

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Saturace potřeb dětí v porovnání mateřské školy a lesní mateřské školy

Bakalářská práce

Autor: Markéta Moravcová

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii

Vedoucí práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Oponent práce: Ing et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Markéta Moravcová

Studium: P15K0114

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii

Název bakalářské práce: **Saturace potřeb dětí v porovnání mateřské školy a lesní mateřské školy**

Název bakalářské práce AJ: Saturation of the needs of the children in comparison the nursery school and the forest kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Závěrečná práce se zabývá naplňováním potřeb předškolních dětí ve dvou odlišných typech předškolních zařízení, které jsou dále přesněji charakterizovány. Práce je zaměřena na porovnání výchovných koncepcí klasické mateřské školy a lesní mateřské školy a z toho vyplývajících odlišností v naplňování potřeb dětí. V teoretické části jsou dále shromážděny různé pohledy na klasifikaci lidských potřeb, včetně Maslowovy teorie potřeb, o kterou se opírá praktická část. V praktické části jsou za pomoci dotazníku mapovány konkrétní metody, kterými jsou aktualizovány a saturovány potřeby dětí v daných typech předškolních zařízení.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Saturace potřeb dětí v porovnání mateřské školy a lesní mateřské školy* zpracovala samostatně (pod vedením vedoucího bakalářské práce) a uvedla jsem všechny použité odborné zdroje a prameny.

Dále prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 4/2009 (Řád pro nakládání se školními a jinými autorskými díly na Univerzitě Hradec Králové).

V Hradci Králové dne 9.4.2019

.....
Moravcová Markéta

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Jindře Vondroušové, Ph.D. za odborné a moudré vedení, za cenné rady a trefné připomínky. Dále děkuji všem respondentům výzkumného šetření za jejich ochotu a chuť spolupracovat.

Anotace

MORAVCOVÁ, Markéta. *Saturace potřeb dětí v porovnání mateřské školy a lesní mateřské školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce sleduje naplňování potřeb předškolních dětí ve dvou odlišných typech předškolních zařízení, které jsou přesněji charakterizovány v teoretické části. Práce je zaměřena na porovnání výchovných koncepcí klasické mateřské školy a lesní mateřské školy a z toho vyplývajících odlišností v naplňování potřeb dětí. Dále jsou v teoretické části shromážděny různé pohledy na klasifikaci lidských potřeb, včetně Maslowovy teorie potřeb, o kterou se opírá praktická část. V praktické části jsou za pomoci pozorování mapovány konkrétní metody, kterými jsou aktualizovány a saturovány potřeby dětí v daných typech předškolních zařízení.

Klíčová slova: děti, saturace potřeb, předškolní zařízení, výchovné koncepce

Annotation

MORAVCOVÁ, Markéta. *Saturation of the needs of the children in comparison the nursery school and the forest kindergarten*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2019. pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis focuses on progress in fulfilling needs of pre-school children in two types of educational institutions. These are closer described in a theoretical part. My work compares two educational concepts; that of a traditional preschool setting and of a preschool with an alternative approach called “Preschool in the woods,” and closely looks at how they differ in meeting children’s needs. Theoretical part also deals with different views at classification of human needs, such as Maslow’s hierarchy of needs, which supports the practical part of my thesis. I used observations to map specific methods of instruction which help actualize and saturate children’s needs in two types of pre-school settings which use different approaches.

Key words: children, saturation of needs, pre-school, educational concepts.

Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Předškolní věk dítěte a jeho charakteristika.....	11
1.1 Vliv mateřské školy na vývoj dítěte.....	12
2. Klasické předškolní vzdělávání versus alternativní předškolní vzdělávání.....	14
2.1 Mateřská škola	15
2.1.1 Pedagogická koncepce v mateřské škole	16
2.1.2 Naplňování potřeb dětí v mateřské škole podle RVP PV	18
2.2 Lesní mateřská škola	18
2.2.1 Pedagogická koncepce v lesní mateřské škole	19
2.2.2 Naplňování potřeb dětí v lesní mateřské škole podle RVP PV	24
2.3 Hlavní rozdíly mezi mateřskou školou a lesní mateřskou školou.....	25
3. Lidské potřeby	28
3.1 Klasifikace potřeb dle H. Murraye.....	29
3.2 Psychické potřeby dle J. Langmeiera a Z. Matějčka.....	30
3.3 Klasifikace potřeb dle A. Maslowa	31
3.4 Prostředky k naplňování potřeb dítěte v MŠ	32
3.4.1 Fyziologické potřeby.....	33
3.4.2 Potřeba bezpečí a jistoty.....	35
3.4.3 Potřeba lásky a sounáležitosti.....	36
3.4.4 Potřeba uznání a sebeúcty	37
3.4.5 Potřeba sebeaktualizace.....	38
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
4. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	40
5. Výzkumné metody	41
6. Popis výzkumného vzorku	41
6.1 Klasické mateřské školy	42
6.1.1 Subjekt č. 1	42
6.1.2 Subjekt č. 2	42
6.2 Lesní mateřské školy	43
6.2.1 Subjekt č. 3	43
6.2.2 Subjekt č. 4.....	44

7. Analýza a interpretace získaných dat	45
7.1 Fyziologické potřeby	45
7.2 Potřeba bezpečí a jistoty	51
7.3 Potřeba lásky a sounáležitosti	55
7.4 Potřeba uznání a sebeúcty.....	57
7.5 Potřeba sebeaktualizace	59
8. Shrnutí a Diskuze	63
Závěr	66
Seznam citované literatury	68

Úvod

Mateřská škola je součástí našeho světa již tři století. Díky ní mohly začít ženy – matky chodit do práce, aniž by to znamenalo ohrožení dětí, které například zůstávaly samy doma nebo vykonávaly práci s matkou, či dokonce musely zajišťovat obživu vlastními silami. Mateřské školy se staly prostředím, které nejenže zabezpečilo základní životní potřeby dětí, ale jejich prostřednictvím se také mohly rozvíjet, vzdělávat a připravovat na školu. Nespornou výhodou bylo (a je) sociální začlenění, kdy děti trávily čas se stejně starými dětmi. Za ta dlouhá tři století, po které bereme mateřské školy jako samozřejmost, se vyvíjely, reagovaly na měnící se podmínky a přizpůsobovaly se i společenským očekáváním a požadavkům doby. Mateřské školy jsou nadále potřebné i v současném světě, jejich úloha ve výchově a vzdělávání dětí je, troufám si tvrdit, stále větší. A protože dnešní moderní svět je demokratický a velice variabilní, umožňuje lidem vytvářet vlastní alternativy k již zaběhnutým, ale z nějakého důvodu nevyhovujícím způsobům. V současnosti vyvstává otázka, zda jsou mateřské školy, tak jak fungují dnes, pro děti dostačující? Je to opravdu to nejlepší, co můžeme dětem poskytnout? Jsou rodiče, jejichž odpověď na tyto dvě palčivé otázky zní – ne. Jejich způsob života, morální a hodnotový systém se neslučuje s dnešní podobou výuky a výchovy ve státních předškolních zařízeních a našli řešení ve vytvoření vlastních mateřských škol.

V prvních kapitolách popisují stěžejní subjekt, kterého se celá práce dotýká, a to samotné dítě, které se nachází v předškolním období svého života. V těchto kapitolách jsem popsala zvláštnosti tohoto životního období a vliv instituce, která významnou měrou zasahuje do života dítěte. V dalších kapitolách se věnuji již zmiňované problematice – srovnání klasické státní mateřské školy s relativně novým typem předškolního vzdělávání, a to s lesní mateřskou školou. Chtěla jsem detailněji a hlouběji poznat způsob fungování obou směrů. Zajímalo mne, jak se jednotlivé typy škol staví k tématu naplňování potřeb dětí a do jaké míry jsou pro ně prioritou. Podrobila jsem odbornou literaturu, která se zabývá předškolním věkem a vzděláváním v předškolních zařízeních, podrobné analýze. Nejvíce jsem pracovala s literaturou od českých autorů, jako je Svobodová (1996; 2010), Kořátková (2014), Havlínová (1995) nebo Vágnerová (2012), ale i s řadou zahraničních autorů.

Zásadním tématem této bakalářské práce jsou základní lidské potřeby, které hrají obrovskou roli v prožívání, životní spokojenosti a pocitu autonomie člověka jako takového. Zaměřila jsem se na poznání jednotlivých okruhů potřeb a také jsem zjišťovala, jak se mohou projevit a odrazit nenaplněné potřeby v chování dítěte. Dle mého názoru stojí nenaplněné potřeby za většinou nežádoucího, negativního chování, kterým se dítě navenek projevuje. Je možné, že některé neuspokojené potřeby stojí za chováním, které okolí může vnímat jako rysy poruchy chování, které se v poslední době stávají hojně diskutovaným tématem. Velkým zdrojem informací v oblasti naplňování potřeb se pro mne staly dvě knihy – Respektovat a být respektován od manželů Kopřivových (2008) a kniha Vzdělávání v mateřské škole od Evy Svobodové (2010), které se teorií lidských potřeb zabývají hlouběji, než jen jako pouhý výčet teoretického poznání. Tato odborná literatura se jako jedna z mála zabývá pedagogickými prostředky a doporučeními, které můžeme zavést do pedagogického procesu a podle kterých můžeme postupovat v prostředí mateřské školy v naplňování potřeb dětí.

Cílem mé bakalářské práce, který sleduji v empirické části, se pro mne stalo objevení, poznání a následné popsání způsobů, jakými tato rozdílná předškolní zařízení naplňují potřeby dětí. Tyto metody mne zajímají mimo jiné i proto, že pracuji jako asistentka pedagoga v logopedické školce, kam docházejí děti s vývojovými dysfázemi nebo i těžšími diagnózami a vědomé naplňování jejich potřeb spatřuji také jako jedno z možných podpůrných opatření. Chtěla jsem se tedy inspirovat různými metodami, které se používají v jiných školkách různého typu.

Jako výzkumný vzorek jsem si náhodně vybrala čtyři mateřské školy z mého okolí, které spojuje podobné prostředí velkoměsta s relativně dobrou dostupností přírody. Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila zúčastněné pozorování, kdy jsem se na jeden den stala součástí pedagogického týmu, abych mohla lépe nahlédnout do způsobů naplňování potřeb dětí a poznat motivy jednání pedagogů. Z důvodu nedostatečných časových možností jsem se rozhodla k výzkumu přidružit doplňující metodu, a to nestrukturovaný rozhovor s pedagogy. Výsledky výzkumu jsem cíleně psala bez vlastního subjektivního hodnocení, abych tak ponechala čtenáři prostor pro jeho vlastní názor.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Předškolní věk dítěte a jeho charakteristika

Předškolní věk je zásadní životní etapou pro každého člověka, protože je to období rychlého vývoje, velkých změn, poznávání a objevování. Tato etapa začíná 3 rokem a končí 6 - 7 rokem, kdy je ohraničená vstupem do školy. Souhrnně bychom mohli předškolní věk označit jako období rozvoje fantazie, hry a kresby, tělesných i sociálních dovedností a zvědavosti – je to věk „tisícinásobného proč“. (Říčan, 2014)

Jak píše ve své knize *Dítě a mateřská škola* Soňa Koťátková (2014), dítě je v předškolním věku především objevitelem – objevuje maximální schopnosti svého těla a možnosti třidimenzionálního prostoru (dítě je v tomto věku velice fyzicky aktivní a pohyb mu přináší radost), objevuje řeč a schopnosti se vyjadřovat (učí se prosazovat své potřeby a domluvit se) a především objevuje sebe sama a druhé lidi, kteří jej obklopují: *„Vzrůstající zájem o širší společnost je pro tuto dobu charakteristický... Dítě už došlo k navazování dalších vazeb a jejich prozkoumávání ho zajímá.“* (Koťátková, 2014, s. 23)

Prostřednictvím interakcí s lidmi mimo orientační rodinu si dítě osvojuje důležité sociální dovednosti - učí se sociálním rolím, přijímá genderové rozdíly (zejména prostřednictvím hry) a vylepšuje komunikační schopnosti, které mu navazování nových vztahů umožňují. *„Rozvíjí se komunikace a zralejší způsoby interakce (jako je sdílení, spolupráce, podpora někoho jiného, ale i sebeprosazení) s jinými lidmi, než jsou rodiče...“* (Vágnerová, 2012, s. 224)

V tomto věku se formuje lidská osobnost, která se teprve rodí. Významně se rozvíjí emoční stránka osobnosti, kdy dítě začíná lépe rozumět pocitům svým i jiných lidí. Emoce jako soucit, láska, sympatie či antipatie získávají na důležitosti. Dítě předškolního věku si z reakcí okolí vytváří obraz o tom, kdo je a jaké je – utváří si obraz vlastní identity. Například během období vzdoru se pokouší o samostatnost a seberealizaci, kterou je důležité podporovat. Pokud se dítě setkává převážně s přijetím a pochopením, namísto častého trestání a potlačování nevhodného chování, vzrůstá pocit vlastní hodnoty, sebedůvěry a sebejistoty. *„Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život i ve vlastní kompetence, nahlíží na svět jako na relativně bezpečný a*

věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá, vlastními silami.“ (Vágnerová, 2012, s. 237)

Nejdůležitějším činitelem pro zdárný vývoj dítěte je bezesporu rodina, která je v tom nejlepším případě místem, kde se dítě cítí být milováno a přijímáno takové, jaké je. V další kapitole popíšu, že i mateřská škola je místem, které má obrovský vliv na pozitivní či negativní vývoj dítěte.

1.1 Vliv mateřské školy na vývoj dítěte

Mohlo by se zdát, že mateřská škola slouží pouze jako zařízení, které hlídá děti v době, kdy jsou jejich rodiče v zaměstnání. A skutečně tomu tak na počátku bylo – rozmach vzniku mateřských škol přišel až s masovým zapojením žen do pracovního procesu a jediným úkolem školy bylo dítě ochránit před zraněními a potulným životem. Postupem času byla do programu škol zapojena i výuka, která se dále vyvíjela a zkvalitňovala. Předškolní zařízení se stala nedílnou součástí běžného života – jako je tomu i v dnešní moderní společnosti. A protože děti pobývají v mateřské škole značnou část dne, je samozřejmé, že škola přebrala některé funkce rodiny, jako například pečující a socializačně-výchovnou. Existují názory, že pokud by dítě zůstalo v předškolním věku v prostředí rodiny, naučí se stejné věci, jako v mateřské škole. Já osobně si myslím, že mateřská škola hraje v životě člověka mnohem důležitější roli, než se může na první pohled zdát: „*Význam vstupu a docházky do mateřské školy je podceňován a škola je víceméně považována za přechodné stadium mezi rodinou a školou. Stojí za to označit mateřskou školu jako samostatné a významné období v sociálním vývoji dítěte.*“ (Haefele, 1993, s. 49)

První obohacující zkušenost, kterou dítě po nástupu do školky podstoupí, je odloučení od pečující osoby. Musí si zvykat na nové prostředí, které je pro něj cizí a kde platí nová pravidla, musí se naučit prosazovat své potřeby a především si musí zvyknout na novou autoritu, kterou je doposud neznámá učitelka. Separace od rodičů je v prvních fázích pro dítě náročná a může v něm vyvolávat řadu negativních pocitů: „*Může ho trápit nejistota, zlost a osamělost z toho, že ho sem rodiče dali a šli pryč, že není středem pozornosti, že musí čekat, až na něj dojde řada, že si nemůže tak úplně dělat, co by chtělo apod.*“ (Kořátková, 2014, s. 126) Zvládnutí prvotní adaptační fáze se odvíjí od mnoha faktorů. Jedním z rozhodujících faktorů je chápající a empatický přístup

učitelek, které vytvářejí bezpečné prostředí a také povzbuzující přístup rodiny. Pokud se podaří překonat počáteční strach i úzkost a bez větších nepříjemností se dítě adaptuje, může to mít významný vliv na budování jeho psychické odolnosti, která slouží jako základ sebedůvěry v budoucím životě.

