenému respektu před učitelem ve škole, před dospělým, který umí něco, co ještě samo dítě tak dobře neumí, neovládá.
- Čas přechodu – přirozené napodobování pomalu přestává, dítě zatím ještě neví, jak to může jít jinak – chce to udělat samo, i když to ještě neumí jako dospělý. Je potřeba nechat dítě v klidu, ukázat mu porozumění a provázet ho při přechodu „dírou“.
- Dítě je kritické vůči sobě i vůči ostatním
- Používá končetiny, je silné a aktivní – přenášení těžkých předmětů – prožívání váhy, hmotnosti, Děti rády skáčou.
- Samostatně přebírají úkoly
- Napodobování je slabší – důležitým se stává slovo – dohody musí být dodržované

Znaky školní zralosti v citění

- Bouřlivé období, tzv. první puberta se znovu uklidní, dítě potom umí s vlastními pocity lépe zacházet, dospělý musí méně zasahovat
- Humor, jazykové hry, dlouhé zábavné rýmy, různé výroky, mluvení anglicky je v tomto věku oblíbené
- Vědomě vnímají rytmy v hudbě a jazyku
- Tajemství, šeptání – rozlišování uvnitř a venku
- City se prohlubují (jsem smutný), nezůstávají na povrchu jako u mladších dětí

- Důležitá je spravedlnost. Často jsou zranitelné a citlivé
- Vědomé jsou už i sexuální rozdíly (hra na doktora), většinou jsou to nevinné hra, dítě se s tím chce obeznámit

Znaky školní zralosti v myšlení, v kognitivní oblasti

- Rozvoj kauzálního (příčinného) myšlení: kdy, protože, proto, např. když tyto stužky spolu zavážeme, dosáhnou až k oknu (myšlenky kauzálně na sebe navazují)
- Správné používání forem minulého času
- Radost z hádanek, vtipů, kout pikle, např. jak nemuset uklízet
- Paměť je vědomá, dítě když chce nebo ho o to požádáme umí znovu povyprávět příběh i zazpívat písničku
- Dítě mluví plynule zřetelně, umí vyjádřit své myšlenky (má vnitřní obrat)
- Umí se soustředit na jeden úkol 10 až 15 minut
- Hra už není závislá na věcech, např. postaví si dům a uvnitř si jen povídají
- Rozhovory a diskuse mezi sebou jsou pro dítě důležité
- Dítě klade správně otázky, ne už typické proč- otázky, které dávají mladší děti nebo otázky a upoutání pozornosti
- Ptají se na písmena a čísla, po jistém čase se však většinou uspokojí s málem, např. znát napsat jejich jméno. Co se děti samy naučily je vždy dobré (nevadí, když už umí číst) jen dospělý by to neměl dělat
- Hodně se ptají, přitom si však myslí, že znají správnou odpověď

Všeobecně

- Chlapci jsou ve vývoji 6 měsíců za děvčaty (v tomto věku)
- Příliš brzy zaškolované děti projevují často příliš málo výdrže a schopnosti se koncentrovat v nižších ročnících, mají to těžké i v rytmické části, při hrách a ručních pracích.