



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

Využití Montessori pedagogiky v lesní školce

Bakalářská práce

Autor: Květoslava Hanušová
Vedoucí práce: Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.

Olomouc 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Hrabí dne 20.6.2020

Květoslava Hanušová

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Marcele Fojtíkové Roubalové, PhD. za odborné vedení práce, podnětné připomínky a vstřícný přístup. Poděkování patří též mé rodině, která mě po celou dobu studia velmi podporovala. V neposlední řadě děkuji též respondentům, kteří vyplněním dotazníku poskytli důležitá data, nezbytná pro vypracování této práce.

Obsah

Obsah	4
Úvod	6
1. Předškolní vzdělávání	7
1.1 Možnosti vzdělávání v českých mateřských školách, alternativy	7
1.1.1 Standardní mateřské školy	8
1.1.2 Mateřské školy M. Montessori	8
1.1.3 Začít spolu	9
1.1.4 Zdravé mateřské školy	9
1.1.5 Waldorfské mateřské školy	10
1.1.6 Církevní mateřské školy	11
1.1.7 Daltonské mateřské školy	11
1.1.8 Lesní mateřské školy	11
1.2 Věkově smíšené skupiny dětí	12
2. Montessori pedagogika	14
2.1 Maria Montessori – kde se vzala pedagogika Montessori	14
2.2 Principy Montessori pedagogiky	14
2.2.1 Senzitivní fáze	15
2.2.2 Funkce prostředí	15
2.2.3 Svoboda a zodpovědnost	16
2.2.4 Řád	16
2.2.5 Partnerský přístup	17
2.2.6 Smysluplnost a učení v souvislostech	17
2.2.7 Odměny a tresty	17
2.3 Montessori metoda a příroda	18
2.4 Role pedagoga – průvodce	18
3. Lesní mateřské školy	20
3.1 Historie lesních mateřských škol	20
3.2 Lesní mateřské školy v ČR	20
3.3 Asociace lesních mateřských škol	21
3.4 Principy, na nichž staví lesní mateřské školy	21
3.4.1 Prostředí	21
3.4.2 Udržitelný rozvoj	22

3.4.3 Aktivní účast	22
3.4.4 Metoda situačního učení.....	22
3.4.5 Informální učení	23
3.4.6 Transformální učení	23
3.4.7 Hra, spontánní hra.....	23
3.4.8 Jak to chodí v lesní mateřské škole	24
3.5 Klady a zápory lesních mateřských škol	24
3.6 Vybrané směry, jimiž se lesní mateřské školy mohou inspirovat.....	25
3.6.1 Environmentální výchova	25
3.6.2 Montessori přístup.....	26
3.6.3 Waldorfská pedagogika	27
4. Průzkumná část	28
4.1 Cíl průzkumu.....	28
4.2 Vzorek pro průzkum a získávání dat.....	28
4.3 Dotazníkové šetření.....	28
4.4 Dotazník „využití Montessori pedagogiky v lesní školce“ a jeho vyhodnocení.....	29
4.5 Porovnání Montessori přístupu a principů s výsledky dotazníkového šetření	42
4.6 Shrnutí výsledků šetření.....	45
Závěr.....	47
Použitá literatura.....	48
Seznam tabulek	51
Seznam grafů.....	52
Seznam příloh.....	53

Úvod

Mnoho rodičů pečlivě vybírá předškolní zařízení, jež budou jejich děti navštěvovat. Mají v této době mnohem větší možnosti, než jaké měli například jejich rodiče. Na výběr jsou standardní zařízení i mnohými diskutovaná alternativní vzdělávací zařízení. Rodiny mohou vybírat podle různých kritérií takové zařízení, které nejvíce vyhovuje jejich možnostem, životnímu stylu a životní filosofii. Stále více lidí klade důraz na prostředí, v němž se děti pohybují a chtějí pro ně něco víc, než je standardem. Mezi populární alternativní směry se bezesporu řadí i Montessori pedagogika a lesní mateřské školy.

Maria Montessori a její metoda ovlivnila mnohé pedagogy i rodiče na celém světě. I v České republice se nachází zařízení, která se touto metodou inspirovala a její prvky do výchovy a vzdělávání zařazují. Je zde také část předškolních zařízení, která se snaží fungovat výhradně podle této metody.

Lesní mateřské školy jsou alternativou, která je lákavá zejména pro rodiče, kteří vidí smysl v tom, že jejich děti mohou trávit většinu času v přírodě na čerstvém vzduchu za každého počasí. Lesní mateřská škola na okraji města, kde je příroda nablízku, může být vhodnou možností pro městské rodiny.

Práce se věnuje možnostem předškolního vzdělávání v České republice a podrobněji popisuje právě Montessori pedagogiku a také Lesní mateřské školy. Ukazuje principy, na kterých fungují, možnosti, jež nabízejí. Spojení Lesní mateřské školy s přístupem Montessori se nabízí. Proto práce zjišťuje, zda v České republice lesní mateřské školy tento přístup používají, a pokud ano, zda Montessori pedagogiku využívají jako celý koncept, nebo využívají pouze její prvky.

1. Předškolní vzdělávání

Problematikou výchovy předškolních dětí se zabývali mnozí myslitelé již ve starověku. Naše kulturní prostředí je z hlediska pedagogiky ovlivněno zejména osobností Jana Amose Komenského, jenž se ve svých dílech věnoval mimo jiné také metodám výchovy dětí předškolního věku. (Pavlovská a kol., 2012). Předškolní vzdělávání je v české společnosti považováno za něco zcela automatického. Od prvních školek v Německu a Anglii se tento trend rozšířil i do Českých zemí, kde byla první veřejná mateřská škola založena v roce 1869. Před druhou světovou válkou fungovalo v naší zemi přibližně dva tisíce zařízení starajících se o předškolní děti. Největšího rozmachu dosahovalo předškolní vzdělávání, tedy alespoň z hlediska počtu mateřských škol, od padesátých let dvacátého století, přičemž vrchol nastal v roce 1983/1984. Mnoho matek tehdy chodilo do zaměstnání, proto byla potřeba, aby bylo o jejich děti v době jejich nepřítomnosti postaráno.

Po roce 1989 počet mateřských škol v ČR výrazně snížil a kvůli poklesu porodnosti došlo v dalších letech k uzavření mnoha mateřských škol. V posledních letech jsme však spíše svědky nedostatku míst pro děti v mateřských školách. Došlo k navýšení kapacity v některých státních mateřských školách, otevírání soukromých mateřských škol či zakládání dětských skupin. Předškolnímu vzdělávání je přikládán velký význam, je součástí vzdělávacího systému ČR, tedy i celoživotního vzdělávání. Nejčastěji bývají účastníky předškolního vzdělávání děti ve věku tři až šest let. (Průcha, Koťátková, 2013).

1.1 Možnosti vzdělávání v českých mateřských školách, alternativy

V rámci výuky v českých mateřských školách se můžeme kromě takzvané klasického přístupu setkat také z různými alternativními směry a programy, které se u nás začaly více prosazovat po roce 1990. Mohou být implementovány do výuky již fungující klasické mateřské školy, nebo vznikne nová mateřská škola na principu některého z alternativních přístupů. Jako alternativní směr je označován výchovný a vzdělávací směr, který se liší od vzdělávání, jehož se dětem dostává v obvykle provozovaných institucích daného státu. Alternativní školy často vznikaly kvůli nespokojenosti části účastníků vzdělávacího procesu s veřejnými, běžně dostupnými školami. V České republice bývají tyto mateřské školy často provozovány

soukromými zřizovateli, ale setkáme se i s alternativními mateřskými školami, kdy zřizovatelem je stát. Nezáleží tedy na tom, kdo je zřizovatelem dané mateřské školy, ale významnou odlišností je to, že se liší od převažujících mateřských škol, jež jsou v systému dostupné, a to například ve způsobu výuky, odlišnosti kurikula, jinakosti prostředí, apod. (Průcha, 2012) Níže jsou uvedeny některé směry, se kterými se v českém prostředí můžeme setkat.

1.1.1 Standardní mateřské školy

Když se řekne mateřská škola, většina lidí si zřejmě vybaví klasickou mateřskou školu. Jedná se o zařízení státní, veřejně vlastněné státem. Tyto mateřské školy představují zavedenou normu, standard, který funguje na celém území státu. (Průcha, 2013). Pro účely této práce je za standardní mateřskou školu považováno právě toto výše uvedené státní zařízení, se kterým se lze setkat ve většině obcí. Vzdělávání ve státních, většinou tedy standardních mateřských školách, je upraveno Školským zákonem, který uvádí hlavní cíle předškolního vzdělávání. Zdůrazňuje rozvoj osobnosti dítěte, a to jak citový a rozumový tak tělesný. Dítě by mělo znát pravidla chování ve společnosti, osvojit si správné životní hodnoty a učit se budovat mezilidské vztahy. Důležitým posláním mateřských škol je také vyrovnávání úrovně znalostí a dovedností dětí z různých prostředí a také poskytování péče dětem, jež mají různé speciální vzdělávací potřeby. (Zákon č. 561/2004 Sb.). Plán a požadavky na vzdělávání v mateřských školách je uveden v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

1.1.2 Mateřské školy M. Montessori

V těchto mateřských školách jsou uplatňovány metody a principy italské lékařky a pedagožky Marie Montessori. Pozornost je zaměřena na dítě a celou jeho osobnost, kterou je potřeba rozvíjet. Děti jsou vedeny k samostatnosti, k učení jsou využívány tzv. senzitivní fáze ve vývoji jedince, kdy dítě je schopno se rozvíjet v určité konkrétní oblasti, přičemž učitel by měl být schopen tuto fázi rozpoznat a připravit vhodný materiál pro práci dítěte. Prostředí by mělo být přizpůsobené a připravené tak, aby dítě samo projevilo zájem o různé činnosti. Učitel samotný je v roli pozorovatele a průvodce, který je dítěti k dispozici v duchu hesla „pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Průcha, 2012). Podle údajů společnosti Montessori ČR, dostupných na jejich internetových stránkách, působí v současné době na území České republiky více než

sto zařízení pro děti do šesti let, jež mají ve svém programu Montessori pedagogiku. (Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou, 2020)

1.1.3 Začít spolu

Program Začít spolu přišel do České republiky z USA a od roku 1994 se postupně začal zavádět do některých mateřských a následně i základních škol. Program se snaží připravit děti na život ve 21. století, pro které jsou typické rychlé a nečekané změny. Důležité je, aby děti nebyly školou a učením stresované, aby je učení zajímalo a bavilo a aby se uměly efektivně učit. V rámci programu je usilováno o to, aby se učení stalo přirozenou součástí života člověka nejen ve školním věku. Ke každému dítěti je přistupováno individuálně, přičemž dětem je dopřána svoboda, jsou vedeny k samostatnosti, zodpovědnosti a dovednosti kritického myšlení.

Pedagogové usilují o partnerský přístup k dětem, snaží se o vybudování důvěry a přátelské atmosféry, snaží se dětem naslouchat a vnímat jejich potřeby. Měli by být dětem průvodci a partneři, kteří také dokáží pracovat na rozvoji své osobnosti. Dítě se má cítit přijaté. Prožitky a pocity v mateřské škole jsou zásadní, teprve pokud se děti cítí v daném prostředí dobře, mohou se správně rozvíjet a učit.