Nejvýznamnějším nástrojem, jakým mateřská škola ovlivňuje vývoj dítěte, je kolektivní hra. Záměrná i spontánní dětská hra významnou měrou přispívá ke zdárnému fyzickému i psychickému vývoji a jejím prostřednictvím dochází k posunu v mnoha oblastech. Pomocí řízené hry můžeme u dítěte rozvíjet pohybovou funkci, jemnou a hrubou motoriku, kognitivní funkce a jazykové schopnosti, ale také osvojování si návyků a vědomostí. Cílená hra slouží i jako výchovný prostředek, kdy u dítěte pomáhá utvářet morální vlastnosti, autoregulační mechanismy, učí dítě altruistickému a empatickému chování atd. Spontánní kolektivní hra, které je ve škole vymezena podstatná část dne, přirozeně rozvíjí nejvíce tvořivou, sociální a komunikační oblast: „*Hra je... svobodným prostorem a současně první demokratickou platformou pro zkoušení kontaktů a vztahů, pro nápady a jejich sdělování, vysvětlování a obhajobu, pro přizpůsobení se či odmítnutí.*“ (Kořátková, 2014, s. 190) Při hře dítě může naplňovat vlastní potřeby a získávat nové zkušenosti, na základě kterých může stavět v pozdějším věku. Důležité jsou pozitivně prožité zkušenosti především se zvládáním konfliktů, s navazováním spolupráce s vrstevníky a se zvládáním pocitů agrese, lítosti a zklamání z neúspěchu. (Vágnerová, 2012)

Často opomíjenou vlastností mateřské školy je možnost svěřit dítě osobě, která je nezávislá a stojí mimo kruh rodiny, což je v tomto případě pedagog mateřské školy. Výhoda je v tom, že pedagog může dobrým přístupem zmírnit dopad některých nevhodných výchovných praktik a také může upravit negativní vzorce chování, které si dítě přináší z domova a to tím, že nabídne dítěti lepší možnosti, jak se může v problematické situaci zachovat, nebo poslouží jako dobrý vzor k nápodobě pozitivního chování. (Šulová, 2004) Také se může stát, že rodiče z nějakého důvodu nesaturují potřeby dítěte v dostatečné míře, ať už ty biologické či emocionální. Dítě v takovém případě ani není schopno samo aktualizovat své potřeby a může tím trpět. V mateřské škole se mohou prostřednictvím hry, pedagogického působení nebo dětského kolektivu alespoň z části saturovat potřeby dítěte a mohou se tak zmírnit dopady nesprávného chování pečujících osob.

2. Klasické předškolní vzdělávání versus alternativní předškolní vzdělávání

Umístování dětí do předškolních zařízení se stalo běžnou a nepostradatelnou součástí našeho života, protože umožňuje ženám zapojit se do pracovního procesu a přispět tak k finanční stabilitě rodiny, případně umožňuje plnou péči o mladší sourozence. Zvykli jsme si přenechávat péči o naše děti kvalifikovaným pedagogům, se kterými tráví poměrně dost času. Je očekáváno, že o děti bude postaráno přinejmenším stejně tak dobře, jako kdybychom o ně pečovali my sami, a máme na to plné právo. S tím, jak se vyvíjí doba a společnost, ve které žijeme, máme mnoho možností, jak se postarat o blaho našich dětí a každý máme v tomto ohledu jiné priority. Po necelé dvě století (první školky v ČR vznikaly až v 19. století) byla hlavním cílem preprimárního vzdělávání dostatečná příprava dětí na navazující školní docházku. V době komunismu tlak na předčasné vzdělávání dětí ještě více zesílil a tím vykrystalizovaly i další nedostatky dosavadní vzdělávací koncepce, které jsou kritizovány dodnes:

- *Převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní a volní.*
- *Nedocení pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy.*
- *Jednostranná orientace na učení a podcenění tvůrčích schopností.*
- *Obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti.*
- *Malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založena na poslušnosti.*
- *Izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí.*

(Svobodová a Jůva, 1996, s. 6)

Po pádu komunistického režimu začaly z nespokojenosti rodičů vznikat různé alternativy ke stávající a mnohdy nevyhovující vzdělávací koncepci. Přesněji řečeno se do České Republiky alternativní koncepce dostaly ze zahraničí, kde byl důvod jejich vzniku velice podobný. Školky podle Waldorfského či Montessori principu se v ČR hromadně rozšířily během několika let, lesní školky se za pouhých 13 let rozšířily opravdu masově a dostaly se do povědomí široké veřejnosti. K takovému rozmachu

napomohl jak nedostatek míst v běžných mateřských školách, tak i touha po změně současného přístupu k dětem a jejich vzdělávání. Vedle výše vyjmenovaných typů alternativních školek v ČR funguje i mnoho dalších, například Daltonská škola, Jenská škola a další – k tomu v současnosti zaznamenáváme hojnou iniciativu rodičů, kteří zakládají vlastní školky inspirované především alternativními přístupy.

V následujících kapitolách se budu blíže věnovat charakteristickým rysům a rozdílům mezi klasickou mateřskou školou a lesní mateřskou školou. Zaměřím se na to, jakou výchovnou koncepcí se řídí a také na to, jak se staví k naplňování potřeb jejich svěřenců. Cílem je, abych si přiblížila tyto dvě rozdílné koncepce a blíže pochopila jejich fungování.

2.1 Mateřská škola

Mateřskou školou je v této bakalářské práci myšleno veřejné (státní) zařízení, nikoliv soukromá škola založená právnickou či fyzickou osobou. Za veřejnou mateřskou školu se podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání považuje: „*MŠ zřízené státem, obcí, krajem, svazkem obcí (veřejné) - vztahuje se na ně školský zákon a s ním související předpisy, přičemž základním rysem je zápis školy do školského rejstříku a s ním související nárok na finanční prostředky.*“ Školský zákon definuje vzdělávání jako veřejnou službu a tak mateřské školy, které jsou zřízené státem, krajem nebo obcí, poskytují vzdělávání bezplatně – čímž se liší od soukromých mateřských škol. V roce 2017 bylo evidováno celkem 5 209 veřejných mateřských škol, do kterých bylo přihlášeno 362 756 dětí. (www.ceskenoviny.cz)

Mateřská škola je určená pro děti zpravidla od 3 do 6 let. Stejně jako další předškolní zařízení navazuje na výchovu v rodině a ve spolupráci s ní poskytuje dětem všestrannou péči. (Průcha a kol., 2003) Jejím smyslem je vyrovnávat rozdíly ve vývoji jednotlivých dětí před vstupem do základní školy a umožnit tak čerpat všem dětem z relativně stejného základu. Mateřská škola by také měla vytvářet předpoklad pro kontinuitu a soustavnost vzdělávání a měla by zapadnout do systému celoživotního vzdělávání. (Bečvářová, 2010)

Tento fakt si také velmi dobře uvědomují naši zákonodárci. V několika posledních letech došlo k legislativním změnám, které upravují právní postavení předškolních zařízení. Například došlo k zařazení mateřských škol do vzdělávací soustavy, kdy se MŠ stává druhem školy a je tak součástí školní docházky. Cílem je zakotvit mateřské školy v systému celoživotního vzdělávání a podpořit tak rozvoj klíčových kompetencí, které jsou potřebné pro další vzdělávání. „*Stát věnuje předškolnímu vzdělávání významnou pozornost a podporu, neboť je chápe jako životně významný prvopočátek celoživotního vzdělávání, ve kterém se kladou základy hodnotového systému, formují se postoje ke vzdělávání, učení a vědění a v němž dítě získává osobní samostatnost, která mu pak umožňuje příznivější a pestřejší spoluúčast v lidském společenství.*“ (Bečvářová, 2010, s. 28) S tímto legislativním krokem přišla další zásadní změna - až doposud bylo navštěvování MŠ na rozhodnutí rodičů, ale dnes je tomu jinak. S novelizací školského zákona č. 178/2016 Sb. ministerstvo školství zavedlo povinné předškolní vzdělávání v posledním roce docházky. Nicméně školský zákon neurčuje povinnost navštěvovat pouze veřejné mateřské školy – navrhuje také některé alternativy a rozšířil status mateřské školy i na jiná zařízení zabývající se předškolním vzděláváním.

2.1.1 Pedagogická koncepce v mateřské škole

Pedagogická koncepce v současné MŠ podléhá legislativnímu rámci, pro který je stěžejní tzv. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Ten definuje úkoly a cíle předškolního vzdělávání, ze kterých vyplývají hlavní principy pedagogického působení, které ovlivňují podobu výchovné koncepce v praxi:

- *Přijmout vývojová specifika dětí předškolního věku a z nich především vycházet v nabídce obsahu práce, ve vhodnosti metod a organizaci.*
- *Respektovat individuální možnosti a potřeby dítěte a umožnit mu kvalitní komplexní rozvoj a vzdělávání.*
- *Zaměřovat se na kvalitu předškolního vzdělávání v té míře, aby děti postupně nabývaly a zkvalitňovaly své schopnosti, dovednosti a vytvořily si základy klíčových kompetencí... (Kořátková, 2014, s. 160)*

Ačkoliv je to jeden z výchozích bodů této bakalářské práce, nenašla jsem v žádných odborných zdrojích přesněji specifikovanou výchovnou koncepci, podle které se v běžných mateřských školách postupuje. Je to dáno tím, že každá škola si stanovuje svůj konkrétní Školní vzdělávací program, který je koncipovaný podle vymezených pedagogických principů v RVP PV a tudíž není výchovná koncepce jednotná a jasně daná. Každá škola je tedy originálem, kdy se v každé postupuje podle tamních zvyklostí či rozhodnutí vedení nebo pedagogů. Proto i literatura nastiňuje pouze doporučení, podle kterých by se měla pedagogická koncepce MŠ řídit. Ovšem existuje společný znak, který bychom mohli považovat za součást výchovné koncepce – a to následování trendu individuálního přístupu k dítěti a respektování jeho věkových zvláštností, jakožto i potřeb z pohledu vývojové pedagogiky (Svobodová, 2010; Helus, 2009; Kořátková, 2014; Krejčová a kol. 2015). „*Třídní vzdělávací program by měl být vytvářen tak, aby umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Proto je žádoucí, aby dříve než učitelky začnou tvořit svůj třídní program, poznaly děti, jejich individuální možnosti, zájmy a potřeby.*“ (Svobodová, 2010 s. 5). Dále se objevuje apel na rozvíjení prosociálního citění u dětí v rámci volné hry i řízených činností. Je žádoucí, aby si pedagog osvojil metody prožitkového a kooperativního učení hrou, kdy má dítě možnost získat přímý zážitek. Také je vhodné používat metodu situačního učení, které je založené na vytváření a využívání různých situací. (Krejčová a spol., 2015).

Ze své vlastní zkušenosti i ze zkušenosti ostatních učitelek, které jsem měla možnost vyslechnout na semináři o Klokánových kapsách (didaktická pomůcka od Jiřiny Bednářové), je převažující činností v MŠ rozvíjení klíčových kompetencí v rámci školní zralosti. Těmi jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, činnostní a občanské kompetence. Také je dbáno na rozvíjení tvořivosti, kdy se děti věnují výtvarné nebo hudební činnosti. Často jsou ve školkách používány pracovní listy na různá témata, které mají za cíl rozvíjet jak grafomotoriku, tak i další oblasti, na které může být pracovní list zacílen: zrakové či sluchové vnímání, logické uvažování, čtenářská či matematická pregramotnost, výbavnost... (Bednářová, 2007). Stejnou měrou, jako na řízené činnosti je dbáno i na volnou činnost nebo pobyt venku, kdy se naopak rozvíjí hrubá a jemná motorika, sociální citění a další.

2.1.2 Naplňování potřeb dětí v mateřské škole podle RVP PV

Obsah RVP PV respektuje současné psychologické, pedagogické a lékařské poznatky, které říkají, že prožitky a zkušenosti nabyté v raném dětství jsou nesmírně důležité a mnohdy i určují budoucí životní směr dítěte: „...většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalé a rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění.“ (RVP PV, 2004, s. 7) Z tohoto předpokladu vychází druhý vzdělávací princip, který se zdá být pro současnou podobu vzdělávání směrodatný: „Respektovat individuální možnosti a potřeby dítěte a umožnit mu kvalitní komplexní rozvoj a vzdělávání.“ (RVP PV, 2004, s. 6)

Tento závazný dokument pro předškolní vzdělávání jde v problematice naplňování potřeb dítěte ještě hlouběji a dále rozvádí, jak může pedagog dosáhnout co možná nejoptimálnějšího stavu. „Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.“ (RVP PV, 2004, s. 8)

2.2 Lesní mateřská škola

Na začátek se vyplatí říci, že lesní mateřské školy ve většině případů nepodléhají státní legislativě, protože nejčastěji fungují jako neziskové organizace, které nejsou zapsané v rejstříku škol. To znamená, že nespádají ani pod MŠMT a nevztahuje se na ně ani RVP PV. Většina lesních škol si tedy podobu svého fungování určuje podle svých představ a tak se jednotlivé školy od sebe v různých nuancích liší – každá je originál. Údaje, které budu v této části bakalářské práce psát, proto nechápejte jako jasně daná

fakta, ale jako výčet nejrozšířenějších prvků lesní předškolní pedagogiky: „*Koncept ekoškolek i lesních mateřských škol se v současné době dynamicky rozvíjí v praxi, která je pestrá a žádná definice ji nedovede zachytit.*“ (Vošáhlíková, 2012, s. 8)

Lesní mateřská škola je forma alternativního předškolního vzdělávání, které je určeno pro děti od 3 do 6 let. Stejně jako běžná mateřská škola navazuje na výchovu v rodině a ve spolupráci s ní poskytuje dětem všestrannou péči. (Průcha a kol., 2003) A právě tato skutečnost je pro Lesní mateřské školy stěžejní – využívají je totiž rodiče, kteří žijí odlišným způsobem života než většinová populace a chtějí své děti vychovávat způsobem, který je jim nejbližší. Ostatně tato myšlenka stála na počátku zrodu lesních mateřských škol, které zakládali (a dodnes zakládají) sami rodiče. Jejich smyslem je vychovávat děti v jejich přirozeném prostředí – tedy v přírodě, v komunitě stejně naladěných lidí, kteří respektují jejich individuální potřeby a jejich jedinečnou osobnost. Typickým rysem je výuka venku v prostředí přírody za každého počasí.

