

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Jitka Kubíčková, Dis.

Využití alternativních způsobů výuky v mateřských školách

Use of alternative teaching methods in kindergartens

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Et Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30. července 2024

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem využití alternativních způsobů výuky v klasické mateřské škole. Teoretická část pojednává o vybraných alternativních směrech, stručně popisuje jejich vznik, pojetí i představitele. Dále se tato část diplomové práce zabývá principy a edukačními prostředky, které využívají. Vybranými alternativními směry, o kterých teoretická část diplomové práce pojednává, jsou Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, lesní mateřské školy a inovativní program Začít spolu.

Empirická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu, provedeného prostřednictvím polostrukturovaného interview. Data jsou zpracovávána pomocí kódování v rámci standardních postupů kvalitativní analýzy. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda učitelky běžných mateřských škol mají povědomí o různých alternativních koncepcích a zda zavádějí některé jejich prvky do výuky, dílčím cílem výzkumu pak bylo zkoumáno, jak by bylo možné zkvalitnit výuku v mateřských školách. Ze získaných dat bylo zjištěno, že většina dotazovaných alternativní prvky ve své praxi nevyužívá. Ty učitelky, které zařazují do své výuky nějaké prvky, využívají inovativní program Začít spolu a prvky Montessori pedagogiky. Co se týče oblíbenosti alternativního směru, nejpreferovanějším alternativním směrem se stává Montessori pedagogika, za ní se umístili lesní mateřské školy. Dále bylo zjištěno, že ke zkvalitnění výuky v mateřských školách by bylo zapotřebí snížit počty dětí ve třídách, dále pak sestavit kolektiv, který by dobře spolupracoval.

Klíčová slova:

Alternativní směry, principy, edukační prostředky, edukační činitele

Abstract

The thesis deals with the topic of using alternative ways of teaching in a classical kindergarten. The theoretical part discusses selected alternative directions, briefly describes their origin, concepts and representatives. Furthermore, this part of the thesis deals with the principles and educational means they use. The selected alternative directions discussed in the theoretical part of the thesis are Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy, forest kindergarten and the innovative programme Start Together.

The empirical part is devoted to qualitative research, conducted through semi-structured interviews. The data are processed using coding within standard qualitative analysis procedures. The aim of the research was to find out whether teachers in mainstream kindergartens are aware of different alternative approaches and whether they introduce some of their elements into their teaching, and a sub-objective of the research was to find out how teaching in kindergartens could be improved. From the data obtained, it was found that most of the respondents do not use alternative elements in their practice. Those teachers who do include some elements in their teaching use the innovative programme Start Together and elements of Montessori pedagogy. In terms of the popularity of alternative direction, Montessori pedagogy was the most preferred alternative direction, followed by forest kindergartens. It was also found that to improve the quality of teaching in kindergartens, it would be necessary to reduce the number of children in the classes, then by forming a collective that would work well together.

Keywords:

Alternative directions, principles, education means, educational factors

Obsah

1 ÚVOD.....	8
2 VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY MONTESSORI PEDAGOGIKY	9
2.1 VYBRANÉ PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY	11
2.1.1 <i>Svoboda a kázeň</i>	<i>11</i>
2.1.2 <i>Princip ticha a klidu</i>	<i>12</i>
2.1.3 <i>Řád a pořádek.....</i>	<i>13</i>
2.2 EDUKAČNÍ PROSTŘEDKY A ČINITELE	13
2.2.1 <i>Pomůcky.....</i>	<i>14</i>
2.2.2 <i>Pedagog a jeho role.....</i>	<i>15</i>
3 VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	17
3.1 VYBRANÉ PRINCIPY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	18
3.1.1 <i>Rytmus a řád.....</i>	<i>18</i>
3.1.2 <i>Princip nápodoby.....</i>	<i>19</i>
3.2 EDUKAČNÍ PROSTŘEDKY A ČINITELE	19
3.2.1 <i>Prostředí</i>	<i>19</i>
3.2.2 <i>Pedagog.....</i>	<i>20</i>
4 VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY PROGRAMU ZAČÍT SPOLU	22
4.1 PRINCIPY PROGRAMU ZAČÍT SPOLU.....	24
4.1.1 <i>Individualizace.....</i>	<i>24</i>
4.1.2 <i>Projektové vyučování.....</i>	<i>25</i>
4.1.3 <i>Partnerství rodiny.....</i>	<i>25</i>
4.1.4 <i>Inkluze.....</i>	<i>26</i>
4.2 EDUKAČNÍ PROSTŘEDKY A ČINITELE	26
4.2.1 <i>Prostředí</i>	<i>26</i>
4.2.2 <i>Centra aktivit</i>	<i>27</i>
4.2.3 <i>Pedagog.....</i>	<i>30</i>
5 VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL ...	32
5.1 PRINCIPY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	33

5.1.1	<i>Respektující přístup</i>	33
5.1.2	<i>Každodenní kontakt s přírodou</i>	33
5.2	EDUKAČNÍ PROSTŘEDKY A ČINITELE	34
5.2.1	<i>Prostředí – příroda jako učitel</i>	34
5.2.2	<i>Pedagog</i>	35
6	METODOLOGIE PRÁCE	36
	VÝSLEDKY VÝZKUMU	39
	SHRNUTÍ VÝZKUMU	50
	ZÁVĚR	52
	<i>Seznam použité literatury</i>	53

Příloha I: Ukázka kódování

Příloha II: Otázky, které byly použity v rozhovoru

1 Úvod

S rozvojem vědních oborů a s příchodem vědeckotechnické revoluce se společnost začala proměňovat a přinášet nové poznatky, se kterými se člověk musel učit pracovat. I proto začalo vznikat mnoho pedagogických směrů, které nabízely jiné způsoby vzdělávání i výchovy. Ustupuje se od memorování a mění se i pohled na žáka, který je vnímán jako osobnost, která má své specifické potřeby. Vedle tradičního způsobu vzdělávání se právě proto objevují i alternativní pedagogické směry.

Tato diplomová práce se zabývá využitím alternativních směrů ve výuce běžných mateřských škol. Zájem o alternativní proudy se v dnešní době zvyšuje a někteří rodiče se více zajímají o jiné způsoby vzdělávání, než jsou ty klasické. Alternativní vzdělávání využívá metody výuky, se kterými se v klasickém školství většinou nesetkáme. Pro svou diplomovou práci jsem proto vybrala alternativní směry, které jsou v České republice rozšířené a na základě jejichž specifik některé mateřské školy pracují. Pro jejich rozšířenost se i učitelé klasických škol s těmito koncepcemi mohou v ČR běžně setkat, je to – Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, inovativní program Začít spolu a lesní mateřská škola.

Diplomová práce se dále zabývá principy a edukačními prostředky, které tyto směry využívají.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelky běžných mateřských škol ve své profesi využívají alternativní způsoby výuky. Dále se diplomová práce zabývá tím, jak by bylo možné zlepšit výuku v mateřské škole. Diplomová práce také ukazuje, jaké jsou oblíbené alternativní směry u učitelek klasických mateřských škol.

Součástí práce je kvalitativní výzkumné šetření prováděné formou polostrukturovaného interview. Prostřednictvím rozhovorů bylo zjišťováno, zda učitelky běžných mateřských škol mají povědomí o různých alternativních koncepcích a zda zavádějí některé jejich prvky do výuky, dále pak bylo zjišťováno, jak by bylo možné zkvalitnit výuku v mateřských školách.

2 Vybrané charakteristiky Montessori pedagogiky

„Jedině zralý jedinec, zodpovědný za sebe a vědomý si své zodpovědnosti za svět kolem,
může tvořit nový svět, svět míru.“
(M. Montessori)

Montessori pedagogika, jejíž zakladatelkou je italská lékařka a pedagožka Marie Montessori (1879–1952) byla původně zaměřena na výchovu a vzdělávání zanedbaných a chudých dětí, které trpěly různými stupni mentálního postižení (Cipro, 1984). Jak zmiňuje Pirrodi (2020), Marie Montessori byla ženou velmi prosociální – zajímala se o chudé, ale rovněž jí nebyla cizí ani témata politická. Věnovala se studiu pedagogiky, antropologie, neuropsychiatrie a byla první italskou ženou, která dokončila studium na fakultě medicíny. V roce 1909 bylo publikováno její nejzásadnější dílo – *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*,¹ které se věnuje Montessori tématice a jejím inovativním metodám, které byly na svou dobu velmi revoluční. Hovoří se zde o využívání svobody při vzdělávání, o respektu vůči dítěti, o smyslové výchově prostřednictvím různých materiálů atd. Roku 1929 byla založena AMI – *Association Montessori Internationale*.

Ještě před tím, v roce 1907, měla Marie Montessori příležitost založit v Římě netradiční školu, která dostala název „Dům dětí“ – „Casa dei bambini.“ Marie Montessori zde děti vyučovala podle svých metod. Jak zmiňují Svobodová a Jůva (1996), tento dům nejenže poskytoval dětem lékařskou péči, hygienu, a stravu, ale i vzdělání a výchovu. Práce učitelky v tomto domě byla založena na využívání pomůcek, jejichž prostřednictvím se děti učily. Jejich den byl naplňován praktickými činnostmi, jako jsou utírání prachu, mytí, zalévání květin atd. Montessori považovala za důležité, aby děti byly spontánně, aktivně činné, spoléhala na jejich instinkt k aktivitě, samostatnosti a sebevýchově. Hlavní pomůckou, kterou děti využívaly, byl tzv. didaktický materiál, jenž byl určený pro cvičení smyslů a vycházel z činností běžného života. Zahrnoval sebeobsluhu, práci na zahradě, v domácnosti, cvičení v tělocvičně a výuku čtení, počítání a psaní. Cílem bylo, aby se děti prostřednictvím vlastní aktivity realizovaly, aby byly samostatné, poznávaly nové věci, a tím rozvíjely sami sebe.

¹ Metoda vědecké pedagogiky aplikovaná na vzdělávání dětí v Dětských domovech.

Marie Montessori se opírala o vědecké poznatky o dítěti, ale zejména vycházela z pozorování dětí při jejich činnostech, odkud se dostala ke třem základním součástem své pedagogiky. Jak popisuje Rýdl (1994), jedná se o vnitřní potřeby dítěte. Potřebou dítěte je naučit se mluvit. U dítěte (na rozdíl od zvířat) chybí specifický druh chování, což je viditelné zejména u vývoje řeči. Dítě má vnitřní potřebu se naučit řeč a vlastní tzv. „absorbujícího ducha“, jehož prostřednictvím se naučí mluvit, je-li ovšem k tomu dán vnější podnět. Podle Montessori se tyto vnitřní potřeby rozvíjí v „sensibilních periodách“, které prostupují celý život jedince. Další součástí Montessori pedagogiky jsou tzv. „vnější předměty“, kdy je důležitost kladena na vnější okolí, dítě tedy nesmí být izolováno, ale musí přijít do kontaktu se svou kulturou a společností, v němž žije. Potřebuje přijímat podněty pro svůj rozvoj. Třetí složkou je respekt dítěte k jeho svobodě, kdy dítěti pomůžeme v jeho objevování světa, ale neděláme věci za něho, jsme jen při ruce v případě, že nás dítě potřebuje. Na těchto principech je postavena Montessori pedagogika.

Marie Montessori tudíž vytvořila systém, který je založen na „novém pohledu na dítě, které chápe jako aktivní bytost schopnou koncentrace, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, jestliže má k dispozici pedagogicky připravené prostředí“.
(Svobodová, Jůva, 1996, s. 37)

Jak uvádí Průcha (1994), tento typ pedagogiky se rozvinul především v oblasti předškolní výchovy, ale byl realizován i ve stupních vyšších. Pedagogika Marie Montessori se rozšířila zejména do Německa a Nizozemska.

V roce 1998 byla v České republice založena Společnost Montessori ČR o.p.s., která se zaměřuje na prosazování Montessori pedagogiky do školství, zaštiťuje různé semináře, diplomované kurzy, vyvíjí pomůcky. Montessori pedagogika je rozšířená po celém světě.

2.1 Vybrané principy Montessori pedagogiky

„Každá svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého, potažmo, kde začíná svoboda společenství, v němž žiji.“

Marie Montessori

2.1.1 Svoboda a kázeň

Marie Montessori byla velmi aktivní ve studiu evropských výchovných systémů a díky tomu si mohla uvědomit, jak klasická výuka může děti i ničit, a v tomto vzdělávání vidí „*děti nehybné, jako řady motýlů připíchnutých špendlíky*“ (Cipro, 1984, s. 298). Je přesvědčena, že tyto děti nejsou zdaleka disciplinovány, nýbrž že jsou ničeny a společně s tím je ničena i jejich aktivita. Cipro popisuje (1984), že odtud vzniká tzv. idea aktivní disciplíny, kdy svoboda v pohybu dítěte se pro něho stává samozřejmostí a jediné pravidlo je, aby děti byly slušné. Svoboda (Zelinková, 1997) však neznamena, že si můžeme dělat, co se nám zlíbí, má své hranice, bez kterých není možné, aby se jedinec mohl rozvíjet.

Se svobodou souvisí kázeň. Cipro (1984) uvádí, že se zdaleka nejedná o to, že by dítě bylo ponecháno samo sobě a mohlo si dělat, co uzná samo za vhodné, bez ohledu na okolní svět. Tato svoboda má své hranice, které jsou dány tím, zda je dítě schopno převzít odpovědnost za své jednání a chování. Odtud se odvíjí jedna ze základních tezí Montessori pedagogiky, tedy dát dítěti možnost být ve svobodě, ale zároveň ho vést nenásilně a s respektem k disciplíně. Disciplinovaný člověk je takový člověk, který je ukotven sám v sobě a je svým pánem, nepotřebuje kontrolu zvenčí, je zodpovědný sám za sebe.

Jak zmiňuje Slabá (2020), k dosažení svobody v dítěti vede kus cesty, a tato svoboda se v něm utváří prostřednictvím pravidel, která vedou dítě k sebedisciplíně – dítě se svobodně rozhodne a za svá rozhodnutí nese i zodpovědnost.

Montessori ve svém díle *Objevování dítěte* uvádí, jak se svoboda a respekt osvědčily v Domě dětí: „*neskutečná ukázka psaní a spontánního čtení, spontánní kázeň a svobodný společenský život*“ (Montessori, 2017, s. 43). Tyto i jiné aspekty byly velmi oceňovány a pochopitelně vzbuzovaly nemalou pozornost. Montessori (2017) dále uvádí, že kázeň jako taková je pojímána poněkud odlišně od toho, jak jsme zvyklí. Kázní se obecně chápe stav jedince, který je klidný a nejeví známky vyrušování atp. Pedagog má pak možnost v klidu vést hodinu bez toho, aby jej mnohdy zajímalo, zda žáky výuka

zaujala, či nikoliv. V tomto případě se tedy jedná o kázeň vynucenou. Montessori systém se však snaží o to, aby kázeň byla uvědomělá, tedy kdy je jedinec schopen sám sebe ovládat i kontrolovat.

Singule (1992) zmiňuje, že právě respektování dítěte, jeho svobody a spontaneity je v Montessori pedagogice ústředním tématem. Montessori považuje proces výchovy za *realizaci svobody dítěte*. Pokud je výchova založená na svobodě, je potřeba, aby okolí dětí bylo podnětné a plné prostředků, jež jsou prostředníkem k dosažení vzdělávacích cílů.

Singule (1992) dále zmiňuje, že základní tezí M. Montessori je, že děti disponují schopností svobodně se naučit tomu, co potřebují, jedná se o tzv. normální rozvíjení dítěte. V Montessori (Montessori, 2017) způsobu vzdělávání tedy jde o to, aby kázeň nebyla vynucena z vnějšku, ale motivace ke kázni vycházela z nitra žáka. Jedinec si má sám uvědomit, že je potřeba určitého chování proto, aby mohlo dojít k osvojení si jistých dovedností atd. V Montessori pedagogice se hovoří o tzv. uvědomělé kázni. Dítě, které jen mlčí a sedí, není ukázněné, ale zotročené. Kasper (2019) dodává, že cesta svobody je cestou, která vede k sebekontrolě, sebekázni a sebedisciplíně – stává se vlastní cestou, která má svůj vývoj.

