

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Mgr. ILONA HAMPLOVÁ, Ph.D.**

kombinované studium

obor: speciální pedagogika předškolního věku

Optimální klima v církevní mateřské škole

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

OLOMOUC 2015

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených literárních pramenů.

V Olomouci 16. dubna 2015

.....

Mgr. Ilona Hamplová, Ph.D.

Děkuji paní Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D. za cenné rady, připomínky a za čas, který mi věnovala při vedení bakalářské práce. Rovněž děkuji všem, kteří mi umožnili proniknout do svých předškolních zařízeních a pomohli mi v začátcích mé nové cesty.

## OBSAH

<b>UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY</b> .....	6
--------------------------------------	---

### **TEORETICKÁ ČÁST**

<b>1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ POJMU OPTIMÁLNÍ KLIMA</b> .....	8
--	---

<b>2 OPTIMÁLNÍ KLIMA MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	13
---	----

2.1 Předškolní vzdělávání v životě dítěte .....	13
---	----

2.2 Možnosti optimálního sebezvojení dítěte .....	16
---	----

<b>3 NETRADIČNÍ NEBOLI ALTERNATIVNÍ A INOVATIVNÍ ŠKOLSTVÍ</b> .....	20
---	----

3.1 Waldorfská škola .....	22
----------------------------	----

3.2 Montessoriovská pedagogika .....	23
--------------------------------------	----

3.3 Freinetovská pedagogika .....	25
-----------------------------------	----

3.4 Jenská pedagogika .....	25
-----------------------------	----

3.5. Progresivní výchova .....	26
--------------------------------	----

3.6. Daltonská škola .....	26
----------------------------	----

3. 7 Zdravá škola .....	26
-------------------------	----

3.8. Začít spolu .....	27
------------------------	----

<b>4 CELISTVÁ NA SMYSL ZAMĚŘENÁ PEDAGOGIKA FRANZE KETTA</b> .....	29
---	----

<b>SOUHRN TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	32
--------------------------------------	----

### **PRAKTICKÁ ČÁST**

<b>5 CÍL PRÁCE</b> .....	34
--------------------------	----

<b>6 METODY VÝZKUMU</b> .....	35
-------------------------------	----

6.1 Metoda participačního pedagogického pozorování .....	35
6.3 Interview v pedagogickém výzkumu .....	36
<b>7 MÍSTO ŠETŘENÍ A POPIS VZORKU .....</b>	<b>38</b>
<b>8 HODNOCENÍ OPTIMÁLNÍHO KLIMATU V MATEŘSKÉ ŠKOLE NA ZÁKLADĚ ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ .....</b>	<b>39</b>
<b>9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI V PRAKTICKÉM NÁSTINU DNE .....</b>	<b>42</b>
9.1 Společné aktivity dětí .....	42
9.2 Společná činnost .....	43
9.2.1 Společenství .....	43
9.2.2 Společné formování dětí a dospělých .....	44
9.2.3 Celistvá na smysl zaměřená pedagogika v praxi .....	47
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>54</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH LITERÁRNÍCH PRAMENŮ .....</b>	<b>57</b>
<b>ELEKTRONICKÉ ZDROJE .....</b>	<b>57</b>
<b>NORMATIVNĚ PRÁVNÍ AKTY .....</b>	<b>57</b>
<b><i>ANOTACE - ABSTRACT</i></b>	

## ***UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY***

Schopnost vnímat pozitivně své okolí se v dnešní společnosti poměrně vytrácí. Převažují tendence k negativismu, násilí, sobectví a z našeho jednání se vytrácí nejen pozitivní pohled, ale i tzv. „lidskost“. Pokud však zaměříme pozornost do svého nitra, nalezneme touhu naší duše po klidu, spokojenosti, celkové psychické pohodě a spirituální motivaci.

Klima, pozitivní klima nebo optimální klima je poměrně často používaný a zkoumaný jev, ale ne každý si uvědomuje, co klima vlastně je a jak já sám mohu přispět, nebo se mohu podílet na jeho utváření. Klima se nachází všude kolem nás, přičemž se jedná o dlouhodobý jev, který se utváří postupně. Nelze pochybovat o tom, že klima v rodině je jiné než v mateřské škole. Obě tato prostředí však mají velký vliv na utváření jedince a na jeho psychický vývoj. Z Maslowovy hierarchie potřeb plyne, že pod nejvyšším umístěním potřeby seberealizace se nacházejí potřeba sebeúcty, potřeba být oceněn druhými, což je možné, pokud je člověk milován. Setkávám se s otázkami, kdo je hlavním tvůrcem a aktérem tohoto pozitivního nebo optimálního klimatu. Na jedné straně převládá názor, že to jsou učitelé, jindy platí, že největší podíl mají žáci. Žádná z těchto tvrzení nejsou úplná a přesná. Zastávám názor, že utváření optimálního klimatu není v moci jednotlivce, nýbrž skupiny zúčastněných. Tím rozumím děti, učitele, rodiče a veškerý personál pracující v předškolním zařízení. Aby vzniklo optimální klima předškolního zařízení, musí být v celé mateřské škole kladen důraz na smysl pro pravidla a pořádek, musí převažovat vzájemný respekt, úcta, důvěra, zaujatost pro práci, otevřené a přátelské jednání. Ředitel efektivně pracuje s podřízenými, přičemž nejedná z pozice nadřazenosti, nýbrž v rovině sobě rovných. Jde osobním příkladem. Pokud jsou společně dohodnutá pravidla chodu a chování jasná, stálá, účastníci a tvůrci optimálního klimatu jsou s nimi seznámeni a respektují je, můžeme hovořit o základním předpokladu pro vytvoření optimálního klimatu v předškolním zařízení.

Pro psaní této bakalářské práce mne vedl osobní zájem a zkušenost. Klima v mateřských školách jsem měla možnost sledovat nezávisle jako rodič a konfrontovat své názory s jinými rodiči stejné mateřské školy, kterou navštěvovaly moje děti nebo s rodiči, jejichž děti navštěvovaly jinou mateřskou školu. S jiným pohledem jsem se mohla setkat při shromažďování informací a zkušeností od učitelů a ředitelů mateřských škol v době, před založením vlastní mateřské školy. Třetí pohled mi poskytla vlastní zkušenost a praxe z pohledu ředitele mateřské

školy, ale i společná sdílení s učitelkami a ředitelkami jiných mateřských škol s krátkodobou nebo dlouhodobou praxí.

Mým hlavním cílem, který si v předkládané bakalářské práci vytyčuji, je popsat *podmínky v předškolních zařízeních, komparovat a navrhnout takový přístup, který by mohl v praxi napomáhat k vytvoření optimálního školního klimatu pro předškolní vzdělávání v současné společnosti.*

Bakalářská práce je rozčleněna na dvě části. Část teoretická se zabývá terminologickým vymezením optimálního klimatu, předškolním vzděláváním a možnostmi optimálního prožívání dítěte. Na tuto oblast navazuji pohledem na netradiční, alternativní a inovativní vzdělávání. Bližší pozornost z netradičních škol věnuji *Celistvé na smysl zaměřené pedagogice Franze Ketta*. Praktická část se opírá o vlastní výzkum zjišťování optimálního klimatu v předškolních zařízeních v České republice a na Slovensku. Vzorek předškolních zařízení byl náhodný. Při výběru jsem vycházela z možností mateřských škol, které mi nabídly osobní návštěvu a s nimiž byl navázán kontakt pro spolupráci.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ POJMU OPTIMÁLNÍ KLIMA

Optimální klima v podmínkách dnešního školského systému je jedním z klíčových pojmů. Nemá jednoznačné vymezení. Pohledy autorů se odlišují rozdílnými hledisky plynoucími z všeobecnosti, objektivnosti, ze sociální, emocionální, vzdělávací nebo pracovní roviny.

Z obecného hlediska lze klima vnímat jako všeobecně rozšířený jev. Lašek (2012, s. 42) představuje klima jako „jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce.“ Průcha (1997, s. 339) uvádí, že: „klima vyjadřuje něco těžce postižitelného, nehmátatelného, avšak do jisté míry pravidelného a objektivního.“ Z objektivního i subjektivního hlediska Grecmanová (2008, s. 9) akcentuje klima jako: „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.“ Z toho plyne, že naprosto stejné prostředí může mít u různých osob odlišný význam. Z předchozího pohledu (Grecmanová, 2008, s. 9) je klima kvalitou, „která z tohoto prostředí vyplývá a dostává se navíc do kontaktu se zkušeností člověka, zasahuje do interpretační roviny.“

O kvalitním klimatu se v odborné literatuře uvažuje ve třech elementárních rovinách – klima z hlediska sociálního, emocionálního a pracovního. Klima z hlediska sociálního představuje úctu, toleranci, ohleduplnost, vzájemnou empatii a respekt. Negativním rysem je přemíra soutěživosti, do níž je dnešní společnost neustále vtlačována, žalování, posměch, zesměšňování, ponižování nebo ironizování (Lašek, 2012). Optimální klima z hlediska emocionálního vytváří bezpečí, jistota, radost nebo důvěra. Negativně na optimální klima působí smutek, strach, stres, zloba nebo agresivita. Ke kvalitnímu klimatu z hlediska pracovního můžeme zařadit soustředěnost, důslednost, pracovitost, respektování pravidel a řád. Kvalitu pracovního klimatu nepříznivě ovlivňuje naopak chaos, roztěkanost, pasivita, lenost případně nuda.

V oblasti sociálního prostředí (Moos, 1981) rozlišujeme tři základní dimenze:

- Dimenze vztahová – hodnotí míru interpersonálních vztahů a kvalitu vazeb, míru kooperace mezilidských vztahů, poskytování vzájemné pomoci a možnost projevů, pocitů a názorů.
- Dimenze osobního růstu – vyjadřuje vnitřní procesy týkající se podmínek pro autonomii člena a jeho růst, možnost samostatně rozhodovat a konat, vytvářet podmínky k diskusi, přenos informací ve skupině, toleranci k určitým negativním projevům členů.



- Dimenze udržování a změny systému – vztahuje se k mechanismům organizace a řízení skupiny, k realizaci systému a způsobu kontroly, ke schopnosti a ochotě vykonávat nové úkoly, přijímat nové role a změny.

Ve vztahu k edukačnímu prostředí vnímá Helus (1990, s. 56) sociální klima z hlediska sociální atmosféry, jako prostředí, „*v němž jedinec úspěšně realizuje možnosti své výchovy a svého vzdělávání, a to jako součást úsilí o bohatý, sociálně významný a osobně smysluplný život.*“ Průcha (2004, s. 88) na termín klima nahlíží jako na souhrn psychosociálních a fyzických charakteristik, které existují a působí v určitém edukačním prostředí a které jsou účastníky tohoto prostředí vnímány, prožívány a reflektovány. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 100) je definováno klima školy jako „*sociálně-psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů ve škole. Při reflexi se vychází z vnímání, prožívání a hodnocení klimatu školy učiteli, žáky nebo týmem zaměstnanců školy.*“

Podobný pohled na klima školy nabízí i Mareš (2000), který přihlíží i na ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy. Rovněž upozorňuje na to, co se ve škole odehrávalo, odehrává nebo bude odehrávat, přičemž vychází z interpretace samotných aktérů. Celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi uvádí v dalším kontextu Grecmanová (2000), která popisuje školní klima jako specifický projev školního života. K ekologickým dimenzím řadí materiální a estetické aspekty školy a jejich přilehlých prostor. Ve společenské dimenzi uvádí kvality a kompetence osob, které jsou ve škole činné, nebo ji nějakým způsobem ovlivňují. Kulturní dimenze zahrnuje hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací a hodnotící přístupy, odborné kompetence, které se ve škole uplatňují nebo veřejné mínění.

Naše současná společnost klade na každého člověka požadavky, které vedou ke změnám v životě, v práci, v rodině. Tyto změny se dotýkají i školství, škol a celého prostředí školy, čímž ovlivňují její klima. Školní klima je značně akcentovanou kategorií. Oswald a kol. (1989) rozlišují tři typy školního klimatu podle klasických výchovných stylů:

- Autoritativní školní klima (funkčně orientovaný klimatický typ) – projevuje se špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (malá až nepatrná osobní blízkost, tolerance, sociální angažovanost, nízká důvěra až nedůvěra žáků k učitelům). Žáci si stěžují na velmi nepatrnou, omezenou možnost zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Vykazují výrazně špatné třídní společenství s malou tolerancí mezi žáky, vysokým konkurenčním

bojem a malou kohezí ve třídě. Objevují se mezi nimi opoziční postoje, ctižádostivé soutěžení a konkurenční boj, nechut' ke škole a větší strach ze školy. Vzájemný vztah mezi učiteli je pozitivní. Učitelé prožívají více stresu. Všeobecné posouzení klimatu rodiči a učiteli je negativní.

- Demokratické školní klima (sociálně interaktivní klima, osobnostně orientovaný klimatický typ) – je velmi příznivé a charakteristické tolerancí učitelů k žákům. Učitelé žákům často pomáhají, podporují jejich individuální potřeby, minimálně vyvolávají stresové situace. Žáci učiteli důvěřují. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům i vzájemné vztahy mezi učiteli a ředitelem. Vzájemné vztahy mezi žáky jsou nadprůměrné. Požadavky na výkon jsou dobře vysvětleny, spojují se s přesvědčením, že bez tlaku na výkon by docházelo k frustraci. Strach žáků ze školy se sice objevuje, ale jen minimálně. U žáků převládá pocit radosti ze školy a chut' se učit. Mají velmi vysokou motivaci. Rodiče a učitelé považují toto školní klima za pozitivní (Grecmanová, 2012).
- Liberální školní klima (distanční) – lze popsat negativními vztahy mezi učiteli a žáky (malá možnost žáků podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně nízký disciplinární tlak, nepatrná podpora žáků učiteli, vysoké požadavky na výkon). Výrazně dobré jsou vztahy mezi spolužáky. Z uvedeného vyplývá, že tento klimatický typ je charakteristický osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké soudružnosti ve třídě, třídním kolektivu. Žáci mají nechut' ke škole, k učení, nemají ze školy radost, ale ani strach. Zřetelná je nízká motivace. Rodiče i učitelé hodnotí toto klima negativně (Oswald a kol., 1989).

Prášilová, Šmelová, Tomanová (2003, s. 157) uvádějí: „*Klima každé organizace, a tedy i mateřské školy, prochází dlouhodobým vývojem a je závislé na specifické situaci jednotlivých škol i na vlivu jejich okolí.*“ V edukačním procesu mateřské školy považují za důležité, zásadní nebo klíčové školní klima. Za zcela zásadní v edukačním procesu lze vnímat způsob utváření osobnosti dětí, ovlivnění jejich socializace ve společnosti. Zcela zásadní je i péče o kulturu školy. Klíčovým indikátorem kvalitní školy jsou kvality učitele, jeho profesní dovednosti.

Školní klima nelze oddělit od vnímání světa prožívaného naší společností. Nemůžeme jej vysvětlovat pouze jako prostředí, protože není samo o sobě, ale neustále se vytváří jako pocit.