Podle Asociace lesních MŠ se na celém území České Republiky v současnosti nachází přes 130 fungujících škol a dalších 13 škol vzniká. Tento počet je vzhledem k počtu obyvatel ČR velice úctyhodný. *“Pokud tempo růstu bude i nadále takto vysoké, stane se Česká republika do několika let, co se týká počtu lesních školek na počet obyvatel, nejuspěšnější na světě.”* (Kvítková in: www.lesnims.cz)

2.2.1 Pedagogická koncepce v lesní mateřské škole

Pedagogická koncepce se v lesní mateřské škole odvíjí od dvou zásadních věcí – za prvé od osobnosti pedagoga, který svým vzorem a jednáním utváří výchovnou atmosféru v daném zařízení, za druhé od prostředí, ve kterém samotný výchovný proces probíhá. Obě tyto složky se vzájemně prolínají a utvářejí jeden celek. Důležitým prvkem je také nízký počet dětí v jednotlivých třídách na relativně vysoký počet dospělých (většinou 12 - 15 dětí na 2 - 3 dospělé), protože pedagogové tak mají dostatečný prostor na realizaci výchovných záměrů. Některé školy se více přiklánějí k Waldorfskému stylu vedení, jiné zase k Montessori škole, ale převažující většina LMŠ kombinuje jak tyto dva styly, tak i další alternativy, kterými se často inspirují v zahraničí (Naomi Aldort, unschooling atd.). Pro tuto kapitolu jsem vycházela především z knihy Terezy Vošáhlíkové (2012), která uvádí z mého pohledu nejucelenější přehled

jednotlivých principů lesní pedagogiky a také z knihy manželů Kopřivových *Respektovat a být respektován* (2008), která je pro danou pedagogickou koncepci výchozí. Také jsem čerpala z mnoha webových stránek lesních mateřských škol, které mi nabídly vlastní zážitky a zkušenosti z praxe.

Hlavním rysem pro LMSŠ je výchova dětí v prostředí volné přírody, v blízkosti lesa, louky, potoka, kde se také odehrává převažující část denního programu. Děti tráví čas venku za každého počasí (s výjimkou velkých výkyvů, jako je bouřka nebo velké horko) po čtyři roční období. Dalo by se říci, že příroda je pro děti školní třídou, kde se skrze hru mnoho naučí. *„Ke hře i získávání dovedností dětem dobře poslouží to, co naleznou v přírodě, v lese. Pohybem v členitém terénu a při hře s přírodninami se přirozeným způsobem vyvíjí hrubá i jemná motorika, prostorová představivost a tvořivost.“* (Vošáhlíková, 2012, s. 62) Děti si hrají hlavně s nehotovými „hračkami“ skládajících se z přírodnin, které jsou na daném místě a v daném ročním období k dispozici. I to je obrovský přínos pro vývoj dítěte: *„Klacek, stébla trávy, listí, kamínky apod. jsou lepší než mnohé koupené hračky, které bombardují smysly zvuky a blikáním. Nehotové a jednoduché předměty rozvíjejí u dětí fantazii a práce s nimi tvořivost.“* (www.casopisveronica.cz) Podstatným rysem je, že děti využívají přírodniny, které jsou k dispozici jen v určitých ročních dobách (kaštiny, kukuřice a další plody, barevné listí, sláma, sníh, květy rostlin a stromů atd.).

S tím souvisí další důležité téma LMSŠ – sledování proměn roku a vnímání jejich působení na člověka a vše živé. Střídání ročních období a související proměny přírody řídí činnosti dětí, denní i výukový program: *S dětmi sledujeme proměny přírody během roku, pozorujeme rostliny i zvířata a jejich aktivitu v různých ročních obdobích. Přírodu poznáváme všemi smysly a dáváme dětem možnost poznat důležité vztahy v přírodě i souvislosti přírodních dějů s životem člověka.* (www.lesniklubmravenec.cz)

Jak je patrné z předchozí citace, v lesních mateřských školách se dává přednost celostnímu učení. Tím se rozumí vzájemné působení tělesné i duševní aktivity, kdy děti prožívají co nejvíce zkušeností a vědomostí skrze smyslové vnímání. *„Děti mohou poznávat všemi smysly – jak voní letní louka, jak zní různé druhy dřeva. A společně s učiteli přemýšlí a pozorují, pro koho má luční kvítí a plody lesa význam...“* (www.hajenkazborna.cz)

Protože lesní pedagogika si dává za cíl zprostředkovat dětem co nejvíce přímých zkušeností, je důležité pracovat i s přijatelnou mírou nebezpečí. Díky dostatečné volnosti pohybu a pestré nabídce přírodních překážek mají děti prostor pro poznávání fyzických hranic svého těla, takže si uvědomují, na co ještě stačí a co už je příliš náročné. Dětem není nijak pomáháno ani ulevováno při volné hře (dospělý pomáhá jen tehdy, pokud si o to děti řeknou, nebo je-li situace nevyhnutelná), proto si dítě volí jen takovou obtížnost hry, aby ji bezpečně zvládlo samo (například při lezení na strom atd.). Tím se učí přebírat zodpovědnost za sebe a své bezpečí. „*Předškolní děti se musí setkat s rizikem a musí se s ním naučit pracovat. Protože ani ta nejúzkostlivější matka nedokáže všechna rizika eliminovat.*“ (Jančaříková, 2013, s. 19) Tento pedagogický postup má přínos také v oblasti sociální a komunikační, kdy náročnost některých situací vyžaduje spolupráci, vzájemnou pomoc, toleranci, respektování odlišných schopností druhých atd.

Rozvoj dětí v sociální oblasti je v pedagogické koncepci LMŠ prioritní – učí se respektovat druhé i sama sebe a rozvíjet partnerský vztah. Učí se respektovat, že ostatní i oni sami mohou být odlišní, aniž by to znamenalo, že jsou horší nebo lepší. Řídí se heslem „co nechceš, aby ti jiní činili, nečini ty jim.“, které vychází z lidové moudrosti. (Kopřivová a kol., 2008)

Dalším příkladem, jak jsou v lesních mateřských školách děti ovlivňovány prostředím, je možnost praktického využití přilehlé zahrady. Děti se učí pěstovat potraviny, které později i zpracovávají do vlastních pokrmů, což slouží jako výchovný prostředek hned v několika oblastech. Díky tomu se učí základům environmentální výchovy, ekologickým souvislostem, koloběhu roku, vlivu počasí atd. a prohlubuje se jejich pozitivní vztah k prostředí, ve kterém žijí. Prostřednictvím péče o rostliny se také rozvíjí dětská osobnost: „*Na zahradě mohou být záhonky, s nimiž je spojena celá řada činností komplexně rozvíjejících schopností dětí – péče, zodpovědnost, spolupráce, tvořivost atd.*“ (Vošáhlíková, 2012, s. 37) Děti také mohou zkoumat a pozorovat živočichy, kteří se na jejich zahradě přirozeně vyskytují a různými způsoby jim pomáhat – například stavbou hmyzího hotelu, ptačí budky, úkrytu pro ježky atd. Péče o okolní faunu i flóru a tím i o podobu prostředí, ve kterém žijí, pomáhá utvářet morální kvality jako prosociální citění, obětavost, ale také soběstačnost a samostatnost.

Děti jsou v lesních mateřských školách obecně zapojeny do běžných denních činností, které jsou potřebné pro společné fungování. Do této kapitoly si dovoluji zahrnout text převzatý z webových stránek lesního klubu Mraveneček, protože bych to nedovedla napsat lépe. „*Děti se podílejí na činnostech každodenního života. Stávají se tak součástí lidského společenství, cítí se užitečné a potřebné. Práce na zahrádce v průběhu ročního cyklu, chystání dřeva na zimu, rozdělování a udržování ohně, pomoc s přípravou jídla, mytí nádobí, tradiční rukodělné dovednosti, výroba a tvoření z přírodních materiálů... To jsou činnosti, které dávají dětem smysl, a při kterých se mohou podílet na společné práci.*“ (www.lesniklubmravenecek.cz). Tímto je nejen naplněna potřeba sounáležitosti, ale také to velice přispívá k budování samostatnosti a tím pevného základu sebevědomí dítěte.

Pedagogická koncepce, jak už samotný název napovídá, závisí v lesních mateřských školách také na výchovném přístupu a osobnosti pedagoga i na filozofii, ze které čerpá. Asociace lesních MŠ v zájmu deklarování kvality a profesionality jednotlivých škol sestavila jednak Standardy kvality vedení MŠ, ale také Etický kodex pedagoga lesní mateřské školy (2014). V posledním jmenovaném dokumentu se uvádí následující zásady pro pedagogickou práci s dětmi:

- *Pedagog zná a reflektuje potřeby dětí, respektuje jejich individuální odlišnosti a vytváří bezpečný prostor s jasnými hranicemi, ve kterém otevřeně a srozumitelně komunikuje.*
- *Pedagog vědomě umožňuje dětem bezpečně riskovat a pracovat s chybou.*
- *Pedagog vědomě směřuje k celostnímu rozvoji potenciálu dětí, je vzorem k napodobě. (ALMŠ, 2014, s. 3)*

Tyto výše zmíněné zásady napovídají mnoho o principech, podle kterých se v LMŠ řídí výchovná činnost, i když je to jen hrubý obrys.

První zásada se zmiňuje o způsobech komunikace, která představuje další zásadní pilíř v lesní pedagogice. Komunikační principy v LMŠ jsou inspirované knihou manželů Kopřivových *Respektovat a být respektován* (2008). Mezi dospělým a dítětem není autoritářský vztah založený na „převaze“ dospělého, ale na vzájemném partnerském fungování – tzn., že děti dostávají prostor pro vlastní názor a řešení situací, které se jich

týkají. Komunikace se tedy nepoužívá k trestání, příkazům ani zákazům, ale spíše k vymezení určitých pravidel, jejichž dodržování je potřebné i pro děti samotné. Pokud dítě stanovená pravidla nedodrží, je vedeno k přijetí zodpovědnosti za svoje chování. Pedagog pomůže dítěti najít řešení situace, které povede k napravení důsledku, který jeho chováním přirozeně vznikl (je důležité dítě informovat o důsledcích, které jeho chováním vznikly a také o smysluplnosti jejich napravení.). Tzn., že pokud si dítě při hře nedá dostatečný pozor a shodí sklenici s vodou, místo pokárání a trestu se dítěti vysvětlí, že je potřeba situaci napravit, protože není možné hrát si v mokru. S pomocí dospělého poté uklidí způsobený nepořádek (www.doktorka.cz). Účelem takového pedagogického vedení je, aby děti dokázaly za své jednání nést zodpovědnost a poučily se z vlastních chyb.

Vymezování pravidel a očekávání jejich dodržování vyvažuje partnerský přístup, jehož jsou podstatnou součástí. Smyslem je podle manželů Kopřivových to, že se děti budou chovat „správně“ na základě vlastního rozhodnutí a nikoli ze strachu z trestu, nebo touze po pochvle. *„Jejich účinnost spočívá v tom, že budují morálku opřenu o zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když na blízku nebude žádná kontrola.“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 5) Důležité je, aby se pedagog na stanovených pravidlech dohodl s dětmi, které je i z vlastního zájmu pomáhají vymezit s ním. Zároveň tím vzniká bezpečné prostředí, kdy děti mají pevně ohraničený prostor vlastní působnosti a také jistotu v reakcích na své chování. *„Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpoví na to může být i agresivní chování.“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 13)

Dalším typickým znakem komunikace v LMS je, že se neuplatňují pochvaly ani odměny, ale uznání – *„Uznání, kterým dáváme najevo, že si někoho vážíme pro to, jaký je a jak se chová.“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 15). Účelem je, aby dítě nevykonávalo činnost kvůli pochvle či odměně, ale především kvůli vlastnímu pocitu uspokojení. Hodnocení se tedy provádí jen na základě zpětné vazby – dospělý pouze informuje dítě, co vidí nebo čeho si všiml, bez vlastního soudu. Dítě tak má možnost situaci zhodnotit samo – ať už kriticky nebo samozřejmě také pochvalně. Tento výchovný postup umožňuje dítěti vytvořit si realistický obraz o sobě, což vede ke zdravému sebepojetí.

Úloha pedagoga v lesních mateřských školách není chápána jako autorita vševědoucí, poučující, kárající, nebo napravující sváry mezi dětmi. Pokud během hry dojde k nějakému konfliktu, pedagog se situaci nesnaží rozsoudit, ale snaží se společně s dětmi odhalit příčinu vzniku jejich neshody a najít společné řešení v souladu s partnerským a respektujícím přístupem. Úloha pedagoga ve většině není ani v řízení a nabízení her (dětí si činnosti volí podle svého rozpoložení a uvážení), ale spíše v citlivém rozvíjení dětských aktivit a jejich obohacování o nové podněty, vědomosti, postřehy atd. Ačkoliv je v LMŠ dávána přednost volným a spontánním hrám, neznamená to však, že v LMŠ se řízené hry nevyskytují – naopak. Nejčastěji jsou to hry zaměřené na environmentální výuku, zájem o přírodu, rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností, kreativity, samostatnosti, ale i kognitivních či motorických schopností. (Jančaříková, 2013; Cornell, 2012) Děti také často vyráží na poznávací výlety do okolí či za různými zajímavými osobnostmi, kdy poznávají různá povolání. Často jsou to například blízké (nekonvenční) zemědělské objekty, zahrady a parky, různí řemeslníci, myslivci i zemědělci (vinaři, včelaři...). Není výjimkou návštěva divadla, galerie, muzea atd.