2.1.2 Princip ticha a klidu

„Ticho je znamením sociálně a emočně vyspělé skupiny dětí.“

M. Montessori

Jak popisuje Montessori (2018), je ticho znamením dočasného přerušení veškerého pohybu. Není to tedy to, co si pod tímto slovem učitelé představují – potlačení rámusu nad obvyklý ruch v prostředí. V klasické škole příkaz „ticho“ znamená zastavení veškeré hlučné činnosti. Tichem se v Montessori pedagogice nerozumí dočasné přerušování veškerého pohybu, jak tímto slovem učitelé označují potlačení hluku. V pedagogice Marie Montessori je tento pojem vnímám pozitivně, jako stav, který vyžaduje úsilí jedince.

V tradičním školství se samozřejmě setkáme s tichem, ale tato koncepce se liší od pojetí ticha v Montessori způsobu vyučování. Učitel v klasické škole potřebuje docílit ticha, aby měl prostor pro výuku – na jeho povel musí nastat naprosté ticho. Protože je mnohdy tento pořádek vynucen pod pohrůžkou trestu atp., stav ticha pak nemusí vydržet delší dobu a děti se pomalu stávají neklidnými. Jeho význam a jeho kouzlo spočívá ve

skutečnosti, že „zastavením všech činností se jednotlivec povznese na vyšší úroveň, kde se nehledí na užitečnost, ale na ovládnutí sebe sama“ (Montessori, 2017, s. 180).

V Montessori školách jsou různé prostředky, prostřednictvím kterých se ticho cvičí. Například děti sedí v šeru na židličkách a paní učitelka si je postupně volá, učí se být v tichu, aby slyšely své jméno. Děti se učí kontrolovat své jednání, učí se vnímat ticho a prohlubují schopnost sebeovládání. Jak popisuje Zelinková (1997, s. 54), význam cvičení ticha „spočívá v tom, že působí na zahájení procesu koncentrace a zároveň na vývoj a utváření sociálního, morálního a náboženského citění. Velmi hluboké mlčení lze srovnávat s meditací“.

Slabá (2020) uvádí, že v Montessori školách tedy není ticho docíleno aktivní účastí učitele, ale vychází ze samotného dítěte, které je schopno se soustředit a ovládat vědomě své tělo, ale je ohleduplné i k okolí a jeho potřebám. Dítě postupně získává zodpovědnost za své chování, až z něho postupně vyroste dospělý jedinec, kterému není lhostejné, v jakém prostředí žije, a toto prostředí spoluutváří a kultivuje. Takový jedinec pak bude cítit osobní zodpovědnost za to, jak svět funguje, což je cílem Montessori pedagogiky.

2.1.3 Řád a pořádek

V mateřské škole je pořádek základem proto, aby se dítě cítilo dobře, v bezpečí. K tomu pomáhá například řád v denních rutinách, kdy se dítě lépe orientuje v tom, co bude následovat, ale také pořádek v pomůckách, kdy každá pomůcka má své místo. V Montessori mateřské škole se společně s dětmi vytváří pravidla, která se dodržují (Slabá, 2020).

Jak uvádí Montessori (2017), je potřeba, aby si dítě uvědomilo, co je dobré a co je špatné, pak se lépe orientuje ve světě. Učitelka obeznámí dítě nejen s prostředím, ale také s řádem, který ve třídě panuje. Tomuto řádu se dítě musí podřídít, aby mohla ve třídě panovat organizovaná kázeň. Každá pomůcka, se kterou děti pracují, má své místo. Dítě práci s pomůckou musí dokončit a poté uklidit na určené místo, kam patří.

2.2 Edukační prostředky a činitele

Prostředí je jedním ze stěžejních bodů Montessori pedagogiky. Prostředí by mělo být vytvořeno tak, aby se zde děti mohly rozvíjet a jejich činnosti byly smysluplné a poutavé. Děti se cítí dobře, pokud jsou obklopeny vhodným prostředím, a je důležité, aby

je toto prostředí nijak neomezovalo, nýbrž naopak vzbudilo v nich pocit, že jsou svobodné, pak samy budou projevovat zcela přirozeně své vlastnosti a potřeby. Děti potřebují být v kontaktu se svým prostředím a objevovat je, aby mohly růst (Montessori, 2017).

Prostředí nás tvoří. Děti v předškolním věku jsou v senzitivním období, kdy je jejich mysl jako houba a nasávají vše z okolí. Když se ocitneme v Montessori školce – „*ucítíte atmosféru klidu, řádu, motivace a tvořivosti, radosti a sounáležitosti. Připravené prostředí je jedním z hlavních aspektů Montessori školky, je pro návštěvníky neobvyklé, lákavé a někdy nepochopitelné. Barvy zdí jsou v tlumených odstínech a na zdech nenalezneme žádné nevkusné postavičky obřích rozměrů, ale například vkusné obrazy, které se pravidelně mění. Již takto připravený základ prostředí vede ke zklidnění dětí*“ (Slabá, 2020, s. 52).

Slabá (2020) popisuje, že prostředí je v mateřské škole rozčleněno na různé sektory, kde se děti setkávají i s praktickým životem – koutky pro přípravu jídla, úklidový a čtecí koutek. Děti se na čistotě ve svém prostředí aktivně podílejí, uklízejí, utírají prach atd. V prostředí těchto školek je tedy kladen důraz na to, aby mělo logické a harmonické uspořádání a vkusné estetické vybavení. V klasických mateřských školách nalezneme například značky dětí, ale protože je Montessori prostředí založeno na realitě, setkáme se zde s jejich fotografiemi, právě ty umožňují dítěti ztotožnit se, se svým já.

Marie Montessori (Kasper, 2019) byla přesvědčena, že pokud je vytvořeno vhodné prostředí prostřednictvím tzv. didaktického materiálu, pak je pravděpodobné, že dítě bude aktivní a bude rozvíjet své vrozené schopnosti poznávat nové věci a učit se.

2.2.1 Pomůcky

„Schopnost předmětu upoutat pozornost dítěte nezávisí ani tak na jeho kvalitě, jako na tom, jakou příležitost k činnosti dítěti nabízí.“ (Slabá, 2020, s. 64)

Montessori pomůcky, byly podrobeny dlouholetému zkoumání a stále se rozvíjejí. Jednou z nejdůležitějších vlastností pomůcek je přesnost. Práce s pomůckami mají svá striktně daná pravidla a postupy a měly by odrážet reálný svět, jsou krásné, přitažlivé, čisté, kompletní, reálné, funkční, mají své místo. Dále je jejich množství limitováno, od každé pomůcky nalezneme jen jeden exemplář, což děti vede k úctě k pomůckám. Pomůcky mají jen jednu vlastnost, na kterou se děti zaměřují (např. krychle věže jsou ve

stejně barvě, mají stejný tvar, ale liší se velikostí). Využívání pomůcek při vyučování je samozřejmostí, v Montessori vzdělávacím systému je však založeno na odlišném přístupu. Zde je prioritou aktivní využívání pomůcek dítětem, nikoli učitelem. Dítě si samo, svobodně, maximálně s dopomocí učitele vybere pomůcku, která je osobně zaujala a má zájem s ní pracovat. Výběr se odvíjí od potřeb dítěte a jeho zájmů. Aktivita je vkládána do rukou dítěte, a právě pomůcka se stává hlavním činitelem výuky (Montessori, 2017).

Jak uvádí Rýdl (1994), sama Marie Montessori zdůrazňovala smyslové pomůcky a sama je vytvářela. Dosud se tedy pracuje se sadami různých válečků, s růžovou věží, barevnými destičkami, s různými chrastítky, červenými tyčinkami atd.

Učitel je v roli průvodce – tedy jen pozoruje, je trpělivý a sleduje, zda dítě potřebuje pomoc, či nikoli. Samozřejmostí je, že je učitelka dobře seznámena s pomůckami a zná jejich využití. Je-li cílem vzbudit u dítěte zájem, hraje učitelka i roli povzbuditele a dětem pomůcky nabízí. Oproti klasickému způsobu vzdělávání, kde je kladen důraz na aktivitu učitele, se v Montessori škole setkáme s opakem – aktivita je v rukou dítěte. Učitelka se stává důležitou funkcí, ale neměla by být zbytečně aktivní ve smyslu přílišné výřečnosti či autoritativnosti (Montessori, 2017).

Průcha (1996) uvádí, že v Montessori způsobu vzdělávání se klade důraz na individualitu dítěte a přirozenou schopnost rozvíjet sama sebe prostřednictvím pomůcek.

Pomůcky by také měly být zprvu kontrastní, barvy jasné a jejich počet by měl být nejprve minimální a postupně by se měl zvyšovat (Montessori, 2017).

2.2.2 Pedagog a jeho role

Pedagog je v roli tichého průvodce, který dětem zprostředkovává reálný svět a prostřednictvím pomůcek jim dává možnost naučit se nové věci. Osobnostní profil učitele zahrnuje trpělivost, pokoru, učitel má být důstojnou a zralou bytostí, která na sobě stále pracuje.

Osobnost učitelky v Montessori prostředí by měla být vyzrálá, měla by být dobře upravená, milá, usměvavá s klidným a příjemným hlasem, měla by vědět, že i ona má chyby, se kterými je však schopna pracovat. Rovněž ponechává dětem svobodu a originalitu a nemá tendence je měnit k obrazu svému. Měla by umět oslovit děti, neboť ona je pojítkem mezi pomůckami a prostředím, učitelka „*je víla, která tančí nad pomůckami*“ (Slabá, 2020, s. 85).

Jak zmiňuje Montessori, je role učitele pro dítě důležitá. Vychovatel chce dítě něčemu naučit, pokud tomu tak není, jedná se jen o posluhování dítěti – „*kdo má příliš mnoho sluhů, stane se na nich postupně závislý, a nakonec zůstane jejich otrokem*“ (Montessori, 2017, s. 62).

Slabá (2020) uvádí, že učitel by neměl přikládat úspěch dítěte sám sobě, ale může být hrdý na svou práci ve chvíli, když už ho dítě nepotřebuje. Pomáhá dítěti v jeho osamostatňování a výchovu by měl chápat jako „*vedlejší produkt naší sebevýchovy*“ (Rýdl, 1994, s. 108).

Kasper (2019) zmiňuje, že úkolem dospělého není formovat dítě aktivně či jej ponechat samotné své svobodě, ale měl by vytvářet dostatek situací, které dítě rozvíjí.

Dítě se svobodně pohybuje (Singule, 1992) a sebevzdělává a učitel je průvodce, který dítěti pomáhá v případě, že pomoc vyžaduje.

Děti disponují vlastními silami pro svůj osobní rozvoj a ze strany dospělých se jim mnohdy dostává přemíra direktivního působení. Je tedy samozřejmostí, že výuka se odvíjí i od toho, jakým způsobem nakládá se svobodou svojí i druhých samotný učitel/průvodce. Učitelka pochopila jisté zásady, ale může pro ni být obtížné je aplikovat v praxi. Výstižné je přirovnání tohoto postoje k planetám, kdy učitelka „není schopna plně pochopit svou *pasivní* úlohu, podobající se úloze astronoma, který sedí u teleskopu, zatímco planety krouží okolo“ (Montessori, 2017, s. 55).

Učitel je v první řadě zodpovědný (Rýdl, 1994) za připravené prostředí. Jeho osobnost řídí celkový rozvoj dítěte, zahrnující jeho intelektuální, emocionální, fyzický a v neposlední řadě eticko-morální kvality. Osobnost učitele není v Montessori pedagogice vnímána jen jako zdroj vědomostí určených k předávání, ale i jako vzor který napomáhá rozvoji dítěte jakožto sociální bytosti.

3 Vybrané charakteristiky Waldorfské pedagogiky

„Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.“

(Steiner, Rýdl, 1994, s. 13)

Zakladatelem waldorfské pedagogiky byl Rudolf Steiner (1861–1925). Doba, ve které žil velmi ovlivnila jeho pohled na člověka, jeho výchovu a vzdělání. Steiner odmítal pozitivistické myšlenky charakteristické materialistickým vnímáním člověka a společnosti. Takto založená společnost vnímá člověka jako bytost čistě materiální. Je-li v tomto duchu pak člověk veden, nachází se v rozporu mezi vírou a vědou, a to má za následek negativní působení na celkový vývoj společnosti. Steiner byl zakladatelem tzv. antroposofie, esoterické nauky, prostřednictvím které lze člověka pozitivně vést, a tím ho „zachránit“. Antroposofie byla vytvořena na základě filozofických názorů J. W. Goetha. (Rýdl, 1994) dále orientálních systémů, okultismu teosofického učení a mystiky.

Svobodová (1996) antroposofii popisuje jako samostatnou duchovní vědu, která se vydělila z teosofie a opírá se o křesťanskou nauku, východní filozofii a řecká i egyptská mystéria. Jedná se o soustavu pedagogicko-filozofických názorů o podstatě člověka

Jak uvádí Kasper (2019), Steiner považoval člověka za bytost trojčlennou, přičemž každý z těchto světů má jedno tělo. Naše bytost je složena z těla, které je součástí našeho světa, poté duše, která zahrnuje myšlení, vůli a citění, a duchem, který je nesmrtelnou částí člověka. Rýdl (1994) popisuje, že člověk má za úkol, aby co nejlépe poznal své skryté schopnosti a možnosti, jež tvoří jeho podstatu.

Jak zmiňuje Pol (1995), je Steiner přesvědčen, že dovedeme-li správně postihnout hmotný svět, nalezneme ducha, chápeme-li ve spirituálním prvku něco z ducha, nenalezneme hmotnou spiritualitu, nýbrž skutečný duchovní svět. Rýdl (1994) dodává, že člověk má za úkol, aby rozvíjel všechny složky těchto tří světů, což vede k poznání nejvyššího a nejdokonalejšího těla, které je nositelem lidského *Já* a kterým začíná *duch* (Bůh, objektivní síla) promlouvat v nitru bytosti.

Steiner se ale postupem času začal velmi vzdalovat od tradičního pohledu na svět a ovlivněn studiem teosofie a různých orientálních systémů se ocitl v jiném světě (Rýdl, 2019).

Podle Jůvy (1997) vychází Steiner z představy, že v jedinci existují vnitřní síly, které jsou iracionální a formují člověka i po duchovní stránce. Odtud vyvěrá Steinerovo pojetí výchovy, při které má mít dítě maximum svobody, aby se mohly rozvíjet jeho individuální síly i schopnosti.

Steiner byl názoru, že vývoj ve společnosti poroste, pokud do jejího fungování budou přispívat lidé svobodní, kteří jsou schopni v ní uplatnit své vlohly. Ve výchově by neměl být jedincům vnucován jakýkoliv světový názor. Učitel by měl rozvíjet jedince a jeho vlohly, aby takový jedinec mohl být schopný samostatnosti, odpovědnosti a jednání, jež je prospěšné pro celou společnost (Rýdl, 1994).

3.1 Vybrané principy waldorfské pedagogiky

Waldorfské školy, ale i jiné alternativní školy, jsou preferovány zejména rodiči, kteří ne zcela souzní s tradičním školstvím a jeho určitou strnulostí, a ani nemají zájem své děti vychovávat v duchu nějaké státní ideologie. Steinerovým ideálem byla škola volná, která by neomezovala individualitu jedince. Waldorfská pedagogika je prostoupena principy, jako jsou řád a rytmus v mateřské škole, důležitý je princip nápodoby. Dalším principem je rozvoj dětí v jejich celistvosti. Výchova by tedy, dle Steinera, měla sloužit především k harmonickému rozvoji jedince s cílem svobodného rozvinutí přirozených vloh. Zaměříme-li se na rozvoj jedince, teprve pak by mohla být výchova prospěšná (Pol, 1995).