Na klima mateřských škol měly i v minulosti svůj podíl dva silné vnější vlivy, které požadovaly, aby každá mateřská škola měla zpracované své vlastní školní kurikulum v podobě školního vzdělávacího programu a měla právní subjektivitu (Prášilová, Šmelová, Tomanová, 2003).

Domnívala jsem se, že vytvořit optimální školní klima v mateřské škole je možné za předpokladu, že se bude pracovat s celým prostředím mateřské školy. Optimální školní klima mateřské školy je závislé na objektivních i subjektivních faktorech prostředí. Na optimální školní klima působí i kultura školy. Kultura školy se vyznačuje uplatňováním tradic, která si škola zavedla ve své činnosti nebo programu, konkrétní hodnotovou orientací, v cílech, které si vytyčila pro svoji činnost i ve vztazích mezi příslušníky školy. Školní klima vnímají všichni účastníci. Pozitivní, příznivé, optimální klima se uskutečňuje v prostředí plném vzájemné úcty, kontaktu, vřelosti, názorného chování, prostředí, které se bude „zamlouvat“ dětem. Ty se v tomto prostředí budou cítit přirozeně a spokojeně. Vytvořila jsem si ideu, že v mateřských školách, kde je optimální školní klima, by měl být ředitel, který je empatický, má demokratický přístup k podřízeným, akceptuje je, toleruje a přijímá jejich rozhodnutí, je schopen vlastní sebereflexe, identifikuje se s vlastním "já". Dokáže se svobodně a nezávisle rozhodovat. Je aktivní, značně kreativní a angažovaný. V prostředí, kde pracuje takový ředitel, vzrůstá sebedůvěra a sebevědomí pracovního kolektivu mateřské školy, a následně i dětí samotných. Většinou nedochází k přetěžování učitelů. Učitelé jsou samostatní a méně direktivní. Lépe se dovedou vžít do prožitků dětí a více je chválí. Vyvarují se posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné. Tento názor se pokouším rovněž aplikovat v praxi.

Kvalitní školní klima mohou zajistit klíčové kvalitní osobnosti, a to jak z hlediska lidského, tak i z hlediska profesního. Tyto kvalitní osobnosti charakterizuje vysoká motivovanost a zaujetí pro práci s dětmi, společné úsilí o zkvalitňování své práce spojené s pravidelnou sebereflexí a ochotou pracovat na svém profesním i osobnostním zrání a rozvoji. To předpokládá průběžně se vzdělávat, učit se nové věci, přijmout spoluodpovědnost za výsledky rozvoje dětí, otevřenost a snahu o spolupráci s rodiči, společné sdílení profesních zkušeností s kolegy. Velmi častá je i spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Ve spolupráci s rodiči se organizují různá setkání, výlety nebo pobyty (Bělinová, L., Jírová, M., Keřková, 1988).

Školní klima má vliv na sociální chování dětí, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na celkový rozvoj jejich osobnosti. Příznivé školní klima prospívá dětem, rodičům, je jím ovlivněna psychická pohoda učitelů, jejich pracovní spokojenost.

Zkoumáme-li optimální školní klima, je nutné posuzovat ho komplexně, systematicky a nenechat se ovlivnit dílčími jevy. Pro zjišťování školního klimatu se uplatňují jako respondenti děti, učitelé, rodiče, vedení školy, provozní zaměstnanci školy případně další osoby, které dané předškolní zařízení vnímají. Je to sice poměrně široký záběr, ale doslova se zde vyžaduje kontinuální spolupráce všech, kteří se účastní života ve škole.

## 2 OPTIMÁLNÍ KLIMA MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola jakožto instituční a vztahová síť, uskutečňuje edukační proces, je formální organizací, má svůj řád, svá pravidla, zákony, vyhlášky, které musí dodržovat, ale také cíle, určitou koncepci, aktivity, stejně jako vzorce komunikace nebo způsoby odměňování. Na školní klima můžeme nahlížet jako na celkové prostředí školy, na kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v mateřské škole. Kvalita těchto vztahů se odráží v úrovni komunikace, ve vzájemné interakci mezi všemi zúčastněnými. Jedním z klíčových projevů dobré, kvalitní a efektivní mateřské školy je její kvalitní klima. Mateřská škola tvoří především sociálně emocionální klima pro adekvátní socializaci dítěte, pro kultivaci jeho sociálních dovedností, pro emocionální a volní rozvoj, pro utváření postojů, hodnot, sebevědomí a sebeúcty dítěte (Grecmanová, 2008).

Pokud se zamyslíme nad skutečností, co mohou mít mateřské školy společného a budeme-li hledat ve světě, v České republice nebo jen v určité lokalitě, v určitých rysech nalezneme podobnost. Při hlubším zkoumání a poznávání si začneme uvědomovat, že mnohé rysy jednotlivých mateřských škol jsou si velice blízké.

Dětský svět je tvořen a ovlivňován sítí mezilidských vztahů, prostorem, v němž se dítě pohybuje a předměty, kterými je tento prostor zaplněn. Každá organizace, instituce, a tedy i mateřská škola se vyznačují svými zvláštnostmi, profilací, specifickou kulturou tvořenou přítomnými jednotlivci. Ti vytvářejí společenství lidí, kteří vyznávají určité hodnoty, mají své vize, které chtějí v dané mateřské škole naplňovat, nepsaná pravidla, která dodržují, rituály a tradice, na nichž jim záleží. Pro všechny aktéry vzdělávacího procesu je charakteristický specifický způsob komunikace, ustálený způsob jednání a řešení problémových situací.

### 2.1 Předškolní vzdělávání v životě dítěte

Předškolní vzdělávání zahrnuje v sobě aspekty výchovy a vzdělávání, jejichž neoddelitelnou součástí je péče o dítě v předškolním věku v mateřské škole. „Výchovu můžeme chápat jako specifický druh lidské činnosti zaměřené cílevědomě na utváření tělesných a duševních vlastností lidí. Různá pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka. V obecném smyslu zahrnuje výchova péči o tělesný a duševní vývoj člověka, o osvojení sumy vědomostí, dovedností a návyků, o rozvoj schopností, pracovních

znalostí a zkušeností, určitého názoru na přírodu a společnost, mravnosti a pravidel lidského soužití, charakterových vlastností“ (Hamplová, 2001, s. 62).

Rozvoj rozumové složky osobnosti a výsledek záměrného procesu v osvojení si soustavy vědomostí a dovedností, rozvinutí schopností, způsobů chování se označuje jako vzdělávání. Vzdělávání představuje proces s možným vnitřním rozlišením. Vzdělání je chápáno jako určitý stav, úroveň, které žák v procesu vzdělávání dosáhl (Průcha, Walterová, 1995).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) má předškolní vzdělávání vést ke zdravým životním návykům a postojům, k rozvoji intelektu dítěte a jeho vzdělávacích dovedností, prospívání každého dítěte, k jeho učení, socializaci i společenské kultivaci (RVP PV, 2004, s. 7.). Pedagogický slovník obsahuje termín předškolní výchova a definuje jej jako výchovu „zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 186).

V nejranějším období života se utváří základ struktury a identity osobnosti. Proto již v tomto období bývají řešeny otázky předškolního vzdělávání v rámci koncepce celého vzdělávacího systému. Dítě v předškolním období prochází značnými změnami. Mění se jeho stránka fyzická i psychická. Změny probíhají v různé intenzitě. V časovém období od narození až do čtvrtého roku života prochází dítě „poprvé“ procesem zrání, který je pro celkový vývoj jeho psychiky důležitý. Lašek (2012, s. 18) uvádí: „Mezi druhým a třetím rokem života dítěte pokračuje poměrně bouřlivě vývoj všech započatých procesů vzniku sebeobrazu.“ Předškolní období (od tří do šesti let) přináší zmírnění růstu dítěte, postava dítěte se protahuje, zbavuje se batolecí zaoblenosti, dochází u něj ke kvalitativním změnám v pohybové oblasti. Dítě začíná ovládat své pohybové projevy, pohybové koordinace, zpřesňují se a propracovávají pohyby, zdokonalují se manipulační schopnosti ruky. S vývojem tělesným dochází i ke změnám v psychické a sociální oblasti. Jedná se o období diferenciací, mohutně se rozvíjí identifikační proces, který děti realizují při hře a v každodenním chování (Lašek, 2012). Všechny stránky osobnosti dítěte se navzájem ovlivňují a podmiňují. Již ve třetím roce prochází dítě stadiem, kdy s novými dovednostmi rostou dětské prožitky autonomie a kompetence, poznává a rozeznává předměty a vztahy mezi nimi (Lašek, 2012). Dítě postupně vyrůstá v člověka, který zraje k autonomnímu způsobu života, a na této cestě k osamocení se v procesu zrání střídají fáze symbiózy, oddělování se a individualizace (Eder, Muroňová, Havel, 2008). „Ve třetím roce života se upevňuje individualita člověka, která pak v mnoha oblastech zůstává po celý život stejná.“ (Eder,

Muroňová, Havel, 2008, s. 8) Dítě se mnohému naučilo a to, co dovede, rádo předvádí dospělým, očekává pozitivní ocenění okolím.

Předškolní vzdělávání je součástí celoživotního procesu. Za předškolní vzdělávání považujeme celkový výchovný proces v rodině i mimo rodinu od narození dítěte do zahájení školní docházky. Úkolem předškolního vzdělávání podle RVP PV *„je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“* (RVP PV, 2004, s. 7). S nástupem do mateřské školy se rozvíjí poznávací procesy. Dochází k rozvoji procesuální funkce já (Lašek, 2012). To spočívá v řadě osobních cílů každého dítěte (chce mít své hračky, své místo, své rodiče, svého učitele nebo kamaráda).

V současné době lidé prožívají období hledání, často se zamýšlí nad otázkami, kam má směřovat výchova. Toto hledání se týká i předškolní výchovy. Ukazuje se, že znát mnoho faktů bez schopnosti jejich využití nestačí pro to, aby se člověk uplatnil v životě, aby svůj osobní i pracovní život plně prožíval. Lidé se při veškerých znalostech o komunikaci mezi sebou často nedovedou domluvit, respektovat jeden druhého, což přináší mnohá úskalí. Rozvoj osobnosti člověka tak (Eder, Muroňová, Havel, 2008), aby se mohl rozvíjet, byl schopen se odkrývat, aby mohl žít v pokoji ve vztahu k sobě, samému, k druhým lidem, ke světu a skrze tyto vztahy ke všemu, umožňuje náboženská výchova. Eder, Muroňová, Havel (2008, s. 8) uvádějí, *„každá výchovná práce vychází z konkrétního pohledu na člověka.“* Stěžejní bod lidského života nalézáme v poselství o tvůrčím základu smyslu bytí, kterému mohu důvěřovat, ve který mohu věřit a o který mohu opřít svůj život. Prostřednictvím dialogu pak může být jako průvodce tohoto tvůrčího základu smyslu a bytí poznáván Bůh jako ten, který každého člověka miluje a chce jej vést cestou osobního zrání k nalezení sebe samého v plnosti života (Eder, Muroňová, Havel, 2008).

Základním principem preventivní strategie v předškolním vzdělávání je rovněž osvojování si základních kompetencí v oblasti zdravého životního stylu a prevence i rozvoj dovedností, které vedou ke zvýšení odolnosti dětí vůči sociálně patologickým jevům a usměrňují je ke správným postojům vůči různým zátěžím a problémům. Tím nejlepším programem prevence proti zdraví poškozujícím a život znehodnocujícím závislostem a negativním jevům je dobrá výchova dětí. Nejúčinnější prevencí je tedy kvalitní a respektující výchova dětí nejen v mateřské škole, ale především v rodině. Působení na předškolní děti má charakter výchovně vzdělávací. Jde o proces, kdy je nalezeno optimální klima mateřské školy a sociálních vztahů, při kterém dochází ke zvyšování sociální kompetence dětí, k rozvoji jejich dovedností, které vedou k odmítání všech

forem sebestrukce a projevů agresivity. Člověk není pouze výtvozem svých genetických dispozic ani jen produktem svého okolí, ani ho netvoří pouze vnitřní psychické procesy, ale je především jedinečným a samostatným individuem. Svou individualitu a „*bytí sám sebou*“ člověk nachází a získává až ve vztahu k svým bližním. Člověk je odkázán na druhé lidi, kteří patří k němu samotnému. Fixací na sebe sama se člověk ocitá v nebezpečí, že sám sebe ztratí. Okolní prostředí, ve kterém se ocitá, mu poskytuje vše, co potřebuje k životu, především prostor k bytí. Také toto prostředí patří k lidské individualitě a „*bytí sám sebou*.“ Člověk prožívá své bytí sám sebou v přijímání a dávání, v hledání středu svého života, v pohledu na smysl a dárce smyslu, kterého mnoho lidí nazývá Bohem. Uvědomuje si tak, že je na tomto dárci závislý, že žije v něm a při něm, že žije z něj a on sám žije v něm. Primární snahou předškolního vzdělávání a zároveň cílem je úzká spolupráce pedagogů s rodiči, neboť jen ta může pomoci formovat takovou osobnost dítěte, která je s ohledem na svůj věk schopná se elementárně orientovat v dané problematice, zkoumat ji, ptát se, dělat správná rozhodnutí. Osobnost, která si bude vážit nejen sama sebe, svého zdraví a zvládat základní sociální dovednosti, ale vážit si i svého okolí (Eder, Muroňová, Havel, 2008).

Vzdělávací proces iniciovaný celistvou na smysl zaměřenou pedagogikou vytváří prostor k interakci mezi pedagogem a dítětem, mezi všemi zúčastněnými navzájem tak, aby všichni mohli sebe samé odkrývat, poznávat, potvrzovat a prožívat ve své jedinečnosti. Optimální klima v rámci tohoto vzdělávacího procesu může být ovlivněno společným přebýváním s druhými a setkáváním se s nimi. Sebedůvěra dětí je tak podmíněna optimální kvalitou vztahu. Prostřednictvím vztahu mohou děti vnímat mnohovrstevnost svého lidství, svou tělesně-duchovní jednotu a celistvost, reflektovat ji a stávat se citlivějšími k utváření vlastního života. Takovým uspořádáním společenského života, který umožňuje uspokojování potřeb dítěte a tím i zdravý rozvoj jeho osobnosti. Vztah k dětem je výrazem vyspělosti společnosti. Vztah k dětem a styl výchovy v sobě musí nést respekt dospělých vůči dětem (Eder, Muroňová, Havel, 2008).

## **2.2 Možnosti optimálního sebezvývoje dítěte**

Přirozenou vlastností člověka je činorodé zkoumání. Malé dítě si od svého narození aktivně utváří svůj život, není pouze v roli bezbranného pozorovatele. Hnací silou ke zkoumání jsou veškeré nové vjemy, impulzy, které dítě nezná. Novým podnětem se dítě nadchne, otevře se mu. Kromě radosti ze všeho nového, neznámého náš život naplňuje i druhá dimenze, a tou jsou problémy, bolestné zkušenosti nebo konflikty. Dítě by se mělo naučit přistupovat ke konfliktům zodpovědně, „*nepřehlížet je, ale uchopit je jako příležitost k učení se.*“ Konflikt by měl sloužit



k životu, měl by být vnímán jako pozitivní jev, který umožňuje dítěti osobní růst (Buber, 2005, s. 10).