Děti jsou vedeny ke vzájemné spolupráci v rámci řešení problémů i běžných situací (tzv. kooperativní učení), mohou se tak od sebe navzájem učit. Dochází také k učení formou prožitku, u něhož jsou důležité zkušenosti, které dítě v různých situacích přirozeně získá, učí se spontánně reagovat a komunikovat s ostatními. V neposlední řadě je v mateřských školách s programem začít spolu využíváno i integrované učení hrou a činnostmi, při kterých se využívá témat blízkých dětem, bere ohled na skutečné vzdělávací potřeby dětí a umožňuje jim reálný pohled na svět, který je obklopuje. Děti nejsou srovnávány mezi sebou, ale jsou vedeny k sebehodnocení, přičemž pedagog dává každému dítěti také zpětnou vazbu. Významnou úlohu v celém procesu vzdělávání zastává rodina. (Gardošová, Dujková a kol., 2012)

1.1.4 Zdravé mateřské školy

Tyto mateřské školy se zaměřují na využití programu podpory zdraví. V tomto konceptu se klade důraz nejen na zdravý životní styl, ale jde více do hloubky a akcentuje i otázky ochrany životního prostředí, jehož stav se zdravím lidí úzce souvisí. Zdraví jednotlivců je ovlivněno jak jejich tělesnou kondicí, tak duševním

rozpořádáním, sociálními vztahy a duchovním nastavením daného člověka. Stejně tak má na jedince vliv okolní svět. Mateřské školy se snaží vytvořit takové prostředí, aby se zde děti cítily bezpečně a byly naplněny jak jejich tělesné, tak duševní a společenské potřeby. Pozitivní sociální klima mateřské školy pak ovlivňuje duševní pohodu a zdraví všech zúčastněných. Klade se důraz na individualitu dítěte a jsou respektovány jeho přirozené potřeby. Zdravé mateřské školy mohou využívat toho, že člověk si v raném věku snáze osvojí žádoucí návyky a dovednosti, v tomto případě takové, které budou i do budoucna podporovat zdraví jeho i jeho okolí. Mezi činnostmi, které podporují pohodu dětí a jsou v těchto mateřských školách využívány patří například spontánní hra, prožitkové učení či experimenty. Je zajištěn dostatek volného pohybu, případně se mohou do programu zařazovat různá cvičení. Stejně důležité je také zdravé stravování, které sestává z pestré, vyvážené a plnohodnotné stravy, která je kvalitní, vhodná pro děti a ve správném množství. Vzor zdravého života by děti měly vidět jak ve svých učitelích, tak doma v rodině. Součástí práce mateřských škol je tedy i působení na rodinu dítěte a aktivní spolupráce v oblasti zdravého životního stylu. Provozovatelé těchto mateřských škol se snaží o to, aby třídy byly věkově smíšené. (Havlíková a kol., 2008)

1.1.5 Waldorfské mateřské školy

Waldorfská pedagogika má své základy v Německu, kde byla první mateřská škola s tímto zaměřením založena v roce 1920. V naší zemi se začala prosazovat až po roce 1992. Podstatou tohoto pedagogického směru je antroposofie filosofa Rudolfa Steinera. Na mateřskou školu Waldorfského typu může navazovat základní, někdy i střední škola. Ve waldorfském pojetí pedagogiky je pracováno s dítětem jako s individuální osobností, důležitý je duševní, duchovní i fyzický rozměr. Děti bývají ve věkově smíšených skupinách. (Pavlovská a kol., 2012)

Důležité je pro děti to, co prožijí během společné práce. Pedagogové ve waldorfských mateřských školách používají metodu napodobování. Místo vysvětlování učitel začne činnost provádět a děti se mohou přidat a začít pracovat také. Rudolf Steiner byl přesvědčen, že přibližně do věku sedmi let má napodobování zásadní roli. Zastával názor, že forma, kterou těmto dětem něco sdělujeme, má větší význam než obsah sdělení samotného. Ve waldorfské mateřské škole má každý den svůj rytmus, stejně jako jednotlivé týdny a období během roku se řídí určitými zákonitostmi. Typická je výuka v tzv. epochách. Během roku se také slaví různé svátky

a připomínají se tradice. Důležité je, aby v mateřské škole nebylo příliš mnoho „hotových“ věcí. Je žádoucí, aby byl k dispozici materiál, z něhož mohou děti tvořit, např. kameny, dřívka, mušle, látky vlna apod. Při vzdělávání a výchově dětí ve waldorfských mateřských školách je důležitá také spolupráce rodiny. (Carlgren, 1991)

1.1.6 Církevní mateřské školy

Církevní mateřské školy se v České republice, poté co byly po roce 1948 zrušeny, znovu objevily po roce 1989. Církevní školy nemají jednotný koncept vzdělávání, avšak mají společný ideový princip, založený na vedení svěřených dětí k náboženským, u nás nejčastěji křesťanským životním postojům. Děti jsou vedeny k dodržování křesťanské etiky a je jim představována kulturní tradice a základy daného náboženství. (Průcha, Kořátková, 2013)

1.1.7 Daltonské mateřské školy

Tyto mateřské školy mívají většinou blízké spojení se základními školami stejného typu. Zakladatelka Helen Parkhurstová (1886-1973) byla inspirována metodou Marie Montessori, s níž také spolupracovala. Tento typ škol se šířil z USA nejen do Evropy. Mezi základní myšlenky, na jejichž základě Daltonské školy pracují, řadíme svobodu, samostatnou práci a spolupráci. Je žádoucí dát dětem svobodu a možnost volby aktivit a tím je vést k zodpovědnosti. Ve zdravě fungující společnosti si lidé cení svobody, ale zároveň vnímají svoji zodpovědnost, kterou s sebou svoboda nese. Děti mají k dispozici pomůcky a materiály, které podporují jejich samostatnost, mohou pak poznat své hranice a možnosti, naučit se činnosti plánovat a zdárně dokončit. Naučit se spolupracovat s druhými je dovednost, která je pro život většiny lidí velmi důležitá jak v pracovním, tak v osobním životě. Učitel při své práci postupuje tak, aby podněcoval jak samostatnou práci, tak vzájemnou spolupráci dětí, přičemž se snaží minimalizovat používání přímých instrukcí, naslouchá dětem, podporuje je v projevování vlastních názorů a zastává spíše roli pozorovatele. V těchto mateřských školách bývají převážně věkově smíšené skupiny dětí. (Burešová, Bajer, 2020).

1.1.8 Lesní mateřské školy

Tento typ předškolních zařízení se v České republice začal výrazněji prosazovat po roce 2000. Fungování lesních školek může být odlišné v závislosti na lokalitě, ve které se školka nachází, možnostech a přesvědčení provozovatele. Obecně

však děti v lesních školách tráví většinu času venku v přírodním prostředí. Jejich hlavní myšlenkou je přiblížit dětem přírodu, učit je, jak se k ní šetrně chovat, prostřednictvím pohybu v přírodním prostředí rozvíjet různé oblasti vývoje – např. hrubou a jemnou motoriku, citlivé vnímání prostředí, poznávání rostlin a zvířat apod. Děti v přírodě prožívají změny cyklu ročních období, učí se přímo prožitkem. Jako zázemí pro lesní mateřské školy může sloužit například zahrada nebo louka v blízkosti lesa s jurtou, maringotkou, dřevěnou stavbou apod. Pro provoz lesních mateřských škol je důležité hledisko ekologického provozu, vychází se z principů fungování ekoškolek. Opatření, jež snižují ekologickou zátěž lidského působení na planetu, jsou součástí provozu lesní mateřské školy a děti tak mohou získat správné návyky. Děti mají k dispozici přírodní materiály, často mají možnost pěstování různých plodin na záhoncích, bývají v kontaktu se zvířaty. V lesních mateřských školách bývají děti v heterogenních věkových skupinách. (Vošahlíková, 2010)

O některých typech alternativních mateřských škol bude v této práci ještě dále zmínka.

1.2 Věkově smíšené skupiny dětí

Většina výše uvedených alternativních vzdělávacích směrů má jeden výrazný společný prvek a tím je často věkově smíšený kolektiv dětí, které dané mateřské školy navštěvují. Děti se mohou od ostatních kamarádů různého věku učit nebo jim naopak být zdrojem inspirace a pomoci. Mladší děti mají možnost provádět činnosti, které by samy nebo se stejně starými dětmi dělat nemohly, protože by na ně fyzicky či mentálně nestačily. Většinou se aktivně zajímají o činnosti, které provádí jejich starší spolužáci. Starší děti mají naopak možnost upevňovat si své vědomosti tím, že informace vysvětlují a předávají mladším, naučí se, jak být dobrým vychovatelem a zároveň se učí zodpovědnosti vůči ostatním lidem. Velkou výhodou, kterou věkově smíšený kolektiv dětí poskytuje je, že pokud dítě není v nějaké činnosti stejně dobré jako jeho vrstevníci, má možnost připojit se k o něco mladším dětem, kteří mu poté jsou rovnými partnery a dítě se necítí být pozadu. To samé, pouze opačně, platí, pokud dítě v něčem mezi vrstevníky vyniká. Může si k sobě najít starší děti, které budou v dané činnosti na stejné úrovni. (Gray, 2016)

Ve věkově heterogenních třídách spolu děti vytváří přirozené skupiny. Může se jednat o skupiny podle věku, podle zájmů, typu osobnosti či individuálních schopností každého dítěte. Věkově smíšený kolektiv tolik nepodněcuje k nezdravé

soutěživosti mezi dětmi, jak to často může být u věkově homogenních tříd. Věkově smíšený kolektiv může být výhodou i pro sourozence, kdy starší, který již mateřskou školu navštěvuje, může pomoci mladšímu snadněji se adaptovat a zvyknout si na prostředí bez rodičů. (Trtlíková, 2014)

2. Montessori pedagogika

2.1 Maria Montessori – kde se vzala pedagogika Montessori

Při zpracování práce s tématem Montessori pedagogiky je důležité zmínit zakladatelku této metody, Marii Montessori. A to nejen proto, že se podle ní tento typ pedagogiky nazývá. Tato inspirativní a ve své době pokroková žena se narodila v roce 1870 v Itálii. Již od mládí měla jasnou představu o svém vzdělání, měla nadání na přírodní vědy a rozhodla se, že vystuduje lékařství. To se jí povedlo, v roce 1896 úspěšně dokončila studium na univerzitě v Římě a stala se doktorkou medicíny. Podařilo se jí to jako historicky první ženě v Itálii. Po ukončení studia nastoupila na psychiatrickou kliniku v Římě, kde se začala věnovat mentálně zaostalým dětem. Zjistila, že speciálním pedagogickým přístupem a citlivým vedením mohou tyto děti dělat velké pokroky. Takové, díky kterým mohly v různých oblastech vzdělávání dosáhnout srovnatelných výsledků jako děti takzvaně „normální“.

Mezníkem byl rok 1907, kdy je v chudinské čtvrti Říma pod jejím vedením založen první Dům dětí, který navštěvovaly děti rodičů, kteří museli pracovat a na děti neměli celé dny čas. Maria Montessori děti pozorovala, na základě toho jim zde vytvořila připravené prostředí, vhodné podmínky a pomůcky. Vše přizpůsobila pro děti. Zjistila, že děti si nechtějí tolik hrát s hračkami, ale dávají přednost opravdové reálné práci. Protože Dům dětí vzbudil u veřejnosti značný ohlas, Maria Montessori a její postupy začaly být známé po celém světě. (Standing, 1957)

Sama autorka metodu nazývá „metodou dítěte“, a to proto, že právě dítě a stupeň jeho rozvoje by měl vést kroky dospělých.

Maria Montessori umírá v roce 1952 v Holandsku, avšak její práci a šíření myšlenek se nadále věnoval syn Mario. (Hainstock, 2013)

2.2 Principy Montessori pedagogiky

Maria Montessori kladla důraz na prvních šest let v životě člověka. Byla přesvědčena, že výchova začíná už od početí, dítě má tzv. „absorbující mysl“ a také že v těchto letech prochází tzv. „senzitivními fázemi“. Zdůrazňovala také připravené prostředí.

2.2.1 Senzitivní fáze

Přibližně v prvních šesti letech svého života prochází člověk obdobími, v nichž má schopnosti, které pokud nejsou využity a rozvíjeny, v budoucnu už není možné je na stejné úrovni obnovit. Tento věk je nazýván též „věkem tvoření“. Děti v různém věku mají odlišné způsoby přemýšlení a tohoto poznatku je dobré využít. Než však děti začneme vzdělávat, je potřeba je nejdříve důkladně pozorovat. (Montessori, 2019)

Maria Montessori popisuje několik senzitivních fází. V každé fázi je dítě citlivé na určité stimuly a snadno je pak přijímá. Pokud je fáze správně rozpoznána, lze dítě podpořit a ve správnou chvíli mu pomoci dovednost rozvíjet. Jakmile už má dítě danou dovednost na dostačující úrovni, citlivost na danou oblast pomine. Protože jsou děti různé, senzitivní fáze se dostavuje u každého individuálně, avšak všechny přibližně v průběhu prvních šesti let. V jednotlivých fázích dochází například k rozvoji jazyka, zdokonalování pohybu, uvědomění si posloupnosti v čase a prostoru, zdokonalování psaní, čtení, hmat apod. (Hainstock, 2013)

2.2.2 Funkce prostředí

Jednu z nejdůležitějších funkcí zastává v přístupu Marie Montessori prostředí. Pozorování dětí je důležité kvůli tomu, aby bylo možné správně rozpoznat jejich potřeby a přizpůsobit tomu přístup k dítěti. Toto pozorování je ale efektivní a může podat potřebné informace pouze tehdy, nachází-li se dítě v prostředí, ve kterém se cítí svobodně a může se spontánně projevit. Zařízení by tedy mělo odpovídat dětským potřebám. *„Připravené prostředí je organizovaný prostor, kde jsou připraveny skupiny důmyslných pomůcek a činností odpovídajících potřebám dítěte. Má jasný řád a pravidla“*. (Montessori znamená vědět, co děti potřebují, 2020) Nábytek je vyroben tak, aby odpovídal proporcím dětského těla, měl by být lehký, aby ho děti mohly samy přemísťovat. Umyvadla malá, vše v úrovni dětí, aby se pohodlně mohly samy obsloužit a na vše dosáhnout. Interiér třídy by měl být barevný, na stěně obrázky. Taktéž tabule jsou umístěny tak, aby na ně děti pohodlně dosáhly. Skříňky taktéž nízké, tak, aby děti dosáhly na pomůcky a věci v nich umístěné a mohly je tam zase bez problémů vrátet. Děti by se měly v tomto prostředí cítit bezpečně. (Montessori, 2017)