Waldorfská pedagogika si tudíž klade za cíl rozvíjet u dítěte všechny tři složky osobnosti, těla, duši i ducha v jejich komplexitě. Jedná se tedy o „*tělesný, citový, myšlenkový, volní a duchovní vývoj, jež jej má otevírat vyšším duchovním světům, nezávislých na samotném žáku a na jeho smyslech*“ (Kasper, 2019, s. 185).

3.1.1 Rytmus a řád

Jak zmiňuje Smolková (2007), řád a rytmus jsou s člověkem spjaty od samotného počátku lidstva. S rytmem se setkáváme zcela přirozeně během našeho života, den se střídá s nocí, mění se fáze měsíce, dítě v matčině lůnu slyší tepot jejího srdce atd. Rytmus je projevem řádu, který je nám různými způsoby vštěpován již od dětství. S rytmem souvisí rituály a různé slavnosti, které mohou být prostředkem k tomu, aby se jedinec cítil „zakořeněný“ ve společnosti, věděl, kam patří, a rozuměl sám sobě. To, že člověk prožívá

svou existenci a je si vědom platnosti řádu věcí, které jsou spjaté s rytmickým proměňováním a vzájemným působením, dává pak dítěti pocit, že věci mají smysl a účel a že vše má své místo. Ve waldorfské mateřské škole jsou dny prostoupeny různými rytmy. Jedná se např. o rytmy, které jsou spjaté s fungováním těla nebo se střídáním volných a řízených činností. Dále se zde setkáme s rytmy, které se konají jen v určitý den v týdnu a se slavnostmi vycházejícími ze zákonitostí přírody – ročních období. Ve waldorfské mateřské škole se setkáme s různými rituály, jako jsou oslavy narozenin, svátků v průběhu roku a s pěstováním společenských návyků.

3.1.2 Princip nápodoby

Na dítě působí dospělý, který je zároveň jeho vzorem k nápodobě. Smolková (2007) uvádí, že zde je tedy primárně kladen požadavek na dospělého (vychovatele v mateřské škole), nežli na dítě a jeho schopnosti. Dospělý předává svým svěřencům informace o světě, který dítě teprve poznává.

Kasper (2019) dodává, že je důležité, aby dítě bylo obklopeno milujícími a láskyplnými osobami a aby se v jeho okolí děly jen věci vhodné k nápodobě. Pro malé děti je velmi důležitá nápodoba a dobrý vzor jako prostředek výchovy. Pro starší děti je důležité následování a autorita. Vychovatel je velmi důležitý ve výchově a vzdělávání, stává se zdrojem morální a intelektuální síly.

3.2 Edukační prostředky a činitele

3.2.1 Prostředí

Waldorfské školy kladou důraz na architektonické rozložení prostorů. Jedná se o architektonické požadavky, které jsou odvozeny z postřehů a poznatků pedagogů, sociologů a psychologů. Tyto požadavky zahrnují rozbití velké pravidelné plochy s důrazem na barevnost prostředí. Jak popisuje Rýdl (1994), v praxi se tyto zásady projevují půdorysem stavby, který je mnohoúhelníkový a v jehož středu je velký sál, jenž slouží jako aula a kulturní centrum a kolem něhož se nachází různá podlaží s chodbami, terasami a atrií, ze kterých vedou dveře do učeben.

Co se týče využití barev, Grecmanová & Urbanovská (1996) zmiňují, že prostory v mateřské waldorfské škole jsou vymalovány přírodními barvami, což má důvod jak

estetický, tak symbolický. Tento způsob využití vychází z Goethovy nauky o barvách, kdy některé barvy v člověku probouzejí aktivitu a jiné vedou třeba k harmonii.

Co se týče hraček, najdeme ve waldorfských mateřských školách spíše přírodniny než jednoúčelové hračky, které děti brzy omrzí. Právě využívání přírodnin – jako dřevo (špalky, prkénka), ořechy, mušle, kameny a jiné – dává dětem mnoho možností ke hraní, rozvíjení tvořivosti a fantazie (Carlgren, 2013).

Prostředí je velmi důležité pro rozvoj jedince a waldorfská pedagogika se snaží o to, aby bylo co možná nejvíce příjemné, funkční a útulné. Rýdl (1994) dodává, že výsledky pedagogicko-psychologické praxe potvrzují, že pro úspěch výchovně-vzdělávacího procesu je důležitější vhodné pedagogické prostředí než dědičné vybavení jedince.

3.2.2 Pedagog

Pol (1995) uvádí, že pro Steinera je důležité, jak učitel pojímá život a jaké jsou jeho názory na svět. U vychovatele je důležitá právě „síla jeho duše“, která pak má zásadní úlohu ve výchově. Rýdl (1994) zmiňuje, že učitelova osobnost by měla růst z pramene antroposofie a měla by být schopna skloubit duševní, duchovní a tělesné vzdělání. Přitom je velmi důležitý každodenní duševní rozvoj učitele se vši všedností, bez jeho minimalizace jen na oblast intelektuálních abstrakcí.

Podle Steinera by měla být učitelova duše v úzkém propojení s duší dítěte nejen pro to, aby je vychovatel vzdělával, ale i proto, „*abychom my, učitelé prožili ve své duši, co prožito být musí, má-li se vyvinout pravá nálada a správná pedagogická uměleckost, správné soucítění s duší dítěte, což vše je nutné, máme-li výchovu a vyučování vykonávat tak, jak je žádoucí*“ (Pol, 1995, s. 30).

Rýdl (1994) zmiňuje, že učitel by podle Steinerových požadavků, měl být také vzděláván v oblasti umělecké, poněvadž by neměl předávat již hotové poznatky, ale měl by informace předat již promyšlené a jím zpracované.

U učitele je důležité, aby se sám vzdělával, jeho rozvoj je zaměřen především k poznání člověka, které k němu vede prostřednictvím poznání sebe sama. Dle Steinera (Pol, 1995) je rovněž důležité, aby učitel znal dobře svěřené jedince, jejich osobnost jako celek – temperament, schopnosti učit se, jejich potenciál a kvality, od čehož se pak odvíjí prostředky, které volí pro vzdělávání. Steiner je také přesvědčen, že nejdůležitější pro praxi

je láska k člověku, v základu lze tedy pedagogiku charakterizovat jako lásku k člověku, která vyplývá z poznání člověka.

Steiner uvádí „tři zlatá pravidla pro učitele“, která zahrnují zbožnou vděčnost „vůči světu ztělesněnému v dítěti“, dále pak „vděčnost vůči světovému řádu – láska k tomu, co máme na dítěti vykonati“ a úctu před svobodou, „kterou nemáme dítěti ohrožovati, nýbrž ve které máme dítě právě vyslati vedle sebe do světa“ (Pol, 1995, s. 33).

Průcha (2001) zmiňuje, že výchovně vzdělávací proces v pojetí waldorfské pedagogiky je zaměřen na kompletní rozvoj dítěte, jeho aktivitu a zájmů.

Učitel ve své profesní přípravě prochází různými kurzy, jako jsou například kurz hudby, malování, recitace, modelování, eurytmie, ruční práce. Dále je kladen důraz na seznámení se s idejemi antroposofie, na organizaci výuky, metodiku. Při samotné výuce je kladen důraz také na vlastní tvořivost metodiky a umělecké zpracování. Učitelé by tedy měli být velmi kreativní co do tvorby vlastních učebních materiálů, přičemž je důležité brát ohled na schopnosti dětí. V celku by se daly požadavky na učitele waldorfských škol shrnout do dobré znalosti svých svěřenců, což vede k lepší znalosti jejich vývojových potřeb, a tudíž dovoluje je vést směrem, který potřebují pro svůj růst. Ke svému povolání by měli přistupovat s úctou a s láskou, měli by mít široký rozhled, nejen se úzce zaměřovat na svůj obor, a samozřejmě by měli vycházet z antroposofických podnětů (Pol, 1995).

4 Vybrané charakteristiky programu Začít spolu

Program Začít spolu se začal vytvářet v 90. letech v USA pod názvem Step by Step. Tento program vznikl z iniciativy Geroge Sorose a jeho nadace Open Society Foundations (OSF) a neziskové organizace Children's Resources International. Cílem byla nejen finanční podpora změn ve vzdělávání, ale i podpora metodická (Kargerová et al., 2022).

Jak zmiňuje Gardošová (Gardošová & Dujková, 2012), základem pro vytvoření tohoto programu byly nové poznatky týkající se mozku a procesu učení. Poznatky byly přinášeny ale i z praxe různých škol. Program Začít spolu byl součástí *Projektu podpory vzdělávání* a takto působí od roku 1994 v mateřských školách a na prvních stupních základních škol od roku 1996. Vznik tohoto programu souvisí také se společenskou změnou po roce 1989, kdy se hledaly nové cesty, které by byly v souladu s probíhajícími změnami ve společnosti. Právě tohoto úkolu se zhostily již zmiňované Sorosovy nadace, které si kladly za cíl výchovu a vzdělávání malých dětí. Odborníci požádali, aby středisko dětského rozvoje Georgetownské univerzity vypracovalo program předškolní výchovy. Tento program měl zahrnovat evropské tradice, které se prolínaly ve výchově dětí za pomoci využití postupů a teorií „Programu Head Start“ z USA. Do této akce bylo zapojeno 17 zemí: Česká republika, Albánie, Bělorusko, Kyrgyzstán, Bulharsko, Ukrajina, Estonsko, Chorvatsko, Jugoslávie, Litva, Maďarsko, Makedonie, Moldavsko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko a Rusko. Obsahem programu předškolní výchovy byla metodika, která se týkala otázek výchovy a vzdělávání v raném dětství s ohledem na kulturní a sociální stránku dané země. Dále pak program obsahoval jeho zavedení do mateřských škol s odbornou pomocí, kterou zahrnovalo i vzdělávání odborníků.

Jak uvádí Kargerová et al. (2022) principy tohoto programu šíří nezisková organizace Step by Step ČR, a to od roku 2020. Posláním této organizace je demokratizace a humanizace společnosti v ČR prostřednictvím kvalitního vzdělávání. Step by Step ČR je součástí mezinárodní sítě Step by Step Association (ISSA) a jejím cílem je garance programu Začít spolu (Step by Step) na mezinárodní úrovni. Tato organizace, která je držitelem ochranné známky programu Začít spolu, svou metodiku zavedla do asi 150 mateřských škol a 70 základních škol.

Demokratické pojetí ve vzdělávání (Tankersley et al., 2020) je jedním z ústředních bodů programu Step by Step. Demokracie je zde vnímána jako základní prvek pro

předškolní vzdělávání a činnosti, tak aby si děti osvojovaly hodnoty demokracie již od útlého dětství. Tento přístup si také váží dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami, dětí z národnostních menšin i dětí znevýhodněných.

Společnost se rychle mění a děti se budou těmto změnám muset přizpůsobit. Jak uvádí Gardošová (Gardošová, J. & Dujková, L., 2012), program Začít spolu má za úkol vytvářet základy pro znalosti, které jsou důležité pro život ve 21. století. Tento program připravuje děti tak, aby i v budoucnu měly zájem o vzdělávání. Program je založen humanisticky a demokraticky, opírá se o konstruktivismus a jiné současné teorie vývoje.

Jak zmiňuje Tankersley et al. (2020), přístup Step by Step vychází z teorií, které se zabývají vývojovými stádii dítěte a čerpá z tzv. vývojových fází J. Piageta a E. Eriksona. Některé Piagetovy teorie jsou dnes již zpochybněny, nicméně jeho teorie nabídly hlubší porozumění dalším hlediskům jako například, že je důležitá aktivita dítěte během učení a je zapotřebí do výuky vnést i praktické zkušenosti. Je také nutností, aby vzdělávací program byl ve shodě s vývojovou fází dítěte. Erikson vnesl do programu Step by Step svou teorii psychosociálního vývoje osobnosti, která je dodnes považována za platnou. Jeho teorie nám ukazuje, že četné nežádoucí projevy u dětí jsou jen snahy o převzetí vlastní iniciativy k vybudování autonomie a není dobré tyto projevy omezovat, ale naopak pomoci dětem tyto vývojové úkoly zvládnout, a to konstruktivním a pozitivním způsobem. Další teorií, ze které program Step by Step čerpá, je Vygotského sociokulturní teorie. Podle této teorie je učení zakořeněno v historickém i kulturním kontextu a prostřednictvím sociální interakce se kultura přenáší z generace na generaci. Vygotskij byl přesvědčen, že nejdůležitější aktivitou v raném dětství je námětová hra, která nevyžaduje účast někoho dalšího. Další teorií, ze které program Step by Step vychází, je teorie ekologických systémů, kterou vytvořil Urie Bronfenbrenner (1917–2005) a ve které je zdůrazňován vliv prostředí – výchovy na člověka a jeho vývoj.

Program Začít spolu naplňuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Tato strategie má za cíl modernizovat vzdělávání tak, aby lidé obstáli ve 21. století. Dynamický rozvoj vedl ke změnám ve společnosti a je zapotřebí, aby se tomuto vývoji přizpůsobily metody a formy vzdělávání (Fryč et al., 2020).

4.1 Principy programu Začít spolu

4.1.1 Individualizace

V širším slova smyslu lze individualizaci chápat jako jeden z prostředků, prostřednictvím kterého se společnost snaží zapojit všechny své členy do svého fungování. V užším slova smyslu se jedná o způsob výuky, během které se podporují společné vzdělávání dětí, jež mají různé úrovně schopností. Tyto rozdíly jsou respektovány a bere se na ně ohled během hodnocení a plánování (Maňourová & Kargerová, 2013).

Kargerová (Kargerová & Gardošová, 2013) popisuje individualizaci jako proces rozvinutí kapacity každého dítěte. Za cíl má rozvoj jedinečnosti dítěte i schopnosti kooperace, sociálního cítění a tolerance. Pokud chceme, aby učení bylo efektivní, je zapotřebí znát osobnostní rysy každého dítěte, které se mezi sebou liší. Každé dítě má jiný typ temperamentu, odlišné zájmy, typ inteligence, styl učení a samozřejmě má každý silné i slabé stránky. To, že je každé dítě jedinečné, je dáno různými faktory, jako například věkem, temperamentem, schopnostmi, styly učení, pohlavím, rodinným prostředím atd. Mezi prostředky individualizace zahrnujeme: integrované tematické plánování, využívání různých stylů učení dítěte, samostatnou volbu činnosti, hry dítěte a pozorování.

Prostřednictvím pozorování a komunikace s rodinou (Tankersley et al., 2022) lépe objevíme nejen zájmy dítěte, ale i jeho silné stránky a potřeby. Metody, které jsou používány, vychází ze zájmů dítěte, jeho osobnosti, aktuální vývojové fázi, jeho silných stránek a učebního stylu.

Kargerová (Kargerová & Gardošová, 2013) dodává, že pozorování, jakožto prostředek individualizace zahrnuje průběžné písemné záznamy událostí a zvukové i obrazové zaznamenávání činností, dále dotazníky a záznamové archy. Dalším prostředkem pro individualizaci je plánování, které zahrnuje celkový plán pro třídu, obsahující tematické plány i dlouhodobé projekty, centra aktivit, hry dítěte, integrované učení atd.

Jak uvádí Tankersley et al. (2022), plánování má za úkol zohledňovat potřeby a vlastnosti každého dítěte. Ty lze zaznamenat během pozorování dítěte. V některých případech je v tomto směru na místě i konzultace s rodinou.

4.1.2 Projektové vyučování

Pojem projektová metoda je v pedagogickém slovníku definován následovně: „*Vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 184).

Jak uvádí Tankersley et al. (2022) probíhá projektové učení prostřednictvím integrovaných tematických celků. Díky těmto tématům vzniká možnost sjednocovat obsahy z rozličných oblastí, které jsou propojovány jedním konceptem, myšlenkou nebo nápadem. Například probírá-li se tematický celek Zima, děti se učí písničky o zimě, dělají pokusy se sněhem, namalují obrázek sněhuláka atp. Projekty dávají dětem bohaté možnosti k učení a jsou pro děti velmi poutavé.