Děti jako rovnocenní partneři mají v mnoha situacích právo říci ne, když něco nechťejí. Umění říci „Ne“ je z hlediska ochrany zdraví velmi pozitivní postoj. Děti nebudou umět říci „Ne“ pokusům o nejrůznější manipulace nebo drogovému pokušení, pokud v mateřské škole a v rodině, není příležitost k vyjádření nesouhlasu. Nesouhlas nebo volba jiné alternativy nemusí být již předem považovány za neposlušnost, vzdor nebo zbytečnost. K upevnění sebedůvěry děti slouží zejména pohybové aktivity, hry a hraní. Optimální se jeví spontánní dětské pohybové aktivity bez viditelných zásahů pedagogů, kdy dětem je poskytována možnost volby samostatné činnosti i její obtížnosti. Dítě ví, že si samo může vybrat a vyzkoušet své síly. Je nutné, aby motivace k činnosti vycházela z dítěte a byl respektován jeho zájem, aby pohybovou činnost ovlivňovala vnitřní motivace, potřeba pohybu, potřeba zjistit, co umím. V nesoutěživém prostředí, bez potřeby předhlonit kamaráda, je tělesný rozvoj provázený vědomím odpovědnosti za své zdraví. Dítě je motivované a vzniká posléze i trvalá potřeba pocitu libosti z naplnění potřeby pohybu. Osobní zkušenost a prožitek dítěte dávají vznik základním kompetencím, které mají děti v oblasti zdravého životního stylu a prevence získat. Základní kompetence jsou utvářeny. Pokud si děti neosvojí ochranné kompetence, bývají v pozdějším období často zasaženy různými nežádoucími jevy, jako je agresivita, nekázeň, nesnášenlivost, neschopnost řešit problémy, stres a frustrace a mnohdy dochází i k sebepoškozování dětí (Buber, 2005).

Potřebné seberozvíjení dítěte je vytvářeno osobní zkušeností dítěte. U předškolních dětí se rozvíjejí všechny složky osobnosti přirozenou a nenásilnou formou. Předškolní vzdělávání v mateřské škole naplňuje přirozené potřeby dětí. Jednou z nich je hra. Rozvoj všech složek osobnosti je podporován zejména prožitkem během hry. Společný prožitek ze hry je uznáván jako významný faktor sociálního učení. Optimální činností pro hry a hraní jsou přirozené situace skutečného světa. Děti si rády hrají na to, co vidí dělat dospělé a tím, že takovouto činnost zkouší, získávají sebevědomí. Hra by neměla být pedagogem příliš organizována, měla by se uplatnit kreativita dětí, jejich vzájemná komunikace, radost, tvořivost a estetické podněty i nácvik řešení konfliktů. Pedagog je pozorovatel, partner ve hře a rádce. Motivace k těmto činnostem musí vycházet z dítěte a musí být respektován jeho zájem. Pak nedochází ani k nedostatečné ani nadměrné stimulaci dětí. Pedagog pomáhá organizovat činnost, ale nevnucuje ji. Výsledkem je i pohoda a zdravé partnerské vztahy v mateřské škole (Buber, 2005).

Prožitkové učení, kdy se dítě prožitkem a zkušeností učí samo a spontánně, je vlastní předškolnímu věku. Nikdy později již dítě nepracuje samo na sobě s takovou intenzitou

a efektivitou. Dítě přirozenými cestami sbírá a zpracovává zkušenosti. Zkušenosti získává především tím, že něco dělá, a to, co dělá, prožívá. Mentalitě předškolního věku není vlastní organizované, hromadné vzdělávání frontální metodou. Sociální hry a hraní rolí navozují modelové situace. Nabízejí bezděčné učení s možností zařadit se mezi své vrstevníky v dětské skupině a budovat mezi nimi své postavení. Herně motivované činnosti dramatické, námětové a konstruktivní slouží k osvojování pojmů a poznatků. Realizace v činnostech, které odpovídají seberozvíjejícím potřebám dětí, prevence poškození zdraví a zdravý životní styl jsou smyslem výchovně vzdělávací práce s dětmi, jež umožní dětem osvojit si prvky prevence. Respektování předškolního dítěte a spontánní hry jsou základními principy rozvoje dětí v předškolním období. Výchovně vzdělávací práce, jejíž smysl spočívá v prožitku dítěte a ne pouze v přípravě na školu, plní podmínku k vytvoření správných kompetencí ke zdravému životnímu stylu, a tím i k prevenci společensky nežádoucích jevů. Podobně jako jiné koncepce nebo výchovně vzdělávací programy jsou vzdělávací oblasti v koncepci předškolního vzdělávání orientované na smyslové vnímání dětí, na dětské prožívání a život v přítomnosti. Pokud vycházíme z předpokladu, že dítě je přirozeně duchovní, pak je prožitkové učení založeno na pravdivosti na stálém kladení otázek. Vzdělávací situace by děti měly využívat k prohloubení a upevnění postoje směřujícího k ocenění a rozmanitosti (Buber, 2005, s. 18). Normální dítě chce věřit a svojí přirozeností touží po Bohu, který ho stvořil.

Předškolní období je optimální pro položení základů osvojení zdravého životního stylu, pozitivních postojů a dovedností, a je tedy vhodné i k prevenci před sociálně patologickými jevy. „*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“ (RVP PV, 2004, s. 6). RVP PV stanovuje systém konkrétních cílů vzdělávání, povinného obsahu vzdělávání, materiálních, organizačních a personálních podmínek vzdělávání, podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví včetně odpovídajících metod, forem a očekávaných výstupů. Optimální předškolní vzdělávání vede k žádoucím kompetencím. RVP PV formuluje specifika předškolního vzdělávání – uvádí aktuální odborné pojetí předškolního vzdělávání, které je nutné při práci s dětmi dodržovat včetně jeho odlišností od vzdělávání povinného. Předkládá v souladu se všeobecnými cíli vzdělávání zcela nové rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání vzhledem k povinnému i celoživotnímu vzdělávání. Jsou zde formulovány věcné, sociální a organizační podmínky, podmínky spolupráce školy s dalšími partnery a také další předpoklady, které se jeví jako nezbytné pro naplňování cílů předškolního vzdělávání. RVP PV se dále zabývá vzdělávacími oblastmi předškolního vzdělávání, podmínkami a evaluací. Pro oblast prevence je uvedena část

týkající se psychosociálních podmínek a spoluúčasti rodičů na vzdělávání dětí (RVP PV, 2004). V případě dětí předškolního věku je mnohem vhodnější a účinnější začlenění preventivního působení do každodenní běžné i vzdělávací činnosti v mateřské škole.

Základem prevence optimálního sebezvývoje je vytvoření sociálních kompetencí dítěte, kdy si dítě prostřednictvím prožitkového učení osvojí schopnost rozhodovat se, volit z více alternativ, nést za svou volbu odpovědnost a poznávat její důsledky. Schopnost rozhodovat se je chápána jako předpoklad odpovědného jednání. Odpovědné jednání je základní ochranný mechanismus.

Efektivní východiska lze spatřovat v osobní zkušenosti a prožitku jako preventivním působení a rozvoji vzdělávání na základě tvorby optimálních podmínek. Optimální podmínky plynou ze smysluplné příležitosti navzájem se uznávat, oceňovat se a naplňovat svůj život. Jádrem této strategie je komplexní změna ve škole a analýza podmínek. K těmto výchovným aspektům směřují i alternativní školy, které v předškolním vzdělávání znamenají především různost a variabilitu. V nabídce vzdělávacích cest, pro pedagogy a rodiče představují možnost výběru a vlastní volby.

### 3 NETRADIČNÍ NEBOLI ALTERNATIVNÍ A INOVATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

S demokratizačními posuny v celé společnosti se stále více hledají cesty k modernizaci výchovně vzdělávacího procesu. Modernizace nese podobu inovace, která je spíše kvantitativního rázu. Při modernizaci výchovně vzdělávacího procesu se vždy vycházelo z kritiky veřejné školy. Naprostou samozřejmostí svobodného světa a základním kamenem demokracie je pluralismus. Pluralismus společně se svobodou, která je stavebním prvkem demokracie, dává předpoklad pro vznik alternativy v nejrůznějších oblastech lidské činnosti.

Alternativa jako heslo (z lat. alter – jeden ze dvou) se ve Filozofickém slovníku objevuje definována jako „*bud'.....anebo*“ (Durozoi, Roussel, 1994, s. 9), což lze vnímat jako „*nutnost výběru mezi dvěma nebo několika vzájemně se vylučujícími možnostmi.*“ (Durozoi, Roussel, 1994, s. 127) V právním řádu demokratických zemí mají alternativní přístupy své tradiční místo i ve vzdělávání. Mezi alternativní školy jsou zahrnuty školy s partnerským přístupem k dětem a s respektem k jejich individuálním představám. Patří sem zejména školy montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské a waldorfské. Jsou to všechny školy, které se odlišují od standardních, běžných, převažujících škol daného vzdělávacího systému. Zásadní odlišnosti se týkají organizace výuky a života školy, kurikula (obsah, cíle), prostředí (architektura, jiná komunikace), hodnocení (slovní), vztahu mezi školou a rodiči i obcí aj. (Průcha, 2001).

Společnými rysy alternativních škol jsou akcenty na žákovu i učitelovu svobodu. Dalším souhlasným rysem je využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování, větší důraz je kladen na rozvoj samostatnosti a tvořivosti.

*„Alternativní škola jako obecný pojem pokrývá všechny druhy škol (soukromé, státní i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2004, s. 16).

*„Termínem alternativní školy se v širokém smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a hájí různé hodnoty“* (Skalková, 2007, s. 81).

Alternativní školství nelze vztahovat pouze k soukromým školám, protože nestandardní mohou být i některé školy státní, což vystihuje Průcha (2001). Alternativní (reformní) školy vnímá jako školy, pro které je typická nějaká pedagogická specifická, která je odlišuje od standardních, běžných škol. Za standardní školy lze považovat ty, které svými charakteristikami představují zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Všechny ostatní školy, které se od vzorku těchto standardních škol odlišují lze považovat za nestandardní (alternativní). Státní školy v České republice jsou většinou považovány za standardní, soukromé a církevní školy jsou školami alternativními, protože se odchylojí od stanovené normy (Průcha, 2001). Za alternativní školy je nezbytné považovat státní školy, které ve své koncepci aplikují specifické edukační programy. Hovoříme o školách s programem Zdravá škola a Začít spolu.

S významem termínu alternativní školství se do značné míry pojí termín inovativní školství. Rýdl (1999 a, s. 12) uvádí, že „*inovativní škola má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.*“ Různé inovace zavádějí standardní školy i alternativní školy. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 85) podle časového hlediska rozlišují alternativní školy, které mají dlouhodobější a zásadnější koncepci vzdělávání, zatímco inovativní se vztahuje na dílčí a časově omezenější změny a úpravy. Inovace ve vzdělání je pak vnímána jako „*souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktická opatření, zvláště v obsahu a organizaci edukace, hodnocení žáků, klimatu školy příznivém k žákům i k veřejnosti, včetně uplatňování nových technologií ve vzdělávání.*“

Po čtyřicetiletém ateismu došlo listopadovým převratem k uvolnění prostoru obnově a rozvoji dávné tradice – církevního školství. Ve školském systému se začalo vytvářet konkurenční prostředí s cílem rozšířit vzdělávací možnosti, které odpovídají zájmům žáků a potřebám pracovního trhu. Naprostá většina církevních škol vznikla v rozmezí let 1990 – 1995. Ve školním roce 1997/98 dochází k úbytku počtu tohoto typu škol, což bylo pravděpodobně způsobeno novelou školského zákona a zákona o státní správě a samosprávě z roku 1995, ve kterých byly zpřísněny podmínky pro uznávání soukromých a středních škol a školských zařízení a zároveň stanoveny podmínky pro jejich vyřazování, které předtím zákon nedefinoval. Až do roku 2002 lze pozorovat postupné snižování počtu soukromých škol. U církevních škol se počet od roku 1998 stabilizoval, ovšem od roku 2003 dochází k výraznému nárůstu počtu církevních škol (<http://www.apha.cz/historie-naseho-cirkevniho-skolstvi>).

Protože hlavní zaměření této práce není popis a komparace alternativních škol, proto jen nastíním v dalším textu některé alternativní pedagogické směry.

### 3.1 Waldorfská škola

První nejznámější zastoupenou školou alternativního typu s garancí MŠMT ČR, se stala waldorfská škola. Její „vzdělávací model je zaměřený na celostní rozvoj osobnosti, je koncipován jako dvanácti- až třináctiletý, takže zahrnuje i období střední školy“ (Spilková, 2005, s. 271).

Zakladatel tohoto pedagogického směru rakouský pedagog *Rudolf Steiner* (1861–1925) propagoval obnovení společenského pořádku „Hnutím k trojímu dělení sociálního organismu“ jako je rovnost, volnost, bratrství. Steiner považoval hospodářství, právo a kulturu za tři na sobě nezávislé funkce a podle toho je i waldorfská pedagogika organizovaná jako svobodná škola, uvolněná od požadavků hospodářství, průmyslu a státu. Jeho první škola vznikla 16. září 1919 ve Stuttgartu (Rýdl, 1993). Je zastoupena v mnoha zemích západní Evropy jako např. Německo, Nizozemsko, Švýcarsko. Rozšířila se i do USA, Kanady a Austrálie. U nás tento typ školy zastřešuje a rozvíjí Antroposofická společnost a České sdružení pro waldorfskou pedagogiku (Rýdl, 1990). Kranich (2000, s. 2) uvádí „*Waldorfská škola, kterou vytvořil tým českých waldorfských pedagogů, respektuje Standardy vzdělávání schválené MŠMT ČR. Waldorfská škola v českém školském systému přispívá k pluralitě vzdělávací nabídky a poskytuje občanům výraznou pedagogickou alternativu k tradiční škole.*“

Waldorfská škola je ve všem, co dělá, prostoupena antroposofií. Vychází z nauky o cestě lidské bytosti k poznání světa (Rýdl, 1993). Antroposofická pedagogika (filosoficko-pedagogická koncepce) má poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních schopností a sil, jimiž by člověk přispěl k vytvoření nové společnosti. Dítě podle antroposofického základu waldorfské pedagogiky není vnímáno jako jedinečná osoba mezi narozením a smrtí, ale existuje zde jeho věčná individualita, která se přes světové systémy neustále zdokonaluje (Jeřábková, 1993).

Jejím cílem je být školou současnosti a přitom vychovávat pro budoucnost. Usiluje o výchovu ke svobodě, rovnosti a bratrství, o výchovu ke zdraví, o rozvoj osobnosti, probuzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti. Podporuje individuální nadání každého dítěte a tvořivý duchovní život. „*Vždy se má dbát zásady, že se děti předškolního věku učí jen napodobováním*“ (Jeřábková, 1993, s. 117).

Specifika předškolního vzdělávání podle Jeřábkové lze vnímat v přístupu k technice, v práci s přírodním materiálem, v pohybových aktivitách, v používání barev a ve výtvarné výchově nebo

v přístupu k pohádkám. Dítěti se záměrně nedává nic technického (výpočetní technika) v raném věku z hlediska negativního vlivu na zdraví v pozdějším věku. Celé tělo dítěte je smyslovým orgánem, proto pro něj přírodní materiály mají nesmírný význam. Děti nemodelují z hlíny nebo z plastelíny, protože jim tento materiál odčerpává duchovní síly. Z antroposofie vyplývá i používání barev. Děti v předškolním období používají pouze červenou, modrou, žlutou a jejich odstíny. Nemalují tematicky, nepoužívají pastelky nebo tužky (Jeřábková, 1993).