2.2.3 Svoboda a zodpovědnost

Když jsou děti vedeny přístupem Montessori, mají velkou autonomii. Nepleťme si to však s anarchií. „Svobodou máme na mysli to, že život dítěte osvobodíme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji“. (Montessori, 2017, s. 66) Je žádoucí vést děti k tomu, aby činnosti, které mohou zvládnout, prováděly samy. V rámci toho, co dítě zná, si samo svobodně může volit, co bude dělat, jaké aktivity a jak dlouho se bude věnovat, zda bude pracovat samo nebo s dalšími dětmi. Když si dítě samo vybere, co ho v dané chvíli nejvíce přitahuje, většinou to odpovídá i senzitivnímu období, ve kterém se právě nachází. Se svobodou souvisí bezpodmínečně i zodpovědnost. Dítě kromě svobody také nese přirozené důsledky, které souvisí s jeho volbou, a přijímá za svá rozhodnutí zodpovědnost. K zodpovědnosti a určité disciplíně nevede cesta přes umlčování, nátlak, příkazy a zákazy, ale skrze výše uvedenou svobodu, skrze to, že si člověk uvědomí, že může sám regulovat své chování a dodržovat určitá pravidla. Výhodou tohoto přístupu je, že zodpovědnost a disciplína není omezena jen na chování ve škole, jak je tomu mnohdy v běžných školách, ale dítě tyto postoje vezme za své i v prostředí mimo školu. Pro učitele, který s touto metodou nemá ještě mnoho zkušeností, nemusí být vždy snadné se s tímto přístupem ztotožnit. (Montessori, 1912)

2.2.4 Řád

O řádu mluvíme v několika rovinách - věcné, časové, vztahové a v rovině fungování celého světa. Věci mají svůj řád, každá má své místo. Pokud děti ví, kde příslušnou věc najdou, a kam ji mají vrátit, snadno se pak v prostoru orientují. Pociťují díky tomu jistotu a bezpečí. Řád souvisí také s činnostmi. Každá má svůj začátek a konec. Pokud jsou děti vedeny toto respektovat, posiluje to i rozvoj jejich logického myšlení. Zásadní je pro děti řád v mezilidských vztazích. (Montessori znamená vědět, co děti potřebují, 2020) V neposlední řadě je třeba zmínit řád a zákonitosti světa, v němž žijeme, řád vesmíru a naší planety. V přírodě lze nalézt řád, díky kterému vše funguje, jak má. Každý, jak lidé, tak zvířata, pracují nejen pro vlastní prospěch, ale svým chováním ovlivňují i druhé. V přírodě je zachován řád tím, že každý dělá to, co je jeho úkolem, pro co je určen. Existuje potravní řetězec. Některá zvířata se živí pouze rostlinnou stravou, některá jsou masožravá, jiná dokonce požírají mršiny. Včely opylují květy, lidé díky tomu mohou sklízet ovoce. Člověk je schopen se v rámci řádu

světa adaptovat na prostředí a toto prostředí svou prací měnit, kultivovat a zlepšovat. (Montessori, 2019)

2.2.5 Partnerský přístup

„Partnerský přístup má vyjadřovat myšlenku rovnocennosti nějakého vztahu a myšlenku spolupráce. Partnerský přístup k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa“. (Kopřiva a kol. 2012, s. 9) Abychom mohli budovat partnerský přístup, je potřeba nastavit pravidla a to společně - dospělí s dětmi. Pravidla, na jejichž tvorbě se děti samy podílely, se jim pak snadněji dodržují. Montessori metoda se snaží o to, aby děti přistupovaly s úctou a respektem k sobě i k druhým lidem. Na základě toho se pak děti dokážou vcítit do druhých, v případě potřeby nabídnout pomoc a v neposlední řadě vyjádřit svůj názor. (Montessori, 2017)

2.2.6 Smysluplnost a učení v souvislostech

Pokud se má lidský mozek, tedy člověk, něčím zabývat, potřebuje v dané činnosti vidět smysl. Jestliže to vztáhneme na děti, to, v čem ony vidí smysl, nám vůbec smysluplné připadat nemusí. Vnímání smysluplnosti je tedy individuální. (Kopřiva a kol., 2012) Děti tedy od malička dělají to, v čem vidí smysl, učí se a chtějí se v tom zdokonalovat. Je žádoucí, pokud se děti něco učí, aby v tom viděly smysl a zároveň, aby znaly souvislosti a dopady činností. Vše, co děti dělají se v Montessori přístupu učí aplikovat do reálného života, přitom v tomto procesu postupují od konkrétního k abstraktnímu, což přispívá k rozvoji myšlení. (Montessori, 2017)

2.2.7 Odměny a tresty

Otázka odměn a trestů bývá mezi rodiči často předmětem bouřlivých debat, především mezi jejich příznivci a odpůrci. Odměnou v tomto textu máme na mysli něco, čím motivujeme děti, aby udělaly to, co chceme my. I Maria Montessori měla nejprve za to, že bez odměn se při práci s dětmi neobejde. Brzy ale zkušenostmi dospěla k tomu, že pokud dítěti dovolíme, aby se samo učilo, žádné odměny jako motivaci k provádění činnosti nepotřebuje. Pro mnohé učitele, zvyklé na jiné metody však bývá velmi těžké začít s výukou bez odměn. (Montessori, 2017) Odměny mohou představovat rizika pro morální vývoj jedince, protože děti, které jsou zvyklé na „politiku odměňování“ pak většinou zkusí použít odměnu pro někoho jiného, aby

dosáhlo svého cíle. Může si pak zvyknout, že kupovat si druhé odměnami je v pořádku, případně se samy mohou stát na odměnách závislími. (Kopřiva a kol., 2012)

Co se týká problematiky trestů, je potřeba uvést, že každé nesprávné chování by rozhodně nemělo zůstat bez reakce. Jak píše ve své knize Pavel Kopřiva a kol., 2012: „*považujeme tresty za rizikové pro zdravý duševní a sociální vývoj dětí*“. Trestem rozumíme sankci za nevhodné chování či provádění nějaké nevhodné činnosti. Ani Maria Montessori nebyla zastánkyní trestů. Snažila se uplatnit přirozené nebo logické důsledky nevhodné činnosti, ty pak samy působily na jedince. Vždy se však i k takovýmto jedincům chovala s respektem. (Montessori, 2017)

2.3 Montessori metoda a příroda

V naší společnosti, zvláště ve větších městech, nemají děti často možnost vybudovat si intenzivní vztah k přírodě, trávit v ní dostatek času a zažívat přímý kontakt s přírodním prostředím. Maria Montessori však považovala roli přírody při výchově dětí za důležitou. Protože děti jeví zájem o živé bytosti i rostliny, je vhodné dát dětem k dispozici vhodné pomůcky, s nimiž mohou v přírodě pracovat. Ve městech je vhodné využívat k pobytu a aktivitám na čerstvém vzduchu parky. Je prospěšné chodit do přírody na procházky, protože i malé zdravé děti jsou schopné ujít nemalé vzdálenosti. Je prospěšné nechat děti běhat venku, i když není „ideální“ počasí, nechat je běhat v rose, nebo odpočívat pod stromy. V Domech dětí měly děti příležitost chovat různá drobná zvířata, starat se o ně, vidět, jak rostou, jak přichází na svět a učily se tak zodpovědnosti vůči těmto tvorům. Děti také měly příležitost pracovat na svých zahrádkách, pěstovat zeleninu a ovoce a viděly tak doslova plody své práce. Některé se staraly o květiny. Největší radost ale dětem přináší, když mohou nejen v přírodě něco aktivně vykonávat, poznávat a zkoumat. (Montessori, 2017)

2.4 Role pedagoga – průvodce

„*Nejdůležitějším požadavkem na učitele je správná skladba jeho vnitřních dispozic*“. (Montessori, 2017, s. 125) Jistě je důležité, aby se na své povolání učitel připravoval studiem, avšak podle Marie Montessori je nejdůležitější, aby se učitel dokázal „*zbavit všech defektů, které stojí v cestě jeho zdravým vztahům k dětem*“ (Montessori, 2017, s. 125). Znamená to, že učitel si musí uvědomit své vlastní nedostatky a špatné vlastnosti a pracovat na jejich odstranění, nemusí však být bez

chyby. Učitelé by se měli naučit pracovat se svým hněvem a pýchou, být pokorní a mít otevřené srdce. Avšak nezapomínat, že jejich úkolem je vzdělávat a vychovávat. Pedagogové jsou průvodci, kteří provází děti, jsou jim vzorem a podporují je. (Montessoriová, 2012)

3. Lesní mateřské školy

3.1 Historie lesních mateřských škol

Počátky lesních mateřských škol nalezneme v zahraničí, konkrétně v padesátých letech v Dánsku, kde byla na základě zkušeností paní Elly Flatau a skupiny jejích známých, kteří trávili mnoho času se svými dětmi v lese, založena první lesní mateřská škola. Myšlenka se poté rozšířila i dalších evropských zemí. V Dánsku, kolébce lesních mateřských škol, jich funguje mnoho, oblíbené se staly např. v Německu, Švédsku, Švýcarsku, Kanadě i v Japonsku. Počty fungujících lesních mateřských škol se neustále zvyšují. (Historie lesních MŠ, 2020)

3.2 Lesní mateřské školy v ČR

Školský zákon definuje lesní mateřskou školu takto: *„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou“.* (Zákon č. 561/2004 Sb.)

První lesní mateřská škola u nás byla založena v roce 2008. Inspirací pro české lesní mateřské školy byla zařízení téhož druhu v zahraničí, hlavně v Německu a ve Skandinávii. Výraznou postavou v oblasti lesních mateřských škol v České republice se stala Emilie Strejková. Té se podařilo otevřít třídu odpovídající principu lesní mateřské školy v roce 2010. Téhož roku byla založena Asociace lesních mateřských škol, jež momentálně sdružuje přes 100 lesních školek z České republiky a zasazuje se o rozvoj předškolního vzdělávání v přírodě jak formou podpory členských organizací, tak např. komunikací s úřady ohledně změn a zlepšování legislativy týkající se lesních mateřských škol. (Co je asociace lesních MŠ, 2020).

Od roku 2016 jsou lesní mateřské školy uznávané státem jako plnohodnotná alternativa ke klasickému předškolnímu vzdělávání, přičemž fungují jako:

- Lesní mateřské školy (zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení – pak dostávají příspěvky od státu, děti zde mohou plnit povinný poslední rok předškolní docházky, pod kontrolou ČŠI a hygienické stanice)
- Lesní kluby (žádné pravidelné příspěvky od státu, nejsou zapsané v Rejstříku škol a školských zařízení, nelze zde plnit povinný poslední rok

předškolní docházky a není potřeba dělat žádné povinné kontroly ze strany institucí). (Co je lesní školka, 2020)

3.3 Asociace lesních mateřských škol

V České republice funguje Asociace lesních MŠ, která sdružuje mateřské školy a kluby. Cílem této asociace je vytváření podmínek pro vzdělávání předškolních dětí v přírodě. Zajišťuje vzdělávání pedagogů, vytváří tzv. standardy kvality lesních MŠ, snaží se prostřednictvím komunikace se státní správou zlepšovat podmínky lesních školek, může pomoci při zakládání lesní mateřské školy a snaží se o rozšíření všeobecného povědomí o vzdělávání v přírodě a o lesních MŠ obecně. Na jejich internetových stránkách může odborná i laická veřejnost najít mnoho užitečných informací týkajících se lesních mateřských škol a vzdělávání předškolních dětí v přírodě. (Co je asociace lesních MŠ, 2020)

3.4 Principy, na nichž staví lesní mateřské školy

Lesní školky, jak vyplývá i z názvu, fungují v přírodě. Vše je založeno na přesvědčení, že pro děti je důležité jak vzdělávání, tak kontakt s přírodou. V lesních školkách je přístup k obojímu. Cílem je děti vzdělávat a zároveň je naučit vztahu k přírodě. Děti jsou venku po celý rok, za každého počasí, mají však většinou také zázemí, které slouží k odpočinku, uskladnění pomůcek a dalším činnostem. Tímto zázemím bývá nejčastěji maringotka, jurta, chatka a podobně. (Co je lesní školka, 2020).