Dle Kovalíkové (1995) je podstatou vyučování v programu Začít spolu právě vyučování prostřednictvím projektů a k tomu je zařazena také integrovaná tematická výuka.

4.1.3 Partnerství rodiny

V programu začít spolu (Tankersley et al., 2022) se učitelé zaměřují na budování vztahu s rodinou. Pokud dobře poznáme rodinu, jejich hodnoty, životní styl, poznáme také lépe dítě a jeho potřeby, ale současně se lépe pozná, co se děti naučily v rodině a co v komunitě. Je potřeba uznávat primární roli rodiny, jakožto nejdůležitějších osob v životě dítěte. Děti pocházejí z různých typů rodin a pro budování vztahů nelze uplatňovat stejný přístup pro všechny. Je zapotřebí se těmto faktorům přizpůsobit a respektovat je. Rodiny a učitelé jsou rovnocennými partnery a ze vzájemného vztahu má každá strana co nabídnout. Je potřeba rodinám dát příležitosti, během kterých zjistíme, jaká mají očekávání, sny a naděje. Pro to, aby byl program školy otevřený spolupráci, je zapotřebí dodržování těchto zásad: komunikace, která je upřímná a jasná, vzájemná výměna informací, společně pracovat na cílech, zapojit rodinu do rozhodování a plánování, společně hodnotit pokroky.

Tankersley et al. (2016) dodává, že spolupráce s rodinou je velmi důležitá, podporuje efektivitu vzdělávání dětí. Učitel umísťuje měsíční plán na místo, kde se s ním mohou seznámit rodiče. Jsou zde různé projekty a aktivity, kterých se mohou zúčastnit rodiče. Rodiče jsou informováni o dění ve škole a všech akcích, které škola pořádá. Rodičům je také nabídnuta možnost přítomnosti ve výuce a pobízí je, aby se zapojili do

vzdělávání. Rodiče jsou informováni o možnosti účastnit se konzultačních hodin, kde jsou poskytnuty informace o dítěti včetně ukázky portfolia atp.

4.1.4 Inkluze

Program Začít spolu podporuje rozmanitost, která je součástí života. Tankersley et al. (2016) uvádí, že důležité je inkluzivní vzdělávání, které je zaměřeno na všechny děti bez ohledu na jejich náboženství, etnickou příslušnost a úroveň jejich schopností. Díky inkluzivnímu vzdělávání se u dětí rozvíjí tolerance. Učitel předává dětem kulturu, ve které žijí a učí je porozumět i kulturám odlišným.

Kargerová et al. (2022) dodává, že učitelé u dětí rozvíjejí smysl pro spravedlnost, toleranci a rozvíjí poznání sebe sama a vlastní identity.

V programu Začít spolu (Tankersley et al., 2016) se učitel k dětem chová s úctou a respektem. Pomáhá dětem s ohledem na jejich úroveň a schopnosti, vede je k vzájemnému respektu, a pokud shledá, že mezi dětmi je nějaké bezpráví mezi dětmi, zasáhne. Učitel také vede děti k tomu, aby si všímaly osobnostní rozmanitosti, respektovaly ji a také ji oceňovaly.

4.2 Edukační prostředky a činitele

4.2.1 Prostředí

V programu Začít spolu je prostředí, v němž se děti vzdělávají velmi důležité. Gardošová uvádí, že výuka vychází z konstruktivismu, jehož zastánci jsou přesvědčeni, že k učení dochází v případě, kdy má dítě snahu dodat světu smysl. Odtud se dostáváme k důležitosti podnětného prostředí, které dítě obklopuje. Tato konstruktivní pedagogika má základy v tom, aby učení vycházelo z reálné podstaty – jedná se o školu života. (Gardošová & Dujková, 2012).

Jak popisuje Tankersley et al. (2020), prostředí velmi ovlivňuje dítě jak po stránce kognitivní, tak i po stránce sociální, fyzické a emocionální. Učitel tedy vytváří bezpečný prostor, v němž jsou učební materiály přizpůsobeny různým věkovým kategoriím. Jedná se o vytvoření prostředí, které je orientováno na dítě, což je charakterizováno tím, že děti se zde cítí přijímané, oceňované a podporované. Učitel je tvůrcem respektující atmosféru ve

třídě a k dětem se chová jako ke kompetentním bytostem. Stejně jako Marie Montessori, pro kterou bylo připravené prostředí stěžejní, tak i program Začít spolu vychází z přesvědčení, že dobře připravené prostředí je příležitostí k učení. Program Začít spolu se inspiroval i jinými přístupy, jako například filozofií Reffio Emilia, který považuje prostředí za „třetího učitele“. Prostředí by mělo být estetické, motivující, aby děti podněcovalo k námětovým hrám. Prostředí, které je podnětné, také eliminuje nežádoucí chování. Co se barev týče, měly by být voleny neutrální barvy a teplé osvětlení. Množství podnětů by mělo být přiměřené, pokud je podnětů málo, děti to nevybízí ke hře, pokud je prostor naopak přeplněný, brání pak dětem v přirozeném pohybu.

Prostředí je uspořádáno takovým způsobem, aby povzbuzovalo děti k učení, ale zároveň tak, aby byla možnost uskutečňovat výuku v podobě frontální, skupinové ale i individuální. Ve třídě nalezneme učební kouty, které se nazývají centra aktivit a jsou vždy zaměřena na konkrétní témata. Prostředí je uzpůsobeno tak, aby děti mohly pracovat ve skupinkách, ale také individuálně. V programu Začít spolu je právě vytváření bezpečného psychosociálního prostředí považováno za základní princip, který prostupuje všemi oblastmi tohoto programu. Důraz je kladen na aktivitu dětí k vlastnímu učení a k tomu slouží rozmanitost a podnětnost prostředí (Kargerová et al., 2022).

4.2.2 Centra aktivit

Jak popisuje Kargerová et al. (2022), má prostředí svou úlohu pro naplňování v oblasti výchovně vzdělávacího procesu. Rozmanitost forem a metod výuky směřuje k aktivnímu, zážitkovému a smysluplnému učení dětí.

Gardošová (Gardošová & Dujková, 2012) popisuje, že v programu Začít spolu jsou prostory třídy rozděleny do částí, která se nazývají centra aktivit. Tyto části stimulují děti nejen k práci, ale také ke hře. Jedná se o pracovní koutky, které dávají prostor pro individuální i skupinovou práci. V každém centru jsou nejrůznější předměty a materiály, se kterými si děti hrají a pracují. Centra aktivit jsou vybavena funkčně i esteticky, děti zde mají soukromí pro svou práci. Pomůcky by měly být dostupné.

Centra aktivit rozvíjí u dětí spolupráci a přispívají k rozvoji kompetencí předmatematických i předčtenářských schopností, rozvíjí kreativní a vědecké myšlení a pohybové a sociálně-emocionální dovednosti. Děti pracují v těchto centrech v malých skupinkách, což jim umožňuje učit se jeden od druhého. Tím, že děti přebírají

zodpovědnost i iniciativu za to, co si zvolí, nezbývá tolik prostoru k usměrňování skupinky dětí. Děti se během práce v centrech cvičí v sebekázni a v sebekontrolě, sami pečují o své prostředí (Tankersley et al., 2020).

4.2.2.1 Jednotlivá centra aktivit

Jak uvádí Gardošová (Gardošová & Dujková, 2012) třídu mateřské školy tvoří 11 Center aktivit:

Knihy a písmena, Domácnost, Manipulační a stolní hry, Pokusy a objevy, Voda a písek, Ateliér, Dílna, Kostky, Hudba, Pohyb, Dramatika.

Domácnost

V tomto centru si děti mohou hrát na vše, co souvisí s domácností. Nábytek je zde vyroben tak, aby byl jako opravdový a věci jsou funkční. Děti zde mohou připravovat různé pokrmy. Učitelka je v roli pozorovatele, který v případě nutnosti dětem poradí a pomůže.

Ateliér

Zde se děti mohou zabývat různými výtvarnými aktivitami, mají prostor pro uvolnění citového přetlaku. Dítě v předškolním věku maluje na základě svých citových prožitků. Učitel má za úkol děti podporovat, a ne je omezovat například tím, že jim předkládá vzor či jim přímo zasahuje do jejich činnosti.

Dílna

Toto centrum je zaměřeno pracovní-technicky, děti zde mají možnosti pracovat s různými nástroji, materiály jako kladívka, šroubky, hřebíky, pilky, dráty, svěráky, kleště atp.

Knihy a písmena

Tankersley et al. (2020) popisuje toto místo jako útulný malý prostor, kde jsou možnosti si pohodlně sednout na měkké křeslo nebo pufy.

Gardošová (Gardošová & Dujková, 2012) dodává, že v centru Knihy a písmena se děti rozvíjí v literární oblasti. Zde děti vnímají, jaká je psaná i mluvená podoba písma.

Děti vnímají obrysy a znaky, které jsou u skutečných předmětů, díky čemuž začínají vnímat souvislosti mezi nápisy a skutečnými předměty. Děti si v tomto centru prohlíží knihy, mohou opisovat různé názvy či malovat. Děti zde mohou poslouchat i písně, básně, vytvářet své vlastní knihy, opisovat písmena do sešitu i na tabuli, vyprávět různé zážitky z filmu či divadla, vytleskávat slova atp.

Dramatika

Zde se děti věnují námětovým a napodobivým hrám, díky kterým se seznamují s různými sociálními rolemi. K dispozici tu jsou kufříky, ve kterých děti naleznou například pomůcky pro námětové hry na lékaře, pošťáka, kadeřnictví, obchod atd. Mohou zde vykonávat různé motivační hry a dramatizovat scénky. Nalezneme zde loutky, maňásky, kulisy, marionety, se kterými si děti mohou zahrát divadlo. Děti zde reprodukují svět kolem sebe, napodobují různé lidi, členy své rodiny atp. V tomto centru se zejména rozvíjí jazykové schopnosti, protože zde děti mezi sebou komunikují a vysvětlují si myšlenky, díky čemuž se rozšiřuje jejich slovní zásoba.

Pokusy a objevy

Zde děti dělají pokusy, objevují a pozorují různé jevy. V tomto centru se nachází koutek živé a neživé přírody. Děti se zde mohou starat o zvířata. K dispozici mají i nejrůznější přírodniny jako mušle, kamínky, kůru, herbář, mech, písek atd. Děti tu tvoří knihu pokusů a objevů.

Kostky

Děti zde staví z kostek, upevňují si znalosti z matematiky, fyziky, rozvíjí jemnou motoriku, rozvíjí se fantazie, představivost a tvořivost. Nalezneme tu různé typy stavebnic, jako například stavebnice molitanové a dřevěné, klasické barevné či obrázkové kostky a Polykarpovu stavebnici. Děti tak mohou stavět podle své vlastní fantazie, ale i podle skutečnosti – různé stavby jako například zoo, silnice, letiště atp. Toto centrum lze doplnit i o různé figurky.

Manipulační a stolní hry

Toto centrum je zaměřené na rozvoj jemné motoriky, vůle, fantazie, trpělivosti, poznávání geometrických tvarů a barev, zvířat, rostlin, čísel. Rozvíjí se zde matematické

představy, sociální a jazykové dovednosti. Díky stolním hrám se zde děti učí pravidla a také se setkávají s neúspěchem, což je učí se s ním vyrovnat. Děti tu naleznou pexesa, domino, mozaiky, korálky, kuličky, magnety, různé stavebnice jako Seva, Seko, Cheva atd.

Voda a písek

Děti zde různě porovnávají váhu, přemísťují písek a vodu, čímž se rozvíjí i matematické představy. Seznamují se s přírodními zákony. Děti tu například přelévají vodu, foukají do papírových lodiček, píší do písku. Děti staví z písku hrady, cesty nebo tunely.

Hudba

Hudba vytváří v dětech představivost a rozvíjí je hlavně v citové oblasti. Je dobré dětem dávat možnost reagovat na hudbu pohybem. Děti mají k dispozici různé rytmické nástroje, triangl, chrastítka, rolničky, flétnu, kytaru, zvonkohru. Děti zpívají, vytleskávají, tancují, rytmizují písně a učí se říkadla. Mohou také poslouchat klasickou hudbu.

Tankersley et al. (2020) zmiňuje, že děti by se měly volně pohybovat mezi centry. Je důležité, aby centra byla dobře vybavena, děti pak mezi nimi nepobíhají. Centra by měla obsahovat různé materiály a pomůcky, které je potřeba obměňovat a upravovat podle zájmu dětí.

4.2.3 Pedagog

Gardošová (Gardošová & Dujková, 2012) uvádí, že pedagog je především člověk, který má být vyzrálý a má mít partnerský přístup k dítěti. Pedagog by měl být schopný změnit pohled na dítě, myšlení i styl práce. Měl by umět tvořivě myslet, být sebevědomý, samostatný. Měl by mít svůj osobitý pohled na svět, protože pak je schopen tyto schopnosti předat dětem bez snahy je manipulovat. Učitel není nositelem pravdy, nepředkládá dětem hotové cesty, ale je garantem metod, jejichž obsahem je sestavování plánu vyučování a příprava technik pro vedení dětí.

Tankersley et al. (2016) popisuje, jaký by měl být učitel ve vztahu k sobě samému, k dětem a k rodičům. Takový učitel respektuje a oceňuje rozmanitost mezi dětmi a vede je

k tomu, aby i ony samy si rozmanitosti všímaly ve svém okolí, a nejen ji respektovaly, ale i pozitivně hodnotily. Učitel také vytváří, na základě pozorování, krátkodobé i dlouhodobé plány vzdělávání a výchovy. Takový učitel musí znát své svěřence, aby mohl dobře určit, co je zapotřebí pro jejich podporu. Pro lepší poznání dítěte slouží portfolia, kam jsou zakládány práce dětí společně se záznamy učitele, obsahující pozorovací archy. Dále učitel používá různé strategie ve vzdělávání, které jsou v souladu s vývojovými schopnostmi dětí a podporují jak vzájemnou spolupráci, tak i individuální rozvoj dítěte. Co se týče profesního rozvoje pedagoga, měl by průběžně hodnotit svou práci a neustále se vzdělávat a osvojovat si nové poznatky. Měl by znát své silné i slabé stránky a pracovat na jejich zlepšení.

Gardošová (Gardošová & Dujková, 2012) dále pedagoga popisuje jako člověka, jehož přístup k dětem je založen na partnerství, není v roli vedoucího, nicméně slouží jako zdroj vědomostí a inspirace pro děti. Pedagog motivuje děti k činnosti tak, aby děti měly chuť poznávat. Učitel započne proces učení a poté se stává pozorovatelem a průvodcem. Děti vede k samostatnosti a plně jim důvěřuje, posiluje jejich sebevědomí. Program Začít spolu není založen na direktivním působení učitele, ale vychází z psychologie C. Rogerse, který je názoru, že dítě se nejlépe rozvíjí, pokud se věnuje celým svým srdcem základní činnosti, kterou přirozeně vykonává – tedy hře. Pro efektivní vzdělávání se dítě musí v mateřské škole cítit bezpečně.

Učitelé a ředitelé mateřských škol se dále vzdělávají. Nadace OSF (Open Society Foundations) a později i organizace Step by Step ČR, nabízí pedagogům podporu v dalším vzdělávání prostřednictvím různých seminářů, stáží, supervize, kolegiálního sdílení, hospitace, ale i didaktických materiálů. Dále pak učitelé absolvují modulární systém dalšího profesního vzdělávání, který uskutečňuje organizace Step by Step ČR (Kargerová et al., 2022).