Specifické vzdělávací cíle waldorfské pedagogiky se odrážejí v architektonickém utváření (nepravidelný mnohoúhelníkový půdorys, rozčlenění velkých ploch, velká okna) a úpravě školního interiéru. Vybavení a zařízení i učební prostředky nesou zřejmé znaky antroposofické výchovy s akcentem na využití přírodních materiálů: místnosti vymalované přírodním barvivem (žlutá, růžová, bílá, fialová, světle zelená...), častá dřevěná obložení, dřevěný nábytek napuštěný včelím voskem, textilní doplňky (závěsy, přehozy, drapérie) z vlny, lnu, hedvábí. Tyto přírodní materiály mají nejen význam estetický a zdravotní, ale také filozofický – představa, že všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie. Rovněž využití barev je symbolické. Vychází z Goethovy nauky o barvách, poněvadž některé barvy mohou člověka podněcovat a povzbuzovat směrem k harmonickému chování (Kranich, 2000).

Ve waldorfské škole se praktikuje netradiční řízení učitelského sboru ve spolupráci s rodiči, učiteli a přáteli waldorfského hnutí v daném místě. Osobnost učitele je chápána jako silný výchovný činitel (Průcha, 2001).

Významným prvkem spolupráce s rodiči jsou „měsíční slavnosti“, při kterých žáci a učitelé představují rodičům výsledky svého úsilí. *„Jakékoliv přikazování, vysvětlování nebo dokonce zdůvodňování není v předškolním věku nejenže nic platné, ale ještě dítě pro další život zdravotně poškozuje“* (Jeřábková, 1993, s. 117).

Waldorfská škola je pravděpodobně nejrozšířenější typ alternativní školy, která vznikla na bázi reformně pedagogického hnutí.

### **3.2 Montessoriovská pedagogika**

Montessoriovská pedagogika byla založena *Marií Montessori* (1870–1952), které se dostalo velkého uznání za rozvoj mateřsko-školního hnutí, zvláště za vytvoření a rozvoj různého didaktického materiálu, který slouží k samostatnému rozvoji a školení sil dětí (Jeřábková, 1993).

System, který vytvořila, je logicky uspořádaný a umožňuje dětem všestranný rozvoj, v rámci kterého se děti mnohé o světě mohou naučit samy. Jejím hlavním heslem při výchově bylo „pomoc k životu“. Ústředním heslem této pedagogické koncepce je „Pomoz mi, abych to

mohl udělat sám.“ Velký význam je přikládán různým manuálním zaměstnáním dětí. Víze výchovně vzdělávacího plánu M. Montessori se soustřeďuje na rozvoj osobnosti dítěte zejména prostřednictvím speciálních pomůcek a důsledně zohledňuje jeho potřeby a zájmy. Jedná se o didaktický materiál, který se dělí do pěti výukových oblastí: smyslový materiál (materiál na rozlišování, srovnávání, třídění a pojmenovávání); materiály pro praktický život (péče o osobu a vlastní tělo, péče o okolí a společnost, cvičení sociálních vztahů, cvičení kontroly pohybu; jedná se např. o práci s papírem, tkání, provlékání), materiál na rozvoj řeči; matematický materiál; kosmický materiál. „*Úkolem kosmické výchovy je zprostředkovat dítěti představu o souhře jednotlivých částí celku (přírody a člověka)*“ (Rýdl, 1994, s. 105). „Kosmická výchova se přibližuje současným pojetím tzv. globální výchovy, jejíž součástí je i ekologická výchova, o které se M. Montessori také ve svých pracích často zmiňuje“ (Rýdl, 2006, s. 20). M. Montessori sem řadí i témata společenská (pohybové, hudební, výtvarné dovednosti). Didaktický materiál slouží k rozvoji a samostatnému rozpoznání a odstraňování chyby. Manuální činnosti doplňují cvičení smyslů. Každé dítě má v sobě svůj individuální stavební plán, který umožňuje adekvátní rozvoj jeho osobnosti. M. Montessori kladla důraz na senzitivní fázi (období, ve kterém je dítě obzvláště citlivé a připravené pro získávání určitých dovedností). Jedná se o fázi budování osobnosti a vývoj inteligence (0-6 let). Tato fáze je tvořena podetapou do tří let, neboť v tomto období je dítě citlivé při osvojování řeči, pohybu a řádu. Druhá podetapa od 3-6 let – to co se do dítěte vstřebalo, nyní se analyzuje – dítě si osvojuje pohyb a řeč, zdokonaluje se fyzická, psychická a sociální stránka dítěte. Hlavní směrnicí podle Rýdla je úcta ke svobodě dítěte a jeho spontánním projevům (Rýdl, 1993).

V pedagogice M. Montessori se rovněž klade důraz na úzkou spolupráci rodičů a školy. Rodiče musí být seznámeni s principy a pravidly školy, aby je mohli uplatňovat i při domácí výchově. Pro výchovu a správný vývoj dítěte doporučuje škola respektovat tzv. senzitivní fáze, tj. období, ve kterých je dítě připraveno k získávání specifických znalostí a schopností. Podle M. Montessori mají mít mateřské školy otevřené dveře k zahradě, k rodičům, ke škole. Tento odkaz je třeba chápat doslovně i symbolicky. Mateřské školy nesmí být neměnné. Musí být možné měnit je a přetvářet podle situace. Dítě je měřítkem při zařízení školy, místnosti a vybavení třídy (Jeřábková, 1993).



### 3.3 Freinetovská pedagogika

Zakladatel hnutí „moderní škola“ je francouzský učitel *Célestin Freinet* (1896–1966). Jeho cílem bylo najít ve svém působení na žáky nové a vhodnější metody vycházející z kritiky tradiční tzv. „kasárenské“ školy. *Freinetovská pedagogika* má na tradiční školu velmi kritický názor. Pedagogika by totiž měla podle zakladatele směřovat k rozvíjení osobnosti dítěte, zdraví a individualitu. Podle Rýdla „*jejím hlavním východiskem je spojení školy se životem, tělesné a duševní práce a pedagogická spolupráce dětí a učitele*“ (Rýdl, 1993, s. 62).

Centrem výchovy je dítě. Školní činnosti nabízí aktivní spoluúčast a samostatné tvoření. Základem je pracovní aktivita, která má uspokojit přirozené potřeby žáků, a svoboda s možností volit si práci jak individuálně, tak skupinově. „*Výchova a vzdělávání má probíhat v radostném a tvůrčím duchu. Prostředí školy má být místem radosti, bez strachu, nudy, potřeby lhaní a podvádění.*“ (Svobodová, 2005 In.: Stehnová, 2006, s. 9). U dětí nejsou rozvíjeny pouze intelektové schopnosti, ale také komunikační dovednosti, kritičnost, vedení a podřizování se celku.

### 3.4 Jenská pedagogika

Její zakladatelem je *Peter Petersen* (1884–1952). Rýdl (1993, s. 62) uvádí, že „*tato pedagogika poskytuje nástroje pro rozvoj vnitřních sil a možností každého jedince.*“ *Jenská škola* se vyznačuje „školní pospolitostí“, kdy děti pracují ve skupinách –dobrovolně a svobodně. Petersenova pedagogika usiluje o rozvoj dětské osobnosti. Vzájemná pospolitost má socializační funkci a přirozeně rozvíjí formy společenského života (Rýdl, 2001). Mravní výchova je založena na dobré organizaci a klimatu ve třídě i na učitelově autoritě a kázni. Děti si vytváří svůj individuální plán. Proces individualizace má vést ke kooperaci, a nadále se tak má utvářet školní společenství. Preferovanými formami práce v jenských školách jsou kruh, rozhovor, práce, a slavnosti (Rýdl, 1994). Důraz je kladen na těsný vztah školy a rodiny. Podstatou je i rozvoj samostatnosti dětí, jejich vzájemná podpora, pomoc, tolerance a úcta k činnosti druhého. Škola nemá být izolována od okolního světa, ale má být pokračováním rodiny (Rýdl, 1993).

Výchovným záměrům je přizpůsobeno prostředí, budova a vybavení tříd, které by mělo odpovídat pracovnímu charakteru školy. Učitel má roli pozorovatele, má podněcovat a organizovat žákovské činnosti, vytvářet pro ně podmínky a vhodně děti motivovat. Neměl by tlumit aktivity žáků. Opět je zde výrazná spolupráce školy, rodičů a žáků (Svobodová, Jůva, 1995).

### 3.5 Progresivní výchova

Prvky progresivní výchovy Johna Deweya výrazně ovlivnily pedagogické smýšlení. Rýdl (1993, s. 63) uvádí: „*Proti jednostranné koncentraci na dítě a jeho individualitu postavil Dewey sociální a psychologické hledisko. Jeho výchovná koncepce má být nástrojem pro reformu společnosti.*“ Při učení respektoval zákonitosti ontogeneze dětské psychiky i potřeby společnosti. Prostředkem a cílem výchovného působení je zkušenost. Dewey v maximální míře přiblížil školu skutečnému životu. Domníval se, že výchova není přípravou pro život, ale život sám. Vyvedl děti do zahrad, dílen, na pole. Ve výchovné činnosti vycházel z praktických oborů a činností. Důležitou roli motivátora učitele mohou sehrát rodiče.

### 3.6 Daltonská škola

Další vzdělávací koncepcí alternativních pedagogik je *daltonská pedagogika*. Její zakladatelkou je Američanka *Helen Parkhurstová* (1887–1973), která konstatuje, že „*daltonská pedagogika není ani metoda ani systém, dalton je vliv*“ (Wenke, Röhner 2000, s. 15), a která přístup *Marie Montessori* rozšířila ještě o další poznatky. Snažila se o individualizaci vyučování v hromadné výchově. Základní principy *daltonské pedagogiky* představil P. Bakker (Nederladsse Dalton Vereniging – Nizozemská daltonská asociace): učit se být svobodný, samostatně pracovat a učit se spolupracovat, svoboda žáka, vlastní tempo a vlastní rozhodování. Každý učitel je odborníkem pouze v jednom předmětu, ve kterém vyučuje. Jeho úkolem je radit, hodnotit práci žáků, usměrňovat a vést individuální graf postupů jednotlivých žáků (Wenke, Röhner, 2000).

### 3.7 Zdravá škola

Zdravá mateřská škola se vyvinula z projektu koncem září 1996. Kopřiva (1996) uvádí, že se jedná se o „*národní projekt pro podporu zdraví a výchovu ke zdravému způsobu života v mateřských školách ČR*“. Motto Eduarda Štorcha (1878–1956) jako zakladatele Zdravé školy zní: „*Jděte stále vpřed za svým cílem, jděte, i když to bude cesta obtížná, obětujte kus svého osobního pohodlí pro široký okruh svého poznání, které Vám bude otvírat nové možnosti, buďte důslední a obětaví a ať si v životě vyberete jakoukoliv práci, dělejte ji poctivě a svědomitě*“ (Štorch, In.: Svobodová, 1998, s. 7).

Projekt Zdravá mateřská škola je novou oblastí péče o zdraví u nás i v zahraničí. Vznikl jako podpora, povzbuzení a inspirace pro stávající i rodící se ozdravné programy a aktivity

mateřských škol a jako projekt Zdravá škola na ozdravení života v základních školách (Kopřiva, 1996). Podstata těchto projektů spočívá ve změně „*pojetí výchovy a vzdělávání, vytvoření zdravého prostředí a zdravých mezilidských vztahů a osvojení takových životních návyků a dovedností, které označujeme zdravý způsob života*“ (Kopřiva, 1996, s. 14).

Každá škola, která se k projektu Zdravá škola hlásí, dává najevo, že chce respektovat 16 zásad (Kopřiva, 1996). Tyto zásady se mezi sebou liší mírou své obecnosti. Platí předpoklad, že čím je princip obecnější, tím důležitější je fungování celku. K porozumění obecným zásadám se můžeme dobrat vlastní zkušeností, nebo jejich výměnou případně studiem. Přičemž se vychází z předpokladu, že nic nenahradí vlastní prožití (Kopřiva, 1996, s. 30). Těchto šestnáct zásad projektu Zdravá škola stojí na třech pilířích – zdravé prostředí – výchova ke zdravému životnímu stylu – práce na sobě a spolupráce. Devět zásad se vztahuje k podmínkám pro pohodu a zdraví (Kopřiva 1996).

### **3.8 Začít spolu**

Program Začít spolu je otevřený didaktický systém. Každé škole umožňuje přizpůsobit si ho kultuře, zvykům a tradicím dané země a zároveň koresponduje se vzdělávacím systémem i potřebami konkrétních dětí. Pedagogický přístup zde spojuje moderní poznatky pedagogických a psychologických věd spolu s osvědčenými vzdělávacími postupy (učení Komenského, montessoriovské myšlenky a praktické zkušenosti reformní pedagogiky, poznatky o fungování mozku a procesech učení v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona a Gardnera). Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka. Rozvíjí jedince, aby byl schopen vyrovnávat se s nároky a problémy 21. století. Příprava žáků se týká jejich aktivního a efektivního učení, aby se v budoucnu aktivně o učení zajímali. Toto učení by nemělo být spojeno s nadměrným stresem. Program podněcuje rozvoj rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době obzvláště potřebné (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 13).

Jsou to:

- schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat,
- schopnost kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost,
- schopnost rozpoznávat problémy a řešit je,
- představivost a tvořivost,
- zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, v němž žijeme.

Program *Začít spolu* umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami a neopomíjí žáky z různých etnických menšin. Přístup je orientovaný na dítě. Klíčové strategie programu se týkají kurikulárních, organizačních, metodických, sociálně vztahových, diagnostických i hodnotících složek (Spilková, 2005, s. 295).

Po revoluci v České republice nebyla vytvořena ucelená vzdělávací politika, která by ukázala, kam má české školství směřovat. Absencí základních východisek a principů v procesu transformace vzdělávání došlo ke značným komplikacím. Pozitivním zlomem v transformaci vzdělávání přinesl vznik Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy (2001). V Bílé knize bylo využito vše pozitivní z uplynulých deseti let. Alternativním a inovativním školám přinesla Bílá kniha důležitou morální podporu. Bílá kniha byla jakýmsi potvrzením, že dosavadní úsilí o humanizaci škol jde ve směru žádoucího vývoje českého vzdělávání a odpovídá progresivním evropským trendům. V návaznosti na Bílou knihu vznikl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), čímž došlo k usnadnění pozice alternativních a inovativních programů.

Následující kapitola bude pojednávat o pedagogickém směru, který vychází z celistvého pojetí. Přestože tato celistvá pedagogická metoda může nést prvky jiné alternativní pedagogiky například montessoriovské, zakladatel tohoto pedagogického směru toto tvrzení odmítá. Podle Franze Ketta tato ucelená pedagogika vzniká na základě praxe.