Nesmíme zapomenout na úlohu rodičů, kteří mají v lesní mateřské škole také své nezastupitelné místo. LMŠ funguje na principu komunity, kde se na výchově dětí partnersky podílejí všichni členové – tedy i rodiče. Maminky se například podílejí na přípravě jídla a různých slavností, tatínkové zase například štípají dříví na zimu, či staví přístřešky. Ve většině školek bývá běžná slavnost na konci každého měsíce, kdy se děti, pedagogové i rodiče setkávají a rekapituluje předešlý měsíc. Rodiče také mají právo sdělovat své názory na vedení školy a její budoucí směřování. „Školka vytváří příležitosti pro přijímání zpětné vazby od rodičů (dotazníky, pravidla pro vyřizování stížností).“ (www.lesnims.cz)

2.2.2 Naplňování potřeb dětí v lesní mateřské škole podle RVP PV

Pro registrované lesní mateřské školy do rejstříku škol je dokument RVP PV závazný, stejně jako pro klasické mateřské školy. To znamená, že i ony musí vytvářet svůj individuální Školní vzdělávací program podle cílů, principů a zásad RVP PV, v jehož obsahu je zohledněna nutnost orientovat se na potřeby dítěte a přiměřeným způsobem je naplňovat. Lesní mateřské školy, které nejsou zapsané v rejstříku škol, ale jsou sdružené

v Asociaci LMŠ, se také musí řídit při tvorbě ŠVP platným dokumentem RVP PV, protože je to podmínkou ve Standardech kvality ALMŠ (Cviková a kol., 2018): „Školka má písemně definováno poslání, cíle a zásady výchovně vzdělávací práce (Školní vzdělávací program v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem).“ Dodržování Standardů kvality, které jsou definované touto asociací, by mělo být pro každou školu cílem, neboť jejich účelem je zaručit dětem, rodičům i pracovníkům LMŠ srovnatelnou kvalitu práce ve všech lesních školách. (www.lesnims.cz) Potřeby dětí jsou v tomto dokumentu také reflektovány a jejich naplňování se rovněž přikládá značná váha. „Pedagog je schopen svou přípravu uzpůsobit aktuálnímu zájmu a potřebám dětí a aktuálním podmínkám prostředí, kde program probíhá. Pedagog sleduje rozvoj klíčových kompetencí dětí.“ (Cviková, 2018, s. 5) Mnohem více je tématu potřeb věnováno v Etickém kodexu pro pedagogy LMŠ, jejichž body jsem představila již výše (viz. kapitola 2.2.3). Na tomto místě pokládám za důležité připomenout alespoň první princip výchovné práce LMŠ, který se přímo věnuje zohledňování dětských potřeb a jejich individuality: „Pedagog zná a reflektuje potřeby dětí, respektuje jejich individuální odlišnosti a vytváří bezpečný prostor s jasnými hranicemi, ve kterém otevřeně a srozumitelně komunikuje.“ (ALMŠ, 2014, s. 3)

2.3 Hlavní rozdíly mezi mateřskou školou a lesní mateřskou školou

Myslím, že nejvýraznější rozdíl je jasný – děti v klasické mateřské škole tráví v přírodě jen určitou část denního programu, kdežto děti z lesních mateřských škol dávají přednost přírodnímu prostředí po celý výukový den. Zásadní je také míra volnosti pohybu a přístupu k bezpečnostním opatřením, kdy na straně jedné (MŠ) převažuje ochrana před poraněními a pády a na straně druhé (LMŠ) proti tomu nejsou děti nijak zrazovány, protože díky správnému uchopení rizika se děti velice přínosně učí. „Cílem vzdělávání k bezpečnosti by proto nemělo být jen omezování rizika, ale především trénink tzv. autoregulace neboli dovednosti samostatně vyhodnotit riziko a přemýšlet o možných souvislostech s vlastním jednáním. Děti, které jsou před rizikem a výzvami příliš chráněné, nejsou schopné udělat si úsudek o svých vlastních schopnostech a jejich úrazovost je následně vysoká“ (Jančaříková, 2013, s. 20)

Děti z klasických mateřských škol tráví čas na zahradě jen za příhodného počasí ve vhodnou roční dobu, což narušuje schopnost těla přizpůsobit se různým podmínkám počasí a naučit se správné termoregulaci. Díky otužování dětí v lesních mateřských školách v chladnějším počasí se snižuje jejich nemocnost, protože se stávají odolnější proti nachlazením a nemocem.

Příroda v LMS navíc představuje výukový prostor - jak na poli tělesném, pohybovém i kognitivním, tak i vědomostním, morálním, osobnostním a sociálním. V klasické mateřské škole se děti většinou pohybují jen na zahradě, která je spíše místem pro spontánní a odpočinkové činnosti, které ale mají určitý řád.

Další samostatnou kapitolou, ve které jsou velké rozdíly, je hra jako taková. V klasických mateřských školách převažují řízené hry, které převážně slouží k předávání vědomostí, nebo rozvíjení různých dovedností dětí. Děti se tak například učí básničky či písničky (na podporu paměti, správného vyslovování, muzikálního cítění atd.), učí se tanečky (na podporu pohybové a tělesné stránky osobnosti), staví věže z kostek (na podporu hrubé motoriky), kreslí obrázky (na podporu jemné motoriky, tvořivosti, grafomotoriky atd.) (Bednářová, 2007). Volná hra je v mateřské škole chápána více jako odpočinková činnost. Naproti tomu v lesních mateřských školách vyzdvihují potenciál volné hry, kdy se děti učí přirozenou cestou. Jak už jsem zmiňovala, díky nerovnému povrchu se děti učí rovnováze a motorice, díky možnosti pohybovat se volně a například lézt na strom, přeskakovat potok, nebo válet sudy v listí se rozvíjí jejich tělesná stránka a takto bychom mohli pokračovat. Rozvíjení všech stránek osobnosti (i té morální, sociální a psychické) probíhá přirozeným způsobem.

Další rozdíl je v hračkách a jejich způsobu používání. V klasických MŠ jsou více k dispozici hotové, líbivé až „dokonalé“ hračky (se všemi detaily), které mají předem jasný účel a jejich využití se tedy nedá variabilně měnit. V lesních mateřských školách si dítě samo vymyslí, jakou hračku ke své hře potřebuje a tu si také následně vytvoří z nalezených přírodnin. Děti se tak učí samostatnosti, zručnosti, kreativitě, vynalézavosti, improvizaci, estetickému cítění atd. Nově vytvořená hračka je mnohdy nedokonalou a nepřesnou kopií žádané věci a dítě musí zapojit vlastní fantazii. Účel hračky vytvořené z přírodnin se také dá dle fantazie libovolně obměňovat, jakožto i jeho podoba. Děti se také nemusí dělit o jednu hračku, ale mohou si vytvořit vlastní.

Další výrazný rozdíl je v pedagogickém přístupu k dětem. Bohužel mi není znám pedagogický koncept mateřské školy, ale podle mého mínění se spíše blíží autoritativnímu vedení, nežli partnerskému, jako je to v případě LMŠ. V LMŠ se dětem dává určitý prostor na rozhodování, na podílení se při řešení věcí, které se jich týkají – ať už je to životní prostředí, prostředí jejich školy nebo vztahy ve skupině (řešení konfliktů, hranice chování atd.). Rozdíl je také v hodnocení dětí – můj pocit je, že v klasických MŠ se používá spíše model trestů a odměn, kdežto v LMŠ je hodnocení stavěno pouze na zpětné vazbě tak, aby mělo dítě dostatečný prostor uvědomit si důsledky svého chování, nebo hodnotu vlastního výtvoru. Dítěti se také dává dostatečný prostor k tomu, aby si mohlo uvědomit svojí jedinečnost, svůj talent, nebo své schopnosti. LMŠ je nastavená tak, aby všechny děti měly rovné příležitosti a každé mohlo v něčem obstát. *„Les pomáhá rozvíjet sebevědomí tím, že nabízí rozmanité podněty k aktivitám s různým stupněm obtížnosti. Každé dítě si může najít strom, na který dokáže vylézt, větev, kterou přeskočí, rostlinu, kterou pozná... Pokud není pedagogy vytvářeno soutěživé prostředí, cítí se i fyzicky slabší děti v lese dobře.“* (Vošáhlíková, 2012, s.39)

Výrazný rozdíl je také ve vztahové struktuře daných předškolních zařízení. V klasické MŠ program řídí a vytváří pedagog po celý rok. Děti dávají najevo respekt vůči pedagogovi tím, že mu vykají. Rodiče si děti chodí pouze vyzvedávat, maximálně se konají individuální schůzky s rodiči, aby se rodič dozvěděl úroveň rozvoje svého dítěte. Na první pohled výše vyjmenované body nemají spolu nic společného, ale v lesních mateřských školách je tomu přesně naopak. LMŠ fungují na principu komunity, kde vztahy fungují na principu partnerství jak v rovině učitel – dítě, tak ve všech ostatních vztahových rovinách. Program si v LMŠ děti řídí sami – podle potřeby, počasí, nálady a ročního období, ale pedagog do programu zasahuje také. Například formou zážitkové pedagogiky (či výlety a návštěvy lidí), nebo dodržováním denního či ročního řádu v podobě chystání různých oslav atd. Děti si s pedagogem tykají a berou ho jako součást svojí skupiny. Rodiče do výuky přispívají, mohou chystat různé programy, výlety, ale i svátky či oslavy. Rodiče mají právo vyjadřovat se k pedagogickému vedení svých dětí a ke směřování celé školy. Tři aspekty vztahů – tedy dítě, pedagog a rodič – nejsou odděleni, ale vzájemně participují. Myslím, že tento fakt slouží jako vzor pro děti samotné a výrazně se to také odráží v jejich chování a v podobě jejich her. Sociální oblast (jak už jsem zmiňovala výše) je v LMŠ prioritní.

Podle mého názoru je v klasických MŠ prioritou připravenost na školní docházku a tedy vědomostní či dovednostní stránka výchovy.

S pedagogickým působením v těchto odlišných zařízeních jistě souvisí i naplňování potřeb. Z předchozích informací mi vyplývá, že v LMŠ jsou potřeby uspokojovány jakoby „samo sebou“. Děti jsou vedeny tak, aby se naučily uspokojovat své potřeby vlastním přičiněním, což je důležitý základ psychické pohody do budoucna. Děti se naučí čerpat ze svých vlastních schopností, dovedou ocenit výsledky své práce a sebekriticky zhodnotit chyby, na základě kterých se poučí.

3. Lidské potřeby

„Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě.“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 190). Lidská potřeba je niterný pocit nedostatku něčeho, který si člověk uvědomuje a který jej podněcuje k aktivitám, s jejichž pomocí je možné tento nedostatek odstranit. Potřeba není ničím jiným, než chtěním, které nám předurčuje směr našeho rozhodování. Jak už vyplývá z předešlé citace – lidské potřeby jsou pro všechny jedince shodné. V čem se ale lišíme, je způsob, jakým naplňujeme své potřeby a míra jejich naplnění. To, do jaké míry a jakým způsobem jsou uspokojovány naše potřeby v dětství, do značné míry rozhoduje o tom, jací v dospělosti budeme. *„Uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb v dětství je však naprosto klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec nakonec stane.“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 190). I způsob, jakým blízcí lidé naplňovali naše potřeby, se v dospělosti stává jedním ze vzorců chování a určuje způsob chování ke své vlastní osobě. V batolecím věku jsme závislí především na blízkých osobách, v předškolním věku mohou pomoci saturovat naše potřeby i další významní lidé, jako například učitelka v mateřské škole.

Pokud potřeby nejsou dlouhodobě uspokojovány v dostatečné míře a vhodným způsobem, může to mít pro jedince celou řadu negativních dopadů. „*Neuspokojování potřeb (nebo některé z potřeb) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot (jakýchkoli) mezi jednotlivcem a prostředím, což má za následek negativní citový prožitek, kterému se říká frustrace.*“ (Havlínová, 1995, s. 32). Lucie Sikorová (2011) popisuje frustraci jako niterný pocit prázdnoty, nedostatku, nouze nebo omezování. Trvalá frustrace může vést až ke změnám v chování dítěte a tím zapříčinit kolotoč etiketizování a pokřivení náhledu na svou osobu. „*Dospělý jedinec dovede určit a nazvat příčinu své frustrace, ale dítě to většinou nedokáže, a proto lze na frustraci usoudit ze změn v oblasti emocionální, komunikační, v oblasti sociálních vztahů i poznávacích procesů.*“ (Sikorová, 2011, s. 36)

3.1 Klasifikace potřeb dle H. Murraye

Americký psycholog a psychiatr Henry Murray byl ve své práci značně ovlivněn Jungem a Freudem. Jeho teorie potřeb vychází ze systému personologie – vědní disciplíny zabývající se individuální osobností, které je autorem. Murray chápal potřebu jako synonymum pudu a definuje ji jako hypotetický konstrukt, který vzniká působením vnějších tlaků nebo vnitřních tělních procesů člověka a vede ho k vyhledávání nebo naopak vyhýbání se určitým situacím (Plháková, 2003). Tato interakce mezi tlaky z prostředí a potřebami je tedy hybnou, motivační silou člověka.

Murray rozlišuje přibližně 40 druhů potřeb, které rozdělil do třech hlavních kategorií (Plháková, 2003, s. 38):

- Primární (viscerogenní) potřeby, které jsou vrozené a jsou spojeny s fyziologickými procesy (dýchání, potrava, přiměřená teplota...).
- Sekundární (psychogenní) potřeby, které jsou zakotveny v lidské psychice a tvoří jádro osobnosti (citové vztahy k lidem, vztah k neživým předmětům, moc, ambice, obrana sociálního statusu, výměna informací).
- Skryté potřeby – strach z ponížení či samoty, exhibicionismus, sexualita

3.2 Psychické potřeby dle J. Langmeiera a Z. Matějčka

Klinický psycholog Josef Langmeier se spolu s dětským psychologem Zdeňkem Matějčkem zaměřovali na pozorování vývoje dětí v ústavech, kde často docházelo k psychickému strádání a deprivaci. Na základě mnohaletého a komplexního sledování vývoje dětí jak v kolektivních zařízeních, tak i v rodinách, které však neplnily své primární funkce, vytvořili dílo *Psychická deprivace v dětství* (1963), kde mimo jiné vyčlenili pět základních psychických potřeb, jejichž uspokojování je základem pro zdárný duševní a sociální vývoj dítěte. Dílo, jakož i jeho autoři, se stalo světově uznávaným a bylo příčinou mnoho pozitivních změn v institucionální výchově a výchově vůbec.

Model potřeb dle J. Langmeiera a Z. Matějčka (2011):

- Potřeba určité úrovně stimulace – tím se rozumí určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. Znamená to, že se člověk nebude nudit, ale ani nebude soustavně přetěžován různými podněty. Uspokojení této potřeby vede organismus jedince k aktivitě.
- Potřeba vnější struktury – tedy stálosti, řádu, vnímání smyslu a souvislostí v podnětech, takže nevnímáme okolní dění jen jako náhodné. Uspokojování této potřeby umožňuje přeměnit smyslové podněty na zkušenosti, poznatky a pracovní strategie.
- Potřeba specifického sociálního objektu – potřeba pozitivních sociálních a emocionálních vztahů (důvěry, přijetí, lásky a jistoty) ze strany primárních vychovatelů, které přinášejí pocit životní jistoty a jsou podmínkou pro zdárné uspořádání složek osobnosti.
- Potřeba identity, společenského uplatnění a hodnoty – potřeba nezávislosti, sebenaplnění a zajištění osobní integrity. Uspokojení této potřeby vede ke zdravému sebepojetí, díky kterému si jedinec může osvojit užitečné sociální role a být přínosný pro společnost.