5 Vybrané charakteristiky lesních mateřských škol

Lesní mateřské školy (LMŠ) začaly vznikat ve Švédsku a v Norsku, kde byly součástí předškolní výchovy. V Dánsku byla založena první lesní mateřská škola. Není zcela jasné, kdo byl iniciátorem vzniku LMŠ, za zakladatelku je ovšem považována Ella Flatau. Na základě jejích zkušeností vznikla roku 1954 občanská iniciativa sdružující příznivce této myšlenky a první LMŠ. Lesní školky nalezneme v Dánsku, Německu, Švédsku i v jiných zemích Evropy (Haefner in Vošahlíková, 2009).

Vošahlíková (2009) uvádí, že Dánsko je zemí, kde jsou LMŠ nejvíce rozšířeny. První lesní školku, která vznikla a která se řídila dánskou koncepcí a získala statut denního zařízení pro předškolní děti, založila roku 1993 v Německu ve Flensburgu Petry Jaeger. Od tohoto roku jsou „Waldkindergarten“, jak jsou LMŠ v Německu nazývány, plnohodnotnými variantami k mateřským klasickým školám. LMŠ jsou začleněny do systému předškolního vzdělávání a mají oporu v legislativě.

Školským zákonem (561/2004 Sb.) je lesní mateřská škola definována následovně: *„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou, musí splňovat podmínky drobné stavby zázemí lesní mateřské školy nebo výdejny lesní mateřské školy podle stavebního zákona”* (Školský zákon, 2024, s. 28).

V České republice se o rozvoj LMŠ snažila paní Emilie Strejčková, zakladatelka ekologického centra Toulcův dvůr. V roce 2004 otevřela dvoutřídní mateřskou školu „Semínko“. V roce 2010 vznikla Asociace lesních mateřských škol („Lesní MŠ – historie“, n. d.).

Vošahlíková (2009) dodává, že roku 2007 vznikla, z popudu Lindy Kubale, tzv. Zelená školka na Liberecku. V Praze pak občanské sdružení Ekodomov začalo roku 2009 s provozem Dětského dopoledního klubu Šárynka, který souzní s myšlenkami LMŠ.

Filozofií LMŠ je, že drtivá většina výchovně vzdělávacího procesu probíhá v přírodě, nejčastěji v lese. Důraz je kladen na vlastní schopnosti dětí, jejich samostatnost. Lesní mateřská škola je charakteristická pobytem venku, a to celoročně a za každého počasí. Pro pobyt ve vnitřním prostoru slouží například jurta či maringotka, kde se děti v zimním období mají možnost zahřát a odpočinout si. Základem vzdělávacího programu je spontánní hra, situace a přímá zkušenost dětí. Rozvoj dětí v LMŠ probíhá všestranně a

ve shodě s výchovně vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (Vošahlíková, 2012).

5.1 Principy lesních mateřských škol

5.1.1 Respektující přístup

Pedagogové lesních mateřských škol se řídí respektujícím přístupem k dětem. Nováčková (Nováčková & Nevolová, 2020) je zastáncem respektujícího přístupu k dítěti, který využívá postupy souznící s potřebami dítěte. Do tohoto přístupu se zahrnuje porozumění a přijetí emocí druhého, děti mohou svobodně vyjádřit svůj názor. Od dítěte je vyžadována jistá úroveň zodpovědnosti, zároveň mu je dána důvěra, a to s ohledem na jeho věk. S porovnáním s autoritářskou výchovou, kde dospělý hranice vytváří, se v respektující výchově dospělý zaměřuje na respektování hranic. V respektujícím přístupu k dětem jsou dány všem stejné hranice a je potřeba, aby byly dodržovány. Dětem se vysvětluje smysl těchto hranic a důvody, proč je dobré je dodržovat.

Respekt by měl být vzájemný a v lesní mateřské škole se děti učí respektovat i přírodu. Respekt k přírodě začíná už příkladem učitele, který je i v této oblasti vzorem pro děti. Pedagog musí mít kladný vztah k přírodě a předávat tento vzor dětem. Dítě pak od pedagogů přejímá tento pozitivní vztah k přírodě, má ji rádo a je soucitné ke všem živočichům. (Strejčková et al., 2005).

5.1.2 Každodenní kontakt s přírodou

Každodenní kontakt s přírodou je hlavním pilířem lesních mateřských škol. Les je pro člověka přirozeným prostředím a kontakt s ním na něho má blahodárný vliv. Les je pokládán za nejpřirozenější životní prostor. V hustě osídlených oblastech má les čím dále tím větší význam pro děti, které zde nacházejí životní prostor. (Strejčková et al., 2005).

Vošahlíková a kol. (2012) dodává, že základem lesních mateřských škol je koncepce výchovy přírodou v přírodě. Prostředí přírody je velmi pestré a nabízí dětem to, co v jednotlivých vývojových fázích potřebují. Vše, co děti ke svým hrám potřebují, naleznou v přírodě. Pohybem v nerovném terénu se vyvíjí hrubá a jemná motorika, rozvíjí

se tvořivost a prostorová představivost. Během kontaktu s vrstevníky se u dětí rozvíjí komunikace, sociální dovednosti a kooperace.

5.2 Edukační prostředky a činitele

5.2.1 Prostředí – příroda jako učitel

Prostředí, ve kterém probíhá výchova a vzdělávání je příroda, nejčastěji les. Děti, které navštěvují lesní mateřské školy, jsou téměř stále venku, což posiluje jejich fyzickou stránku a pozitivně působí na jejich imunitní systém. Tím, že se děti pohybují v lese, v přírodě, kde bývá terén náročnější, rozvíjí se u nich rychleji i hrubá motorika. Pobyt v přírodě má celkově pozitivní účinek na zdraví. Příroda a pobyt v ní však má blahodárný vliv i na psychické zdraví, snižuje se únava, obnovuje se pozornost, schopnost soustředění, zvyšuje naši sebeúctu, má pozitivní vliv na naši náladu a spokojenost. Výuka a pobyt v přírodě mají pozitivní vliv i na studijní výsledky i samotné učení dětí (Daniš, 2016).

Tereza Valkounová, statutární zástupkyně Asociace lesních mateřských škol (Cerqueirová, 2016) poukazuje na fakt, že na zdraví i psychiku dětí mají LMŠ pozitivní vliv. Tím, jak se příroda sama mění, nabízí dětem každý den nové podněty. Příroda se mění nejen každý den, ale i napříč ročními obdobími. Děti v LMŠ navštěvují i stálá místa, na která se vrací stejnými cestami, díky čemuž se učí orientovat v prostoru, a tento řád jim dává pocit bezpečí. V lese se nacházejí nejrůznější materiály, nejen rostliny, a děti stále objevují něco nového, mohou si vše osahat. V přírodě se rozvíjí i jemná motorika, protože děti berou do ruky různé předměty mající rozmanité tvary. Díky tomu, že se nejedná o klasické hračky, které mají unifikované tvary, ale o rozličné předměty, rozvíjí se u dětí i tvořivost.

MUDr. Martin Kučera z Centra léčby hlasových poruch (Cerqueirová, 2016) vyzdvihuje bosou chůzi a celkově chůzi po nerovném terénu.

Richard Louv se zmiňuje o poklesu času, který děti tráví v přírodě, což má za následek negativní vliv na jejich vývoj a zdraví. Louv je přesvědčen, že příroda by měla být nezbytnou součástí našich životů. Vše, celý život má kořeny v přírodě a propojení s ní nás nejen uzdravuje, ale rozvíjí i naši tvořivost (Louv in Křepelková, 2023).

Vošahlíková (2012) uvádí, že zázemí LMŠ je přizpůsobeno pro tvorbu a činnosti dětí, pro to, aby je inspirovalo k různým činnostem. Děti mají možnost pracovat s přírodními materiály, jako jsou vlna, hlína, dřevo atp. Děti jsou také seznamovány

s tříděním odpadu, využíváním místních zdrojů a s recyklací. Inspiraci pro výuku pedagogové nacházejí v přírodě, ve zvycích a v lidových tradicích.

Na zahradě LMŠ se často nachází „blátivá kuchyň“, nahrazující pískoviště. Ani zde nenalezneme klasické bábovičky, ale různé nádoby jako rendlíky, naběračky a hrnce. Děti si často hrají s blátem, ze kterého jsou schopny vykouzlit nejrůznější tvary. Děti navštěvují i různé kulturní akce. V LMŠ nenalezneme nic, co má společného s rozvojem digitálních kompetencí, vše, co je potřeba pro rozvoj dětí lze nalézt v lese (Vošahlíková a kol., 2012).

5.2.2 Pedagog

Jak již bylo popsáno výše (Vošahlíková a kol. 2012), je základní koncepcí lesních mateřských škol výchova a vzdělávání prostřednictvím přírody. Lze tedy říci, že příroda je hlavním učitelem a pedagog je průvodcem na cestě za poznáním dítěte. Průvodci respektují po všech stránkách své svěřence, jejich individuální potřeby a tempo. Ve skupině jsou zavedeny jak pravidla v rámci skupiny, tak i pravidla, která je zapotřebí dodržovat v lese. Pedagog je citlivý pozorovatel a rádce na cestě dětí za poznáním. Dětem je dána svoboda při výběru činností, je podporována jejich sebedůvěra a samostatnost. Pedagog je dětem citlivým posluchačem, je s nimi, když jsou smutní, je s nimi, i když mají radost. Pedagog respektuje jedinečnost každého dítěte, učí děti nenásilně řešit konflikty a rozpoznávat, kde končí hranice jeho svobody a začíná hranice druhého.

6 Metodologie práce

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jak učitelky běžných mateřských škol využívají alternativní prvky pedagogických směrů ve své výuce. Dalším cílem výzkumu bylo rovněž zjistit, jak by bylo možné zlepšit úroveň výuky v mateřských školách. Diplomová práce dále poukazuje na to, jaké jsou oblíbené alternativní směry u učitelek klasických mateřských škol.

Výzkumné otázky stanovené pro tento výzkum

Jak využívají učitelé mateřských škol prvky alternativních směrů ve vzdělávání? Jak by bylo možné zlepšit úroveň a kvalitu vzdělávání v mateřských školách? Výzkum byl realizován během tří měsíců, dotazováno bylo celkem 6 respondentek, se kterými bylo provedeno polostrukturované interview.

Respondentky byly vybírány metodou „sněhové koule“, kdy jedna respondentka sloužila jako informátorka a doporučila další osoby, které opět doporučili další osoby, které by mohli být pro výzkum vhodné (Hendl, 2005).

Metody sněhové koule – Snowball sampling method je založena na počátečním vyhledávání několika osob, které pak dají kontakty na osoby další (Sociologická encyklopedie, n. d.).

Respondentky, které byly dotazovány, jsou ve věku od 29–48 let. Všechny dotazované pedagožky pracují v klasických mateřských školách, což bylo hlavní a jediným kritériem pro výběr respondentek.

Charakteristiky jednotlivých učitelek jsou uvedeny v následující tabulce.

Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe
Žena	29 let	Mgr.	10 let
Žena	41 let	Mgr.	25 let
Žena	43 let	Dis.	6 let
Žena	48 let	Dis.	6 let

Žena	37 let	Bc.	12 let
Žena	45 let	Mgr.	14 let

K dosažení požadovaného cíle bylo použito kvalitativní výzkumné šetření. Byl vybrán design kvalitativního rozhovoru. Hlavní metodou tohoto výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Použití tohoto designu vedlo k přirozenějšímu způsobu dotazování a k lepšímu porozumění zkušenostem respondentů. Oproti například dotazníkovému šetření jsem díky polostrukturovanému rozhovoru mohla jít více do hloubky a byly tak otevřeny možnosti k tomu, jak lépe reagovat na subjekt a dozvědět se tak případně více informací. (Hendl, 2005)

Polostrukturovaný rozhovor je jedna z nejvíce užívaných metod interview, nicméně vyžaduje náročnější přípravu, kdy je zapotřebí vytvořit si určitý rámec, kterého je nutné se držet. Tento rámec je složen ze závazných otázek, kterých se tazatel drží, nicméně je zde možnost nenucené komunikace a doplňujících otázek, díky kterým je pak možnost jít více do hloubky. (Miovský, 2006)

Nevýhodou polostrukturovaného interview by mohlo být nedržení se závazných otázek, což by mělo za následek výsledek, který není odpovídající stanoveným cílům. (Miovský, 2006)

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo na různých místech Ústeckého kraje. Kontakt s potencionálními respondenty byl navázán prostřednictvím mobilního telefonu, během rozhovoru byl vysvětlen účel a cíl našeho budoucího setkání.

Rozhovory byly realizovány individuálně. Otázky pro rozhovor se lišily podle toho, zda dotazované využívají alternativní metody ve své praxi či nikoli. V případě nutnosti byly otázky doplněny podotázkami. Výpovědi respondentů byly nahrávány na diktafon. Všechny audio nahrávky byly nejprve přepsány doslovnou transkripcí. Přepis obsahoval otázky tazatele a odpovědi dotazovaných učitelek. Při následné práci byly všechny přepisy okódovány prostřednictvím otevřeného kódování. Kódování je technika, při které se rozkrývají data, aby se mohla dále interpretovat. Pomocí kódů byly jednotlivé úseky textu rozebrány a znovu složeny do nové podoby. Pasáže, které souvisely s výzkumnými otázkami, byly barevně vyznačeny, což usnadnilo orientaci v textu a následnou analýzu. (Hendl, 2005)

Kategorie zvolené pro vytvoření kódů

- Alternativní směry a jejich využití
- Oblíbenost alternativních směrů
- Zajeté stereotypy
- Mateřská škola v očích pedagoga

V rámci kategorie *Alternativní směry a jejich využití* byly kódovány prostřednictvím otevřeného kódování všechny úseky, ve kterých učitelky odpovídaly na otázku, zda využívají alternativní směry ve své výuce či nikoliv.

V kategorii *Oblíbenost alternativního směru* jsou uvedeny odpovědi, které se týkají oblíbeného alternativního směru, které učitelky aktivně ve své praxi využívají či je nevyžívají, ale jsou s nimi alespoň seznámeny.

Kategorie *Zajeté stereotypy* obsahuje odpovědi učitelek, které nevyžívají alternativní směry. Tato část se zabývá důvody, které vedou učitelky k tomu, že prvky alternativních metod do své výuky nezavádějí.

Poslední kategorií s názvem *Mateřská škola v očích učitele* obsahuje kódy, které souvisí s tím, jak by šlo zlepšit kvalitu výuky v mateřských školách.

Téma diplomové práce bylo zpracováno na základě kvalitativního výzkumného šetření. Jako metoda byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který se mi jevil jako nejvhodnější způsob pro zjištění názorů a poznatků dotazovaných. Rozhovory byly realizovány individuálně. (Hendl, 2005)

Otázky pro rozhovor se lišily podle toho, zda dotazované využívají alternativní metody ve své praxi či nikoli. V případě nutnosti byly otázky doplněny podotázkami.

Výpovědi respondentů byly nahrávány na diktafon, poté byly přepisovány.

Výsledky výzkumu

Popis výsledků vychází z kategorií, které byly vyčleněny během analýzy dat. Během analýzy dat se pracovalo s následujícími kategoriemi:

Alternativní směry a jejich využití v praxi

Oblíbenost alternativních směrů

Zajeté stereotypy

Mateřská škola v očích učitele

Alternativní směry a jejich využití v praxi

Tato kategorie obsahuje výpovědi učitelek, které souvisejí s tím, jak využívají alternativní směry ve své výuce. Tato část popisuje i důvody respondentek, které vedou k tomu, že alternativní prvky ve své výuce nevyužívají.

Prostřednictvím výpovědí bylo zjištěno, že ve většině případů prvky alternativních směrů respondentky nevyužívají.