## 4 CELISTVÁ NA SMYSL ZAMĚŘENÁ PEDAGOGIKA FRANZE KETTA

*Celistvá na smysl zaměřená pedagogika* Franze Ketta vznikla v sedmdesátých letech 20. století v Bavorsku. Nejprve se tento inovativní pedagogický směr rozvíjel jako katechetický způsob práce s předškolními dětmi pocházejícími z obtížných sociálních podmínek. Franz Kett v této době začal působit jako ředitel Oddělení mateřské školy Německé katolické charity v Mnichově. Na seminářích se setkával s náboženskou pedagogikou sestry Esther Kaufmannové. Na Franze Ketta její způsob práce velice zapůsobil zejména vysoké ocenění dětské osobnosti, její intuice, kreativita a tvořivá síla. Sestra Esther Kaufmannová svoji činnost zahájila zcela přirozeně, když začala vyprávět lidské věci pomocí barevných šátků, poněvadž vycházela z pedagogiky F. Fröbela. Sestra Esther Kaufmannová začala používat Fröbelovy barevné šátky pro ztvárnění příběhů ze Starého zákona, seznamovala děti s biblickými obrazy a poselstvími, které doplnila předměty, jež měla doma k dispozici. Jednalo se o vyzdobení šátků složených nebo poskládaných k sobě, které dozdobila podle vlastní fantazie dekorativními pomůckami nebo drobnými starožitnostmi (Muroňová, 2014).

Následně začala spolupráce sestry Esther Kaufmannové a Franze Ketta. Franz Kett se nejprve učil v mateřské škole od sestry Esther Kaufmannové a společnými silami vytvořili koncepci názorné náboženské pedagogiky. Přemýšleli, jak se dorozumět ještě jinak než slovy, jak zapojit všechny smysly, jak se vyjádřit barvami, postojem, gestem, tvarem, materiálem, hudbou, jak pracovat se symbolem. Symbol nám pomáhá skrze něco známého pochopit něco neznámého (Muroňová, 2014). Dětskou intuici, tvořivost a fantazii společně zapojili do služeb celkového rozvoje osobnosti dětí.

Díky spolupráci sestry Esther Kaufmannové s Franzem Kettem začal vycházet od roku 1978 čtvrtletně časopis *Religionspädagogische Praxis*. Následně však došlo k rozdělení, kdy sestra Esther Kaufmannová své pedagogické působení vedla více duchovněji, zaujala katechetický postoj, zatímco Franz Kett na základě filozofických východisek filozofa Martina Schneidera si začal vytvářet svá vlastní pedagogická východiska. Tento pedagogický systém pracuje podle vlastních postupů, principů, metod práce za použití přírodních a dekorativních pomůcek. Jeho jedinečnost spočívá v neoddělování náboženské výchovy od celkového vzdělávacího programu. Celistvá na smysl zaměřená pedagogika vychází z křesťanství. Vnímá člověka v jeho celistvosti, snaží se o jeho všestranný rozvoj. Je nezbytné si uvědomit, že nejde o abstraktní vědění o Bohu,

ale o zprostředkování víry a vztahu k Bohu. Sestavené příběhy umožňující prožitek, vztahovost, celistvý pohled nemusejí být aplikovány pouze v náboženském pojetí, ale i v prostředí, které se náboženskou tematikou nezabývá. Tato pedagogika není tedy určena pouze pro církevní školy, ale stále větší zájem o ní jeví „běžné“ mateřské školy. Důvodem je její celistvost a smyslovost, kdy se výchova dítěte neredukuje pouze na kognitivní oblast. Proto je velmi důležité neoddělovat profánní a sakrální vnímání světa kolem nás. Člověk je jednota těla, duše a ducha, a proto vše prožívá propojeně, neodděleně (Muroňová, 2014).

V současné době se tento pedagogický směr rozvíjí v institutu s názvem „Institut für ganzheitlich sinnorientierte Pädagogik – RPP, e. V. Institut si klade za cíl „*pedagogický směr uchovávat, rozvíjet a zajišťovat kvalifikované školení jeho lektorů*“. V návaznosti na něj se v roce 2010 rozvinula „Společnost pro celistvou na smysl zaměřenou pedagogiku Franze Ketta, o. s., vzdělávací instituce akreditovaná MŠMT ČR v systému DVPP, která uvádí:

*„Vzdělávací proces iniciovaný celistvou na smysl zaměřenou pedagogikou vytváří prostor k interakci mezi vyučujícím a dítětem, vedoucím a účastníky a mezi všemi zúčastněnými navzájem tak, aby všichni mohli sebe samé odkrývat, poznávat, potvrzovat a prožívat ve své jedinečnosti. V rámci tohoto vzdělávacího procesu se tak lidem může stát společné přebývání s druhými a setkávání se s nimi, stejně tak jako bytí ve světě a nakládání s ním smysluplnou příležitostí navzájem se uznávat, oceňovat a naplňovat svůj život. Mohou tak vnímat mnohovrstevnou jednotu a celistvost svého lidství, svou tělesně-duševně duchovní jednotu a celistvost, reflektovat ji a stávat se citlivějšími k utváření vlastního života. Jako nosný základ lidského života zaznívá poselství o tvůrčím základu smyslu a bytí, kterému mohou důvěřovat, ve který mohou věřit a o který mohou opřít svůj život. Prostřednictvím dialogu pak může být jako původce tohoto tvůrčího základu smyslu a bytí poznáván Bůh jako ten, který každého člověka miluje a chce jej vést cestou osobního zrání k nalezení sebe samého v plnosti života“ (Eder, 2010).*

Od roku 1978 vycházejí oficiální příručky pro katechety. Každá z nich je zaměřená na určité téma a obsahuje praktické rady, jak s ní pracovat. Přes Ostravsko-opavskou diecézi se tato pedagogika dostává i na Slovensko. Od roku 2005 se této pedagogice věnuje i kněz Dr. theol. Tomáš Cyril Havel CFSsS.

V češtině jako první vyšel projekt „*Ta hvězda naděje pro mne i pro tebe je*“. Druhým projektem, který vyšel v češtině, je „*Svatý Mikuláš – Člověk plný Boží lásky*“. Velkým dílem je rovněž metodika k přípravě dětí mladšího školního věku na svátost smíření a svátost eucharistie pod názvem „*Dnes budu tvým hostem*“ (Muroňová, E., Havel T. C., 2011).

Pro katechezi předškolního věku je vytvořena metodika „*Aby malé bylo velké – Náboženská výchova předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech*“.

## Souhrn teoretické části

Na klima školy lze nazírat jako na celkovou kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole, jako úroveň komunikace a interakce mezi všemi aktéry procesů vzdělávání ve škole včetně sociálních partnerů školy, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve škole. Školní klima je pocit z objektivní reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení. Vše, co se týká běhu, oběhu nebo koloběhu školy, které probíhá ve školním prostředí, vytváří školní klima. Je výslednicí celé školy, ale i celého týmu účastníků. Pozitivní i negativní vliv na optimální klima má jednotlivec i skupina. Toto optimální klima může být značně ovlivňováno přímými i nepřímými účastníky školy. Klima předškolního vzdělávání bylo v minulosti ovlivňováno postojem společnosti. Hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, samozřejmě společně se žáky. Jeho konkrétní podoba je určována osobnostními vlastnostmi a individuálním pojetím. Přístupem učitele k žákům a způsobem jejich komunikace, pojetím metod a strategií výuky nebo způsobem hodnocení. Kvalitu klimatu ovlivňuje rovněž přístup k chybě žáka jako přirozenému jevu v procesu učení, který pomáhá identifikovat individuální problémy, lépe porozumět, zkvalitnit (vědět, jak příště dělat něco jinak, čeho se vyvarovat). Pro tvorbu klimatu má význam také pozitivní učitelovo očekávání žákovy výkonu. Ve všech uvedených aspektech má učitel značné možnosti k pozitivnímu ovlivňování sociálně-emocionálního klimatu ve své třídě. Z hlediska metod a strategií výuky jsou pro tvorbu kvalitního klimatu ve třídě důležité způsoby motivování žáků – vhodným způsobem zprostředkovávat dětem cíle výuky, ukazovat smysl učebních činností, propojovat učení s reálnými životními situacemi, osobními prožitky, využívat vlastních zkušeností dětí, působit především na vnitřní motivaci učení apod. K tvorbě kvalitního klimatu přispívají také aktivní vyučovací metody, které pracují s prožitky a zkušenostmi dětí, vytváření problémových situací, v nichž žáci sami hledají, mají prostor pro rozvoj samostatného a kritického myšlení, pracují s různými zdroji informací.

Mateřské školy měly donedávna do jisté míry suplovat rodinu. Hlavním cílem předškolního vzdělávání před revolucí bylo předávání velkého množství informací dětem. Dětem byl minimálně poskytován prostor pro volnou hru a respektování jejich individuálních zvláštností. Pozitivní změny ve filozofii výchovy a vzdělávání se projevily celkovou změnou koncepce předškolního vzdělávání. Vycházelo se z kritiky školy předešlé. Tyto změny můžeme spatřovat v zahraničí již v polovině 70. let pro předškolní zařízení. V mnohých směrech inspirací pro vnitřní změny u nás byla zahraniční předškolní pedagogika např. systém Waldorfské



pedagogiky, Montessori pedagogiky, mezinárodní projekt Open Society Fund „Začít spolu“, vytvořením nového výchovně vzdělávacího programu projektu Zdravá mateřská škola. U nás počátkem 90 let přestal být kladen důraz na plnění jednotného Programu výchovné práce pro mateřské školy. Vnější změny v transformaci předškolní výchovy se promítly do oblasti legislativy. Po listopadu 1989 začaly být zřizovány mateřské školy církevní (konfesní), nadační, soukromé, mateřské školy s právní subjektivitou. Mateřské školy se od sebe liší obsahově tematickou náplní vzdělávacího programu nebo heterogenním složením třídy. Společným znakem alternativních škol je, aby dítě mělo možnost získávat pozitivní obraz sebe samého, aby mělo vytvořeny podmínky a prostor k uplatňování svých tvůrčích schopností.

Klidné, harmonické prostředí založené na vzájemné důvěře všech účastníků má významný podíl na vznik optimálního školního klimatu. Každý z účastníků má svoji roli a dochází k propojování rolí aktivním podílem, aktivní účastí všech aktérů. V praktické části této bakalářské práce vytvořím návrh programu, který by mohl napomoci k posílení a udržení vzájemných vztahů všech účastníků předškolního vzdělávání. Program, který může vést k takovému uvědomění, vychází z myšlenek pozitivní pedagogiky, nese prvky celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta, podporující senzitivní období dítěte podle M. Montessori s respektem nejbližší dětské zóny.

# ***PRAKTICKÁ ČÁST***

## **5 CÍL PRÁCE**

**Cíl práce:** *charakterizovat a komparovat klima v předškolních zařízeních, navrhnout možnosti, které by mohly v praxi napomáhat k vytvoření optimálního školního klimatu pro předškolní vzdělávání v současné společnosti.*

Naše společnost nabízí vhodné podmínky pro vznik předškolních zařízení, které mohou vytvářet vlastní koncepci s respektováním individuálních potřeb a zájmů dítěte, jeho přirozeného rozvoje se snahou připravit dítě pro život tedy vytvářet elementární klíčové kompetence. RVP PV vymezuje státem stanovený povinný rámec předškolního vzdělávání. Představuje určitý společný rámec, a tím ponechává značný prostor mateřským školám pro tvorbu a realizaci vlastních vzdělávacích programů. Mateřské školy, které jsou zapsány v síti škol, jsou tedy školskou právnickou osobou, se ve své koncepci opírají o Rámcový výchovně vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Mateřské školy se svojí koncepcí a obsahově tematickou náplní mohou nadstandardně odlišovat. To může mít vliv na rozvoj osobnosti dětí v předškolním věku. Optimální klima vnímám jako souhrn psychosociálních, spirituálních, fyzikálních a materiálních charakteristik, které existují a působí v určitém edukačním prostředí (ve třídě, škole, zájmovém kroužku apod.). Za nezbytné považuji počítat s účastníky tohoto prostředí a s tím, jak oni sami je vnímají a prožívají. Cíl práce, který jsem si vytyčila, je nalézt a popsat podmínky v předškolních zařízeních, komparovat je a navrhnout takový přístup, který by mohl v praxi napomáhat k vytvoření optimálního školního klimatu pro předškolní vzdělávání v současné společnosti. Stěžejním úkolem bude zhodnocení a nalezení optimálních možností, které mohou mít značný vliv na potlačení nežádoucích činitelů, které optimální školní klima narušují nebo poškozují.

### **Dílčí cíle:**

- *Charakterizovat prostředí a klima v předškolních zařízeních.*

## 6 METODY VÝZKUMU

Ke zpracování praktické části byly použity metody participačního pedagogického pozorování a dotazování respondentů, kteří se významně podílejí na vytváření optimálního školního klimatu. Dotazování mělo jednu základní metodu, a to interview.

*„K pravdivému poznání zkoumaného jevu bylo nezbytné zaměřit se na kvalitativní stránku zkoumaného jevu. Kvalitativní přístup umožnil získávat konkrétní, názorný a plastický obraz skutečnosti. Zjišťoval obsahovou stránku a obsahové vlastnosti zkoumané problematiky“* (Hamplová, 2001, s. 84).

### 6.1 Metoda participačního pedagogického pozorování

Pedagogické pozorování Průcha, Walterová, Mareš (2001) vymezují jako *„sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“* Skalková (1985, s. 56) pozorování vnímá jako *„cilevědomé, plánovité a soustavné vnímání výchovných procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a stavů sledované skutečnosti.“* Bývá považováno za nejstarší, nejrozšířenější, *„nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování materiálu při studiu pedagogické reality“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 151).

Pro klasifikaci participačního pedagogického pozorování můžeme nalézt odlišné přístupy, na základě kterých pozorování členíme:

- podle nároků na čas – krátkodobé, dlouhodobé;
- podle toho, kdo pozorování provádí – introspekce, extrospekce;
- podle toho, zda se pozorovatel při pozorování setkává přímo s předmětem pozorování, či nikoliv – vlastní (přímé) pozorování a nevlastní (nepřímé) pozorování;
- jiné dělení – standardizované a nestandardizované (Hamplová, 2001).

Stěžejním bodem bylo si vytyčit hlavní cíl, co a jak pozorovat, jakým způsobem budou výsledky hodnoceny. Podstatné bylo *„nejen určitý pedagogický jev zachytit a popsat, ale i odhalit a vysvětlit příčiny jeho vzniku a vývoje“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 154).

K realizaci pedagogického pozorování byla vhodnější co nejdelší doba pozorování. Jako přímý pozorovatel jsem měla možnost se setkávat přímo s předmětem pozorování.

## 6.2 Interview v pedagogickém výzkumu

Chráska (2007, s. 182) definuje interview jako metodu „*shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“

Skalková (1985, s. 69) vnímá interview jako „*přímé dotazování, verbální komunikace s respondentem.*“ Základním znakem interview je střet otázek a odpovědí všech zúčastněných. „*Předpokládá aktivitu nejen ze strany tazajícího se, ale i ze strany dotazovaného. Vyžaduje dovednost formulovat otázky – respektovat stručnost, srozumitelnost, jazykovou správnost, variabilnost*“ (Skalková, 1985, s. 69). Při interview dochází k „*navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů*“ (Chráska, 2007, s. 182).