Lesní školky mohou fungovat samostatně, nebo jako integrované lesní mateřské školy. Samostatné lesní mateřské školy nepotřebují žádné zázemí klasické mateřské školy. Jak již bylo zmíněno výše, využívají jurty, maringotky, nebo jim podobné objekty. Některé LMS fungují i bez objektů, kdy se děti s průvodcem mohou sejít na zastávce MHD a odtud společně vyráží na výpravy do přírody. V případě potřeby mohou mít domluvené zázemí s nějakou jinou vhodnou institucí. Integrované LMS jsou pak založeny na tom, že se propojuje a kombinuje program běžné mateřské školy s prvky lesní mateřské školy. (Vošahlíková, 2010)

3.4.1 Prostředí

Prostředí je to, co lesní mateřské školy na první pohled odlišuje od těch klasických. Lesní mateřské školy mají své zázemí, přičemž většinu dne jsou děti

s průvodci venku. V zázemí by měly být zastoupeny přírodní prvky a materiály, dřevěný nábytek. Pokud je zařízení umístěno na zahradě, měl by tam být trávník a jiné druhy povrchů, jako jsou kamínky, kůra apod. Na zahradě by měly děti mít možnost hrát si a pracovat s vodou, např. zalévat vlastní záhony, na nichž mohou pěstovat zeleninu či květiny. Jako herní prvky mohou sloužit přímo prvky, které je možné nalézt v přírodě, např. kmeny stromů či kameny. Ideální je, mohou-li se děti starat o nějaké zvíře, případně mají možnost navštěvovat nějakého chovatele z blízkého okolí. (Vošahlíková, 2010)

3.4.2 Udržitelný rozvoj

Jestliže mají lidé žít tak, aby se i budoucím generacím na Zemi dobře žilo, je potřeba zabývat se otázkami udržitelného rozvoje. Naše zdroje jsou vyčerpatelné a omezené, ať už se jedná o vodu, nerostné bohatství nebo třeba čas. S těmito zdroji je třeba naučit se lépe hospodařit a naučit to také budoucí generace. V této souvislosti je potřeba naučit děti chovat se zodpovědně k sobě navzájem a přírodě kolem sebe, učit se empatii a solidaritě, respektovat sebe, ostatní i přírodu, být spravedliví a myslet kriticky. (Sborník lektorských textů a metodických listů: Průvodce dětí světem, 2016) Konkrétně je možné v rámci provozu lesní mateřské školy například aktivně třídit odpad, kompostovat, používat šetrné mycí prostředky, úsporně zacházet s vodou i elektrickou energií, používat úsporné spotřebiče, nainstalovat obnovitelný zdroj energie apod. (Vošahlíková, 2010)

3.4.3 Aktivní účast

Aktivní účast je opakem pasivního přijímání informací. Předpokládá se, že děti jsou aktivní v hledání řešení odpovědí na své otázky, ptají se, zjišťují a jdou do hloubky, přičemž hnacím motorem je jejich vnitřní motivace. Děti se mohou rozhodovat nebo alespoň spolurozhodovat a projevit svůj názor, jež je rovnocenný s názory ostatních včetně dospělých. Může se stát, že děti udělají chybu, ale díky zkušenosti se mohou z chyby poučit, což má pozitivní vliv na jejich vývoj. (Sborník lektorských textů a metodických listů: Průvodce dětí světem, 2016)

3.4.4 Metoda situačního učení

Tato metoda vychází z myšlenky, že děti jsou schopny aktivně působit na svět kolem sebe a tím i ovlivňovat svůj vývoj. Situace, ve kterých se dítě ocitá, prožívá je, a může na ně reagovat, mají vliv jeho rozvoj. Z těchto situací totiž dítě načerpá

zkušenosti a zážitky, které jsou zdrojem výchovného působení. Pedagog by měl rozeznat situace pro děti přínosné a ty poté cíleně zpracovat, rozebrat a pracovat s nimi. Je potřeba dětem situaci přiblížit tak, aby jí rozuměly – do situace se zapojí, učí se jednat samostatně i spolupracovat. Pedagog by měl s dětmi rozebrat, co se v dané situaci naučily. (Opravilová, 2016)

3.4.5 Informální učení

Tento způsob učení lze pojmenovat i jako učení nápodobou či učení z okolí. Děti se učí neustále, nejen při formálním vzdělávání, kdy navštěvují vzdělávací zařízení, nebo při neformálním vzdělávání, kdy se něčemu učí v zájmových kroužcích. V případě docházky dítěte do lesní mateřské školky učí děti sama příroda a pobyt v ní. Děti vnímají okolní prostředí, jeho změny a procesy, k nimž zde dochází. Vliv na dětské vnímání má však i prostředí vytvořené lidmi. Estetika prostředí a prostor, kterým je dítě obklopeno, jej ovlivňují. Stejně tak jsou děti ovlivněny dospělými, s nimiž jsou v kontaktu a jejich chováním. Pokud jsou pro děti stanovena nějaká pravidla, a dospělí požadují, aby se děti chovaly určitým způsobem, musí se i oni dospělí chovat v souladu těmito pravidly. Jsou vzorem, jenž děti napodobují. (Sborník lektorských textů a metodických listů: Průvodce dětí světem, 2016)

3.4.6 Transformální učení

Transformální učení, neboli učení od profesionálů, dětem zprostředkuje zkušenost, kdy se v rámci výuky setkají s odborníkem na nějakou oblast. Tento děti při návštěvě přímo učí, vypráví jim, co obnáší jeho práce, děti se mohou podívat, případně, pokud je to možné, některé činnosti i vyzkoušet. Děti se mohou setkat i s odborníky, kteří většinu svého pracovního času tráví u počítače. Ti jim mohou vyprávět své zkušenosti, ukázat fotografie, videa, případně je jiným způsobem seznámit se svou prací a jejími výsledky. (Sborník lektorských textů a metodických listů: Průvodce dětí světem, 2016)

3.4.7 Hra, spontánní hra

Pomocí hry lze u dětí rozvíjet různé dovednosti z oblasti fyzické, emocionální, sociální, intelektuální či morální. Spontánní hru si dítě vybírá samo, a také si samo určuje její průběh i partnery, což vyjadřuje svobodu dítěte. Ostatní hráči nejsou do účasti na hře někoho jiného nuceni. Pokud se účastní, díky svému chování mají vliv na průběh hry. Hra se vyznačuje pravidly, která ale nemusí být striktně určena, všichni

zúčastnění s pravidly souhlasí a pokud se pravidla změní, opět je to souhlasem všech zúčastněných. Zároveň také může účastník kdykoli hru opustit. Společná hra učí děti spolupracovat, brát ohled na potřeby ostatních a chovat se k nim slušně. Specifickou vlastností hry je to, že je důležitější samotná činnost, nejde o výsledek. Pokud totiž nejde člověku o výsledek, ale o činnost samotnou, nebojí se experimentovat a zkoušet nové cesty. Hra bývá odtržena od reality, ale odehrává se ve skutečném prostředí. Dochází k rozvoji představivosti a fantazie. Mysl dítěte v momentě spontánní hry je soustředěná, aktivní, a také ničím nestresovaná. Tento stav je vhodný pro učení a rozvoj tvořivosti. Pozitivní účinek má hra na schopnost řešit logické problémy. (Gray, 2016)

3.4.8 Jak to chodí v lesní mateřské škole

Každá lesní mateřská škola může samozřejmě fungovat rozdílně. Obecně říci, že do lesní mateřské školy dochází skupinka dětí, většinou nebývá to více než dvacet, o které se stará několik průvodců. Skupina pak tráví co nejvíce času venku na čerstvém vzduchu, a to za každého počasí. Chodí se na „výpravy“ do přírody. Je proto důležité, aby děti měly vhodné oblečení a obuv. Na odpočinek po obědě je určeno zázemí. Pokud to počasí dovolí, děti venku i obědvají. Děti mohou také využívat zahradu, jež bývá často součástí lesní mateřské školy. Často si zde mohou na malé zahrádce pěstovat např. zeleninu. Stravování v těchto zařízeních musí být v případě školy, která je zapsána v rejstříku, zajištěno přímo lesní mateřskou školou. (Co je lesní školka, 2020)

3.5 Klady a zápory lesních mateřských škol

Když se rodiče rozhodují, zda jejich dítě bude navštěvovat lesní mateřskou školu, mohou zvažovat, jaká pozitiva, případně negativa pobyt v takovém zařízení přinese.

Často se v této souvislosti zmiňuje posílení imunity dětí. Jak uvádí v článku Ing. Anna Füleová a MUDr. Zdeňka Jágrová z pražské hygienické stanice, *„imunitu dětí můžeme podpořit pravidelným pohybem a pobytem dětí venku na zdravém vzduchu“*. (Füleová, Jágrová, 2018)

Některá pozitiva zmiňuje ve své publikaci také Tereza Vošahlíková (2010). Častým pohybem venku se děti učí pozitivnímu vztahu k přírodě. Právě tím, že prožívají celý rok v přírodním prostředí, mohou na „vlastní kůži“ vnímat odlišnosti

jednotlivých období a změny, které se v přírodě odehrávají. Pro lesní mateřské školy je charakteristické to, že se zde pracuje hlavně s přírodními materiály, tím dochází k rozvoji kreativity, fantazie a také se děti učí improvizovat. Dalším pozitivem pobytu v lesní mateřské škole je možnost pozorování rostlin a živočichů v jejich přirozeném prostředí. Po čase stráveném v přírodě bývají děti fyzicky zdatnější. Také se v prostředí lesní mateřské školy v přírodě přirozeně učí vzájemné spolupráci. Lesní mateřské školy jsou atraktivnější i pro muže, kterých je v rámci předškolního vzdělávání dětí velmi málo (Vošahlíková, 2010). Lidé, kteří tráví velkou část dne venku, mají lepší obranyschopnost organismu, zlepšuje se psychická vyspělost a koncentrace pozornosti jak dětí, tak jejich pedagogů. (Herotová, 2005)

Zmínit je však také potřeba otázku negativ. Jako rodič, jehož děti navštěvují také alternativní mateřskou školu, vnímám stránku finanční. Většina lesních mateřských škol je soukromá, takže rodiče musí za docházku dětí do této mateřské školy platit. Výše poplatku se mezi jednotlivými lesními mateřskými školami liší, většinou jde o několik tisíc korun za měsíc. S finanční stránkou souvisí také to, že děti, protože tráví většinu času venku, potřebují kvalitní oblečení a obuv. Pořízení těchto věcí bývá často finančně náročné. Některé lesní mateřské školy mohou být hůře dostupné, jak městskou hromadnou dopravou, tak autem, což může být pro některé rodiče problém. Při pobytu v přírodě existuje riziko úrazů, otravy neznámými jedovatými plody či setkání s jedovatými rostlinami a nebezpečnými živočichy, z nichž lze zmínit např. zmije, klíšťata, včely, vosy, sršně apod. (Leblová, 2016)

3.6 Vybrané směry, jimiž se lesní mateřské školy mohou inspirovat

Existuje mnoho přístupů, jimiž se lesní mateřské školy mohou při svém provozu inspirovat, případně tyto přístupy kombinovat. Při vlastním průzkumu webových stránek lesních mateřských škol bylo zjištěno, že nejčastěji se tyto mateřské školy inspiroují environmentální výchovou, Montessori pedagogikou a Waldorfskou pedagogikou. Níže jsou tyto stručně popsány.

3.6.1 Environmentální výchova

Environmentální výchova ukazuje, že má velký význam pečovat a starat se o naše životní prostředí a vést k tomu hlavně další generace, které v tomto světě budou žít. V dnešní době, kdy planeta řeší ekologickou krizi a západní společnosti žijí

životním stylem, který není udržitelný, se jeví důležitost environmentální výchovy dětí, potažmo všech lidí na naší planetě jako naléhavá priorita. (Krajhanzl, 2005)

Tento směr vede děti k pozitivnímu vztahu k přírodě, ukazuje, jak lidé působí na přírodu, a také nastiňuje způsoby, jak se chovat k životnímu prostředí, aby bylo dosaženo pozitivních změn. Lidé, zejména ti, žijící ve městech, mají mnohdy omezený, ne příliš častý kontakt s přírodou. Environmentální výchova se snaží o to, aby děti zažily intenzivní kontakt s přírodním prostředím, a ukazuje jim přírodu jako prostor, kde si mohou hrát, učit se i relaxovat. Výhodou působení environmentální výchovy na děti již v předškolním věku je to, že tyto děti jsou otevřené, empatické a dokážou se nadchnout pro nové zajímavé věci, je u nich velká pravděpodobnost, že pokud se jim v takto raném věku vštíplí správné hodnoty a naučí se žádoucím návykům v environmentální oblasti, budou položeny dobré základy pro jejich kladný postoj k životnímu prostředí a životu v něm.

Ne vždy mají mateřské školy možnost být v bezprostřední blízkosti přírody a často ani zaneprázdnění rodiče nemají mnoho možností trávit s dětmi dost času v přírodě. Je důležité si uvědomit, že environmentální výchova se zaměřuje nejen na přírodu jako takovou, ale i na prostředí, kterým jsme obklopeni, např. ve městech. V mateřských školách, kde je kladen důraz na ekologii, se např. můžeme setkat s důsledným tříděním odpadu, šetření s vodou a jídlem nebo i chovem některých živočichů. Pokud má školka zahrádku, lze zde pěstovat rostliny či kompostovat. Dají se také podnikat výpravy do blízkých parků, tam mohou děti pozorovat živočichy, jež zde žijí. „*Environmentální výchova v mateřské škole má umožnit dětem osobní zkušenost s přírodou, nechat jim ji zažívat všemi smysly*“. (Leblová, 2016, s. 16). K učení dochází ve velké míře venku v přírodě. Ke hře děti často používají přírodní materiály, hrají si na různá zvířata, snaží se co nejvíce poznávat (nejen) okolní přírodu, jsou jim čteny pohádky s ekovýchovnou tematikou, nezřídka také děti chodí „uklízet“ přírodu ve svém okolí. (Vošahlíková, 2010).