Většina z dotazovaných uvedla, že důvodem, proč alternativní směry do výuky nezavádějí, je již zavedený systém stávající učitelkou. To je právě jeden z největších důvodů, proč většina učitelek neměla příliš možnost něco v mateřské škole změnit: „*Když jsem hned po škole nastoupila do mateřské školy, tak tam byla starší kolegyně, která už měla zavedený nějaký systém, nějaké principy a metody a já jsem to vlastně převzala a okoukala vlastně po ní a žádné alternativní směry ani jako prvky tam nebyly, takže v tom tak nák jedeme dál.*“ (Michaela)

Zde respondentka uvádí, že po nástupu do mateřské školy nebylo příliš prostoru něco změnit. Starší kolegyně již měla zavedený systém výuky a způsob, jakým děti vede. Možnosti nové kolegyně byly tedy značně limitovány. Tento fakt může do určité míry souviset i s tím, že starší generace nemají už tendence ani motivaci se vzdělávat v nových trendech vyučování. Starší generace mívají zavedený svůj systém, nicméně by neměly

bránit mladším generacím v zavádění různých inovativních prvků. V mateřské škole je to možná o něco složitější, neboť zde nefiguruje jen jedna učitelka, nýbrž učitelky dvě, a měly by být jednotné v přístupu k dětem. Pokud je jedna paní učitelka spíše autoritativní a druhá je například liberální, může nastat problém. Mladé kolegyně pak mohou přejímat od starších kolegyň již zavedený způsob výuky, ale i způsob, s jakým se přistupuje k dětem. Zde tedy může docházet ke konfliktům a nejednotné vedené děti pak může vést k různým potížím. V dnešní době se již setkáváme spíše s liberální výchovou, kterou prosazují zejména rodiče. Tito rodiče právě hledají něco jiného, nejen jiný způsob výuky, ale také jiný přístup k dětem,

Dále jedna z dotazovaných učitelek popisuje, jaký byl její první nástup do mateřské školy a setkání se s kolegyní: *„Jojojojo, já jsem vlastně byla, moje praxe začala v klasický školce, a na tom já se učila a myslím si, že jsem i zapadala do té skupiny těch klasických učitelů, co se řídí těma pravidlami, ze začátku, ale postupně jsem přicházela na to i jsem se sama začala měnit, že jsem byla víc benevolentní k těm dětem, víc jsem jako ty ...to je špatně, pravidla porušovala, ale nechtěla jsem se tolik těma pravidlami řídit“* (Eva).

Zde dotazovaná hovoří o pravidlech a tím, jak jsou jimi učitelky svazovány. Ve skutečnosti se ale nejedná o pravidla, jako taková, ta naopak poskytují dětem pocit bezpečí a nastavují hranice. Spíše zde dotazovaná naráží na určitou stereotypnost a strnulost, s níž se můžeme setkávat v klasickém vzdělávání. Dotazovaná paní učitelka hovoří spíše o pravidlech, která vytvořila stávající paní učitelka, a která vyhovují v první řadě jí. Nicméně pravidla je dobré vytvářet ve spolupráci s dětmi, a samozřejmě je mají dodržovat i dospělí. Také ne všechna pravidla jsou efektivní, někdy méně může být více. Dotazovaná dále popisuje, jak přišla na to, že je lepší i zvolnit a nebýt tak striktní: *„Vlastně až s druhým dítětem jsem sama poznala, že ten jinej přístup je mnohem efektivnější než ten podle pravidel a striktně dělat, co ti nařizuju, zjistila jsem, že jsou i jiný způsoby, jak to dítě nee donutit, ale přimět ho dělat to, co chceš. Ne tak, že mu to přikážeš, ale že mu nabídneš jiný varianty a prostě tak.“* Zde je popsáno, jak dotazovaná prošla určitou změnou ve způsobu vnímání pravidel a pohledu na tuto problematiku. Sama vidí, že až s nástupem mateřství začala vnímat jistě věc jinak. Uvědomila si, že jdou dělat věci i odlišně a není to problém, naopak shledává, že je tato cesta mnohem efektivnější.

Další respondentky uváděly obdobné odpovědi. Jedna z dotazovaných uvedla, že když nastoupila do školky, *„kde byl už zajištěný nějaký program a nebyla šance ho změnit“*

(Michaela). Opět je zde znatelné, že stávající kolektiv udává ráz výuky celé mateřské školy a je obtížné, pro novou kolegyni, prosadit si své. Další z dotazovaných opět uvádí, že prvky alternativní výuky ve své praxi nevyužívá, a to proto, že se „*přizpůsobila kolektivu*“ (Martina). Kolektiv má tedy velký vliv, a pokud nejsou učitelky podobně nastavené, jen ztěžuje mezi nimi vzniknout soulad nejen ve výchovném vedení, ale i v zavádění různých alternativ či inovativních prvků. Do alternativních škol přicházejí již učitelky, které mají jasno v tom, jakým způsobem chtějí vést děti a jakými způsoby jim předávat vědomosti. Tento typ učitelek má motivaci se dále vzdělávat v oboru prostřednictvím nejrůznějších školení a výjezdů do jiných mateřských škol. Jsou pak vzdělávány v oboru stejně, a proto mají větší šanci na to, aby jejich spolupráce byla efektivnější, případně fungovaly jako „jedna bytost.“ Získané znalosti předávají svým novým kolegyním, od kterých se očekává, že budou v onom duchu alternativní výuky pokračovat. Pokud je mateřská škola již sama o sobě alternativní, je jednodušší pro učitele se sjednotit, protože mají stejný přístup k dětem, tento přístup je charakteristický respektujícím přístupem k dítěti a specifickým využíváním metod a pomůcek. Učitelka se učí od kolegyň i prostřednictvím dalšího vzdělávání, díky čemuž má pak výuka jednotný ráz. Oproti tomu v klasické mateřské škole je jistá svoboda, jak témata uchopit a předat dětem a je tedy na rozhodnutí učitelky, jaký styl vedení bude ve směru k dětem uplatňovat.

S alternativními metodami se další dotazovaná přímo nesetkala, ale začala se svou dcerou navštěvovat kroužek, který ji přijde, že je veden nedirektivně a jeho vedení je respektující, jak sama popisuje: „*poznala jsem to až s druhým dítětem a teď nemám vůbec žádnou zkušenost s žádnými lidmi v alternativním směru ohledně školky, ale začali jsme chodit na smyslový kroužek pro malé děti od 2 let, myslím si, že to je něco na způsob alternativního směru, tam se dítě učí všema smyslami, má tam absolutní volnost, učí se tam prostě dohodnout s jiným dítětem, přijdou tam spolu do styku, musí se umět rozdělit... ty ho tam prostě vypustíš a to dítě si dělá, co chce, ty ho nějak hlídáš, koordinuješ, ale ta paní, co to vede, z té přímo čiší ta laskavost, jak je hodnej člověk, má srdíčko na pravém místě, jak se vyjadřuje, jak se usmívá, tak je prostě nádherná bytost. Takhle bych to nějak řekla, takhle bych i viděla ty lidi, co se řídí tím alternativním směrem*“ (Eva). Zde je uvedeno, že člověk, který se zabývá alternativními směry, bývá i jinak naladěný a tato nesladěnost z něho čiší, je zde vyšší pravděpodobnost nějakého osobního rozvoje, mohou mít větší ambice, co se týče samo vzdělávání atp. Jak respondentka uvádí dále: „*protože oni to dělají s láskou, a hlavně s vlastním zájmem. Že je do toho nikdo nenutí, takže si*

myslím, že se chtějí víc samo vzdělávat, protože je to zajímavá, táhne je to dopředu a je to jejich motivace.“ Je zde znatelná svoboda a radost z poznávání. Respondentka dále podává srovnání těchto pedagogů s učiteli klasických mateřských škol: *„Přitom ty lidi v těch klasických školkách si myslím, že jedou ty zajetý pravidla a nemají se kam hnout, doprava, doleva, vlastně jim to ani ten systém neumožňuje, já nevím, jak to mám říct. Jako umožňuje, klasickým způsobem, my jsme taky měli v klasický školce seminář respektující škola – školka, ale já jsem to teda hltala, tenkrát, ale ty ostatní, je to vůbec nezajímalo, vůbec. Možná i tam byl takový prvotní impulz, že se mi to začalo líbit. Ale neřekla bych, že bych byla nějaká alternativní, zatím, nejsem jako úplně rozvinuta, nejsem zaškolená.*“ Opět zde vyvstává na povrch jakási rozdílnost mezi učiteli klasických škola a škol alternativních. V očích dotazované jsou učitelky klasických mateřských škol strnulé ve své praxi, nezajímají se o nic jiného, nového, inovativního, mají zajeté své způsoby výchovy a vzdělávání a nemají potřebu se dále rozvíjet. Dotazovaná paní učitelka dokonce popisuje, jak měli zajímavý seminář o respektu k dítěti ve školce, nicméně nikoho krom ní to nezajímalo. Každý jsme jiný a každý uznává a má rád jiné věci, nicméně odmítavý postoj ke všemu novému asi nepřinese žádné plody. Je pohodlnější být v tom, co znám, než vykročit do neznáma a učit se nové věci, například přistupovat k dětem jiným způsobem. To je další důvod, proč učitelé obecně nezavádějí alternativní metody do své výuky, představuje to nejen práci navíc, ale obecně toto téma některé učitele příliš nezajímá.

Starší generace mívá spíše klasický styl vyučování, jak uvádí jedna z respondentek. Dále pak uvádí, že sice nebylo v její praxi příliš prostor pro zavádění alternativních způsobů výuky, avšak je přesvědčena, že: *„v dnešní době už takový ty alternativní pohledy na vzdělávání má už každá učitelka, někdy to respektování, seberozvoj, sebedůvěra dětí, takže si myslím, že jako nějaké alternativy tam jsou ale nejedeme jako že bysme si řekli ano jedeme Montessori*“ (Martina).

Zde je tedy patrné, že učitelky již mají povědomí o nějakém jiném způsobu, jak přistupovat k dětem, již se setkáváme s respektem směrem k dítěti, s rozvíjením sebedůvěry atp. S těmito přístupy se setkáváme v alternativních mateřských školách. Nicméně zavést prvky různých alternativních směrů jako takových je obtížně proveditelné, jsou-li na pracovišti již zavedeny jiné, povětšinou klasicky orientované způsoby výuky. Mluvíme zde spíše o celkovém přístupu k dítěti, jakožto rovnocenné bytosti. Dotazovaná

má na mysli, že v dnešní době učitelky i klasických mateřských škol mají o alternativních způsobech výuky povědomí, především i o jiném přístupu k dětem.

I přesto, že dotazované učitelky alternativní směry nezavedly do své výuky, některé z nich by ráda do budoucna s alternativními směry pracovala. Jedna z respondentek uvedla: „určitě bych to chtěla zkusit, kdybych se v tom třeba zaškolila víc, abych věděla, o co jde“ (Eva). Je zde tedy patrné, že erudice v tomto směru je nezbytná. Učitelky alternativních škol se účastní různých seminářů a školení. Jsou pak samozřejmě jednodušší a nevyvstávají konflikty plynoucí z rozdílného způsobu výuky či přístupu k dětem. Z výpovědí je znát, že předávání zkušeností se děje spíše ve směru od stávající učitelky k učitelce nově nastupující, kdežto alternativní školy vedou své kantory k tomu, aby si doplnili vzdělání v požadované oblasti, navíc to bývá podmínkou proto, aby v instituci mohli vůbec pracovat.

Dalším důvodem, proč učitelky nezavádějí jiné metody výuky do své praxe je nízká erudovanost v této oblasti. Učitelky, jak bylo ostatně popsáno výše, nemají příliš tendenci se v této oblasti vzdělávat, proto by bylo možná na místě, dle jedné z dotazovaných, udělat „Možná více nějaký propagace, klidně na sociálních sítích, protože teď je to trendy, nebo nějaký návrh přímo na ministerstvo školství, že by se třeba pořádalo více seminářů nebo třeba něco jako výměnný pobyt učitelek, že by se třeba učitelka z klasické školky vyměnila na týden místo s učitelkou v alternativní školce a vyzkoušely by si to úplně jiný prostředí, každá, možná by to těm školám něco přineslo“ (Eva). Mimo jiné zde zazněl i dobrý nápad výměnných pobytů, ovšem myslím, že pokud jsou tyto pobyty realizovány, učitelky klasických školek by si spíše vybraly opět návštěvu klasické mateřské školy. V dnešní době se snad už každý setkal s jinými pedagogickými koncepcemi nežli těmi klasickými, je tedy v rukou samotných učitelek, jakým směrem se vydají a co budou chtít přinést do vzdělávání a výchovy předškolních dětí.

Jedním z důvodů je i skutečnost vysokého počtu dětí ve třídě, který brání zavádění alternativních metod do výuky – „já bych to řekla, tak velká kapacita dětí, je to náročnější, ty alternativní směry mi přijdou, že jsou prostě pro menší skupiny dětí“ (Jitka). Zde na povrch vyplouvá nevýhoda vysokého počtu dětí ve třídě, který, dle dotazované, je důvodem, proč je obtížné alternativní směry do klasických mateřských škol zavádět.

Největším důvodem, který tedy vede učitelky mateřských škol k upouštění od zavádění alternativních směrů do své výuky je již zavedený systém učitelkou, která již v mateřské škole pracuje a její neochota a neotevřenost pro nové praktiky a metody. Na

základě získaných výpovědí tedy lze konstatovat, že je značně obtížné přinášet do školství jiné metody výuky, ale i celkově jiné výchovné přístupy, není-li v souladu celý tým pedagogů. Pokud nová učitelka nastoupí do mateřské školy, ve které již má stávající učitelka „zajeté koleje“ a neochotu něco měnit, je jistě obtížnější prosadit nějaké změny, i když by mohly být prospěšné. Jistě se lze na všem domluvit, ale pro starší generace je obtížnější přijímat něco nového. Tím bohužel může být i mladý učitel velmi omezován a nemusel by se rozvíjet ve své praxi tak, jak by mohl a chtěl.

Dalším důvodem, proč učitelky nezavádějí tyto prvky, je nízký erudovanost v této oblasti. Otázka erudovanosti v této oblasti hraje také důležitou roli. Motivace starších učitelek k tomu se vzdělávat klesá. Učitelky, které již pracují nebo se chystají pracovat v nějaké alternativní mateřské škole se v zásadě samo vzdělávají, mnohdy i aplikují jiné výchovné principy na své děti. Pokud nastoupí učitelka do klasické mateřské školy, musí se přizpůsobit kolektivu. Jednou z možností, jak přelomit bariéry by mohlo být vzdělávání v těchto oblastech. Nicméně vzdělávat a chuť něco měnit by měly mít obě paní učitelky, jinak není možné tyto koncepce zavádět tak, aby to mělo nějaký výsledek.

Další, i když ne příliš častý důvod, který ve výpovědích zazněl, je nevýhoda vysokého počtu dětí ve třídě. Vysoký počet dětí ve třídě je spíše překážkou k tomu, aby se zaváděly nové prvky vzdělávání, celkově vysoké počty dětí ve třídách nejsou ničím prospěšným nejen pro děti, ale ani pro personál.

Nejoblíbenější alternativní směr mezi učitelkami klasických mateřských škol

Další otázka se týkala nejoblíbenějšího alternativního směru v pedagogice. Pokud si respondentky nebyly jisty, byl jim nabídnut výběr mezi Montessori pedagogikou, Waldorfskou pedagogikou, lesními mateřskými školami a inovativním programem Začít spolu. Celkově se, jako nejznámější, ale i nejoblíbenější alternativní směr považuje Montessori pedagogika.