- Potřeba otevřené budoucnosti – máme potřebu vytvářet si reálné představy o životě, vytyčovat si určité cíle a chceme mít naději, že těchto cílů bude jednou dosaženo. Chceme se na něco těšit, něco očekávat, vytvářet si pozitivní životní plány a scénáře.

3.3 Klasifikace potřeb dle A. Maslowa

Nejznámější a nejčastěji citovanou teorii potřeb publikoval roku 1943 americký psycholog Abraham Maslow. Jako první autor uspořádal potřeby hierarchicky do tvaru pětistupňové pyramidy. Tvar pyramidy má své logické odůvodnění – potřeby jsou uspořádány od nejnižších k nejvyšším podle stupně naléhavosti, kterou cítíme jako signál k jejich okamžitému uspokojení. Maslow předpokládá, že dostatečné uspokojování nižších potřeb v dětství je základem pro rozvoj duševního zdraví (Plháková, 2003). Platí pravidlo: „...*musí být nejprve uspokojeny potřeby umístěné v dolní části pomyslné pyramidy, a teprve potom se ozývají potřeby umístěné výše. ...Má-li malé dítě hlad nebo žízeň, nemá zájem ani o hru, ani o poznávání okolního světa, ale všemi svými projevy dává vehementně najevo potřebu uspokojit svůj hlad a žízeň.*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 189). Tento poznatek platí především pro dětské vývojové období, protože jedinec v dospělém věku může naléhavost některých potřeb potlačovat, nebo naopak upřednostňovat, takže si hierarchii potřeb upravuje podle aktuálních kritérií (hodnot). Tak je možné, že se umělci či vědci mohou naplno věnovat tvůrčí práci, aniž by měli uspokojeny základní fyziologické potřeby (příjem potravy, odpočinek, spánek...) (Plháková, 2003).

Maslow rozdělil lidské potřeby do pěti úrovní, přičemž označuje první čtyři kategorie jako nedostatkové, protože při jejich nedostatku cítíme velké napětí a snažíme se je rychle doplnit. Nejsilnější nutkání pocítujeme v oblasti fyziologických potřeb a potřeby bezpečí (pud sebezáchovy). Poslední kategorii označuje jako růstovou, protože s jejím uspokojováním se nutkání nesnižuje, ale naopak roste.

K tomu, aby si dítě v mateřské škole mohlo osvojovat dovednosti a přijímat nové vědomosti, tedy aby se mohla optimálně rozvíjet jeho osobnost, je nutné vytvořit podmínky pro uspokojování všech potřeb v dostačující míře. V opačném případě by byl vzdělávací proces velmi náročný, nebo dokonce nemožný. „...*pokud dítě nemá*

v určitém prostředí naplněny potřeby z prvních dvou pater, nemůže se v něm cítit dobře, mít pocit sounáležitosti s ostatními, zažívat pocit uznání a seberealizace. Nemůže se tedy ani učit.“ (Svobodová, 2010, s. 10). Saturací fyziologických potřeb navíc přispíváme k pocitu tělesné pohody a zdraví, saturací vyšších (psychických) potřeb můžeme přispět k pocitu naplnění, radosti a spokojenosti. „Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce stejně jako žít plnohodnotný život.“ (Havlíková, 1995, s. 35).



Obr.1 Maslowova pyramida potřeb

3.4 Prostředky k naplňování potřeb dítěte v MŠ

Hlavní téma moderní pedagogiky je především individuální přístup k dětem. K tomu, aby školka mohla uspokojovat potřeby svých svěřenců, volí si na základě vlastních poznatků o potřebách konkrétních dětí efektivní prostředky k jejich uspokojování. Havlíková (1995, s. 33) uvádí několik obecně platných principů, kterými by se měla každá školka řídit:

- Je potřeba aktivně pracovat s jednotlivými modely potřeb. Mohou nám posloužit jako vodítko ke kontrole pohody a spokojenosti předškolních dětí.
- Zjišťujeme, jaké jsou projevy dané potřeby u dítěte v řeči, chování a jednání.
- Všimáme si, jaký způsob uspokojení dané potřeby dítěti nejvíce vyhovuje.
- Všimáme si, jak se dítě projevuje, když je frustrováno.

- Hledáme pedagogické odpovědi, jak potřeby nejlépe saturovat:
 - v jednání a postoji učitelky při činnostech a v osobním zacházení s dětmi
 - v uspořádání života a dne v MŠ, v pedagogickém zaměření a způsoby výchovy

Eva Svobodová (2010) a manželé Kopřivovi (2008) detailně rozpracovali některé prostředky, kterými lze úspěšně saturovat pyramidu potřeb. Podle manželů Kopřivových (2008) je důležité nabídnout dítěti několik alternativ, aby mělo možnost volby podle svých preferencí a nastavení organismu.

3.4.1 Fyziologické potřeby

Naplňování fyziologických potřeb je pro fungování MŠ naprosto stěžejní, neuspokojení těchto potřeb má vliv na zaměření pozornosti dítěte a tedy na kvalitu učení. *„Jsou-li tyto potřeby frustrovány, působí mocným tlakem na všechny osobnostní funkce.“* (Drapela, 2003, s. 139). Mezi ně patří potřeba dýchání, přijímání potravy a tekutin, vylučování, rozmnožování, přiměřené teploty, pohybu, ale také odpočinku, spánku a jejich střídání. Patří sem rovněž potřeba určitého rytmu a tempa, přiměřené smyslové stimulace a potřeba vyhnout se bolesti.

Prostředky k naplnění fyziologických potřeb v MŠ:

Strava: Podávat zdravou a kvalitní stravu, děti do jídla nenutit – jídla často opakovat, aby si na chuť mohlo zvyknout. Dítě motivovat – poskytnout o jídle zajímavé informace, jíst s ním a chválit chuť jídla. Důležité je dát dětem na výběr a umožnit samostatnost při sebeobsluze.

Tekutiny: *„Děti by měly mít možnost napít se kdykoliv i během programu a možnost kdykoliv jít na WC. Dostatečné zavodnění organismu má přímý vliv na rychlý přísun glukózy do mozku a prokazatelně ovlivňuje schopnost koncentrace a duševní výkon.“* (Kopřiva a kol., 2008, s. 191).

Vyměšování a hygienické potřeby: Umožnit dítěti dostatek soukromí při vyměšování, nabízet dítěti vzory správných hygienických návyků.

Pohyb: Respektovat zvýšenou potřebu hýbat se, zařazovat pohyb i do běžného programu, kdy se více povídá. Nabídnout bezpečný a dostatečný prostor pro volnou hru, nabídnout pohybové hračky a tělocvičné pomůcky, využívat zahradu nebo hřiště, chodit na dostatečně dlouhé procházky do přírody.

Spánek a odpočinek: Střídat práci a odpočinek podle individuálního nastavení, respektovat individuální potřebu spánku, umožnit alternativní formu odpočinku dětem, které neusnou. Vytvořit příjemné prostředí ke spánku včetně klimatu a soukromí.

Tempo: Respektovat individuální tempo dítěte, protože je dáno vlastnostmi neurofyziologické soustavy. Pomáhá nevyvíjet na dítě nátlak, ale učit ho správnému odhadu času a plánování v čase, aby si činnost mohlo rozvrhnout samo.

Potřeba smyslové stimulace: do výuky zařazovat i bohatší zrakové či sluchové podněty, ale také působit i na ostatní smysly – oblíbený je zejména hmat. Rozebírané téma popsat z úhlu více smyslů.

Sexuální potřeby: netrestat dítě za zkoumání svých pohlavních orgánů (nebo druhého pohlaví), ale upozornit je na to, že by své sexuální potřeby nemělo uspokojovat veřejně.

Potřeba vyhnout se bolesti: být citlivý k problémům dítěte, jeho bolest nebagatelizovat. Respektovat jeho strach a nenutit jej překonávat, pouze slovně objasňovat důvody, proč se nemusí bát.

Pokud jsou tyto potřeby frustrovány, dítě je může cítit jako hlad, žízeň, bolest, horko, zimu, únavu, nudu, napětí, neklid. Pocity frustrace se mohou projevit i v chování dítěte, jako podrážděnost, neklid, poruchy pozornosti až zmatenost, různé projevy agrese, ale také jako pasivita až apatie.

3.4.2 Potřeba bezpečí a jistoty

Aby se dítě mohlo zdárně vyvíjet, je nutné potřebu bezpečí a jistoty saturovat na úrovni fyzické, psychické i sociální. Tato potřeba se projevuje jako tendence osvobodit se od strachu, vyhýbat se nebezpečí, úzkosti a zmatku. Je to potřeba stability, spolehlivosti, důvěry, řádu a struktury, pevných pravidel, silného ochránce, informovanosti a orientace ve světě. „*K uspokojení potřeby bezpečí patří pocit, že věci se dějí předvídatelným způsobem, ... že to, co se děje, dává nějaký smysl, že lidem se dá důvěřovat.*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 193).

Prostředky k naplnění potřeby bezpečí a jistoty v MŠ:

Na fyzické úrovni: Zajistit bezpečné prostředí – používat atestovaný nábytek, hračky a nářadí, dbát na bezpečnost vnitřních i venkovních prostor. Při rizikových činnostech děti upozorňovat na možné nebezpečí a poskytnout radu, jak se nebezpečí aktivně vyhnout, či se mu bránit. Samozřejmě dítě chránit před jakoukoliv formou násilí.

Na psychické úrovni: Je potřeba nastavit pevný denní režim, kdy se opakují známé rituály tak, aby se dítě snáze orientovalo v denním programu. Děti naučit pracovat s chybou, aby nepocíťovaly strach z neúspěchu a tedy úzkost – vyhýbat se kritice. Strachu z činnosti, situace nebo změny je možné předejít dostatečným a včasným informováním. Pedagog by měl být čitelný a jeho reakce předvídatelné a kongruentní (shoda verbální a neverbální komunikace), neměl by se vyjadřovat ironicky (Svobodová, 2010). Aby děti mohly předvídat reakce na své chování, je nutné stanovit pravidla, která se pevně dodržují a určit důsledky, které za jejich nedodržení nastanou. Pravidla by měla být logická, smysluplná a výhodná pro všechny strany. Pro lepší orientaci v pravidlech a následcích je lepší v MŠ rozmístit dobře viditelné a přehledné grafické znázornění.

Na sociální úrovni: Pečovat o dobré vztahy mezi dětmi i mezi dětmi a dospělými. Dítě potřebuje cítit, že mu druzí v případě nouze poskytnou pomoc. Proto je dobré nabízet dostatek aktivit k rozvíjení spolupráce, komunikace a empatie. Dítě by především mělo důvěřovat pedagogovi, že jej nezradí ani neopustí, ale v případě potřeby jej ochrání.

Pokud se dítě cítí ohroženo, výrazně to ovlivňuje jeho psychické rozpoložení. Pocit ohrožení vyvolává strach, úzkost, nejistotu, nedůvěru, zmatek, lítost, hněv i zlost. Tomu odpovídá buď bojácné chování, stažení se do sebe, snaha o únik nebo různé projevy agresivního chování. Manželé Kopřivovi (2008) upozorňují na ničivé dopady dlouhodobého strachu z chyby nebo selhání, které je způsobováno přemírou kritiky. Dítě v touze vyhnout se selhání volí většinou negativní strategie chování – od pasivity, přes podvádění a lhaní, až po závist a škození druhým. Dítě, které se snaží vyhnout neúspěchu, se projevuje jinak, než dítě, které se naopak snaží úspěchu dosáhnout.

3.4.3 Potřeba lásky a sounáležitosti

Láska ovlivňuje každý aspekt lidské existence, zejména pocit štěstí a radosti. Sikorová (2011) uvádí podstatné znaky lásky – bezpodmínečné přijetí druhými lidmi, potřeba blízkosti, identity s druhými, poskytování opory, ochrany, něhy a pochopení. Patří sem také potřeba prožívat intenzivní citové vztahy a být pozitivně přijímán členy různých skupin (někam patřit) – zejména rodiny, ale také ostatními blízkými lidmi.

Prostředky k naplnění potřeby lásky a sounáležitosti v MŠ:

Zájem ze strany pedagoga: Nenahrazovat dětem rodičovskou lásku, ale respektovat a přijímat všechny děti bez rozdílu, být spravedlivý. Věnovat dítěti soustředěnou pozornost, chvíli, která je vyhrazená jen pro něj (naslouchat, povídat si). Vyjadřovat pozitivní fráze jako „... to je dobře, že jsi už ve školce..., dnes se mi tu s vámi líbilo...“ Používat tělesný kontakt, pohlazení, vzít za ruku atd. Poskytovat dětem rozdílné formy zájmu podle individuálního nastavení a životních okolností.

Vztahy mezi dětmi: Nerozvíjet soutěživé prostředí, ale naopak nabízet aktivity, při kterých se uplatňuje organizovaná spolupráce a posilovat tak důvěru a sociální vazby. Nevyčleňovat dítě z jakéhokoliv důvodu z kolektivu - pokud některé z dětí potřebuje dlouhodobě poskytovat něco, co mu chybí více než jiným, je dobré přibírat děti k řešení takových situací.

Děti, které nemají dostatek zájmu a lásky, mohou prožívat smutek, lítost, stesk, pocit osamění, nejistoty, pocit zbytečnosti, ale také hněv a chuť získat pozornost za každou cenu. Pokud se dítěti nedaří získat pozornost pozitivním způsobem, vytvoří si jiné strategie chování (většinou negativního rázu), které mu pomohou vyhnout se lhostejnosti ze strany druhých lidí – například skákáním do řeči, žalováním, vymyšlením si historek, podlézáním, vnučováním se atd. Pokud se dítěti ani tak nedaří získat dostatek zájmu, může dojít až k odmítání emocí nebo citovému chladu, což může vést k trvalému narušení jeho osobnosti.

3.4.4 Potřeba uznání a sebeúcty

Tato oblast potřeb souvisí s vnímáním vlastní hodnoty, se sebeúctou a sebevědomím, které ovlivňují kvalitu vztahů a života obecně. Do této kategorie patří potřeba cítit se užitečným, kompetentním a hodnotným člověkem, ale také potřeba zažívat úspěch – vědět, že dělám věci dobře. To, jak se jedinec hodnotí, se utváří ve styku s lidmi, v činnostech a zkušenostech, ale nejvíce na základě hodnocení blízkými lidmi.

Prostředky k naplnění potřeby uznání a sebeúcty v MŠ:

Efektivní komunikace: korigovat negativní zpětnou vazbu – nevyčítat, nekritizovat, nedávat najevo neschopnost, pouze věcně a konstruktivně popsat problém a společně najít jeho řešení. Neodsuzovat dítě jako takové, ale pouze jeho nevhodné chování. Nedělat mezi dětmi velké rozdíly – žádné nevyvyšovat (nedávat za vzor) a žádné neponižovat (neuvádět jako odstrašující příklad).