3.6.2 Montessori přístup

Metoda Marie Montessori byla popsána již v předešlé kapitole. Mezi hlavní myšlenky této metody patří vést děti k samostatnosti a svobodě, pracovat na rozvoji dětí celostně, respektovat senzitivní fáze vývoje dítěte a na základě těchto fází s dětmi pracovat. Připravenému prostředí je přikládán značný význam, dovoluje dítěti rozvíjet se svým tempem nezávisle na ostatních. V Montessori mateřských školách se také

pracuje se specifickými didaktickými pomůckami, postupovat od jednoduššího ke složitějšímu a dítě se také může učit na základě své chyby. Děti jsou zde také povětšinou ve věkově smíšených skupinách, což jim umožňuje navzájem se od sebe učit.

3.6.3 Waldorfská pedagogika

Ve waldorfských mateřských školách je kladen důraz na napodobování činností učitele dětmi při všech denních činnostech, nikoli uplatňování autority. V dětech by se při aplikaci tohoto přístupu měl probudit přirozený zájem o činnosti. Je zde dbáno na smyslové vjemy dítěte a důležitý je samotný prožitek, prostřednictvím kterého se děti při hře, práci či jiné denní činnosti učí. Také prostředí je specifické – dominují pastelové barvy, přírodní materiály, namísto pravých úhlů se upřednostňují např. lichoběžníkové, půlkruhové nebo šestiúhelníkové dispozice. Prostředí by mělo působit klidně a pozitivně. U waldorfského přístupu bývá uplatňována volná hra a s ní související svobodná volba činnosti a časté využívání různých pohádkových příběhů. S jednou pohádkou se může pracovat dlouhodobě, zájem je zaměřen na chování pohádkových postav. Důležitá je samotná činnost jako taková, kdy se děti učí tím, že přímo prožívají danou hru či práci. Protože výchova tímto stylem se liší od výchovy v klasických mateřských školách, klade tento koncept, stejně jako např. Montessori přístup, velké nároky na osobnost pedagoga, zvláště jeho morální kvality. (Průcha, Kořátková, 2013)

4. Průzkumná část

Tato část bakalářské práce zpracovává data z dotazníku, jež byl použit pro zjišťování informací o lesních mateřských školách v České republice, jejich filosofii a motivaci zakladatelů, zejména pak směru, kterým se při výchově a vzdělávání dětí inspirují a řídí.

4.1 Cíl průzkumu

Hlavním cílem průzkumu je zjistit, zda lesní mateřské školy při svém fungování využívají ve svém fungování Montessori pedagogiku a pokud ano, zda ji využívá jako celý pedagogický koncept, nebo přebírá některé její prvky. Okrajově se však dotazník zabývá také otázkami, jakým výchovně vzdělávacím směrem se lesní mateřské školy inspirují, pokud to není výše zmiňovaná pedagogika Montessori, a co považují ve svém fungování za důležité.

4.2 Vzorek pro průzkum a získávání dat

Průzkumný vzorek pro tuto bakalářskou práci je určen samotným zaměřením práce. Dotazník byl rozeslán provozovatelům lesních mateřských škol, dětských skupin a lesních klubů, které jsou zapsané jako členové Asociace lesních mateřských škol, a to napříč celou Českou republikou. Návratnost dotazníku byla 46 %, rozesláno bylo celkem 113 dotazníků, vyplněných dotazníků se vrátilo 52. Ve třech případech přišla odpověď, že zařízení již není lesní mateřskou školou. Nejvíce odpovědi přišlo z Prahy, Jihomoravského a Středočeského kraje. V těchto krajích mají lesní mateřské školy také největší početní zastoupení.

4.3 Dotazníkové šetření

Dotazník je často užívanou metodou šetření nejen v pedagogice. Podle toho, jaké odpovědi je potřeba získat se v dotazníku může použít několik druhů otázek. Otevřené otázky dávají respondentům volnost v odpovědích, avšak jsou vhodné pouze pro některé typy dotazů, jinak by mohly působit komplikace při vyhodnocování. Dalším typem otázek využívaných v dotaznících jsou tzv. uzavřené otázky. Tyto respondentům nabízí výběr z několika odpovědí, což je výhodné při vyhodnocování, ale existují zde rizika, že ne vždy tazatel obsáhne celou škálu možných odpovědí a respondentovi může nějaká možnost odpovědi chybět. V tomto případě je vhodné

použit polouzavřené otázky. Ty respondentům nabízí dané možnosti odpovědi ale zároveň, pokud jim nevyhovuje žádná z možností, mohou doplnit odpověď podle sebe. V dotaznících lze použít i škálové otázky, pro vyjádření míry souhlasu či nesouhlasu. Respondent si pak vybírá určitou hodnotu vyjadřující jeho souhlas (nesouhlas) na hodnotící škále. Pokud má respondent na výběr z několika odpovědí současně, tyto se nazývají výčtové. Respondenti mohou odpovědi také seřazovat dle kritérií, pak se jedná o otázky stupnicové. (Chráska, 2016)

Dotazník byl zvolen jako optimální nástroj pro zjišťování informací pro průzkum v této části práce. Použity byly jak otázky otevřené, tak uzavřené a polouzavřené. V některých otázkách byla možná jedna odpověď z předem připravených, další otázky nabízely více odpovědí a také vlastní odpověď respondenta. Dotazník byl vytvořen pomocí služby „Formuláře google“ a následně rozeslán respondentům e-mailem spolu s průvodním textem – prosbou o vyplnění, důvody zaslání dotazníku a poděkováním za vyplnění. Respondentům byla zaručena anonymita. Výsledky jsou prezentovány ve formě grafů, tabulek nebo pomocí slovního popisu.

4.4 Dotazník „využití Montessori pedagogiky v lesní školce“ a jeho vyhodnocení

Dotazník pro účely této práce obsahuje 25 otázek. Na začátek byly zařazeny otázky obecného charakteru, jako např. rok založení, kraj, v němž lesní mateřská škola funguje, kolik dětí navštěvuje zařízení apod. V další části se dotazník soustředí na samotnou filosofii a principy fungování lesní mateřské školy.

Umístění v rámci ČR

První otázka zjišťovala, ve kterém kraji daná lesní mateřská škola působí. Níže v tabulce je uveden počet rozeslaných a vrácených dotazníků podle krajů.

Tabulka 1: Umístění lesních mateřských škol v rámci ČR

Kraj	Počet rozeslaných dotazníků	Počet vrácených dotazníků
Praha	21	11
Středočeský	25	13
Jihočeský	5	0
Plzeňský	6	0

Karlovarský	1	1
Ústecký	5	1
Liberecký	4	1
Královéhradecký	3	2
Pardubický	4	2
Vysočina	3	2
Jihomoravský	22	13
Olomoucký	7	4
Zlínský	2	1
Moravskoslezský	5	1

Rok vzniku

V další otázce jsou respondenti dotazováni na rok založení své lesní mateřské školy. Z došlých odpovědí jeden respondent uvedl, že neví. Počty jsou zaznamenány v následující tabulce.

Tabulka 2: Rok vzniku lesní mateřské školy

Rok vzniku	2004	2005	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	nevím
Počet LMŠ	1	1	2	4	5	6	5	6	6	7	3	5	1

Počet dětí

V následující otázce dotazník zjišťuje, kolik dětí dané zařízení navštěvuje. Několik respondentů uvedlo počet zapsaných dětí, a doplnili informaci, že děti se v průběhu týdne různě střídají, tedy tolik dětí, kolik je zapsaných k docházce se ve školce nikdy nesejde v jeden den dohromady. Přesný počet dětí, které navštěvují lesní mateřské školy, které poskytly odpověď, ukazuje tabulka níže.

Tabulka 3: Počty dětí v lesních mateřských školách

Počet zapsaných dětí v LMŠ	Počet LMŠ, v nichž je zapsán daný počet dětí
25	6
15	5
30	5
12	3
13	3

17	3
23	3
16	2
20	2
21	2
24	2
26	2
32	2
10	1
18	1
19	1
22	1
28	1
33	1
34	1
35	1
37	1
40	1
43	1
53	1

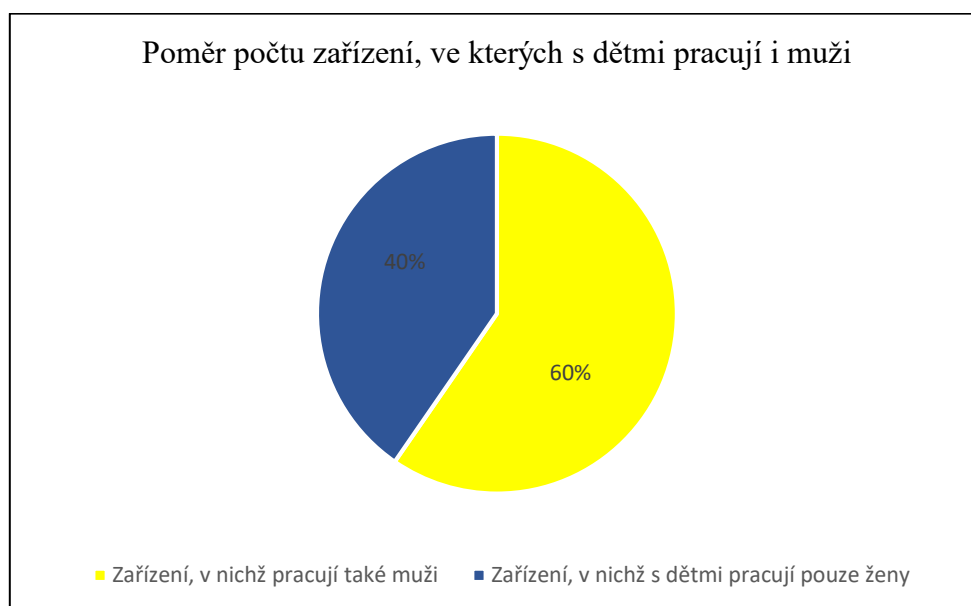
Pečující osoby

Tato otázka se zaměřuje na počet osob, které o děti v průběhu docházky do lesní mateřské školy pečují. Průměrně pečuje o děti v dotazovaných lesních mateřských školách pět osob. Třináct zařízení odpovědělo, že u nich pečují o děti čtyři osoby, což byla nejčastější odpověď.

Zastoupení zařízení, v nichž pracují také muži

Další otázka zjišťuje poměr mezi lesními mateřskými školami, v nichž s dětmi pracují také muži vedle těch, kde pracují pouze ženy. 31 respondentů odpovědělo, že v jejich zařízení se podílí na péči o děti vedle žen také muži, ve 21 případech nikoliv. Procentuální zastoupení zařízení, kde pracují i muži, lze vidět na následujícím grafu.

Graf 1: Počet zařízení, v nichž pracují také muži



Motivy pro založení lesní mateřské školy

Další otázka se týká motivů, jež vedly zakladatele k myšlence a následnému kroku otevřít lesní mateřskou školu. Důvodů bylo několik a často se u mnohých respondentů opakovaly. Níže jsou uvedeny nejčastější důvody:

- Vzdělávání vlastních dětí jinak než v klasické mateřské škole
- Pobyt dětí v přírodě na čerstvém vzduchu a podpora jejich zdraví
- Úcta a vztah k přírodě a láska k dětem
- Potřeba nabídnout alternativu ke klasickému vzdělávání
- Potřeba, zájem a podpora rodičů, jejichž představa o předškolním vzdělávání svých dětí se rozcházela s nabídkou státních mateřských škol
- Respektující přístup
- Nespokojenost s nabídkou státních mateřských škol a také nedostatek míst pro děti v těchto zařízeních
- Potřeba dělat smysluplnou práci
- Bezpečný prostor pro svobodnou hru, možnost menší skupiny dětí a větší pohoda bez tlaku na výkon
- Možnost odlišného stravování

Velmi často se opakovaly odpovědi, že původně zakladatelé zřizovali lesní mateřskou školu pro své vlastní děti. Chtěli dělat věci jinak, nebyli spokojeni

s nabídkou státních mateřských škol. Založit lesní mateřskou školu pro ně byla možnost, jak mít školku pro děti podle svých představ. Zároveň mají zakladatelé blízký vztah k přírodě a cítili potřebu vést ke kladnému vztahu k životnímu prostředí také děti. V některých případech byla lesní mateřská škola založena z toho důvodu, že podobné zařízení se nacházelo daleko. V jednom případě uvedl respondent, že lesní mateřská škola byla založena na základě prosby obce.

Evidence lesní mateřské školy v rejstříku škol a školských zařízení

Následující otázka se týká zapsání lesní mateřské školy do rejstříku škol a školských zařízení.