Během celého šetření bylo využito individuálního metodicky vedeného rozhovoru, tedy vždy s jedním respondentem. Odpovědi byly písemně zaznamenány a následně komparovány. Podle způsobu vedení rozhovoru můžeme rozlišovat

- rozhovor standardizovaný – podle otázek, které jsou strukturované, přesně určené a předem připravené;
- rozhovor nestandardizovaný – při pružnějším rozhovoru, kdy pořadí a formulace otázek nebyla přesně dodržována (Skalková, 1985).

Vzhledem ke skutečnosti, kdy většina respondentů odpovídala na dotazy, které měly následovat později, jsem přešla od standardizovaného rozhovoru k polostandardizovanému. To mi umožnilo lepší navázání kontaktu, upřímnější projev a získání většího množství informací a zajímavostí. Předem stanovené otázky vedly k jádru zkoumané problematiky, a došlo tak i k minimalizaci časových ztrát. Bylo zřejmé, že se také interview dotýkalo celého předškolního prostředí. Hledá odpovědi na otázky materiální, společenské a sociálního systému. Údaje se mohly zaznamenávat pomocí diktafonu, ale vzhledem k menší nervozitě respondentů a obavám respondentů jsem od této možnosti upustila. Pořádila jsem si písemný záznam. Poznámky si zapisovala v průběhu rozhovoru. Co jsem nestihla zaznamenat okamžitě, poznamenala jsem si bezprostředně po skončení interview. Nechtěla jsem totiž s časovým odstupem zapomenout nebo zkreslit údaje.

Pro vytvoření si vlastní představy, jaké klima v mateřské škole převládá, jsem využila metody interview. Otázky interview se týkaly délky praxe pracovníků v mateřské škole. Domnívala jsem se, že odpověď pracovníce mateřské školy může být věrohodná, pokud v daném zařízení pracuje alespoň jeden rok. Optimální by bylo, pokud by měla možnost i srovnání s jinou mateřskou školou nebo státní mateřskou školou a církevní, ale to se v mnohých případech nepodařilo zajistit

zejména díky krátkodobé existenci mateřské školy. Lze se domnívat, že pracovník si určitý názor o daném zařízení vytvoří již dříve, avšak pro výzkum se mi krátkodobé působení nového pracovníka nejevilo objektivním. Aby člověk mohl být v žádoucí rovnováze, homeostáze, musí být spokojený, vyrovnaný s vnitřním prožíváním a vnějšími jevy. K tomu byly směřovány ostatní dotazy.

## 7 MÍSTO ŠETŘENÍ A POPIS VZORKU

Výzkum podmínek pro vytváření optimálního školního klimatu v předškolních zařízeních probíhal čtyři roky. Výzkumný vzorek tvořily státní mateřské školy v České republice a Církevní mateřské školy v České republice a na Slovensku.

Kontakt byl zajištěn i při průběžných setkáváních s učiteli nebo řediteli škol při realizaci setkávání ředitelů mateřských škol nebo společných jednáních, seminářů či školeních.

Každé nabízené příležitosti k vzájemným návštěvám mateřských škol jsem využívala k získávání nových zkušeností, komparaci školního klimatu pro vlastní účely a praxi, ale i pro napsání této bakalářské práce.

Během čtyř let jsem osobně navštívila pět státních mateřských škol a sedm církevních mateřských škol v České republice a jednu církevní mateřskou školu ve Slovenské republice, s nimiž i nadále udržuji kontakt. Zjišťovány byly podmínky a prostředí, ve kterých výchovně vzdělávací proces probíhal, vztahy mezi dětmi, průběh edukační činnosti. Otázky pro interview byly směřovány k 54 pedagogům (23 pedagogických pracovníků z církevních škol a 31 pedagogických pracovníků ze státních škol) a 25 nepedagogickým pracovníkům (11 nepedagogických pracovníků z církevních mateřských škol a 14 nepedagogických pracovníků ze státních mateřských škol) mateřské školy. U dětí byla respektována zdrženlivost a ostych při kontaktu s novou tváří, proto se výzkum ve větší míře opíral o přímé pozorování. S pedagogickým personálem byl rozhovor veden zejména v oblasti koncepce předškolních vzdělávacích programů, věkového složení dětí a počtu dětí ve třídách, ale také na téma rodiče a spolupráce s nimi, komunikace a vztahy s nimi, vzájemné vztahy na pracovišti. Pozorování s pedagogickými pracovníky probíhalo 90 minut. S nepedagogickými pracovníky pozorování probíhalo souběžně s rozhovorem a nepřesahovalo 20 minut nebo při vstupu do třídy případně při komunikaci nepedagogického pracovníka s dětmi. Interview s jedním pedagogickým pracovníkem probíhalo od 40 do 60 minut. Tento časový rozsah byl dán individuálními zvláštnostmi ve vyjadřování nebo sdílnosti pedagogického pracovníka.

## 8 HODNOCENÍ OPTIMÁLNÍHO KLIMATU V MATEŘSKÉ ŠKOLE NA ZÁKLADĚ ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Mateřská škola je první školskou institucí, do níž rodiče přivádějí své děti. Z psychologického hlediska první dojmy, které si děti, ale i jejich rodiče odnášejí z mateřské školy, mohou podstatně ovlivnit celý edukační proces. Dítě se v mateřské škole mnohdy poprvé setkává se svými vrstevníky, poprvé se učí navazovat vztahy, povídat si, hrát si, ale také se poprvé setkává s prvními konflikty, agresí nebo hádkami. Poprvé se začínají vytvářet přátelské vazby. Kromě vrstevníků se dítě dostává do interakcí s jinými dospělými autoritami, než jsou ti, které velmi dobře zná. Dítě s těmito dospělými tráví většinu dne a vytváří si k nim vlastní postoje nebo vztahy.

V předškolních zařízeních, kde jsou vytvářeny věkově smíšené třídy, vzniká tzv. heterogenní skupina s menším počtem dětí. Je pro ni přirozenější a lépe se zde odráží přirozené společenské prostředí. Starší děti ve věkově smíšené třídě jsou samostatnější, mají pocit důležitosti a odpovědnosti. Mladší napodobují starší kamarády, kteří jsou pro ně vzorem, zdárným příkladem. Věkově smíšené složení třídy významně přispívá k sociálnímu zrání dětí. Děti jsou k sobě více ohleduplné, umí si vzájemně naslouchat, minimální je i výskyt projevů agrese. Jejich hra je více tvořivá, s prvky fantazie a schopností kooperace. Děti jsou více komunikativní k sobě navzájem i směrem k dospělým a jsou pozitivněji naladěny. Učí se vyjádřit svůj názor a zdůvodnit svůj postoj a rozhodnutí. Věkově smíšená třída má své přednosti jak pro děti samotné, tak i pro jejich rodiče.

Ve státních mateřských školách jsou děti věkově rozděleny od 2,5 do 4 let a od 4,5 do 6 let. Pedagogičtí pracovníci ze státních mateřských škol považují za nevhodnou přeplněnost ve třídách především z důvodů přenosu kapénkových nemocí. Dále negativně hodnotí větší hlučnost, menší soukromí dětí při skupinových hrách. Vadí jim, že mateřská škola ztrácí podobu klidného náhradního domova právě pro přeplněnost tříd. Pokud jsou třídy mateřské školy naplňovány až do počtu 28 dětí, nejsou dodržovány hygienické normy. Děti jsou neustále vystaveny nepřiměřeným požadavkům ohledně sebekázně, omezeného prostoru bez možnosti volného pohybu. Pedagogové uvádějí, že dnešní děti jsou živější, náročnější, stále vyžadují kontakt s učitelkou, ale ta nemůže ihned vyhovět všem dětem. Aby se zvládl plnit ŠVP PV, musí si učitelky rozložit práci na delší časové období. Individuální přístup si podle nich odporuje s normativy. Práce pedagogických pracovníků není kvalitní a efektivní tak, jak by si přály.

Dělení na malé skupinky, kterým by se chtěli pedagogické pracovnice věnovat, je takřka nemožné, musí řešit skupinu jako celek. Individuální přístup je omezený. Jisté potíže spatřují u dětí s maladaptací. Děti, které přicházejí do mateřské školy během roku, narušují chod třídy. Děti, které nastoupí v září, se naučí základním návykům, zatímco ty s pozdějším nástupem tyto návyky nemají a narušují výchovné činnosti. Starší děti vyžadují ve druhém pololetí nové poznatky a činnosti. Pedagogické pracovnice pozitivně hodnotí poslední rok před vstupem do základní školy, kdy jsou nejstarší děti v samostatné třídě. Jsou přesvědčeni, že pouze to zajistí jejich dětem odpovídající přípravu na školu.

Pro kvalitní komunikaci mezi pedagogy a rodiči je nezbytný jejich denní kontakt. Tento každodenní kontakt má podle všech respondentů velmi příznivý vliv nejen na zvýšení zájmu rodičů o své dítě, ale potažmo i o dění ve třídě a v celé mateřské škole. Za velice důležitou je považována informovanost rodičů o veškerém působení mateřské školy. Tímto způsobem dochází k založení pozitivních a přirozených vztahů k mateřské škole ze strany rodičů, a vytváří se tak prostor k řešení problému. Dobrý vztah pedagogů a rodičů je ukazatelem kvality mateřské školy.

To spočívá v uvědomění si své role, proč tu jsem. Nejsem tu, protože by to byla věc nahodilá, ale protože mne tu chtěl Bůh a mám plnit své poslání.

Pro účely tohoto výzkumu jsem se pokusila své dotazy vést k internějším záležitostem, které vytvářejí samotní účastníci edukačního procesu a svým působením mohou klima mateřské školy velice ovlivňovat.

Z výsledků šetření realizovaných formou interview zaměstnanců předškolních zařízení dále plyne: stále hledáme nové cesty, jak navázat co nejužší kontakt s rodiči, jak vzbudit jejich hlubší zájem o předškolní vzdělávání, nebo potíže svých dětí. Často se totiž stává, že rodiče u nás vyhledají pomoc v okamžiku, až když jsou zcela bezradní a neví, jak vzniklou situaci řešit. Proto považujeme za velmi důležité vzájemné prohlubování komunikačních dovedností a vzájemné úcty mezi pedagogy, rodiči a dětmi, a to nejen při řešení problémů, konfliktů, či při překonávání rozličných překážek.

Za významný nedostatek všech preventivních aktivit považujeme nezájem a minimální spolupráci rodičů. Téměř veškeré snahy o větší zapojení rodičů vyznívají naplano a jsou až na některé výjimky spíše nedostatečné.

Pozitivnější postoj zaujímají zaměstnanci Církevních mateřských škol, kde je spolupráce s rodiči ve větší míře uspokojivá. Rodiče jsou nadšeni pro společné dílo, sdílejí společné představy s pedagogy a mají snahu řešit situaci mateřské školy i edukaci svých dětí. Rodiče



se scházejí s pedagogy i mimo prostory mateřské školy na tzv. neutrální půdě k vzájemnému posezení nebo ke společným výletům. Tato skutečnost však vyplývá z užších vazeb mezi rodinami, mezi pedagogy a rodiči a společným výchovným působením. Přesto se i v tomto prostředí vytvářejí skupinky rodičů, které se snaží mít svůj negativní pohled na základě svých vlastních představ a tím negativně ovlivňovat klima mateřské školy.

Na základě osobních zkušeností pedagogických a nepedagogických pracovníků mateřských škol plyne, že naprosto odlišným a přitom nejproblematictější bodem se jeví neshody, nepokoje uvnitř organizace. To bývá způsobeno zcela jiným přístupem některého z týmu pedagogických pracovníků, jejich vztahem k dětem nebo pracovní morálkou. Negativní vztahy na pracovišti velice znepríjemňují pracovní podmínky, ale má to i dopad na samotné děti. Těmto tendencím se nedá zcela vyhnout, ale je možné se pokusit o jejich eliminaci. Pro vytváření optimálního školního klimatu v mateřských školách je potřebné vytvářet otevřená společenství, být citlivý k problémům a potřebám kohokoliv, jít vstříc všem.

## 9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI V PRAKTICKÉM NÁSTINU DNE

Cílem této kapitoly je nastínit možnost, jak usnadnit začátek nového dne dítěti, s kterým přichází rodič do předškolního zařízení. V následujících podkapitolách budou uvedeny návrhy činností sjednocující vztahy mezi učitelem a dítětem, mezi dětmi navzájem, ale i mezi učiteli a rodiči nebo rodiči a dětmi.

### 9.1 SPOLEČNÉ AKTIVITY DĚTÍ

Před ranní řízenou činností se děti postupně, jak přicházejí, zapojují do společných aktivit a vytvářejí jedno společenství. Průvodcem na této cestě je pedagog, který dětem ukazuje cestu zejména po dobu, než se dítě samo vysloví, rozkouká a vybere si samotnou aktivitu. Pedagog dítěti nabízí pestrou škálu činností, do kterých dítě nenutí, ale pouze mu je navrhuje. Samotné rozhodnutí je ponecháno na dítěti. Do činnosti může být začleněn i rodič dítěte.

(Následují čtyři fotografie, které zachycují společné aktivity dětí. Fotografie- foto 1 výroba sněhové hmoty z mýdla – technika M. Montessori, foto 2 – konstrukční hry- vytváření vlastního společenství, foto 3 kinetický písek – technika M. Montessori, foto 4 – stimulace v suchém bazénku – technika M. Montessori).



foto 1



foto 2



foto 3



foto 4

společné aktivity dětí

společné aktivity dětí

## 9.2 SPOLEČNÁ ČINNOST

Každodenně známá melodie děti svolává a postupným pohlazením, přijmutím kamaráda dáváme najevo, že chceme se všemi přítomnými prožít společné chvíle, že já jsem tu a že mám tu své místo jako každý, kdo vytváří toto společenství a já zde mám své kamarády a s nimi si chci hrát, povídat, chci s nimi být. Předem vybrané dítě (každý den jiné, náhodným nebo záměrným výběrem, pokud má například svátek nebo narozeniny) postupně prochází kolem všech dětí, které se přivítají a spojí rukama a nakonec vytvářejí velký společný kruh.

(Následující fotografie - foto 5 ukazuje svolávání dětí, které se stává každodenním rituálem dětí, foto 6 didakticky zpracovaná modlitba Otčenáše, která může být prováděna i s ukazováním).



foto 5

svolávání dětí



foto 6

Otčenáš graficky

### 9.2.1 SPOLEČENSTVÍ

Začátek dne je spojen s pozdravením a přáním „Dobrého rána“. Například s písní „Dobré ráno“ nebo „Začínáme“ se nabízí dětem příležitost pozdravit svého kamaráda tak, jak to sám cítí nebo vymyslí, obměnou může být posílání společného kamínku, provázku, který všichni postupně drží, nebo pozdravením posvěcenou vodou. Na pozdravení se všemi, kdo ten den přišel, navazuje pozdravení s naším Stvořitelem. S tím, kdo nám dává nový den, nabízí nové příležitosti.