Ocenění pro všechny: nenavozovat soutěživé prostředí, kdy vítěz může být jen jeden – nabídnout dostatek variant činností, aby každé dítě mohlo být v něčem úspěšné, tzn. zvládnout činnost. Nároky na činnost volit podle individuálních kritérií dětí, nepožadovat stejné pro všechny. Učit děti vyjadřovat pozitivní zpětnou vazbu na sebe sama i na druhé a ocenit výkon, výtvar, vlastnosti...

Absence trestů: trest nahradit přirozeným důsledkem, který má přímou souvislost na daný čin. Pokud by přirozený důsledek znamenal ohrožení na zdraví (dítě vběhne do silnice), volíme dohodu, nebo s přispěním nápadů dětí zavedeme opatření či pravidlo.

Pokud se dítěti nedostává ocenění, respekt nebo není bráno vážně, může prožívat celou škálu negativních emocí: pocity méněcennosti, křivdy, nespravedlnosti, nezájmu, ponížení, zbytečnosti, neschopnosti, dále lítosti, nenávisti, hněvu nebo beznaděje. To vyvolává odpovídající reakce: nadřazenost či agresivitu vůči druhým, křik, ničení věcí, snahu zviditelnit se. Pokud dítě pociťuje frustraci těchto potřeb dlouhodobě, může si vytvořit různé způsoby chování – buďto dává najevo odpor k autoritám, odmítá vyhovět oprávněným požadavkům a spolupracovat, nebo zaujme pasivní postoj, kdy dává najevo svou bezmocnost a neschopnost.

3.4.5 Potřeba sebeaktualizace

Sebeaktualizace je celoživotní proces, kdy pociťujeme touhu využívat svůj potenciál a stát se tím nejlepším člověkem, jakým se můžeme stát. K tomu se váže potřeba identity, autenticity, kdy chceme být neopakovatelní, mít svůj styl (ať už ve stylu oblékání, image, nebo stylu práce, řešení problémů, komunikace s lidmi...). Potřeba sebeaktualizace dále zahrnuje několik oblastí:

- Potřeba stimulace a učení, kdy chceme pochopit, jak svět a věci v něm fungují, hledáme smysl a souvislosti, ze kterých získáváme zkušenosti.
- Potřeba tvořit, vytvořit něco hodnotného pro sebe nebo okolí.
- Estetické potřeby, kdy nechceme být obklopeni ošklivým, nudným, strohým, neuspořádaným či zničeným prostředím.
- Duchovní potřeby, kdy máme touhu věřit v něco, co nás přesahuje, ať už je to ve smyslu náboženství, nebo vesmíru či přírody. Hledáme smysl života.

Prostředky k naplnění potřeby sebeaktualizace:

Nacházet a rozvíjet potenciál: všimnout si, co dítě zajímá, baví, nebo v čem je šikovné a tuto oblast rozvíjet např. hrát hry s touto tematikou, poskytovat pozitivní zpětnou vazbu či konstruktivní rady.

Poskytnout možnost volby: co nejvíce dávat dětem na výběr – co dělat, kdy, s kým a jak. Nechat děti využívat vlastních postupů při řešení úkolů, které volí na základě svých vrozených dispozic.

Přiměřené množství podnětů: respektovat individuální míru rozumových schopností, kdy se každé dítě liší v tom, co chce poznávat, jakým způsobem a do jaké hloubky. Více zkoumavé děti přiměřeně stimulovat, ale jen ve volných chvílích, aby nedocházelo k přetěžování ostatních dětí.

Spoluvytvářet hezké prostředí: zapojit děti do vytváření prostředí, ve kterém žijí – jejich nápady, výtvary a aktivitou. Učit děti, aby si po zanechání aktivity po sobě uklidily. Dobře zorganizovat herní prostor, pro lepší orientaci označit obrázky hraček místo, kam patří.

Pokud dítě nemá možnost rozvíjet a využívat své schopnosti či talent, cítí se nenaplněné, neuspokojené a může prožívat pocity marnosti a nudy. Pokud dítě nedostává uznání a potvrzení vlastní jedinečnosti (odlišnosti, identity), narušuje se tím jeho sebeúcta a objevují se negativní projevy s tím spojené, viz předchozí kapitola 3.4.4. Pokud dítě nemá dostatek podnětů k učení v míře jeho vlastní, může být podrážděné, nespokojené, svoji zvědavost uspokojovat nevhodným způsobem v nevhodnou chvíli (rozebírání věcí, ochutnávání neznámých plodů, vyrušování a vykřikování otázek atd.) Pokud je dítě naopak přesyceno informacemi, může být unavené, roztěkané a může se stáhnout do svých myšlenek, kdy bude také ignorovat informace, o které by jinak jevilo zájem. Pokud je dítě obklopeno neestetickým či neuspořádaným prostředím, může se cítit nepříjemně, stresovaně. Nepořádek a ošklivost prostředí může vyvolávat smutek, pocity marnosti a přispívá k emočnímu otupění.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Při psaní této bakalářské práce pro mne bylo těžké vyhnout se jakémukoliv hodnocení a zůstat k danému tématu nestranná. Myslím si ale, že by tomu tak být nemělo a proto jsem záměrně zvolila kvalitativní výzkum s deskriptivním charakterem. Cílem empirické části je objektivně popsat pozorované jevy tak, aby si každý čtenář mohl utvořit svůj vlastní názor a subjektivní hodnocení. Zaměřím se na mapování a popisování metod, které jsou v daném předškolním zařízení používány k naplňování potřeb dětí. Při analyzování výzkumných otázek se budu opírat o opercionalizaci prostředků k naplňování potřeb dětí, kterou jsem provedla v předešlé kapitole. Čerpala jsem z knihy *Vzdělávání v mateřské škole* od Evy Svobodové (2010) a z knihy *Respektovat a být respektován* od manželů Kopřivových (2008).

Hlavní výzkumnou otázku jsem tedy formulovala takto: Jakým způsobem jsou naplňovány potřeby předškolních dětí v mateřské škole a v lesní mateřské škole?

V dílčích otázkách jsem poté rozdělila okruhy potřeb a jednotlivé typy předškolních zařízení:

DVO1: Jakým způsobem jsou naplňovány fyziologické potřeby dětí v klasické MŠ?

DVO2: Jakým způsobem jsou naplňovány fyziologické potřeby dětí v lesní MŠ?

DVO3: Jakým způsobem jsou naplňovány potřeby bezpečí a jistoty u dětí v klasické MŠ?

DVO4: Jakým způsobem jsou naplňovány potřeby bezpečí a jistoty u dětí v lesní MŠ?

DVO5: Jakým způsobem je naplňována potřeba lásky a sounáležitosti u dětí v klasické MŠ?

DVO6: Jakým způsobem je naplňována potřeba lásky a sounáležitosti u dětí v LMŠ?

DVO7: Jakým způsobem je naplňována potřeba uznání a sebeúcty u dětí v klasické MŠ?

DVO8: Jakým způsobem je naplňována potřeba uznání a sebeúcty u dětí v lesní MŠ?

DVO9: Jakým způsobem je naplňována potřeba sebeaktualizace u dětí v klasické MŠ?

DVO10: Jakým způsobem je naplňována potřeba sebeaktualizace u dětí v lesní MŠ?

5. Výzkumné metody

Jako hlavní metodu pro svůj výzkum jsem zvolila přímé a zúčastněné sledování. „*Při zúčastněném pozorování se výzkumník přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují zkoumané fenomény, sám je součástí tohoto prostředí, splývá s ním a stává se jedním z aktérů, čímž dochází k interakci mezi pozorovaným a pozorovatelem.*“ (Švaříček a kol. 2007, s. 142). Jak už z citace vyplývá, při pozorování jsem se snažila sít s daným kolektivem, být v něm aktivní a poznat tak detailně způsoby práce učitelek a jejich metody naplňování potřeb dětí. Vypozorované jevy jsem zaznamenávala do pozorovacího archu, kde jsem měla rozepsanou opercionalizaci na dílčí body. Z hlediska délky trvání jsem vzhledem ke svým časovým možnostem zvolila krátkodobé pozorování, kdy jsem byla v každé školce jeden den.

Protože nebylo možné některé skutečnosti za tak krátkou dobu vypozorovat, rozhodla jsem se přidružit k výzkumu doplňkovou metodu formou nestrukturovaného rozhovoru, který chápeme jako neformální, volný a hloubkový, kdy není předem určena struktura rozhovoru, znění ani pořadí otázek a výzkumník se nesnaží získat stejnou informaci od každého respondenta (Chrásková, 2016, s. 158). Pomocí volného rozhovoru jsem se během pozorování doptávala na jednotlivé informace, které mi nebyly jasné, nebo které nebylo možné vypozorovat. Vzhledem k tomu, že jsem si s několika respondenty ze všech školek vyměnila kontakty, měla jsem možnost doptat se na určité informace i po skončení pozorování, čehož jsem bohatě využívala. Prostřednictvím písemné komunikace jsem se mohla otevřeně bavit i o některých méně příjemných záležitostech, jako je například téma ohledně sexuálních potřeb dětí.

6. Popis výzkumného vzorku

Pro účely výzkumu jsem navštívila dvě státní mateřské školy a dvě lesní mateřské školy. Školy jsem vybírala na relativně malém území – všechny se nacházejí na Praze 8, v Bohnicích nebo Čimicích, takže pro všechny školy je shodné prostředí okrajové části velkoměsta s dobrou dostupností přírody. V každé z těchto mateřských škol jsem provedla zúčastněné pozorování a provedla nestrukturovaný neformální rozhovor.

6.1 Klasické mateřské školy

6.1.1 Subjekt č. 1

Tato mateřská škola se nachází na okraji sídliště, kde je z jedné strany panelová zástavba s veškerou občanskou vybaveností a z druhé strany rozlehlý přírodní park s hornatými srázy, les, louky a třešňový sad. V bezprostřední blízkosti se také nachází Botanická zahrada a jeho přírodní hřiště.

Ve škole funguje 8 tříd, každá průměrně o 25-ti dětech. Ve zkoumané třídě je zapsáno 26 dětí, z toho je 14 chlapců a 12 dívek. Jedná se heterogenní třídu, kam dochází děti v rozmezí 2 – 5 let. Škola je inkluzivní, ale momentálně do třídy nedochází žádné dítě s diagnózou nebo IVP. Působí zde dvě paní učitelky, z nichž jedna třídu otvírá v 6.30 a končí v 1 hodinu odpoledne a druhá dochází na 10.30 a třídu později uzavírá v 17 hodin odpoledne.

Třída je velice prostorná a rozdělená do tří hlavních zón – herní, odpočinkové s velkou matrací a učební se stolečky, která zároveň slouží jako jídelna. Ke spaní slouží lehátka, která se rozloží v herní zóně. Třída je dobře vybavena jak hračkami a stavebnicemi, tak také dětskými knížkami a „pracovním náčiním“ (např. uklízací set, kuchyňka, náradí atd.). Na stěně v herní zóně je velký LCD televizor.

Před budovou se rozprostírá obrovská zahrada s mnohými hracími prvky. Po celé zahradě je rozmístěno několik prolézaček, kterým dominuje velký dřevěný domek s několika prvky. Uprostřed zahrady se nachází zastřešená kuchyňská linka s troubou, myčkou, pračkou a nádobím. Pod střechou je dále pultík České Pošty a Policie ČR. Naproti tomu se rozprostírá plácek z antuky, kde je vestavěná trampolína a také velryba, která funguje jako mlhoviště.

6.1.2 Subjekt č. 2

Tato mateřská škola se nachází ve středu sídliště v blízkosti panelové zástavby a nákupního centra, ale také v docházkové blízkosti lesoparku. Výhodou je nespočet dětských hřišť v okolí.

Ve škole jsou otevřeny 4 třídy, kam dochází v průměru 20 dětí. Mnou zkoumanou třídu navštěvuje 18 dětí, z toho 8 chlapců a 10 dívek. Jedná se o heterogenní třídu, kam dochází děti ve věku od 3 do 7 let. Škola je velmi otevřená inkluzi, proto jsou zde také děti s „lehčími“ diagnózami (které nevyžadují docházku do specializovaného zařízení) a s IVP. Působí zde dvě paní učitelky a dvě asistentky. Paní učitelka, která třídu otvírá, dochází už na 6 hodinu ranní a odchází ve 12.30, druhá přichází v 10.30 a uzavírá třídu v 17 hodin. Jedna paní asistentka je sdílená a pracuje od 7.30 do 15.30, druhá je pouze jako osobní asistentka chlapečka s autismem a pracuje od 7 do 12 hodin.

Škola je koncipována tak, že dvě třídy jsou průchozí a za nimi se nachází další třída. Já jsem prováděla výzkum v průchozí třídě, ve které se nachází herní i pracovní zóna a také malý koutek se žíněnkou k odpočinku. Třída je dobře vybavena hračkami, kde převládají stavebnice, dětské knížky i „pracovní náčiní“ jako uklízací set, žehlička, kasa, náradí a další. Ve třídě je dominantní velká kuchyňka. Děti dochází na stravování do rozlehlé jídelny a na spaní do jiné třídy.

Před budovou je menší zahrada, na které je dominantou trampolína a velké pískoviště. Dále se na zahradě nachází druhé menší pískoviště, malý baráček a dva lezecké prvky z lan. Na zahradě je hodně stromů a keřů.

6.2 Lesní mateřské školy

6.2.1 Subjekt č. 3

Tato mateřská škola se nachází v zástavbě rodinných domů, ale v bezprostřední blízkosti školky se rozléhá velký rybník s loukou a ovocnými stromy. V docházkové blízkosti je PN Bohnice s nádherným parkem a zvířecí farmou a tři údolí – Bohnické, Čimické a Draháňské. Školka není zapsaná v rejstříku škol MŠMT. Provozovatelem je nejmenovaný zapsaný spolek a školka nese oficiální název jako lesní klub.

Ve školce funguje jedna třída se 16-ti dětmi (z toho 9 chlapců a 7 dívek), které ale nedocházejí pravidelně každý den. Ve třídě se tedy schází průměrně 12 až 14 dětí. Jedná se o heterogenní skupinu s dětmi ve věku od 3 do 6 let.

Škola není inkluzivní, ale v současnosti ji navštěvuje chlapec s podezřením na autismus. Působí zde dvě paní učitelky, které obě třídy otvírají v 8.30 a společně zavírají v 16.00.

Ve škole jsou 3 třídy, z nichž za jednu třídu považují také zahradu. V budově jsou dvě místnosti – větší slouží ke spaní a je mimo čas odpočinku zavřená. Menší slouží jako šatna, učební i herní prostor a jídelna. V této místnosti jsou pouze skříňky na oblečení, skříňka s výtvarnými potřebami a velký stůl se židlemi. Na zahradě je několik dřevěných stolů s lavicemi, na kterých se děti také „učí“. Dveře do zahrady jsou permanentně otevřené a to i tehdy, není-li tam žádná paní učitelka.