Velká část lesních mateřských škol není zapsána v rejstříku škol a školských zařízení. 37 respondentů odpovědělo, že jejich zařízení není zapsáno v rejstříku, v 15 zařízeních v rejstříku zapsáno je. Poměr ukazuje následující graf.

Graf 2 Evidence lesních mateřských škol v rejstříku škol a školských zařízení



Filozofie, ze které zařízení vychází při realizaci výchovně vzdělávacích aktivit

Tato otázka se zabývá filozofií, kterou se provozovatelé zařízení inspiroují při práci s dětmi. Ve většině případů respondenti uváděli kombinaci různých přístupů. Nejvíce respondentů uvedlo kombinaci Montessori pedagogiky, Waldorfské pedagogiky a přírodní (lesní, environmentální) pedagogiky. Některá zařízení uváděla inspiraci Montessori pedagogikou ve spojení s dalším směrem (respektovat a být

respektován, ekologický přístup, intuitivní pedagogika apod.), jiná zase spojení Waldorfské pedagogiky s dalším přístupem (ekologický, přírodní pedagogika, zážitková pedagogika, výchova ke ctěnosti apod.). Pouze jeden respondent odpověděl, že jejich lesní mateřská škola je přímo Montessori zařízením. Jeden respondent uvedl, že jejich zařízení je přímo Waldorfského typu.

Byly zde i odpovědi, kdy se respondenti neodkazovali na žádnou z nabídnutých filozofií (Montessori, Waldorf), ale uváděli jiné zdroje inspirace (např. kombinace mnoha různých směrů, křesťanství, život v souladu s přírodou, environmentální výchova, od každého směru to, co je jim blízké, respektovat a být respektován apod.).

Změna filozofie v průběhu fungování zařízení

Tato otázka se zabývá tím, zda se zvolená filozofie v průběhu fungování zařízení změnila, v případě kladné odpovědi následuje otázka, jak se změnila.

U 41 respondentů (79 %) se filozofie nezměnila, 11 respondentů (21 %) uvedlo, že se filozofie v průběhu času změnila. Při bližším popisu respondenti často uváděli následující poznatky:

- Od každého směru si vzít to nejlepší a kombinovat tak, aby z toho měly děti co největší prospěch
- Postupná profesionalizace od rodinné komunity po službu pro veřejnost
- *„Vše je cesta a proces, přístup se vyvíjí a mění i tím, jaké je složení pedagogického týmu“*
- *„Východiska se nezměnila, změnilo se poznání, zkušenosti, opadly klišé“*
- *„První roky spíše waldorfská škola, poté s prvky Montessori a environmentální výchovy, nyní návrat k Waldorfské pedagogice“*
- *„Člověk přichází a dělá tu práci, tak jak to zažil na sobě, tak jak mu říkali na vysoké škole a potom zjistí, že děti potřebují jen to, aby tam člověk s nimi byl v přítomném okamžiku“*

Nejdůležitější principy dané filozofie

Další otázka se zaměřuje na to, který z principů jimi zvolené filozofie považují za nejdůležitější. Nejčastější odpovědi jsou uvedeny níže:

- Volná hra dětí v přírodním prostředí za každého počasí

- Dítě v úctě přijmout a nechat rozvíjet v bezpečném prostředí (tedy mezi pedagogy v lesní mateřské škole a v přírodě)
- Výuka prožitkem, důležitost prožívání koloběhu roku v přírodě a slavení svátků a tradic
- Vzájemný respekt mezi průvodcem a dítětem
- Individualita každého dítěte
- Soulad člověka s přírodou, šetrný přístup k prostředí kolem, princip svobody zároveň respektu k přírodě i sobě navzájem, udržitelný způsob života
- Výchova směrem k zodpovědné, svobodomyšlné a respektující osobnosti, vedení k vnitřní svobodě člověka
- Antroposofický přístup, zejména princip, že děti formují svou individualitu na základě dobře fungující komunity
- Waldorfské rituály, průvodce jako vzor
- Přirozené učení, vycházející z potřeb dětí
- Láska, křesťanské základy
- Komunitní způsob fungování
- Nechat děti přirozeně rozvíjet se právě v ten čas, kdy jsou na každou věc individuálně připravené
- *„Nechat děti vše si vyzkoušet, podpora samostatnosti“*
- *„Autentičnost, selský rozum, pravidla a řád, přirozenost, organičnost“*
- *„Pravidla a respektující přístup, pomoz mi, abych to dokázal sám“*

Překážky při implementaci daného přístupu

Následující otázky se týkají překážek a komplikací při praktikování vybraných přístupů. V případě, že se nějaké objevily, je měli respondenti popsat. 27 respondentů (52 %) uvedlo, že se s nějakými překážkami setkali, 25 respondentů (48 %) naopak uvedlo, že se s žádnými komplikacemi týkajícími se jimi vybraného přístupu nepotýkali. Pokud se s komplikacemi setkali byly to zejména níže uvedené:

- Málo zdrojů, malá vzdělanost v oboru, nutnost dalšího vzdělávání
- Nízké pedagogické dovednosti i přes předchozí studium pedagogiky na vysoké škole
- Nedostatek kvalifikovaných pedagogů a ochotných pracovat venku

- Děti různě se střídající v průběhu týdne a tím pádem komplikované plánování činností podle dnů v týdnu (některé děti by dělaly stále tutéž činnost)
- Nedostatek financí (např. na speciální Montessori pomůcky)
- Nepříliš ideální prostory – nemožnost vybudovat „připravené prostředí“
- Získat jistotu v respektujícím přístupu (naučit se ho, nesklouzávat k naučeným modelům chování)
- Potřeba dovedení pedagogů k jednotlivým Montessori pomůckám
- Vybalancování jednotlivých přístupů a jejich zařazení do každodenní reality školky
- Nezařazení do komunity - chápání školky jako služby na hlídání dětí
- Průvodci/pedagogové si museli zvyknout na specifika práce
- Problém, jak do jiného způsobu uvažování vtáhnout další průvodce
- Koncept waldorfské pedagogiky nevyhovoval úplně jako celek, takže bylo nutné jej přizpůsobit potřebám zařízení
- *„Nelze používat klasické metody Montessori z důvodu nedostatku prostoru pro pomůcky, ale jako inspirace je dostačující“*
- *„Waldorfská pedagogika se nedá stoprocentně přenést ven, tak jak je dnes chápána, ale funguje přibližně na osmdesát procent“*
- *„Překážkou někdy bývají helikoptérovi rodiče, ti, co preferují liberální výchovu a tzv. hyperprotektivní rodiče“*
- *„Rodina musí být o principech školky od začátku informovaná, aby s nimi byla v souladu“*

Zapojení rodičů

Další otázky se týkají zapojení rodičů v rámci fungování zařízení. Otázky se soustředí na to, zda lesní mateřská škola vyžaduje zapojení rodičů, zda je pro zařízení důležité, aby rodiče sdíleli stejný názor na směr výchovy a vzdělávání, jež jsou v zařízení realizovány a proč.

23 zařízení (44 %) uvádí, že vyžadují zapojení rodičů, 28 zařízení (54 %) uvádí, že zapojení rodičů vítá, ale je to na základě dobrovolnosti, 1 respondent (2 %) odpověděl, že zapojení rodičů v zařízení nevyžadují.

V otázce směru výchovy rodičů uvedlo 44 respondentů (85 %), že je pro ně důležité, aby rodiče sdíleli stejný názor na směr výchovy a vzdělávání, 8 (15 %) zařízení odpovědělo, že ne. Důvody, proč je to podle respondentů důležité:

- Vzájemná podpora
- Podporuje to pedagogický záměr a ducha školky
- Přispívá to k lepší komunikaci a porozumění
- S podobně smýšlejícími rodiči se lépe spolupracuje při výchově dítěte
- Je potřeba se s rodiči v zájmu rozvoje dítěte domluvit, porozumět si, být v souladu
- Dítě v lesní mateřské škole někdy zažívá situace, které mohou nezaujatým divákům přijít ohrožující; pokud by rodič nesouzněl s principy školky, těžko by se hledala vzájemná důvěra a porozumění
- Pokud rodiče sdílí stejný názor na přístup k výchově nevznikají třecí plochy a spory
- *„Potřeba věnovat se primárně dětem, a nikoliv nespokojeným či komplikovaným rodičům“*
- *„Pokud s tím rodina není v souladu, projeví se to na chování dětí“*
- *„Souznění je zásadní předpoklad pro hladké fungování, aby v něm bylo dobře oběma stranám, diametrálně rozdílný náhled by děti uváděl do nejistoty“*
- *„Aby dítě nežilo ve dvou od sebe oddělených světech“*

Většina respondentů uváděla, že pokud by rodiče nesdíleli stejný či podobný názor na výchovu a vzdělávání svých dětí s lesní mateřskou školou, dítě by k nim vůbec nepřihlásili. Prostředí lesních školek přitahuje většinou rodiče, kteří jsou podobně naladěni. Někteří dotazovaní uvedli, že žádné uchazeče neodmítají, nicméně pokud je jejich pohled a pohled rodičů velmi odlišný, takoví rodiče s dětmi často ze školky odejdou.

Další vzdělávání průvodců

Další otázky se zaměřují na vzdělávání průvodců, jedná se hlavně o různé kurzy. 29 zařízení (56 %) po svých průvodcích požaduje další vzdělávání, 23 zařízení (44 %) žádné další vzdělávání nepožaduje. Nejčastěji jsou zmiňovány tyto kurzy:

- Respektovat a být respektován

- Nenásilná komunikace
- Seminář Waldorfské pedagogiky
- Kurzy Montessori pedagogiky
- Kurzy lesní pedagogiky
- Výchova ke ctnostem
- Různé kurzy, které nabízí Asociace lesních mateřských škol
- Kurzy z nabídky Prázdninové školy Lipnice

Někteří respondenti uvedli, že je žádoucí, aby se jejich průvodci vzdělávali v rámci nějakých kurzů, často to však nechají na samotném průvodci, co je mu blízké, případně účast na jakémkoli kurzu nechávají na dobrovolnosti. Důležité je také sebevzdělávání průvodce nebo stáže v jiných podobně zaměřených zařízeních.

Osobnost pedagoga

Další otázka se věnuje osobnosti pedagoga, konkrétně tomu, co by měl pedagog/průvodce splňovat. Následující tabulka ukazuje, do jaké míry jsou daná specifika pro provozovatele lesní mateřské školy důležitá.

Tabulka 4: Osobnost pedagoga

Co by měl splňovat pedagog/průvodce v dané lesní mateřské škole	Počet respondentů, kteří uvedli, že je pro ně dané specifikum důležité
Mít kladný vztah k přírodě	49 (94 %)
Mít respektující přístup k dětem i ostatním lidem	48 (92 %)
Být otevřený novým přístupům a metodám	43 (83 %)
Jeho názor na vzdělání se musí shodovat s naší filosofií	39 (75 %)
Umět improvizovat	39 (75 %)
Mít zkušenosti s prací s dětmi	22 (42 %)
Mít pedagogické vzdělání	20 (38 %)

Nad rámec nabízených možností mohli respondenti doplnit, která další specifika jsou pro ně u pedagogů/průvodců důležitá, jedná se zejména o tato:

- Mít rád lidi
- Být trpělivý, laskavý, empatický, spolehlivý, vnímavý, otevřený
- Být houževnatý při zvládnání obtížnějších podmínek (hygienické, teplotní)

- Mít dobré komunikační dovednosti
- Být schopen vychovávat pro život
- Mít vnitřní motivaci k dané práci a vidět v ní smysl
- Uvažovat selským rozumem
- Chtít se učit a být kreativní
- Být aktivní, tvořivý, optimistický a mít smysl pro humor
- Umět vyjádřit svůj názor
- Hrát na nějaký hudební nástroj

Respondenti v rámci odpovědí na tuto otázku také uváděli, že pokud má průvodce vlastnosti, které označili, případně doplnili, je to ideální stav, ale samozřejmě počítají s tím, že každý člověk je jiný a žádný pedagog pravděpodobně nebude splňovat všechny požadavky.

Přístupy a metody využívané při realizaci výchovně vzdělávacích aktivit

Tato otázka se zaměřuje na to, jaké metody a přístupy jsou v lesních mateřských školách nejčastěji využívány. Přehled ukazuje tabulka níže.