Z rozboru odpovědí dotazovaných bylo zjištěno, že za nejoblíbenější alternativní koncepci je považována Montessori pedagogika. Jak uvádí jedna z respondentek, která prvky alternativních směrů a zejména Montessori pedagogiky ve své praxi zavádí: *„děláme, já nevím, pokusy, přeléváme vodu, já nevím, praktický zážitky se snažím dělat pořad, nebo různé manipulace s předměty různými [...] určitě mají děti volnost ve výběru*

věcí, co je zajímavá, musíme dodržovat individuální tempo, zájmy toho dítěte“ (Bára). Zde dotazovaná popisuje, že její snahou je dětem zprostředkovat různé činnosti prostřednictvím praktických ukázek, které si děti mají možnost samy vyzkoušet. Děti v předškolním věku se učí zejména tím, že si věci samy vyzkouší a osahají, to je pro jejich vývoj, ale i učení velmi důležité. Montessori s tímto faktem pracuje a využívá smyslovou výchovu, jakožto prostředek pro rozvoj dětí. Děti v Montessori mateřské škole se učí tak, že si vše osahají, vyzkouší, frontální výuka se téměř nevyužívá. Průvodci chodí mezi dětmi, které si zkouší různé činnosti z různých oblastí vzdělávací nabídky a v případě, že dítě potřebuje pomoci, tak zasáhne a pomůže mu v jeho cestě za poznáním.

Montessori pedagogika je založena také na využívání pomůcek při výuce. Tyto pomůcky jsou volně dostupné a můžou je využívat i klasické mateřské školy, a tak rozšířit a obohatit svou vzdělávací nabídku. Využití Montessori pomůcek našlo své uplatnění v jedné z tradičních mateřských škol. Jedna z dotazovaných uvedla, že využívají Montessori pomůcky, se kterými jsou „*maximálně spokojený*“ (Lída). Montessori pomůcky tedy nacházejí své místo v klasických mateřských školách a nejsou neznámé. Myslím, že snad v každé mateřské škole se již Montessori pomůcky vyskytují a pro učitelky v dnešní době nejsou neznámé. Některé dotazované tedy alternativní prvky ve své praxi využívá, používají Montessori pomůcky, zaměřují se na rozvoj smyslové výchovy a praktický život.

Inovativní program Začít spolu našel své uplatnění v jedné z mateřských škol, kde učitelky využívají jeho prvky – centra aktivit. Tato centra aktivit, jak popisuje jedna z respondentek, jsou „*ideální pro diferenciaci vzdělávací nabídky, kdy dítě vlastně má možnost volby, vybrat si, nad čím bude pracovat, ale také má potom zodpovědnost, aby svůj úkol dokončil*“ (Lída). Tato paní učitelka pracuje ve věkové smíšené třídě, kde je velmi obtížné zaujmout všechny děti stejnou vzdělávací nabídkou. Jeden z důvodů, proč tato respondentka využívá právě prvky inovativního programu Začít spolu je fakt, že tento program nabízí možnost využívat rozmanitou vzdělávací nabídku různým věkovým kategoriím a tím uspokojit jejich potřebu. Jak sama dále uvádí: „*Opravdu jako upouštíme od toho frontálního způsobu a takže se nám tohle jevílo jako, jako přirozený postup, jak vlastně tu vzdělávací nabídku nabízet, že je to v rámci těch různých center a začít spolu je takovou jedinou komplexní, bych řekla, kterou má komplexní metodiku, jak tohleto dělat, jak to uchopit, a proto jsme se tím jako nechali inspirovat, takže skutečně máme jako rozdělená centra, tak, jak to mají Začít spolu a učitelé připravují každý den tu vzdělávací*

nabídku na ta centra.“ Je zde na místě přirozenost během výuky, upuštění od frontálního způsobu výuky. Paní učitelce se zamlouvá i to, že tento program nabízí komplexní metodiku.

Tento inovativní program je pro dotazovanou paní učitelku oblíbený také proto, že dětem je nabídnuta široká škála různých vzdělávacích nabídek a nejsou tedy „*nutně vedený k tomu, že dneska všichni budeme dělat, já nevím, výtvarnou činnost, že ty děti si mohou zvolit a je to i ta zodpovědnost, ke které jsou vedeny, že to není o tom, že budou teda přebíhat od činnosti k činnosti. Ale pokud jsem si to dobrovolně zvolil, tak také mě pak vede trošku nějaká vnitřní motivace k tomu, abych ten úkol i dokončil*“ (Lída). Děti jsou nejen motivovány pro činnost, kterou si vybraly, ale jsou vedeny i k zodpovědnosti, která pramení přirozeně z jejich svobodného výběru. Také fakt, že děti mohou vyzkoušet více center, a nestrávit tak jednu řízenou činnost jen v jednom centru, má zcela jistě pozitivní vliv na dítě. Tím, že zvládnou děti více činností, tak „*vlastně to rozvíjí ty děti, zvládnou spoustu věcí a oni osobně z toho pak jako mají radost, takže pak v rámci nějakých reflexí, tak opravdu skutečně mohou jmenovat, co vlastně všechno zvládly, co nového se naučily, co si mohly vyzkoušet, takže to si myslím, že je opravdu jako to pozitivní*“ (Lída). Zde je pozitivně hodnocen svobodný výběr aktivit dětmi, což pak vede i k lepší sebereflexi a ohodnocení své práce.

Ostatní dotazované se nesetkaly a nezažily alternativní výuku v praxi, při které by byly účastny výuky v alternativní mateřské škole, tyto alternativy znají jen z doslechu. Jak popisuje jedna z učitelek: „*pro mě je asi nejznámější Montessori pedagogika, líbí se mi tam princip těch pracovních koutků, toho, že mají děti možnost samostatného výběru, vlastně si vyberou opravdu to, co je zajímavé, líbí se mi tam vlastně i ta možnost, že můžou jít svobodně třeba na nějakou aktivitu ven*“ (Michaela). Zde je patrné, že Montessori pedagogika je v povědomí učitelek značně zakořeněna a její prvky pro ně nejsou zcela neznámé. Dá se říci, že zcela přirozeně některé prvky Montessori pedagogiky učitelky zavádějí, aniž by si uvědomovaly, že se třeba už může jednat o alternativní metody výuky.

Další z respondentek uvádí, že by nejraději pracovala v klasické mateřské škole, a tam by zaváděla alternativní prvky, které jí jsou blízké. Nicméně nemá zájem pracovat ve zcela alternativní mateřské škole: „*Klasiku, a tam zavést něco z alternativy, ale nechci to zahrnout úplně alternativně, líbí se mi prvky Montessori, ale jenom nějaká část, líbí se mi prvky lesní školky, od každého bych si vzala nějakou část, nějaký výtah, nechtěla bych mít kompletně alternativní školku*“ (Eva).

Z alternativ, které je respondentka ochotná zahrnout do své praxe, by to byla zejména Montessori pedagogika, jak dále uvádí: „*Libí se mi prvky Montessori v tom, že ty děti si vlastně dopomůžou sami k cíli, že se učí samostatnosti, že sami umí přemýšlet o té věci, sami si umí organizovat čas, a je to hodně prospěšné do života. Celkově, protože tohle je to nejdůležitější, co člověk musí zvládat, aby byl v tom světě úspěšný*“ (Eva). Montessori pedagogika se dotazované zamlouvá, protože děti jsou vedeny k samostatnosti, kritičnosti a odpovědnosti, což jsou nezbytné dovednosti pro to, aby byl jedinec v životě úspěšný.

Jedné z dotazovaných učitelek se zamlouvá rovněž Montessori pedagogika, zejména tedy pomůcky, „*kteřé jsou vyrobeny z přírodnin, přijdou mi zajímavý*“ (Michaela). Montessori pomůcky jsou všeobecně známé a nacházejí své uplatnění i v klasických mateřských školách.

Ani lesní mateřské školy nejsou pro učitelky klasických mateřských škol neznámé. Přednosti vidí zejména v kontaktu s přírodou a volností, která je s pobytem v ní samozřejmostí. Děti se učí poznávat přírodu v reálném prostředí a „*neučí se jí pouze z obrázků*“ (Michaela). Příroda je velkým učitelem, jedna z dotazovaných uvádí, že: „*lesní mateřské školy jsou mi jako hodně blízké [...] využíváme takových těch programů, třeba to učíme se venku a podobně [...] jsme vesnická mateřská škola, tak tam bych řekla, že je to úplně tak jako přirozeně daný, že spoustu těch vzdělávacích aktivit přesouváme ven*“ (Lída). Jak uvádí respondentka, tak jsou vesnickou mateřskou školou, proto je učení se venku v přírodě pro ně možná více samozřejmé, nežli je tomu u městských škol. Jedné dotazované se zamlouvá přístup lesních mateřských škol, kdy by se jí líbilo, pokud by kolektiv souhlasil, trávit „*více času s dětmi v přírodě na čerstvém vzduchu*“ (Michaela). Zde se naráží nejen na touhu paní učitelky trávit více času venku, ale také na jednotnost kolektivu. Pokud jedna z učitelek dává přednost trávit čas spíše uvnitř a nechodí ven za každého počasí, tak druhá paní učitelka se pak nemá příliš šancí prosadit. Je-li mateřská škola již založena jakožto škola alternativní, počítá se tam pochopitelně s tím, že například se v lesních školách tráví čas venku, v Montessori se pracuje individuálně a s pomůckami atd. Učitelky v těchto školách jsou i erudované v dané oblasti. V klasické škole se může kvůli rozdílnosti přístupu učitelek narazit na problémy, pokud chce jedna paní učitelka dělat věci jinak.

Další respondentka uvádí, že se jí také zamlouvá styl výuky v lesních mateřských školách, kde za výhodu považuje především to, „*že hodně času tráví děti v přírodě, když*

pozorují přírodu kolem sebe, hlavně se učí prožitkem“ (Jitka). Dále dotazovaná dodává, že lesní mateřské školy jsou dobré v tom, že „děti tráví hodně času v přírodě a vlastně pozorují přírodu kolem sebe a neučí se jí pouze z obrázků.“ Opět je tento alternativní směr oblíben, a to z důvodu nejen trávení času v přírodě, ale i proto, že děti mají možnost vidět přírodu v reálu, a nejen zprostředkovaně z obrázků. Navíc mají možnost využít i různé přírodniny pro své hry i tvoření: „Děti mají možnost si venku hrát, tvořit s nějakým přírodním materiálem“ (Michaela), což je také velmi prospěšné.

Lesní školky jsou oblíbené pro svoje spojení s přírodou a prací dětí s přírodním materiálem. Jedna z dotazovaných učitelek uvádí, že výuka v přírodě se jí zamlouvá, ale nevyužívala by ji v mrazech, jak uvádí dále: *„nejsem úplně ten extrém, v lesní školce se chodí do těch extrémů, a to bych zase nechtěla. Že bych do té přírody chodila klidně denně, i bych tam dělala nějaký program v přírodě, ale muselo by to být za dobrého počasí“*(Eva). Zde je patrné, že lesní mateřská škola je atraktivní jen za určitých podmínek. Příroda ale jako učitel může nabídnout „všechno“, pokud se jí přizpůsobíme.

Jedna z respondentek uvedla, že si vlastně žádný alternativní způsob výuky nevyzkoušela, ale obecně na jiných přístupech ve vzdělávání oceňuje vedení dětí k samostatnosti, kdy je výchova a vzdělávání dětí zaměřena zejména na *„sebeobsluhu dětí, že si mažou svačinky samy, myjí si tam nádobí samy, což se třeba v běžných mateřských školkách neděje, takže taková inspirace opravdu, že děti tam pracují v takových těch běžných denních činnostech“*(Martina). Respondentka by tyto prvky ráda zaváděla v budoucnu do své praxe.

Centra aktivit jsou oblíbená i u jedné z dalších respondentek. Ta vidí výhodu v tom, že se děti *„učí řešit samy své problémy nebo prostě řešit úkoly, tak vlastně jsou za to zodpovědný“* (Jitka). Učitelka oceňuje vedení dětí k samostatnosti a zodpovědnosti.

Z této kapitoly vyplývá, že nejoblíbenějším alternativním směrem je Montessori pedagogika. Učitelky u tohoto směru oceňují především individuální přístup k dětem a odvíjení vzdělávací činnosti od zájmu dítěte. Dále je pak oceňováno upouštění od frontálního vyučování, zaměřování se na rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti. Montessori pedagogika je také oblíbena pro své propracované pomůcky. Oceňováno je i zaměření se na praktický život a to, že děti mají možnost si vybrat, v čem se budou rozvíjet.

U inovativního programu Začít spolu je jako pozitivní považováno, stejně jako u Montessori pedagogiky, upouštění od frontálního způsobu výuky. Děti jsou vedeny také k samostatnosti a ke svobodnému výběru, což pak vede k větší zodpovědnosti

v dokončování vybrané aktivity. Je zde oceňována komplexní metodika, kterou tento program nabízí.

Lesní školy jsou přitažlivé pro svou možnost každodenního kontaktu s přírodou. Děti vesnických mateřských škol mohou být více v přírodě, nežli je tomu u škol městských, a tak zcela přirozeně učitelky mohou využívat i prvky lesních mateřských škol a být s dětmi v přírodě. Příroda je sama o sobě učitelem a nabízí nám spousty přírodního materiálu pro tvorbu a učení se. Prvky waldorfské pedagogiky žádná z učitelek nevyužívá a ani ji neplánují do své výuky v budoucnu zavádět, prakticky je tato alternativa nejméně známou. Některé z dotazovaných by rády do své praxe zaváděly prvky Montessori pedagogiky a lesních mateřských škol.

Mateřské školy a zlepšení kvality výuky

Dotazované odpovídaly na otázku, jak by si představovaly „dokonalou mateřskou školu.“

Respondentky se většinou ve svých odpovědích shodovaly v tom, jak by mohla být zkvalitněna výuka v mateřské škole. To souvisí nejen s počtem dětí ve třídách, ale i s počtem kvalifikovaného personálu, který drží při sobě.

Jak vidí mateřskou školu jedna z respondentek: *„měla by být především přátelská, aby se tam děti cítily dobře, aby neplakaly, aby se rády učily novým věcem, což nejvíce závisí na kolektivu, na celkovém prostředí, ono to všechno celkově na sebe navazuje“* (Bára).

Na prvním místě dotazovaná uvádí, že dobrá mateřská škola by měla být přátelským místem, jinak není možno zajistit ani spokojené děti ani kvalitní výuku. Vytvořit bezpečné prostředí, kde se děti budou cítit dobře, je základ.

Skutečnost, jaké to bude prostředí, se odvíjí v první řadě od toho, jaký bude personál. Lidé vytváří prostředí, ve kterém jsou. Podle jedné z dotazovaných by personál *„měl táhnout za jeden provaz, měl by to být prostě jako správný kolektiv, měli by se o všem domlouvat, měli by hodně jako spolu spolupracovat, vytvářet tu nabídku společně“* (Michaela). Personál je tedy velmi důležitý pro dobrý chod mateřské školy a dobrý personál vytváří odpovídající klima ve třídě. Dobrý kolektiv by měl být nedílnou součástí instituce.

Velkým problémem, který souvisí s kvalitou výuky, je vysoký počet dětí, který brání tomu, aby mateřská škola mohla být opravdu dobrým místem pro všechny zúčastněné. Jak uvádí jedna z respondentek: *„Dokonalá mateřská škola. Méně žáků, více kvalifikovaného personálu, rozdělení dětí do věkových skupin a nějaká spolupráce vzájemná učitelů“* (Jitka). Další respondentka k tomuto tématu dodává: *„kde by vlastně ten počet pedagogů byl přizpůsoben tomu, aby ty děti měly možnost jako přirozeně ten den, tak, jak potřebují, aby měly možnost se najíst, kdy potřebují, aby měly možnost odpočívat, kdy potřebují, což víme, že úplně to není reálný, ale mě by se tady ten koncept jako fakt líbil [...] ale opravdu rizika vidím vysoký počet dětí ve třídě, malý počet pedagogů, často na ten počet dětí“* (Lída).

Vysoký počet dětí ve třídách a s ním spojené negativní důsledky ve výuce je tématem všech dotazovaných. Jedna z respondentek shledává rozumný počet dětí *„maximálně do 15, protože s takovou skupinou se dá lépe pracovat, než když je jich tam 28 a každému se má třeba učitelka aspoň trošku věnovat“* (Martina).