Zahrada obklopuje budovu ze všech stran, její největší část je hodně svahovitá a strmá. Na této ploše se nacházejí dva záhonky, kompost a sud s vodou, jinak je plocha volná k běhu. Blízko vchodu je velký starý strom s několika širokými kmeny, které slouží jako prolézačka. U oken budovy je z prken postavená vysoká prolézačka. Budova má prodlouženou střechu do zahrady, pod kterou se nachází již zmiňované tři stoly s lavicemi.

6.2.2 Subjekt č. 4

Tuto mateřskou školu najdeme na okrajové části Prahy 8, která má spíše venkovský ráz. Budova se nachází na samém konci území a je obklopena zahrádkami a poli. Místo je přímo zasazeno do přírodního parku a v blízkosti jsou nesčetné rybníky, lesy a rokle. Školka usiluje o zapsání do rejstříku škol MŠMT, nicméně zatím je zřizovatelem zapsaný spolek. Oficiálně školka nese název dětský klub.

Ve školce je otevřena jedna třída s 15-ti dětmi (z toho 8 dívek a 7 chlapců), které ale nedocházejí každodenně. Ve třídě se průměrně schází 10 až 12 dětí. Jedná se o heterogenní skupinu s dětmi ve věku od 3 do 6 let. Škola není inkluzivní, ale v současnosti ji navštěvuje chlapec s podezřením na ADHD. Působí zde dvě paní učitelky a hospodářka. Třídu otvírá první paní učitelka v 8:00, která se s příchodem prvního dítěte stará o teplo v kamnech a hospodářská zvířata. Druhá paní učitelka přichází na 8:30 a společně třídu uzavírají v 16.00.

Zázemím této školky jsou dvě do sebe zaklesnuté jurty, které slouží jako dvě prostorné třídy a současně také jako kuchyňka, jídelna a šatna. V menší jurtě se u vchodu nachází šatna, která je ohraničená knihovnou a poličkami s hračkami. Za touto stěnou je herní zóna pro děti. U stěny větší jurty stojí menší kuchyňský kout, na který navazuje dlouhý jídelní stůl, který slouží i k učení či tvoření. Na protější straně jsou poličky s nejrůznějšími věcmi – od hraček a stavebnic, přes knihy, až po potřeby pro ruční, dřevařské či výtvarné činnosti. Uprostřed jurty je koberec sloužící nejen jako herní a učební zóna, ale také k odpočinku. Ke spaní slouží nadýchané ovčí vlny a peřinky. V místnosti se nachází také malá kamna.

Zahrada této školky je velice specifická. Díky své velké rozloze nabízí dětem nepřehledné množství činností. Na jedné straně mají svůj výběh dvě kozy a prase, které se odpoledne vypouštějí do zahrady. Svě místo v zahradě mají také králíci a morčata. Na straně druhé je menší sad několika ovocných stromů a malý lesík z několika jehličnanů, na které děti směřují lézt. Uprostřed zahrady stojí několik listnatých stromů, kde mají děti zavěšené houpačky a prolézačku. V prostoru se nachází velký záhonek s dýněmi a jinou zeleninou, bylinkové záhonky a kompost. Na hraní tu dětem slouží také velké pískoviště s blátivou kuchyní a jedno menší, kam také děti chodí vařit. Po zahradě je rozmístěno několik ptačích budek a různých krmítek, které děti vyráběly.

7. Analýza a interpretace získaných dat

7.1 Fyziologické potřeby

Jídlo:

Podávat zdravou a kvalitní stravu: V jedné z klasických mateřských škol vaří většinu jídel s vegetou, ale jinak ve všech školách podávali zdravou a kvalitní stravu. Jak v lesních, tak i v klasických školách je ke snídani a svačině podávána zelenina nebo ovoce. V lesních školkách jsou součástí stravy také některé neobvyklé potraviny, jako například tofu, bezlaktózová mléka, naklíčená semena, vlastní bylinky a jedlé plevely nebo vlastní zelenina a ovoce jako dýně, topinambury, ačokča, mirabelky, rakytník atd.

Děti do jídla nenutit – jídla často opakovat, aby si na chuť mohlo zvyknout: S výjimkou jedné lesní školky platilo pravidlo ochutnání jídla. V jedné klasické MŠ se děti nutí do zdravých jídel – do hrachové kaše, fazolí, špenátu atd. Děti musí sníst alespoň tři lžičky.

Dítě motivovat – poskytnout o jídle zajímavé informace, jíst s ním a chválit chuť jídla: V jedné lesní školce si o dosud neznámých plodinách a potravinách před jídlem povídají – ukazují dětem v encyklopedii, jak se která potravinová zísává a zpracovává. Děti mají informace o prospěšných účincích některých plodin nebo rostlin. V obou školkách si některé potraviny sami pěstují (dýně, jablka, bylinky...) nebo připravují (pečou housky, chléb...). V jedné z klasických MŠ jedí paní učitelky s dětmi a podle jejich slov, snaží se vychvalovat i nevzhledná či jinak nepřitažlivá jídla. V jedné klasické MŠ paní učitelky nejí s dětmi ani nemají možnost ochutnat. V obou klasických MŠ si paní učitelky s dětmi povídají o vitamínech, které obsahuje ovoce a zelenina a o jejich prospěšnosti pro naše tělo a zdraví.

Výběr jídla: V lesních MŠ funguje výběr jídla hlavně u pomazánek ke svačině a u zeleniny. V jedné mateřské škole mají také velký výběr zeleniny u všech chodů. Ve všech školkách si děti mohou říci, pokud některou ze složek oběda nechtějí. V lesních školkách si děti určují také množství nandávaného jídla.

Umožnit samostatnost při sebeobsluze: V jedné z klasických MŠ mají děti prostírání nachystané, pouze si chodí pro porci jídla. Pití jim nalévají paní učitelky. V ostatních školkách si děti prostírají talíř i příbor a také si sami nalévají pití. V lesních MŠ si děti také sami mažou pomazánky a někdy i nandávají hlavní jídlo.

Tekutiny:

Děti by měly mít možnost napít se kdykoliv i během programu a možnost kdykoliv jít na WC: V lesních MŠ mají děti vždy po ruce svou láhev na pití, kterou si mohou ve školce doplňovat, jak potřebují. Také mají přístup na WC kdykoliv, i během programu. V klasických MŠ mají děti k dispozici hrnečky na vodu, ale jsou nabádány „ať to ještě vydrží“ do svačinky nebo oběda. Dbá se na to, aby děti v určitý čas spíše nechodily na záchod (venku, při spaní...). Na záchod se chodí organizovaně v určitý čas (před a po řízené činnosti, spaní, vycházce...)

Vyměšování a hygienické potřeby

Dostatek soukromí při vyměšování: Ve všech školách jsou spojené dívčí a chlapecké záchody, které nejsou koncipované do samostatných kabinek. V lesních školkách je také běžné vykonávání potřeby v přírodě. V jedné lesní školce mají záchod mimo budovu. Pro velkou potřebu slouží kadibudka jako suchý záchod, pro malou potřebu je zřízen „čůrací koutek“ – oplocený kousek země, kam se sype vápno. Koutek byl ohraničen pletivem z vrbových proutí, skrze které bylo vidět.

Vzory správných hygienických návyků: V klasických MŠ se jednou do roka pořádají besedy o správné zubní hygieně. Ve všech školkách si paní učitelky s dětmi povídají o tom, jaké hygienické návyky pravidelně používat, aby děti zůstaly zdravé.

Pohyb

Respektovat zvýšenou potřebu hýbat se, zařazovat pohyb i do běžného programu, kdy se více povídá: V jedné lesní MŠ jsou i během programu otevřené dveře na zahradu, kam děti mohou v případě potřeby vyběhnout – někdy se stane, že aktivní děti strhnou i jinak klidné děti a programu se účastní minimum dětí. V druhé lesní MŠ jsou do programu hojně zapojeny i pohybové aktivity (písnička či básnička s pohybem) nebo hry, které se tématu určitým způsobem týkají. V klasických MŠ se také využívají pohybové aktivity během programu, ale spíše jako zpestření na začátek či konec. Aktivnější děti jsou napomínané a vyzývané ke klidu, aby se nenarušovalo soustředění ostatních dětí.

Bezpečný a dostatečný prostor pro volnou hru: V klasických MŠ je bezpečnost prioritní. Vnitřní i vnější prostor splňuje přísná bezpečnostní kritéria. Lesní MŠ, které jsem navštívila, nejsou zapsané v rejstříku škol MŠMT, proto jsou kritéria pro bezpečnost volnější. V jedné z lesních MŠ je na zahradě sestavena vysoká prolézačka z prken, na kterou není dobře vidět. V této lesní MŠ je dostatečný prostor pro volnou hru jen na zahradě, protože ve třídě je místo pouze na skříňky, úložní skříň a jídelní stůl. V ostatních MŠ mají děti dostatečný prostor pro volnou hru jak uvnitř školky, tak i na zahradě.

Pohybové hračky a tělocvičné pomůcky: V klasické i lesní škole jsou tyto pomůcky zastoupeny především na zahradě. V lesních MŠ je na zahradě dostatek přírodních překážek a stromů, na které děti mohou lézt, v klasických MŠ jsou na zahradě různé prolézačky a trampolíny. V případě klasických MŠ mají děti jednou týdně řízený tělocvik s nabídkou tělocvičných pomůcek.

Dostatečně dlouhé procházky do přírody: V klasických MŠ je vycházka do přírody spíše slavnostní událostí, protože mnohdy to znamená dlouhou cestu s dětmi přes zástavbu města. Také mají striktně danou dobu návratu, protože děti nemohou jít mimo školku (kromě celodenních výletů). Pokud jsou děti z klasických školek venku, nejčastěji svůj čas tráví na zahradě nebo blízkém hřišti. Naproti tomu děti v lesních školkách mnohdy vyrážejí na několikahodinové procházky i do vzdálenější přírody, kde také probíhá jejich denní program. Lesní školky, které nejsou zapsané v MŠMT, smějí dětem podávat jídlo i mimo budovu.

Spánek a odpočinek

Střídat práci a odpočinek podle individuálního nastavení: Paradoxně ve všech školkách jsou tématem spíše aktivní děti, které chtějí více „práce“ či pohybu, než děti, které by byly často unavené a potřebovaly by více odpočinku. V jedné lesní škole si míru práce volí sami děti, které mohou zanechat i řízené činnosti a buďto se věnovat svým zájmům, nebo odpočívat. V druhé lesní škole se aktivnějším dětem dávají náročnější úkoly než ostatním. V obou lesních MŠ si děti při odpočinkové chvilce mohou zvolit, zda chtějí spát, odpočívat, nebo se věnovat libovolné klidnější činnosti (prohlížení knížek, rukodělné práce atd.), což zmiňované aktivnější děti velmi oceňují. V klasických MŠ není, vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídě, možná vysoká míra individualizace při výuce, takže platí víceméně stejné nároky na výkon pro všechny. Probírané téma je často ohraničené do určitého časového úseku, je tedy žádoucí, aby všechny děti stihly zadanou práci. V takový moment se vyžaduje plné soustředění od všech dětí. A naopak při odpočinkové chvilce musí odpočívat i děti, které by se ještě rády věnovaly nějaké činnosti.

Respektovat individuální potřebu spánku, umožnit alternativní formu odpočinku dětem, které neusnou: Lesní školky individuální potřebu spánku respektují a jsou připravené na děti, které nechtějí spát. V jedné lesní MŠ pedagogové dokonce ani neočekávají, že budou děti spát, takže je zaměstnávají podle jejich zájmu – i aktivně. V druhé škole je odpočinek požadován alespoň během pohádky a deset minut po ní. Poté děti mohou dělat klidové činnosti podle jejich zájmu – prohlížet knížky, mazlit se s místním pejskem, plést či dělat jiné rukodělné činnosti. V klasických MŠ je žádoucí, aby děti, které neusnou, nerušily ostatní děti a vydržely v klidu po celou dobu odpočinku. Děti u sebe mají plyšovou hračku, se kterou si mohou hrát. Pokud se ke konci odpočinku vzbudí více dětí, rozdají se knížky k prohlížení.

Příjemné prostředí ke spánku včetně klimatu a soukromí: V lesních MŠ děti spějí na flexibilních podložkách – na ovčím rounu, nebo ve spacích pytlech, které si připravují sami. Děti tedy mají možnost určit si, kde a v jaké blízkosti dětí chtějí spát. V jedné lesní škole jsou kamna, ke kterým si děti často lehají, ale díky kterým naopak není možnost otevření okna z důvodu čerstvého vzduchu. V klasických mateřských školách je nutné vzhledem k vysokému počtu dětí využít celý prostor třídy. Lehátka jsou také chystána předem, takže děti nemohou rozhodovat o jejich umístění. V obou klasických školách se dbá na otevírání oken během spánku a to zejména kvůli optimálnímu klimatu ve třídě.

Tempo

Respektovat individuální tempo dítěte. Nevyvíjet na dítě nátlak, ale učit ho správnému odhadu času a plánování v čase, aby si činnost mohlo rozvrhnout samo: V klasických mateřských školách učitelky „pomalejším“ dětem více pomáhají, pokud by na něj měly ostatní děti čekat, například při oblékání nebo uklízení. V lesních mateřských školách se změna činnosti ohlašuje s velkým předstihem v několika vlnách, aby se děti, které potřebují více času, začaly chystat dříve než ostatní.

Potřeba smyslové stimulace

Rozebírané téma popsat z úhlu více smyslů. Zařadit bohatší zrakové či sluchové podněty, působit i na ostatní smysly: V klasických MŠ se probírané téma demonstruje především na zrakové opoře, v jedné z klasických škol se používá i audiovizuální podpora (videa v PC nebo TV). Téma je dále zpracováváno také skrz výtvarnou, nebo hudební činnost. V lesních MŠ je princip až na využívání audiovizuální techniky stejný. Tím, že častým tématem v těchto školkách je příroda, její fungování, fauna, flóra či ekologie, je bohatě využíván i hmat, čich nebo chuť.

Sexuální potřeby

Netrestat dítě za zkoumání svých pohlavních orgánů (nebo druhého pohlaví), ale upozornit je na to, že by své sexuální potřeby nemělo uspokojovat veřejně: Vzhledem k omezenému času na výzkum jsem tuto otázku s učitelkami konzultovala. V jedné klasické škole dítě za projev sexuálních potřeb pokárají a zakáží mu další pokračování nebo opakování. V ostatních školkách si s dítětem buď promluví, že takovéto chování patří do soukromí, nebo odvedou jeho pozornost jiným směrem.

Potřeba vyhnout se bolesti

Bolest dítěte nebagatelizovat. Respektovat jeho strach a nenutit jej překonávat: V každé z mateřských škol berou bolest dítěte vážně, i když se jedná jen o zanedbatelný úraz. V klasických mateřských školách děti nemají moc příležitostí ke strachu, protože i při výletu do přírody se velmi dbá na jejich bezpečí. V lesních mateřských školách se pracuje s přijatelným rizikem (viz kapitola 2.2.3) a při výletech se volí různá obtížnost cesty, kdy jedna z učitelek jde bezpečnou cestou, druhá se nevyhýbá překážkám a „nebezpečným“ úsekům (např. přeskakují potok, lezou na nízké skály, sbírají ovoce ze stromů atd.). Děti mají možnost situaci zvládnout s dopomocí učitelek, nebo se situaci úplně vyhnout.