Tabulka 5: Přístupy a metody využívané v lesních mateřských školách

Přístupy využívané při realizaci výchovně vzdělávacích aktivit	Počet respondentů, kteří uvedli, že daný přístup využívají
Respektující partnerský přístup (s vymezenými hranicemi)	50 (96 %)
Metoda situačního učení (děti se učí z prožitých situací)	50 (96 %)
Spontánní hra	49 (94 %)
Učení nápodobou (učení z okolí)	46 (88 %)
Svobodná volba činností v rámci nabídnutých možností	45 (87 %)
Dáme dětem svobodu a zároveň zodpovědnost	44 (85 %)
Dodržování řádu činností (začátek, konec činnosti apod.)	40 (77 %)
Důraz na individuální osobnost dítěte	39 (75 %)
Děti mají možnost provádět činnosti, které jim dávají smysl a jsou seznámeni se souvislostmi a dopady daných činností	36 (69 %)
Dítě se věnuje tomu, co ho zrovna zajímá a v tom ho podporujeme	33 (63 %)
Spolupráce s odborníky z různých oblastí	24 (46 %)

Mimo nabízené možnosti respondenti uváděli také další přístupy, jež ve své praxi využívají. Jedná se například o tyto:

- Důraz na udržitelný rozvoj
- Zážitková pedagogika – práce s reflexí
- Neformální učení – při běžných činnostech (práce s pilkou, nožikem, praktické činnosti na zahradě)
- Práce s vědomým rizikem
- Důraz na co největší přirozenost denního rytmu
- Vyprávění pohádek, divadlo, zpěv (kultura v přírodě)
- Využívání také řízených činností a motivace dětí k aktivní účasti

Péče o zvířata či vlastní zahrádku

Následující otázky se zaměřují na oblast péče o vlastní zvířata či zahrádku. V případě kladné odpovědi respondenti uvedou, o jaké zvíře či rostliny mají děti možnost se starat. Z 52 odpovědí pouze v 9 zařízeních (17 %) nemají žádná zvířata ani zahrádku, naopak ve 43 zařízeních (83 %) mají možnost buď se starat o zahrádku, nebo zvíře, případně obě varianty.

Co se týká zvířat, mají v lesních mateřských školách např. psy, ovce, slepice, morčata, myšky, ptáky, kočky, králíky, kozy, či poníky. O tato zvířata se společně s průvodci děti starají. Pečují také o většinou menší zahrádky, kde pěstují sezónní ovoce a zeleninu, bylinky, stromy a kytky.

Nežádoucí chování

Otázka sleduje metody řešení nežádoucího chování. 44 respondentů (85 %) uvedlo, že při výskytu nežádoucího chování se snaží dětem věci vysvětlit. Zároveň 39 respondentů (75 %) vybralo možnost, že na děti nechají dopadnout přirozené důsledky jejich chování. V jednom zařízení (2 %) používají i zákazy a tresty. Respondenti uvedli i jiné metody řešení nežádoucího chování:

- Vedení dětí k hledání jiných více vhodných modelů chování
- Spolupráce s rodiči
- Uznání pocitů dítěte, hledání příčiny a podle toho vhodné řešení
- Komunikace s ostatními dětmi, jak situaci řešit
- Humor
- *„Dítě přijímat i při nežádoucím chování, nebezpečné chování ukončit, při konfliktu mezi dětmi mediace“*
- *„Setrvání ve fyzické blízkosti, pokud je to možné i pevné objetí“*

- „V případě potřeby dítě dostane jasnou instrukci; komunikujeme s dětmi úměrně k úrovni jejich psychomotorického vývoje, tj. fakt nevysvětlujeme. Jsme vzory pro správné konání. Akceptace emocí a prožitků je základ pro efektivní komunikaci. Efektivní komunikace není vysvětlování“
- „Kolektivně se o situaci bavít, hraní divadla na podobná témata, ukázání situace v příbězích“

Vzdělávací pomůcky

Poslední dvě otázky se zaměřují na specifické vzdělávací pomůcky, zda nějaké v zařízení mají a pokud ano, jaké. 31 respondentů (60 %) uvedlo, že žádné specifické pomůcky nemají, 21 respondentů (40 %) odpovědělo kladně. Mezi specifické pomůcky, které respondenti uváděli patří např.:

- Nástroje pro práci se dřevem
- Montessori pomůcky (např. zapínací rám, dřevěné vkládací válečky, dřevěná písmenka)
- Vlastnoručně vyrobené didaktické pomůcky - tkalcovský stav, apod.
- vlastní pomůcky typu montessori z přírodnin a s využitím odpadků (zero waste)
- Funkční nářadí – pilky, nože, sekyrky, hrábě, rýče, kolovrat, vřeteno, cep, nářadí na zpracování vlny, hračky z přírodních materiálů
- Luk a šípy, kelímkové lupy na pozorování hmyzu, lupy, mikroskop, knihy
- Psa

Většina respondentů uvedla, že mají opravdové funkční věci, které prakticky používají. Často si různé pomůcky a hračky vyrábí sami, a to nejčastěji s použitím přírodních materiálů.

4.5 Porovnání Montessori přístupu a principů s výsledky dotazníkového šetření

Aby bylo možné zamyslet se nad tím, zda je Montessori pedagogika využívána v českých lesních mateřských školách, je potřeba porovnat výsledky dotazníkového šetření s konceptem Montessori pedagogiky. Ve druhé kapitole bylo popsáno několik důležitých principů, na kterých je Montessori pedagogika postavena, nyní se k nim přidají skutečnosti zjištěné dotazníkem.

Senzitivní fáze

Montessori pedagogika se soustřeďuje na senzitivní období dětí a jejich citlivost na různé stimuly a tohoto pak využívá, dítě lze podpořit a v pravou chvíli mu pomoci danou dovednost rozvíjet.

Několik respondentů v dotazníku zmínilo např., že nechávají děti přirozeně se rozvíjet právě v ten čas, kdy jsou na danou činnost děti připravené, nebo že praktikují přirozené učení, vycházející z potřeb dětí. 63 % odpovídajících uvedlo, že se u nich dítě věnuje tomu, co ho zrovna zajímá a v tom ho podporují, což je v souladu s Montessori přístupem.

Funkce prostředí

Prostředí plní v přístupu Montessori pedagogiky důležitou roli. Dítě potřebuje prostředí, ve kterém se může svobodně projevit a cítí se v něm dobře. Většinou se mluví o připraveném prostředí. V takovém prostředí může pedagog dítě efektivně pozorovat a správně rozpoznat jeho potřeby. Jedná se o organizovaný prostor, kde by mělo být všechno vybavení přizpůsobeno velikosti dětí, měly by tam být připraveny důmyslné pomůcky, z nichž si každé dítě může dle svých potřeb vybrat. Maria Montessori popisuje mimo jiné také funkci nábytku, doporučně odpovídajícímu dětskému tělu, stolečky s barevnými ubrusy, tabule dostatečně nízko na stěně a také vhodné obrázky. (Montessori, 2017) Každé dítě (stejně jako každý dospělý) potřebuje také mít svá tři místa, (např. u stolu, místo, kde tvoří, místo, kde spí). Ve školkách to může být místo v šatně, matrace na odpolední odpočinek, místo u stolu. V Montessori zařízeních se často pro místo ke hře používají koberečky. Každé dítě má koberečkem ohraničen svůj prostor, a pokud samo nechce, nikdo mu do něj nesmí zasahovat. (Koňářiková, 2019)

Prostředí má nezastupitelnou funkci i v konceptu lesních mateřských škol. V těchto zařízeních tráví děti většinu času venku. Pedagogové se snaží připravit dětem bezpečné prostředí v tom smyslu, že děti přijmou a nechají jej podle jeho potřeb rozvíjet. V lesních mateřských školách mají děti většinou jednoduché zázemí v marigotce, jurtě apod., ale často nezbyvá mnoho místa pro speciální nábytek, tabule či obrázky, nebo specificky uspořádané skříňky s Montessori pomůckami, které by také měly být určitým způsobem uspořádány. Někteří respondenti také zmiňovali, že ne vždy jsou k dispozici ideální prostory na to, aby mohli docílit připraveného prostředí, jak o něm mluví Maria Montessori. Většina lesních mateřských škol podle dotazovaných nemá k dispozici pomůcky, které jsou speciálně navrženy a používají se v Montessori zařízeních. Většinu času tráví děti venku v přírodě za každého počasí, a proto by se do tohoto prostoru také obtížně umísťovaly správné úložné prostory spolu s vhodnými pomůckami či koberečky.

Svoboda a zodpovědnost

Dát dětem svobodu v Montessori přístupu znamená, že si dítě samo svobodně volí, co a jak dlouho bude dělat, je také vedeno k samostatnosti. S tím se pojí i zodpovědnost, kdy dítě nese přirozené důsledky své volby.

85 % respondentů uvedlo, že dětem dávají svobodu a zároveň zodpovědnost a zároveň 69 % z nich odpovídá, že děti mají možnost provádět činnosti, které jim dávají smysl a jsou seznámeny se souvislostmi a dopady daných činností. Svobodnou volbu činností v rámci nabídnutých možností mají děti u 87 % zařízení.

Řád

Řád je pro děti důležitý, jak v časové, věcné a vztahové rovině, tak v rovině fungování celého světa.

77 % dotazovaných uvedlo, že v jejich zařízení je dodržován řád činností (začátek, konec), někteří také uváděli pravidla a řád jako důležité principy filozofie, kterou si zvolili. Zmiňován byl i opakující se koloběh roku – fungování světa a přírody. Někteří respondenti uváděli, že se v průběhu týdne střídají děti a některé tedy nechodí do školky všechny dny v týdnu, v takové situaci je komplikovanější vytvořit fungující řád.

Partnerský přístup

Metoda Montessori klade důraz na respekt k osobnosti každého člověka, jak dítěte, tak dospělého. Děti jsou vedeny k tomu, aby přistupovaly s úctou k sobě i k ostatním lidem.

Respektující a partnerský přístup je u 96 % respondentů zmiňován jako přístup, který praktikují, a také je uváděn mezi nejdůležitějšími principy zvolené filozofie. Podle respondentů je důležité vést děti k vzájemnému respektu mezi všemi lidmi. V této souvislosti byla uvedena potřeba získat jistotu v respektujícím přístupu a neskouzávat k tradičně vžitým modelům chování. Často se respondenti zmiňovali o kurzu „Respektovat a být respektován“ nebo o kurzu „Nenasílné komunikace“, které svým průvodcům doporučují, nebo je na ně přímo posílají.

Smysluplnost a učení v souvislostech

Děti se nejlépe zabývají činnostmi, ve kterých vidí smysl. Vše se pak v Montessori přístupu snaží aplikovat do reálného života.

To, v čem děti vidí smysl, většinou s radostí dělají. 69 % respondentů uvedlo, že děti mají možnost provádět činnosti, které jim dávají smysl, 63 % pak odpovědělo, že podporují dítě v provádění činnosti, která jej zrovna zajímá.

Tresty

Trest jako sankce za nevhodné chování nebo činnost se v Montessori přístupu neuplatňuje, na děti dopadají přirozené nebo logické důsledky nevhodné činnosti.

Využívání trestů a zákazů jako sankci za nevhodné chování potvrdil pouze jeden dotazovaný. V 85 % zařízení se snaží dětem věci vysvětlovat, 75 % respondentů také uvedlo, že na děti nechají dopadnout přirozené důsledky jejich chování.

Montessori metoda a příroda

Maria Montessori byla velkou zastánkyní kontaktu s přírodou. Viděla, že je dětem ku prospěchu, pokud mohou v přírodě vykonávat nějakou aktivitu, starat se o zvířata nebo pracovat na zahrádce a pěstovat ovoce nebo zeleninu.

V lesních mateřských školách tráví děti většinu času v přírodě za každého počasí, ke kontaktu s přírodou dochází přirozeně každý den. V 83 % zařízení mají děti možnost starat se o zvířata, zahrádku, případně obojí.

Pedagog – průvodce

Podle Marie Montessori by měl mít učitel zdravý vztah k dětem, být pro ně vzorem a podporovat je. Nemusí být dokonalý, avšak měl by si uvědomovat si své nedostatky a snažit se je odstranit.

Co se týká osobnosti pedagoga, 92 % respondentů považuje za důležité, aby průvodce měl respektující přístup k dětem a ostatním lidem. Měl by být také například laskavý, trpělivý, empatický, otevřený, vnímavý apod. Z odpovědí vyplývá, že provozovatelé nepočítají s tím, že by byl pedagog „dokonalý“ a splňoval všechna kritéria, důležité je, aby na sobě chtěl dále pracovat.

4.6 Shrnutí výsledků šetření

Při porovnání principů Montessori pedagogiky s výsledky dotazníkového šetření je zřejmé, že přístupy a filozofie, které jsou v dotazovaných lesních mateřských školách praktikovány, jsou ve většině případů s Montessori přístupem v souladu. Pro většinu lesních mateřských škol je důležité dát dětem svobodu a vést je k zodpovědnosti, dodržovat řád a v neposlední řadě se snažit o partnerský přístup a respekt k lidské bytosti. Stejně jako Maria Montessori připisovala velkou důležitost pobytu v přírodě a péči o zahradu a zvířata, tak i lesní mateřské školy svým spojením s přírodou tento požadavek naplňují.

Pouze jedna lesní mateřská škola z padesáti dvou uvedla, že je přímo „Montessori zařízení“. 63 % zařízení uvádí, že využívají kombinaci Montessori přístupu, Waldorfské pedagogiky a dalších přístupů (např. přírodní pedagogika, respektující přístup, zážitkové učení, případně další, které jsou jim blízké). 10 % dotazovaných uvedlo, že se inspiruje hlavně Montessori pedagogikou v kombinaci s přístupem, který je jim blízký (např. ekologický přístup, respektující přístup, lesní pedagogika apod.).