Všechny respondentky jsou tedy za jedno v tom, že by se měly počty v mateřských školách snižovat, jinak nelze naplnit potřeby všech dětí a individualizovat vzdělávací nabídku. Z výpovědi dotazovaných tedy vyplývá, že je pro ně důležité, aby se děti cítily co možná nejlépe a aby byly uspokojovány jejich individuální potřeby, což ve vysokém počtu dětí a s malým počtem pedagogů – většinou dvou učitelek na třídě, není možné.

Shrnutí výzkumu

Tento výzkum měl za cíl ukázat, zda učitelky klasických mateřských škol využívají alternativní metody výuky ve své praxi a jaké směry jsou jimi považovány za oblíbené. Výzkum ukázal, jaké jsou důvody nevyužívání alternativních metod výuky v klasických mateřských školách. Dále bylo ze získaných dat zjišťováno, jak by bylo možné zkvalitnit výuku v mateřských školách.

Zkoumání na jedné straně ukázalo, že většina dotazovaných učitelek klasických mateřských škol některé alternativní směry zná, nicméně je v praxi nevyužívá. Některé z dotazovaných pak alternativní směry aktivně využívají. Výzkum ukázal, které směry jsou pro tyto dotazované atraktivní a proč. Za nejoblíbenější alternativní směr je považována Montessori pedagogika, u kterého dotazované učitelky vyzdvihují pedocentrický přístup,

zaměřování se na zájem dítěte, na rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti. Oceňováno je i upouštění od frontální výuky a využívání pomůcek. Inovativní program Začít spolu je oceňován dotazovanými učitelkami především proto, že upouští od frontálního způsobu výuky a stejně jako u Montessori pedagogiky jsou děti vedeny k samostatnosti a zodpovědnosti. Metodika tohoto programu je komplexní a centra aktivit nabízejí širokou škálu vzdělávací nabídky. Lesní mateřské školy jsou pak oblíbené proto, že děti mají možnost každodenního kontaktu s přírodou. Prvky waldorfské pedagogiky žádná z dotazovaných učitelek nevyužívá, ani nejsou příliš obeznámeny s jejími metodami. Některé z dotazovaných by rády do své praxe v budoucnu zaváděly prvky Montessori pedagogiky a lesních mateřských škol, rády by se v této oblasti více vzdělávaly.

Dále jsou zde popisovány důvody, které vedou učitelky klasických mateřských škol k tomu, že nezavádějí alternativní metody do své výuky. Především je problém v neochotě stávajícího kolektivu přijmout inovativní prvky. Většina respondentek uvádí, že stávající učitelka měla již zaveden svůj systém a nebyla ochota jej měnit. Dalšími důvody jsou pak vysoké počty dětí ve třídách, které brání individualizaci ve výuce a nízký počet kvalifikovaného personálu. Dalším důvodem, který dotazované učitelky uvádějí, je nízká erudovanost v této oblasti.

Výsledkem výzkumu je rovněž subjektivní pohled dotazovaných učitelek, který se týkal jejich představ o zlepšení výuky v mateřských školách. S kvalitou výuky velmi úzce souvisí počet dětí ve třídách a zejména to, jaký je kolektiv. Většina dotazovaných uvádí, že je-li dobrý kolektiv, který je soudržný, táhne za jeden provaz, pak je kvalita výuky vysoká.

Na základě tohoto výzkumu lze konstatovat, že většina dotazovaných učitelek tradičních mateřských škol sice zná alternativní a inovativní pedagogické směry, avšak je nevyužívají z důvodu již zavedených praktik v mateřských školách. Z výzkumu vyplývá, že o alternativních metodách mají dotazované učitelky povědomí a některé z nich je do své výuky aktivně zavádí.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá využitím alternativních pedagogických směrů ve výuce běžných mateřských škol. Cílem bylo zjistit, zda učitelky běžných mateřských škol využívají alternativní metody výuky ve své praxi. Dalším cílem bylo zjistit, jaké jsou důvody toho, proč alternativní směry nejsou využívány. Výzkum také poukazuje na to, jaké jsou oblíbené alternativní směry u učitelek klasických mateřských škol a jak by bylo možné zkvalitnit výuku v mateřských školách.

V teoretické části diplomové práce jsem popisovala vybrané alternativní směry jako je Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, lesní mateřské školy a inovativní program Začít spolu. Obsahem teoretické části diplomové práce byl popis vybraných principů a edukačních prostředků, které tyto směry využívají.

Součástí empirické části diplomové práce byl kvalitativní výzkum, který byl prováděn formou polostrukturovaného interview. Výzkum zjišťoval, zda učitelky běžných mateřských škol mají povědomí o různých alternativních pedagogických koncepcích a zda je ve své praxi využívají. Většina dotazovaných učitelek klasických mateřských škol některé alternativní směry zná a zamlouvá se jim jejich koncepcí, nicméně je ve své praxi nevyužívá. Dílčí výsledky výzkumu přinesly i zajímavé představy respondentek o tom, jak zkvalitnit výuku v mateřských školách.

Ze získaných dat je zřejmé, že většina dotazovaných alternativní prvky ve své praxi nevyužívá, ale je s nimi seznámena. Nejpreferovanějším alternativním směrem je Montessori pedagogika, za ní hned lesní mateřské školy. Dále byl mezi dotazovanými preferován názor, že zkvalitnit výuku v mateřské škole by bylo možné za předpokladu nižšího počtu dětí ve třídě a že důležitou roli v péči o děti v mateřských školách hraje dobrý a vzájemně spolupracující kolektiv. Výzkum zjistil, že ty z dotazovaných, které zařazují do výuky prvky alternativních směrů, využívají především Montessori pedagogiku a prvky inovativního programu Začít spolu.

Seznam použité literatury

I

- Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Panorama.
- Daniš, P. (2016). *Děti venku v přírodě: Ohrožený druh?* Ministerstvo životního prostředí.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M. & Hrdlička, H. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Gardošová, J. & Dujková, L. (2012). *Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Portál.
- Grecmanová, H. & Urbanovská, E. (1996). *Waldorfská škola*. Hanex Olomouc.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Portál.
- Jůva, V. (1997). *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Portál.
- Kargerová, J. & Maňourová, Z. (2013). *Individualizace ve výchově a vzdělávání*. Step by Step ČR, o. s.
- Kargerová, J. & Gardošová, J. (2013). *Individualizace v práci učitelky mateřské školy*. Step by Step ČR, o.p.s.
- Kasper, T. & Kasperová, D. (2019). *Dějiny pedagogiky*. Grada.
- Kolář, Z. & Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Grada.
- Kovalik, S. & Olsen, K. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model vzdělávání pro 21. století* (2. vyd.). Spirála.
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte*. Portál.
- Montessori, M. (2019). *Londýnské přednášky*. Portál.
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: Izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita Brno.
- Průcha, J. & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J. (1994). *Alternativní školy*. Gaudeamus.
- Průcha, J. (1996). *Alternativní školy*. Portál.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Portál.

- Průcha, J., Walterová, & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník* (3.vyd.). Portál.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Marek Zeman.
- Sedláčková, H. & Syslová, Z. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Slabá, H. (2020). *Montessori školka*. Portál.
- Solfonk, J. (1991). *Organizační formy vyučování*. Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- Smolková, T. (2007). *Dítě v úctě přijmout*. Maitrea.
- Smolková, T. (2009). *Slavíme s dětmi svátky*. TeMi CZ.
- Škardová, M. (2020). *Plánujeme spolu: Průvodce plánováním s respektem k potřebám každého dítěte v mateřské škole*. Step by Step ČR, o.p.s.
- Tankersley, D., Saifer, S., Ionescu, M., Ghent, L., Rajabova, T., Rangelov-Jusovic, R., Sabaliauskiene, R., Sofiy, N., Sula, G., Trikić, Z., Vonta, T., Keller, L., Amnon, Y., Chalizamudzi, M., Marsh, A., Mzeru, M., Nazir, R., Nglube, J.,... Pereira, I. (2020). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě*. Step by Step ČR, o.p.s.
- Tankersley, D., Tuna, A., Brajkovic, S., Cincilei, C., Handzar., Rajabova, A., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta., T. (2016). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesionální rámec kvality ISSA*. Step by Step.
- Vošahlíková & kol. (2012). *Ekoškolky a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Ministerstvo životního prostředí. 2012
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Portál.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.
- Strejčková, E., Vostradovská, H., Klonfarová, H., Franěk, M., Jechová, K., Zelenka, J., Krajhanzl, J., Felcmanová, L., Kropáčková, M., Herotová, T. & Weigertová, G. (2005). *Děti, aby byly a žily*. Ministerstvo životního prostředí.

II

- Alternativní školy. (2021, 3. března). *Povídání o alternativních školách*.
Dostupné z: <https://alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/alternativni-skoly/>
- Alternativní školy. *Začít spolu*. (n. d.).
Dostupné z: <https://alternativniskoly.cz/category/zacit-spolu/>
- Asociace lesních mateřských škol. *Co je lesní školka*. (n. d.).
Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>
- Asociace lesních mateřských škol. *Historie lesních MŠ*. (n. d.).

Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

Cerqueirová, A. (2024, 13. února). *Lesní mateřské školy pomáhají všestrannému rozvoji dětí.*

Dostupné z: <https://sancedetem.cz/lesni-materske-skoly-pomahaji-vsestrannemu-rozvoji-deti>

Doležalová Křepelková, Š. (2023). Vliv kontaktu s přírodou na prožívání a chování dítěte. [dizertační práce, Masarykova univerzita].

Dostupné z: https://is.muni.cz/th/cl2am/Disertace_Dolezalova_Krepelkova.pdf

Eurydice. (2024).

Organizace, správa řízení. Organizace a struktura vzdělávacího systému. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-struktura-vzdelavaciho-systemu>

Kargerová, J., Seberová, A. & Váňová Krejčová, V. (2022). Program Začít spolu jako inovace měnící tvář českého školství. *Pedagogika*, 72 (2), (315–336).

Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2022/06/pedagogika_zacit-spolu_2022.pdf

MŠMT ČR. (2021). *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.*

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Přístup Step by Step/Začít spolu. (2020). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě.*

Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf

Vošahlíková, T., (2009). *Lesní mateřská škola – kořeny.* Metodický portál RVP.cz.

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/3261/LESNI-MATERSKA-SKOLA---KORENY.html>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (2024).

Dostupné z: [file:///C:/Users/42060/Downloads/skolskyzakon-1.1.2024%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/42060/Downloads/skolskyzakon-1.1.2024%20(1).pdf)

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004).

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Příloha I: Ukázka kódování

Přepisy rozhovorů

Polostrukturovaný rozhovor určený pro učitele klasických mateřských škol o využívání alternativních směrů v pedagogické praxi

Přepis rozhovoru ID 1

T: Využíváte nějaké prvky alternativních směrů v MŠ?

R: Tak setkala jsem se s tím, ale zatím jsem nebyla v prostředí, kde by se to nějak využívalo.

T: Ale vy osobně, jestli jste využila nějakou alternativu

R: Zatím ne, ale mám to v plánu. ①

T: Proč nevyužíváte prvky alternativních směrů ve své praxi?

R: Protože jsem se přizpůsobila kolektivu ②

T: Takže to znamená, že vliv kolektivu byl větší než vaše osobní ambice, takže kdybyste měla nějakou školku sama, tak byste nějaké alternativní směry určitě využívala

R: Určitě bych to chtěla zkusit, kdybych se v tom třeba zaškolila víc, abych věděla, o co jde.

T: Které alternativní směry vás zaujaly a proč? Nebo nějaké prvky z alternativních směrů, které se vám líbí?

R: Líbí se mi prvky Montessori, ale jenom náka část, líbí se mi prvky lesní školky, od každého bych si vzala nějakou část, nějaký výtah, nechtěla bych mít kompletně alternativní školku. ③

T: Takže spíš klasiku a tam

R: Klasiku, a tam zavést něco z alternativy, ale nechci to zahrnout úplně alternativně.

T: Co by to bylo?

R: Líbí se mi prvky Montessori v tom, že ty děti si vlastně dopomůžou sami k cíli, že se učí samostatnosti, že sami umí přemýšlet o té věci, sami si umí organizovat čas, a je to hodně prospěšné do života. Celkově, protože tohle je to nejdůležitější, co člověk musí zvládat, aby byl v tom světě úspěšný.

T: Takže to je z Montessori, a z lesní školky je to?

R: Líbí se mi třeba vyučování v přírodě. A zase bych to nevyužívala v mrazech. Nejsem úplně ten extrém, v lesní školce se chodí i do těch extrémů, a to bych zase nechtěla. Že bych do té přírody chodila klidně denně, i bych tam dělala nějaký program v přírodě, ale muselo by to být za dobrého počasí.

R: možná více nějaký propagace, klidně na sociálních sítích, protože teď je to trendy, nebo nějaký návrh přímo na ministerstvo školství, že by se třeba pořádalo více seminářů nebo třeba něco jako výměnný pobyt učitelek, že by se třeba učitelka z klasické školky vyměnila na týden místo s učitelkou v alternativní školce a vyzkoušely by si to úplně jiné prostředí, každá, možná by to těm školcům něco přineslo.

Přepis rozhovoru ID 2

T: Využíváte nějaké prvky alternativních směrů v MŠ?

R: Ne, nevyužíváme

T: Dobře a z jakého důvodu nevyužíváte prvky alternativních směrů ve své praxi?

R: protože jsem nastoupila do školky, kde byl už zajištěný nějaký program a nebyla šance ho tam změnit.

T: Takže kdyby byl ten tým víc otevřený, tak by to asi šlo.

R: ano.

T: Takže se jedná o kolegy, kteří tomu bránili?

R: Ano

T: A které alternativní směry a jejich prvky vás zaujaly a proč?

R: Tak zaujaly mě lesní školky, protože tam děti tráví hodně času v přírodě a vlastně pozorují přírodu kolem sebe a neučí se jí pouze z obrázků.

T: Dobře, a ještě nějaký směr z těch alternativních, jak jste jmenovala?

R: Pak se mi líbí Montessori, protože se mi líbí pomůcky, které jsou vyrobeny z přírodnin, přijdou mi zajímavý.

T: Dobře, a ještě nějaké byste uvedla?

R: Teď mě nic nenapadá

T: Další, čtvrtá otázka, jak by podle vás měla vypadat dokonalá MŠ?

R: Dokonalá mateřská škola. Méně žáků, více kvalifikovaného personálu, rozdělení dětí do věkových skupin a nějaká spolupráce vzájemná učitelů.

T: Dobře. Uveďte výhody a nevýhody tradičního způsobu výuky.

Příloha II: Otázky, které byly použity v rozhovoru

1. Využíváte nějaké prvky alternativních směrů v MŠ? – odpověď ANO
2. O jaké alternativní směry se konkrétně jedná?
3. Proč jste zvolila právě tento alternativní směr (alternativní směry) a jejich metody?
4. Jaké pozitivní výsledky pozorujete při využívání alternativních metod ve výuce?
5. Kdybyste si mohla vybrat, pracovala byste raději v alternativní MŠ či byste dala přednost klasické MŠ? Svou odpověď prosím zdůvodněte.
6. Můžete uvést výhody a nevýhody tradičního způsobu výuky?
7. Která z alternativních koncepcí je vám nejbližší a proč? /Montessori, Waldorfská pedagogika, program Začít spolu, lesní mateřské školy/
8. Jak by podle vás měla vypadat „dokonalá“ mateřská škola?
1. Využíváte nějaké prvky alternativních směrů v MŠ? – odpověď NE
2. Z jakého důvodu nevyžíváte prvky alternativních směrů ve své praxi?
3. které alternativní směry a jejich prvky vás zaujaly a proč? /Montessori, Waldorfská pedagogika, program Začít spolu, lesní mateřské školy/
4. jak by podle vás měla vypadat dokonalá MŠ?
5. Uveďte výhody a nevýhody tradičního způsobu výuky.
6. Uveďte výhody a nevýhody Vámi vybraného alternativního směru.
7. Hodláte ve své praxi nějaké alternativní směry v budoucnu zavést? Které by to byly a proč?