Jaké máme možnosti, co fyzického zvládne každé dítě, ukáže zdravotní cvičení, protahování a pohybové hry. Následuje uvědomění si, že tu nejsem sám a upevnění „Zlatého pravidla“ prostřednictvím pozitivní pedagogiky. *„Bude-li v našem společenství ovzduší vzájemné lásky, bude její teplo nepochybně přecházet na všechny ostatní. I ti, kteří křesťanský život ještě neznají, jím budou přitahováni a s lehkostí, zcela nenápadně, se do něj zapojí natolik, že budou vnímat najednou svou příslušnost k této rodině či společenství“* (<http://cms-ovecka.cz>).

## 9.2.2 SPOLEČNÉ FORMOVÁNÍ DĚTÍ A DOSPĚLÝCH

Jako nová pozitivní pedagogika může být chápána Kostka lásky, která hledá vždy nový začátek. Tím, že zažijeme lásku, která je stále dynamická, se učíme milovat jeden druhého. Kostka lásky napomáhá k formování dětí i dospělých. Obsahuje šest důležitých vět, na každé straně jednu, všechny zavádíme do praxe, abychom se stali staviteli (nositeli) míru – pokoje a bratrství. Prostřednictvím kresby hledáme s dětmi odpovědi a myšlenky. Jednoduchostí učíme děti poznávat svět. Didaktickým výchovným nástrojem pro praktikování těchto charakteristik je hra „Kostka lásky“. Lásky, přijetí, empatie, prosociální citění, naslouchání pomáhají pochopit toho druhého. Ale ani to nestačí. Bůh tě vidí, proto dělej všechno s tím, že to víš! Bůh nejen, že nás poslouchá, ale On nás vidí, vede nás, chce mluvit v našem srdci (<http://cms-ovecka.cz>). (Následující fotografie – foto 7 zobrazuje Kostku lásky, tak jak je aplikována na Slovensku, na foto 8 je zachycen pan ministr Marián Jurečka při hodu Kostky lásky v CMŠ Ovečka v Olomouci, foto 9 skutky lásky jsou těžké, proto házení Kostky lásky vyžaduje někdy spolupráci dětí, foto 10 zachycuje dva látkové kamarády, kteří vyprávějí skutky a příběhy ze života).



foto 7

CMŠ Bratislava – Kostka lásky



foto 8

CMŠ Ovečka Kostka lásky



Foto 9

hod dětí – Kostka lásky



foto 10

vyprávění skutků

Ježíš řekl: „*Učte se ode mě, neboť jsem tichý a pokorný srdcem.*“ V jeho škole se mírnost projevuje jako vlastnost lásky. Pravá láska, kterou Duch Svatý vlévá do našich srdcí, je „radost, pokoj, shovívavost, vlídnost, dobrota, věrnost, tichost, zdrženlivost“. Ano, kdo miluje, ten se nerozčiluje, nespěchá, nikoho neuráží a nehaní. Kdo miluje, ovládá se, je mírný, tichý a trpělivý.

„Umění milovat“ vyplývá z celého evangelia. Naučily se mu i mnohé děti. Hrají si se speciální kostkou, kterou nazývají „Kostka lásky“. Na každé plošce je napsaná jedna věta, která říká, jak milovat podle Ježíšova učení: milovat všechny, milovat se navzájem, milovat jako první, sjednocovat se s druhým, milovat v druhém Ježíše, milovat nepřítele. Na začátku týdne si děti hodí kostkou a snaží se celý týden žít větu, která jim padne. Vyprávějí své zkušenosti (<http://cms-ovecka.cz>).

Jedná se o poselství, slovní spojení napsané na straně kostky, kterou vidí a které budou žít každý den. Při západu slunce, bude svět trochu více v pokoji a pokoj bude i uvnitř nás. Právě skrze takovou lásku do nás proniká Ježíšovo světlo. Láska je pramenem světla. Když milujeme, více poznáváme Boha, který je láska. To pak vede k ještě větší lásce a hlubšímu vztahu k našim bližním. Toto světlo, toto láskyplné poznání Boha je pečeti a stvrzením skutečné lásky. Můžeme to zakoušet mnoha různými způsoby. V každém z nás totiž toto světlo získává jinou barvu, jiný odstín. Má však společné znaky: dává nám světlo, abychom poznali Boží vůli, přináší nám pokoj a vyrovnanost a stále nové chápání Božího slova. Je tak hřejivým světlem, které nás povzbuzuje, abychom kráčeli životem stále jistějším a rozhodnějším krokem. Když nás na naší životní pouti zneklidní stíny, když nás doslova zablokuje temnota, světlo na cestu se rozsvítí láskou – a postačí docela malý konkrétní skutek lásky (úsměv, modlitba, hřejivé slovo), který zažehne světélko, jež nám umožní pokračovat v naší cestě (<http://cms-ovecka.cz>).

Milovat všechny bez rozdílu – (odpouštíme druhému) pravá láska je univerzální, nevyklučuje nikoho a nevytváří kategorie podle věku, sexuality, etnika, barvy pleti, náboženství apod. Pravá láska umí odpouštět. Je vyjádřená ve zlatém pravidle „dělej to, co chceš, aby ostatní dělali tobě,“ anebo „nedělej druhým to, co nechceš, aby druzí dělali tobě.“ Řadíme sem i aktivity okolo životního prostředí, úprava zeleně, zahradnictví, ekologické aktivity. „*Nedělám rozdíl mezi sympatickým a nesympatickým, bílým a snědým, velkým a malým. Miluji všechny kolem sebe*“ (<http://cms-ovecka.cz>).

Milovat jako první – (být tvořivý) vzít iniciativu v této lásce znamená být tvořivý a překonat překážky. V dialogu je klíčovým slovem začít, které dovolí pohyb. Nečekáme, až nám druzí budou projevovat lásku, ale milujeme jako první. Milovat jako první velkorysou láskou, posilovat solidaritu, přijímat všechny, zvláště ty, se kterými mám nějaký problém. Je-li, vzájemná láska dluhem, bude třeba mít lásku, která miluje jako první, tak jak si Ježíš počínal vůči nám. Bude to tedy láska, která je aktivní, kterou naše snaha nečeká, která neodkládá. Pokaždé, když budu mít rád jako první, ať je moje láska konkrétní, dokáže pochopit druhé, zabránit chybám a bude ke všem trpělivá, velkodušná... Praktické činnosti = hra na číšníky, kteří prostírají a upravují stůl, různé služby a aktivity vyjadřující kulturu dávání. „*Nečekáme, až nám druzí budou projevovat lásku, ale milujeme jako první*“ (<http://cms-ovecka.cz>).

Milovat druhého jako sebe – (sjednocovat se s druhým) láska, která vidí v jiném člověku sebe samého. „Ty a já jsme jedna skutečnost, jsme jedno. Nemohu udělat nic zlého tobě bez toho, abych sám sobě neublížil a nezranil se.“ „*Trpí-li druhý, trpím s ním, raduje-li se, raduji se s ním*“ (<http://cms-ovecka.cz>).

Milovat v druhém Ježíše – (nasloucháme druhému) vytvořit jedno, to je konkrétní láska. Vyžaduje si to zájem hledat toho druhého v jeho podmínkách: sdílet radosti i těžkosti a přijmout je za své, což umožňuje konkrétní pomoc. Hlavním postojem je nezištnost, která se otevírá vzájemnému obohacení. V každém člověku, kterého potkávám, je Ježíš. Všimnout si pozitiv, dobra a krásy druhého. Sjednocovat se, pomáhat druhému překonávat těžkosti, jako jsem je překonal já, přijmout radost i bolest vlastní i toho druhého. „*V každém člověku, kterého potkávám, je Ježíš. V ráji nám Ježíš řekne: „Udělal jsi to pro mne*““ (<http://cms-ovecka.cz>).

Milovat nepřítele – (být milosrdný) podstatný prvek pro lidské soužití. Princip, který vylučuje používání síly, dominanci násilí, zneužívání, útlak. Je to též cesta pro aktuální spravedlnost, která se neinspiroje pouze běžným zákonem, ale dává prostor na smíření, milosrdenství a možnost být znovu aktivní. Bývá zjevný při hrách nebo sportovních aktivitách. „*Odpusť i sedmasemdesátkrát ...řiká Ježíš... Čiň dobro tomu, kdo ti ubližuje, a modli se za něj!*“ (<http://cms-ovecka.cz>).

Milovat se navzájem – to je vrchol lásky: vzájemnost. Vzájemná láska je milovat *druhé*, vyžaduje odpuštění, vyžaduje velké úsilí snažit se každý den vidět bratra či sestru jako úplně nové, vůbec nevzpomínat na urážky a dokázat všechno překrýt láskou, ve svém srdci úplně odpustit, abychom se podobali Bohu, který odpouští a zapomíná. Láska je pokornou a promyšlenou službou, jako vyjádření naší lásky, která dokáže nejen odpouštět, ale také zapomínat. Je to žité umění milovat mezi více osobami v rodině, v práci, ve skupinách a společenstvích. A vzájemná láska přivádí k jednotě. Projevujeme si navzájem lásku. Ježíš chce, aby pravá láska, ta, které nás učil, aby se stala vzájemnou. Ve smíšených třídách, kdy starší pomáhá mladšímu, se žije společenství, při kterém se sdílejí emoce, duševní stav a zkušenosti. „Ježíš přece řekl: „Milujte se, jako jsem já miloval vás.“ Ježíš chce, aby pravá láska, ta, které nás učil, aby se stala vzájemnou“ (<http://cms-ovecka.cz>).

### 9.2.3 CELISTVÁ NA SMYSL ZAMĚŘENÁ PEDAGOGIKA V PRAXI

Vlastní prožitek dětí z pozitivní pedagogiky lze propojit s následující řízenou činností, která prochází několika fázemi.

Existenciální pedagogika tzv. Daseinspädagogik - může být vnímána, jako „něco se otvírá“; vlastní záměr existenciální pedagogiky je odvozen od existenciálního přístupu, který vychází z chápání života jako daru, který je zároveň úkolem. Nebyl jsem vhozen do chaosu, ale dostal jsem dar, úkol, abych se stal tím, kdo jsem. S darem přichází i úkol tzv. „Boží otisk“. Život nám byl dán jako příležitost jej dobře, šťastně a plně prožít. Z toho vyplývá první úkol celistvé výchovy: u každého dítěte podporovat jeho existenci, dítě podporovat v jeho samotném bytí, aby bylo bytím smysluplným. Odpovědný pozitivní postoj k životu popisuje Franz Kett takto: „*Není vždy jednoduché být, ale je dobře, že jsem.*“ (<http://franz-kett.de>). Uvědomování si základní skutečnosti, každý člověk má na zemi své místo, *já jsem a jsem tady*, potvrzení pozitivního vztahu k životu, nastavení ať to zvládnou, je jedním z hlavních aspektů této pedagogiky. Jejím východiskem a základem výchovného působení je pro tuto pedagogiku specifické pojetí člověka. Bůh stvořil člověka jako jedinečnou, neopakovatelnou bytost. Vědomí této jedinečnosti je zapotřebí neustále v každém z nás stimulovat a rozvíjet v tělesné, duševní a duchovní jednotě. To vše se odehrává v nejvnitřnějším „středu lidské existence, kde se utvářejí hodnoty a je formována životní orientace. Aby se mohl člověk stávat sám sebou a rozvíjet svoji individuální osobitost, potřebuje žít s druhými, vrůstat do vztahu a být spjatý s prostředím, ve kterém žije, s danostmi, které jej vymezují. Toto prostředí vytvářejí rodiče, generace předků nebo materiální podmínky jako je voda, vzduch, slunce, apod. Boží Syn Ježíš Kristus pevně

zakotvený v tomto základu se pak sám stal člověkem, aby člověku ukázal, jak žít život zakotvený v Bohu“ (<http://franz-kett.de>).

Vztahová pedagogika – Beziehungspädagogik – prostřednictvím existenciální pedagogiky se rozvíjejí vztahy. „Člověk potřebuje vztahy, aby přežil, ale potřebuje druhého, aby žil“ (Muroňová, 2014). Existence člověka se může uskutečňovat ve vztazích. Buber (2005) rozlišuje dvě roviny vztahu:

- rovina účelově použitá - jedná se o vztah „já – ono“, tuto obecnou, účelovou a pragmatickou kvalitu člověk potřebuje, aby přežil;
- rovina kvalitnějšího vztahu – „já – ty“ je nezbytná k tomu, aby člověk mohl zůstat člověkem.

Být ve světě znamená setkávat se s vnějším i s vnitřním světem. Vnější svět utváří příroda, kultura, společnost, rodina, tedy konkrétní životní prostředí. Vnitřní svět se utváří ve vnitřním já člověka setkáním s vnějším světem různými způsoby. U dětí je podstatné podporovat všechny vztahy pozorným a láskyplným zacházením s věcmi tohoto světa.

Základní postoje, které se uskutečňují ve vztazích, jsou přijímání a dávání. Pedagogika cíleně vytváří a podporuje schopnost vytvářet a oceňovat vztahy, protože předpokládá, že právě v jejich hloubce se uskutečňuje vztah člověka k Bohu. Rozmanitými způsoby vychovává ke vztahovosti a poskytuje prostor vnímavé vzájemnosti, která je předpokladem k odhalení hlubších dimenzí reality a mluví o absolutním stvořitelském základu bytí a smyslu, o Bohu, který je láska (<http://franz-kett.de>).

### Pedagogika sebeuvědomění – Pädagogik zur Selbstverständigen

Podstatou každého člověka je, aby svůj vnitřní svět uměl rozumově uchopit a orientoval se v něm. Sebeuvědomění vede k poznání vlastního vnitřního světa, rozvíjí jedinečnost každého individua, vede k získání zkušeností se sebou samým a napomáhá stávat se sebou samým. Je důležité, aby člověk ve svém prožívání viděl celek a přijal jeho smysluplnost. Potom přijme také to, že každá jednotlivost má své místo a z tohoto smysluplného celku získává svůj vlastní smysl. Vnitřní svět potřebuje svůj vlastní jazyk symbolu a znaku. Prostřednictvím jedinečnosti se vytvářejí obrazy, kterými je nejvíce vidět to, co je hmatatelné i uvnitř např. abstrakce kruhu; jedná se o analogii, kterou si může vytvářet každý sám v sobě. Prostřednictvím znaku, symbolu mohou znázornit něco ven, nebo něco dovnitř. Tato pedagogika sebeuvědomění je založena na pravdivosti jedinečnosti. Co cítím, tak to také udělám (<http://franz-kett.de>).



*Náboženská pedagogika – Christliche Pädagogik*, jedná se o koncept, který se neustále rozvíjí a je otevřený novým trendům. Vzdělávací úsilí je zaměřeno na konečný smysl a základ bytí, na přesaženou skutečnost. Tato poslední, nejhlubší, nejvyšší skutečnost, kterou nazýváme Bohem, je v uvažování dítěte předmětem poznání. Nahlížení (*Anschauung*) ve smyslu objevování hlubších významů. Tato rovina vznikla explicitně kvůli výuce náboženství, nyní však umožňuje jít „skrže smysly ke smyslu“. Původní aspekt našeho žití je na implicitní rovině, platí tedy: „*odkud jsme vzešli, tam také přijdeme*“ (<http://franz-kett.de>).