Montessori pedagogika vychází z uceleného konceptu postupů a pomůcek v kombinaci s připraveným prostředím. Z výše uvedených zjištění však vyplývá, že lesní mateřské školy se v mnohém Montessori pedagogikou inspirují a jsou v souladu s mnoha jejími principy, nicméně přizpůsobují si je svým potřebám a prostředí, v němž s dětmi pracují. Na základě dat získaných z dotazníku lze říci, že právě prostředí lesních mateřských škol nespĺňuje specifika připraveného prostředí podle Montessori.

Lesní mateřské školy tedy nevyužívají Montessori pedagogiku jako koncept, ale vezmou si z ní to, co vnímají pro své zařízení jako přínosné a co je jim blízké.

Ve většině případů používají lesní mateřské školy kombinaci různých přístupů. Z dotazníkového šetření vyplývá, že lesní mateřské školy jsou zařízení, v nichž se lidé snaží o alternativní přístup k dětem, snaží se přistupovat k dětem s respektem, vzdělávají se a usilují o to, aby děti, které jejich zařízení navštěvují, byly šťastné a aby z nich vyrostly svobodně myslící a zodpovědné bytosti.

Závěr

Pro většinu rodičů jsou jejich děti tím nejdůležitějším v životě. Přejí si pro ně to nejlepší. Aby byly šťastné, spokojené, úspěšné... Mnozí rodiče nejsou spokojeni s nabídkou státních mateřských škol, někteří hledají „něco jiného“. I proto v České republice funguje nabídka alternativních předškolních zařízení, většinou soukromých, mezi něž se řadí i mateřské školy typu „Montessori“ nebo lesní mateřské školy.

Maria Montessori již před mnoha lety popsala přístupy, jež jsou inspirující, platné a mohou úspěšně fungovat i v naší době. Myšlenky, které vyslovila ve své době, jsou dle mého názoru nadčasové - kéž by mohly vejít do povědomí širší veřejnosti. Mnohdy jsou děti obklopené hračkami, moderními technologiemi a nepotřebnými věcmi, ale kvůli tomu se ztrácí jejich skutečné potřeby, na které právě tento přístup upozorňuje. Montessori mateřské školy a lesní mateřské školy jsou alternativou, kterou rodiče pro své děti často vyhledávají. V této době, kdy mají lidé „daleko“ do přírody, ale kontakt s ní je tolik potřebný, nabízí lesní mateřské školy spojení předškolního vzdělávání a výchovy k lásce a respektu k naší Zemi. Děti mohou smysluplně trávit čas venku, zocelí se a snad i získají kladný vztah k životnímu prostředí. V této době, kdy lidstvo hledá cestu k záchraně Země pro další generace, ale mnozí volí spíše ekonomický růst a prosperitu je každý člověk, který získá kladný vztah k přírodě a bude se o ni zajímat, velmi potřebný. Proto vnímám roli lesních mateřských škol velmi kladně.

System, který funguje v Montessori zařízeních bývá přesně propracovaný a daný, v lesních mateřských školách se inspirují různými přístupy a metodami. Zásadní je však kontakt s přírodním prostředím. Provozovatelé a průvodci většiny dotazovaných lesních mateřských škol přístup Montessori znají a v mnohém se touto filozofií inspirují. Nevyužívají jej však jako celý koncept. Z výsledků dotazníku vyplynulo, že překážkou k využití Montessori pedagogiky v lesních mateřských školách může být obtížné vytvoření připraveného prostředí, ale také rozhodnutí provozovatelů, jakým směrem chtějí zařízení vést. Je jisté, že lesní mateřské školy se snaží o přístup, který se poněkud odlišuje od přístupu ve státních zařízeních. Myšlenky a filozofie Marie Montessori tento přístup mohou výrazně podpořit a ovlivnit.

Použitá literatura

Knižní zdroje

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ Lenka a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. 160 s. ISBN 978-80-262-0106-9.

GRAY, Peter. *Svoboda učení*. 2. vyd. Praha: PeopleComm, 2016. 180 s. ISBN 978-80-87917-17-6.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Montessori metoda a jak ji učit doma*. Praha: Pragma, 2013. 118 s. ISBN 978-80-7349-370-7.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-487-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva – Spirála. 285 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. 2. vyd. Praha: Portál, 176 s. ISBN 978-80-262-1149-5.

MONTESORI, Maria. *Londýnské přednášky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2019. 302 s. ISBN 978-80-262-1539-4.

MONTESORI, Maria. *Objevování dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2017. 352 s. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESORI, Maria. *The Montessori method: scientific pedagogy as applied to child as education in the „childrens houses“with additions and revisions by the author*. Massachusetts, MA: Linnaean Press, an imprint of Bentley Publishers. 1912. 386 s. ISBN 978-0-8376-0172-4.

MONTESSORIOVÁ, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2012. 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN 978-80-271-9087-4.

PAVLOVSKÁ, Marie a kol. *Dějiny předškolní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 78 s. ISBN 978-80-210-5981-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

STANDING, E. M. *Maria Montessori: Her life and work*. 1. vyd. Fresno, California: Academy library guild, 1957. 354 s.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Ministerstvo životního prostředí, 2010. 73 s. ISBN 978-80-7212-537-1.

Elektronické zdroje

BUREŠOVÁ, Věra, BAJER, Lukáš. *O daltonu*. 2020. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <<http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>>

Co je asociace lesních MŠ [online]. 2020 [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: <<https://www.lesnims.cz/asociace-lms/co-je-asociace-lesnich-ms.html>>

Co je lesní školka [online]. 2020 [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: <<https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>>

FŮLEOVÁ, Anna, JÁGROVÁ, Zdeňka. *Pražští hygienici radí, jak omezovat nemocnost dětí ve školkách* [online]. 2018 [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: <http://www.hygp Praha.cz/dokumenty/prazsti-hygienici-radi--jak-omezovat-nemocnost-deti-ve-skolkach-3826_3826_161_1.html>

HEROTOVÁ, Tereza. O norských a švédských mateřských školách aneb o úctě a respektu společnosti k dítěti, člověku a k přírodě. In: *Děti, aby byly a žily*. [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005 [cit. 2020-03-28]. Dostupné z:

<[https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/4503569212B821F7C12571850024F9DF/\\$file/svetdeti-web.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/4503569212B821F7C12571850024F9DF/$file/svetdeti-web.pdf)>

Historie lesních MŠ [online]. 2020 [cit. 2020-03-26]. Dostupné z:

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

KOŇAŘÍKOVÁ, Vendula. Montessori připravené prostředí. In: *Youtube* [online].

3.10.2019. [cit. 2020-06-05]. Dostupné z:

<<https://www.youtube.com/watch?v=BUjh70aHu6U>>

KRAJHANZL, Jan. Rozhovor. In: *Děti, aby byly a žily*. [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005 [cit. 2020-03-28]. Dostupné z:

<[https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/4503569212B821F7C12571850024F9DF/\\$file/svetdeti-web.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/4503569212B821F7C12571850024F9DF/$file/svetdeti-web.pdf)>

Montessori znamená vědět, co děti potřebují [online]. 2020 [cit. 2020-04-05]. Dostupné z:

<<https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>>

TRTLÍKOVÁ, Hana. *Homogenní versus smíšené třídy*. [online] 2014. [cit. 2020-04-01].

Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>>

Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou [online]. 2020 [cit. 2020-04-03].

Dostupné z: <<https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>>

VALKOUNOVÁ, Tereza. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj. In: *Sborník lektorských textů a metodických listů: Průvodce dětí světem* [online]. Asociace lesních MŠ, 2016 [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <<https://www.lesnims.cz/asociace-lms/studijni-materialy.html>>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004. 2020. [online] [cit. 2020-17-02]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Umístění lesních mateřských škol v rámci ČR	29
Tabulka 2: Rok vzniku lesní mateřské školy.....	30
Tabulka 3: Počty dětí v lesních mateřských školách.....	30
Tabulka 4: Osobnost pedagoga	38
Tabulka 5: Přístupy a metody využívané v lesních mateřských školách	39

Seznam grafů

Graf 1: Počet zařízení, v nichž pracují také muži.....	32
Graf 2 Evidence lesních mateřských škol v rejstříku škol a školských zařízení	33

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník Využití Montessori pedagogiky v lesní školce

Příloha č. 1 Dotazník Využití Montessori pedagogiky v lesní školce

Využití Montessori pedagogiky v lesní školce

Odkud jste? (stačí i kraj)

Vaše odpověď

Rok vzniku

Vaše odpověď

Kolik dětí aktuálně navštěvuje Vaše zařízení?

Vaše odpověď

Kolik dospělých osob se ve Vašem zařízení podílí na péči o děti?

Vaše odpověď

Pracují ve Vašem zařízení při realizaci výchovně vzdělávacích činností i muži?

ANO

NE

Jaké byly hlavní motivy pro založení školky? Prosím napište

Vaše odpověď

Je Vaše zařízení zapsáno do rejstříku škol a školských zařízení?

ANO

NE

Z jaké filozofie vycházíte při realizaci výchovně vzdělávacích aktivit ve vašem zařízení?

Pokud ani jedna možnost neodpovídá, případně potřebujete doplnit, napište, prosím, v možnosti "jiná"

Inspirace Montessori pedagogikou

Inspirace Waldorfskou pedagogikou

Jsme Montessori zařízení

Jsme součástí Waldorfské školy

Jiné: _____

V průběhu fungování se filozofie změnila?

ANO

NE

Který z principů vámi zvolené filozofie považujete za nejdůležitější?

Vaše odpověď _____

Setkali jste se v průběhu implementace Vámi vybraných principů/přístupu s nějakými komplikacemi či překážkami?

ANO

NE

Pokud jste se s nějakými překážkami setkali (viz předchozí otázka), uveďte, prosím, konkrétně

Vaše odpověď _____

Vyžadujete zapojení rodičů v rámci vašeho fungování?

- Ano, je to pro nás důležité
- Ano, ale je to na základě dohody, dobrovolnosti
- Ne

Je pro Vás důležité, aby rodiče sdíleli stejný náhled a názor na směr výchovy a vzdělávání, které jsou u Vás realizovány?

- ANO
- NE

Doplňte, prosím, předchozí odpověď; v případě odpovědi "ANO" i "NE" uveďte prosím proč to je/není pro Vás důležité

Vaše odpověď

Vyžadujete po svých pedagozích/průvodcích nějaké další vzdělávání nad rámec zákona? (např. Montessori kurz, respektující přístup apod.)

- ANO
- NE

V případě, že nějaké další vzdělávání požadujete (viz předchozí otázka), popište, prosím, konkrétně jaké a proč, pokud nepožadujete, popište, prosím, také důvod

Vaše odpověď

Co by měl splňovat pedagog/průvodce ve vaší školce?

Pokud Vám něco v nabízených možnostech chybí, doplňte, prosím, v kolonce "Jiná"

- Mít pedagogické vzdělání
- Jeho názor na vzdělání se musí shodovat s naší filosofií
- Mít respektující přístup k dětem i ostatním lidem
- Mít zkušenosti s prací s dětmi
- Být otevřený novým přístupům a metodám
- Mít kladný vztah k přírodě
- Umět improvizovat
- Jiné: _____

Jaké přístupy a metody využíváte při realizaci výchovně vzdělávacích aktivit ve Vašem zařízení?

- Respektující partnerský přístup (s vymezenými hranicemi)
- Dáme dětem svobodu a zároveň zodpovědnost
- Svobodná volba činností v rámci nabídnutých možností
- Dítě se věnuje tomu, co ho zrovna zajímá a v tom ho podporujeme
- Spontánní hra
- Důraz na individuální osobnost dítěte
- Metoda situačního učení (děti se učí z prožitých situací)
- Učení nápodobou (učení z okolí)
- Spolupráce s odborníky z různých oblastí
- Dodržování řádu činností (začátek, konec činnosti apod.)
- Děti mají možnost provádět činnosti, které jim dávají smysl a jsou seznámeni se souvislostmi a dopady daných činností
- Jiné: _____

Mají děti možnost starat se o vlastní zahrádku či zvířata?

V případě odpovědi "ANO" zaškrtněte, prosím, také kolonku "Jiná" a uveďte konkrétně

ANO

NE

Mají děti možnost starat se o vlastní zahrádku či zvířata?

V případě odpovědi "ANO" zaškrtněte, prosím, také kolonku "Jiná" a uveďte konkrétně

ANO

NE

Jak řešíte nežádoucí chování dětí?

Pokud Vám možnosti nevyhovují, v kolonce "Jiná" prosím doplňte, co se Vám osvědčilo

Snažíme se vysvětlovat

Na děti dopadnou přirozené důsledky jejich chování

Používáme zákazy a tresty

Jiné: _____

Máte ve Vašem zařízení k dispozici nějaké specifické vzdělávací pomůcky?

ANO

NE

V případě odpovědi "ANO" na předchozí otázku prosím podrobněji popište

Vaše odpověď _____