Zakončení programu končí poděkováním nebo prosbami, které děti společně s pedagogem vyznávají. Tato fáze by neměla být vynechávána, protože si ne vždy uvědomuje, že Tvůrcem života není člověk, ale Pán. Vše, co máme, co dostáváme, není jen tak, ale protože nám tuto možnost dal ten, který nás skutečně a opravdově miluje. Jeho vůle znamená žít, děkovat mu s radostí za dary života. V případě státních mateřských škol doporučuje Muroňová poslední část vynechat (Muroňová, 2014).

(Následující fotografie jsou výsledkem Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky. Fotografie - foto 11 symbolizuje, jak děti prožívají svoje pravidla, foto 12 znázorňuje skrytou krásu, foto 13 dary přírody, foto 14 umíme pomáhat – Slavnost sv. Martina)



foto 11

pravidla ve třídě



foto 12

skrytá krása - motýl



foto 13

dary přírody



foto 14

kabát sv. Martina

Souhrn těchto fází by se měl stát každodenní záležitostí. Pokud se všichni účastníci budou snažit naplňovat tyto body, tedy nejen pedagog a děti, ale celý tým zaměstnanců a následně i rodiče. Nezbytným se jeví rodiče přirozeně do tohoto dění vtáhnout, seznámit je s děním, aby se sami stali aktéry nikoliv pasivními posluchači.

(Následující fotografie nastiňují společné akce s rodiči a dětmi. Rodiče se stávají aktivními činiteli při vytváření jednoho společenství. Fotografie- foto 15 - foto 18.)



foto 15

společné sdílení s rodiči



foto 16

společné sdílení s rodiči



foto 17

společné sdílení s rodiči



foto18

společné sdílení s rodiči

## ZÁVĚR

Pedagogickou práci s dětmi předškolního věku je nezbytné považovat za službu života. Vnímavost k životu ve všech jeho rozmanitých formách a projevech a radost z bytí v přítomnosti. Vnímavost k životu je základem zdařilého života ve vztazích, radost z bytí v přítomnosti je zase základem zdařilého nacházení smyslu života a individuálního vzdělávacího přístupu, protože radost z výkonu je nadřazena výkonu samotnému (Eder, Muroňová, Havel, 2008).

Společným cílem všech mateřských škol je edukace dětí předškolního věku, ve své koncepci vycházejí z RVP PV. Na Slovensku je nejvyšším kurikulárním dokumentem Státní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Stejně jako u nás i na Slovensku při edukační činnosti musí pedagog vycházet z rámcového vzdělávacího programu.

Všechny mateřské školy se však potýkají s úskalími. Můžeme hovořit o tíživých ekonomických podmínkách potřebných k inovaci, materiálnímu vybavení, ale i o obtížném vztahu mezi mateřskou školou a rodiči. Trend současné společnosti je zaplňován rostoucím trendem aktivních rodičů, kteří očekávají, že se s nimi bude jednat jako s klienty. Neshody vznikají přitom mnohdy jen proto, že rodiče neví, co a jak v mateřské škole funguje. V jiném případě neshody pramení ze zažitých postupů v mateřské škole. Tím, že ne každý pedagog umí brát rodiče jako sobě rovné partnery, dochází k mnohým nepochopením. To, jak můžeme zakoušet nepochopení a špatné zacházení, má mnoho podob. Od netaktnosti a nezdvořilosti, přes zlomyslné posuzování, projevy nevděčnosti, urážky, až po skutečné, opravdové nespravedlnosti. Přesto pedagogové musí i v těchto všech situacích svědčit o lásce, kterou Ježíš přinesl na tento svět pro všechny, tedy i pro ty, kdo se k nám chovají špatně. Láska tedy chce, abychom i tehdy, když oprávněně hájíme spravedlnost a pravdu, nikdy nezapomínali, že první povinností je druhého milovat. To znamená zaujmout vůči němu nový postoj, tedy postoj pochopení, přijetí a milosrdenství, jaký zaujímal Ježíš k nám. Ani při obhajování svých postojů tak nikdy nezpřetrháme vztah, nikdy nepodlehne pokušení ke hněvu nebo dokonce k pomstě. Důležité je, abychom nepodléhali instinktivním reakcím, které se v takových situacích mohou ozvat (<http://cms-ovecka.cz>).

Rodinná výchova je základ, na kterém mateřská škola staví. Někdy je potřeba tyto základy více či méně poopravit, na některých nelze stavět vůbec. Některá rodina uplatňuje nadměrnou péči, někde jsou na dítě kladeny neodpovídající požadavky. V některé rodině je dítěti dána naprostá volnost, v jiné naopak. Někteří rodiče zdůvodňují malou péči o dítě nedostatkem času

(pracovní vytíženost), jiní rodiče upřednostňují především své zájmy a o své dítě mají jen minimální zájem. To vše ztěžuje orientaci dětí v životě a jejich pozitivní socializaci.

Tato situace klade vysoké nároky na profesionalitu a lidskou kvalitu předškolních pedagogů. Při nevstřícném postoji rodiny je možnost mateřské školy přispět ke zdravému rozvoji dětí velmi ztížena.

Rodiče mnohdy „trochu“ pozapomínají, že oni jsou ti hlavní, kteří vkládají do svých dětí své schopnosti i neschopnosti, talent nebo jeho nedostatek, vytrvalost nebo nevytrvalost a zejména svůj vzorec chování.

Mateřská škola může při dobré a oboustranně vstřícné spolupráci s rodinou mnoho nevhodně založených rizikových prvků chování eliminovat. Naopak při nezájmu rodičů se již v prostředí mateřské školy mohou vyskytnout náznaky agrese a násilí. Navození otevřeného a oboustranně prospěšného vztahu s rodiči je proces, do kterého jsou rodiče vtahováni prostřednictvím dětí. Pohodové, otevřené školní klima v mateřské škole, dítě aktivní, samostatné a sebejisté, to vše jsou pozitiva, která pomáhají zlepšit spolupráci s rodiči nejen na bázi rodič - pedagog, ale i z hlediska těsnějšího spojení rodič – mateřská škola.

Positivní školní klima není nic nemožného! Neexistuje však přesný recept, jak ho na jednotlivých mateřských školách vytvořit. Přesto se domnívám, že zamyšlením se nad touto problematikou, pravidelnou cílevědomou evaluací a předloženým návrhem by bylo možné tyto aspekty naplnit.

Při zpracování bakalářské práce jsem vycházela z relevantních zahraničních a domácích prací a trendů. Nezbytným se jevílo pracovat s množstvím odborných časopisů, monografií, informačních systémů a příruček. Pro šetření optimálního školního klimatu jsem pracovala s metodou pozorování a interview. Interview se orientovalo na ředitele škol a zaměstnance přítomné v mateřské škole. Zjišťování a shromažďování dat jsem prováděla při bezprostředním kontaktu s respondenty. Zpracování získaných informací bylo poměrně náročné. Po několikerém přečtení záznamů jsem využívala analytických, komparativních a syntetických metod. Ty se běžně doporučují i v literatuře. Jako věci prospěšné se ukázalo důsledné roztřídění informací. Osvědčilo se mi srovnávání výpovědí jednotlivých skupin respondentů s poznatky získanými v literatuře.

Ze získaných výsledků šetření je zřejmé, že na kvalitu optimálního klimatu má velký vliv naprosto odlišný charakter všech vyšetřovaných škol. To znamená, že již sama velikost mateřské školy (počet dětí a zaměstnanců) ovlivňuje klima školy. Rozdílnost můžeme také spatřovat v poslání a cílech mateřských škol. Odtud se odvíjí i složení rodičů a dětí přicházejících

do předškolních zařízení. V církevních mateřských školách nacházíme děti s obdobnými křesťanskými výchovnými postoji, nebo s přesně opačnými ateistickými postoji, ale respektující křesťanství, s nadměrným očekáváním. Současně i děti rodičů, kteří vědí, že v církevním školství se o jejich děti lépe postarají. Do státních mateřských škol docházejí většinou děti rodičů z různých společenských vrstev, s odlišnými výchovnými postoji a buď s nadměrným očekáváním, nebo bez jakéhokoliv očekávání. Většinou mezi sebou nemívají užší vazby a tolik se naznají.

Cíl šetření lze považovat za splněný. Přesto si uvědomuji, že by se výzkum dal uskutečnit podrobněji a tím zahrnout i názory rodičů, porovnávat optimální klima ve státních a alternativních nebo jen církevních školách a dospěla bych k podrobnějším výsledkům. Tento výzkum by však značně překročil rozsah této bakalářské práce.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

1. BĚLINOVÁ, L., JÍROVÁ, M., KEŘKOVÁ, A. *Mateřská škola spolupracuje s rodinou*. 3. vyd. Praha: SPN, 1988.
2. BLUMENTAHL, R. Introduction. In. *The Dalton high school course catalogue*. 2000, s. 2
3. BUBER, M. *Já a ty*. 1 vyd. Praha: Kalich, 2005. 166 s. ISBN 80-7017-020-4.
4. DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha: Ewa edition, 1994. ISBN 80-85764-07-5.
5. EDER, M., MURONOVÁ, E., HAVEL T. C. *Aby malé bylo velké - Náboženská výchova předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2008.
6. FÁBEROVÁ, M. *Vývoj, proměny a možnosti primárního vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-707-2.
7. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
8. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85753-09-6.
9. GRECMANOVÁ, H. *Některé vlivy školního klimatu*. Učitelské listy. 1997b, roč. 4, č. 7, s. 22.
10. GRECMANOVÁ, H. *Pro lepší pochopení školního klimatu*. Učitelské listy. 1998, roč. 5, č. 10, s. 17.
11. GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-24-X.
12. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
13. GRECMANOVÁ, H., DOPITA, M. a kol. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-80-4.
14. HAMPLOVÁ, I. *Výchova a vzdělávání hluchoslepých dětí v neškolských zařízeních u nás a v zahraničí*. Disertační práce. Olomouc, 2001.
15. HAVLÍNOVÁ, M. (ed.) *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha: Agentura STROM, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
16. HAVLÍNOVÁ, M. (ed.) *Program podpory zdraví ve škole. Rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.
17. HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 275 s. ISBN 80-7178-263-7.
18. HELUS, Z. K psychologické interpretaci edukačního prostředí. In. *Mohapl, P. (Red) Sborník XV. Olomouckých psychologických dnů*. Olomouc: 1990. s. 56-59.

19. CHRÁSKA, M. DOPITA, M. HOLOUŠOVÁ, D. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Olomouc: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5
20. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
21. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
22. KASPER, T. *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady*. Liberec: technická univerzita, 2012. ISBN 978-80-7372-834-2.
23. KETT, F., KOCZY, R. *Die Religionspädagogische Praxis – Ein Weg der Menschenbildung*. RPA – Verlag GmbH, 2009. ISBN 978-3-86141-212-0.
24. KLAUS, G., BUHR, M. A KOL. *Filozofický slovník I, II*. Praha: Svoboda, 1985.
25. KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
26. KOPŘIVA, P. *Naše mateřská škola na cestě ke zdraví*. Kroměříž: Spirála, 1996. ISBN 80-901873-2-3.
27. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978–80-247-1568-1.
28. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
29. LAŽOVÁ, L. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.
30. LENDEROVÁ, M., RÝDL, K. *Radostné dětství?* Praha: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9.
31. MAREŠ, J. *Sociální klima školy*. Pedagogická revue. 2000, roč. 52, č. 3, s. 241-253.
32. MOOS, R. H. *The social climat scales: An overview*. Consulting Psychologists Press Inc., California, 1981.
33. MUROŇOVÁ, E., HAVEL, T.C. *Dnes budu tvým hostem*. Katechetické a pedagogické centrum Biskupství ostravsko – opavského, 2011.
34. OSWALD, P. *Die Polarisierung der Aufmerksamkeit; das zentralphänomen der Montessori-Pädagogik*. In: Pädagogische Rundschau, 12/1963.
35. OSWALD, F., a kol. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag, 1989. ISBN 3-85114-040-0.
36. PRÁŠILOVÁ, M. ŠMELOVÁ, E., TOMANOVÁ, D. *Současné vlivy na klima MŠ*. IN. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS 14.–15. ledna 2003 v Olomouci. Brno: Česká pedagogická společnost a Konvoj, spol. s r.o., 2003. ISBN 80-7203-064-5.
37. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-166-4.

38. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178- 290-4.
39. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.
40. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
41. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1991.
42. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
43. RÄHNER, P., WENKE, H. *Daltonské vyučování*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-73-15-041-7.
44. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: ÚIV TAURIUS, 2006. ISBN 80-87000-00-5
45. RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. 1.vyd. Brno: vydáno vlastním nákladem, 1997. ISBN 80-900035-8-3.
46. RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-7169-032-5.
47. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch*. Landshut: RPA Verlag, 1996. ISBN 3-86141-115- 4.
48. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*. 1. vydání, Landshut: RPA Verlag religionspädagogischer Arbeitshilfen, 1996. ISBN 978-3-86141-116-1.
49. SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985.
50. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
51. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 1.vyd. Brno: Paido, 1996. 95 s. ISBN 80-85931-19-2.



## SEZNAM POUŽITÝCH LITERÁRNÍCH PRAMENŮ

- ČSN ISO 690 (010197). *Dokumentace. Bibliografická citace. Obsah, forma a struktura*. 2. vyd. Praha: Český normalizační institut, 1996. 32 s.
- ČSN ISO 690 – 2: *Informace a dokumentace. Bibliografická citace. Elektronické dokumenty nebo jejich části*. 1. vyd. Praha: Český normalizační institut, 2000.

### ELEKTRONICKÉ ZDROJE

52. EDER, M. Leitziel RPP, In: [www.igsp-rpp.net](http://www.igsp-rpp.net)

53. <http://www.apha.cz/historie-naseho-cirkevniho-skolstvi>

54. <http://cms-ovecka.cz>

55. <http://franz-kett.de>

56. <http://igsp-rpp.net/>

### NORMATIVNĚ PRÁVNÍ AKTY

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

### VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

MUROŇOVÁ, E. vzdělávací program č. 7968/10-25 s názvem „*Aby malé bylo velké*“. Olomouc, 2014.

MUROŇOVÁ, E. vzdělávací program č. 7968/10-25 s názvem „*Země, co uneseš?*“ Slavkov u Brna, 2014.

## **Anotace**

Předkládaná bakalářská práce se zabývá terminologickým vymezení optimálního klimatu v mateřské škole a kvalitou vztahů mezi účastníky předškolního vzdělávání.

Praktická část této práce se opírá o vlastní výzkum zjišťování optimálního klimatu v předškolních zařízeních. Cílem předkládané práce je popsat podmínky v předškolních zařízeních, komparovat je a nastínit možnosti pro vytvoření optimálního klimatu pro všechny, kteří každodenně přicházejí do mateřské školy.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, alternativní škola, inovativní školství, optimální klima, Celistvá na smysly zaměřená pedagogika, prožitkové učení

## **Abstract**

The present thesis introduces the terminology defining optimal climate in kindergarten and the quality of relationships between participants in preschool education.

The practical part of this work is based on my own research identifying optimal climate in preschools. The aim of this work is to describe the conditions in preschools , compare them and outline options for creating an optimal climate for all who daily come to kindergarten.

Keywords: preschool education, alternative school, innovative education , optimal climate , Integral education focused on senses, experiential learning