7.2 Potřeba bezpečí a jistoty

Na fyzické úrovni

Zajistit bezpečné prostředí – používat atestovaný nábytek, hračky a nářadí, dbát na bezpečnost vnitřních i venkovních prostor: Klasické mateřské školky, vzhledem k přísným bezpečnostním kritériím, bezpečnost splňují jak ve vnitřních prostorech, tak i v těch venkovních. Nejenže jsou používány atestované dětské atrakce, ale i příroda je upravovaná tak, aby byla bezpečná – například stromům se seřezávají spodní větve, aby se na ně nedalo lézt, jedovaté kytky jsou hubeny atd. Lesní mateřské školy bezpečnost, jak je na ni nahlíženo v této poučce, nesplňují. Nepoužívají atestovaný nábytek, protože ten je často vyroben některým tatínkem truhlářem. Děti si často hrají s hračkami, které vyrobili rodiče nebo ony sami, jen některé hračky jsou atestované a to zejména různé stavebnice a Lega. Venku si často děti hrají s přírodninami nebo i s nádobím a dalšími věcmi pro praktické využití, které nejsou určeny primárně pro děti. Prolézačky nebo houpačky jsou často vyrobené podomácku, ale jsou koncipované tak, aby byly co nejvíce pro děti bezpečné. Mimo to jako prolézačky také slouží stromy a keře.

Při rizikových činnostech děti upozorňovat na možné nebezpečí a poskytnout radu, jak se nebezpečí aktivně vyhnout, či se mu bránit: V klasických MŠ převažuje názor, že by se děti měly rizikovým činnostem vyhýbat. Pokud už nějaké riziko nastane (například přiběhne velký cizí pes) učitelky se snaží situaci mít pod kontrolou a nebezpečí odvrátit (zakáží si psa hladit atd.). Učitelky dětem vysvětlují, v čem spatřují riziko a proč danou činnost zakázaly. V lesních mateřských školách učitelky dětem vysvětlují, jak se při rizikových situacích zachovat, aby nedošlo k žádným následkům. Zažila jsem situaci, kdy k dětem přiběhl velký retrivr a jelikož děti neviděly majitele, psa si nehladily ani si s ním nijak nehrály. Jen stály a psa pozorovaly. Děti jsou upozorňovány na rizika („Když to budeš dělat takhle, tak se řízneš/ spadneš do potoka/ uhodíš kamaráda...“) a vědí, co mají dělat, pokud by se něco stalo. V krajních situacích samozřejmě zasahuje paní učitelka a opravdu nebezpečné počiny zakazuje.

Na psychické úrovni

Je potřeba nastavit pevný denní režim, kdy se opakují známé rituály tak, aby se dítě snáze orientovalo v denním programu: V klasických mateřských školách se činnosti střídají pravidelně, děti vědí, co bude následovat a kdy si například při čekání na další činnost mohou jít hrát. I přestávky na toaletu jsou pravidelně strukturované. V jedné lesní škole se taktéž dodržuje pevný denní režim, pouze chození na toaletu je individuální. V druhé lesní mateřské škole je také snaha o pravidelný denní režim, ale harmonogram je často narušován čekáním na děti, které se rozhodly věnovat jiné činnosti. Navracení dětí k původnímu plánu se děje pomocí přemlouvání. V lesních MŠ jsou do programu zařazovány i rituály jako takové, kdy například děti děkují přírodě za oběd, nebo dělají pár jógových pozic po odpočinku atd.

Děti naučit pracovat s chybou, aby nepociťovaly strach z neúspěchu a tedy úzkost – vyhýbat se kritice: Pokud se zaměřím na sdělování chyb, nikoli na kritiku chování, všechny paní učitelky dětem sdělují chybu ohleduplně. Jak v klasických MŠ, tak i v lesních MŠ se děti snaží spíše naučit, jak věci dělat správně, než že by se zaměřovaly na kritiku chyby. V lesních MŠ se cíleně pracuje s chybou – tzn., že dítě má možnost (pokud nepožádá pedagoga o pomoc) řešit zadaný problém svým osobitým způsobem a dělat chyby, na které si v průběhu procesu samo přichází. Na základě poučení dítě hledá jiná řešení, nebo požádá o vedení pedagoga. V klasických MŠ se také můžeme setkat s tímto přístupem, ale dle slov učitelek spíše při volné hře, protože takováto vysoká míra individualizace výuky při vysokém počtu dětí ve třídě není možná. Při řízených činnostech se více používá metoda ověřování správnosti, kdy je dítě pedagogem vyzváno, aby si řešení překontrolovalo a zhodnotilo, zda je správné.

Strachu z činnosti, situace nebo změny je možné předejít dostatečným a včasným informováním: V klasických mateřských školách se změny dělají okamžitě, tak, jak jsou potřeba. V lesních MŠ se změna činnosti ohlašuje s velkým předstihem, často v několika vlnách („Ještě 10 minut/ 5 min./ 2 min.“).

Pedagog by měl být čitelný a jeho reakce předvídatelné a kongruentní (shoda verbální a neverbální komunikace), neměl by se vyjadřovat ironicky: V klasických MŠ pedagogové někdy své pocity záměrně skrývají (například lítost, opovržení, nepochopení, zlost), takže verbální a neverbální komunikace nemusí být ve shodě. Reakce na chování dítěte často závisí na náladě a momentálním rozpoložení pedagoga. Jsou situace, kdy jinak ostře odsouzené činnosti dítěti projdou bez povšimnutí a naopak. Pedagogové lesních MŠ jsou často vzděláváni v různých oblastech psychoterapie, ať už formou sebezkušenostních výcviků nebo jiných kurzů, takže umí pracovat se svými emocemi. Pedagog si s dětmi o svých pocitech povídá, takže děti jeho momentální rozpoložení znají a mohou se přizpůsobit. Pokud se děti chovají nevhodně a pedagog se na ně zlobí, řekne to otevřeně.

Aby děti mohly předvídat reakce na své chování, je nutné stanovit pravidla, která se pevně dodržují a určit důsledky, které za jejich nedodržení nastanou: V klasických mateřských školách jsou pravidla jasná a děti je znají. U každého nově příchodícího dítěte se velmi dbá, aby se pravidla naučilo dodržovat. Ty se týkají především bezpečnosti, sociálních kontaktů, hygieny a uklízení. Pokud se pravidla nedodrží, záleží na pedagogovi, jak se v danou chvíli zachová, takže následky nejsou vždy stejné (nevycházejí z logiky věci jako u principu přirozených důsledků). Nejsou výjimkou ani tresty, kdy si dítě například nesmí hrát nebo musí určitou chvíli stát atd. V lesních MŠ je to s pravidly stejné, jsou jasně daná, děti je znají a trvá se na jejich dodržování. Děti sami vyžadují jejich dodržování, protože je určovaly spolu s učitelkou a to v situaci, která je vyžadovala. Tzn., že děti vědí, jak by to bez těchto pravidel vypadalo. Důsledky, které za jejich nedodržení nastanou, jsou dvojího rázu. Za prvé platí princip přirozených důsledků, které logicky vyplývají ze situace a vyžadují nápravu, nebo pedagog včas dítěti řekne, jak bude postupovat, pokud dítě bude v nežádoucím chování pokračovat. Dítě tak dostává na výběr, zda svého chování zanechá, nebo přijme avizované následky.

Na sociální úrovni

Pečovat o dobré vztahy mezi dětmi i mezi dětmi a dospělými: V lesních mateřských školách nestaví pedagoga do role autority a to se projevuje mimo jiné tím, že jej děti oslovují křestním jménem a naopak, pedagog oslovuje děti „kamarádi“. Podle mého názoru děti v lesních MŠ považují pedagoga spíše za svého společníka, který sice dohlíží na dodržování pravidel a řádu, ale ke kterému si mohou chodit pro radu či se mu svěřit. Je běžné, že děti sami od sebe přibírají pedagoga ke konfliktním situacím a žádají radu, jak situaci nejlépe vyřešit. Tím se také pečuje o dobré vztahy mezi dětmi, protože pedagog se snaží vést konfliktní situaci ke kompromisu. Dětem se často přibližují různé situace očima druhých lidí. I v klasické mateřské škole můžeme vidět „přátelské“ vztahy mezi dětmi a dospělými, ale není to pravidlem. Trvá se na oslovení „paní učitelko“ a vykání. Konfliktní situace se řeší potrestáním viníka a zadostiučiněním „oběti“ například tím, že se viník musí omluvit. Pedagog o dobré vztahy mezi dětmi pečuje především prostřednictvím her, které mají vést ke spolupráci a vzájemné podpoře.

Dítě potřebuje cítit, že mu druzí v případě nouze poskytnou pomoc. Proto je dobré nabízet dostatek aktivit k rozvíjení spolupráce, komunikace a empatie: V lesních mateřských školách jsou tyto aktivity víceméně samozřejmé a běžné. Nejvíce jich děti zažívají na zahradě a dlouhých výletech do přírody, kdy společně překonávají překážky (přeskakují potok, lezou po stromech, skalách atd.). Protože pomoc učitelky není automatická, mnohdy jsou děti odkázány jedno na druhé a musí si pomoci. Děti jsou zvyklé si pomáhat a spoustu činností dělají dobrovolně společně. Naopak je někdy problémem samostatná činnost. V klasických MŠ jsou tyto dovednosti rozvíjeny hlavně při řízených činnostech, nejvíce při výtvarné činnosti, kdy děti společně tvoří určitý projekt. Pokud tuto poučku vezmu doslovně, děti v klasických MŠ „nouzi“ nepoznají. Pokud potřebují pomoci, prvním, na koho se obrátí, je paní učitelka.

7.3 Potřeba lásky a sounáležitosti

Zájem ze strany pedagoga

Věnovat dítěti soustředěnou pozornost, chvíli, která je vyhrazená jen pro něj (naslouchat, povídat si): V lesních MŠ k tomuto účelu slouží ranní kruh, kde má každé dítě prostor říci ostatním cokoliv. Ve chvíli, kdy dítě drží v rukou malého pleteného skřítky, může říci, jak se má, na co se těší, co mu udělalo radost nebo ho naopak naštvalo. Vždy se mu dostane pozitivní zpětné vazby. Vzhledem k nízkému počtu dětí ve třídě je velký prostor pro vzájemnou komunikaci jak během volné hry, tak i během řízených činností, kdy každé dítě může sdílet zkušenosti s probíranou tematikou. V klasických MŠ je příležitost ke vzájemné komunikaci hlavně při volné hře. Vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídě není prostor pro to, aby jednotlivé děti vyprávěly své zkušenosti během řízených činností. V žádné z klasických školek neprobíhal ranní kruh.

Vyjadřovat pozitivní fráze jako „... to je dobře, že jsi už ve školce..., dnes se mi tu s vámi líbilo...“: V lesní MŠ děti s paní učitelkou zpívají při ranním kruhu písničku Jsme rádi, že jsi tu, kde je každému členu jmenovitě věnována sloka – jsme rádi, že jsi s námi, jsme rádi, že jsi tu. Tím, že děti nechodí pravidelně, ale jednou za čas, se na sebe i na učitelky opravdu těší a dávají to vřele najevo, stejně tak i paní učitelka. Pedagogové se v rámci principu Respektovat a být respektován zaměřují na pozitivní zpětnou vazbu a používají ji cíleně. V klasických MŠ se pozitivní fráze také používají, ale spíše záleží na osobnosti pedagoga, na jeho náladě nebo na chování dětí.

Používat tělesný kontakt, pohlázení, vzít za ruku: V klasických MŠ je docela běžné, že dítě pedagoga obejmě nebo si mu sedne na klín. Pokud má paní učitelka čas a chuť, tak náklonnost opětuje. V lesních mateřských školách je to stejné, ale s „mazlením“ jsem se setkala spíše u mladších dětí, starší děti tuto potřebu tolik neprojevovaly. V lesních MŠ děti běžně usínají v těsné blízkosti pedagoga spolu s ním.

Vztahy mezi dětmi

Nerozvíjet soutěživé prostředí, ale naopak nabízet aktivity, při kterých se uplatňuje organizovaná spolupráce a posilovat tak důvěru a sociální vazby: Jak už jsem psala v kapitole o naplňování potřeb bezpečí a jistoty, v lesních školkách si situace, kdy děti organizovaně spolupracují, vytváří nejvíce sami při volné hře v přírodě. I některé řízené aktivity se dělají formou společné práce, kdy každé dítě udělá alespoň tu část, na kterou stačí. Například se pečou housky, nejmladší děti rozdrobí droždí, starší děti těsto míchají a ty nejstarší krájí těsto na stejně velké kousky, které pak rozdělí ostatním. Housky pak tvaruje každý sám. Tento princip společné práce prostupuje všemi aktivitami. Paradoxně i děti v lesních MŠ mezi sebou hodně soutěží, ale soutěž je jenom mezi kamarády, kteří se domluví (většinou si domlouvají i svoje pravidla). To znamená, že soutěží rovný s rovným nebo se na případný rozdíl pamatuje v pravidlech.

V klasických MŠ spolu děti soutěží prakticky i při skupinové činnosti, kdy s paní učitelkou rozebírají nějaké téma. Vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídě se děti musí hlásit, pokud znají správnou odpověď nebo k tématu chtějí říci svůj názor. Nemůže se dostat na každého, takže se děti snaží přihlásit co nejdříve nebo alespoň zaujmout. V jedné klasické MŠ se děti hlásí, aniž by znaly správnou odpověď. Dalším prostředím, které rozvíjí soutěživost, jsou celkem běžné fronty. Většina dětí chce být první nebo alespoň co nejvíce vepředu. Je pravdou, že se s dětmi hrají i soutěživé (vypadávací) hry, někdy i s odměnou pro vítěze. Aktivity ke spolupráci jsou dětem nabízeny především v řízené činnosti, kde například při výtvarné činnosti vyrábí společný projekt. Také při volné hře na zahradě spolu děti koordinují, jak je mezi dětmi běžné.

Nevyčleňovat dítě z jakéhokoliv důvodu z kolektivu - pokud některé z dětí potřebuje dlouhodobě poskytovat něco, co mu chybí více než jiným, je dobré přibírat děti k řešení takových situací: V žádné z mateřských škol jsem nebyla svědkem jakéhokoliv vyčleňování dítěte z kolektivu. I děti, které mají asistenta nebo se nějakým způsobem odlišují (ADHD, autismus...) jsou přirozeně součástí kolektivu a děti jejich specifické potřeby chápou.

7.4 Potřeba uznání a sebeúcty

Efektivní komunikace

Korigovat negativní zpětnou vazbu – nevyčítat, nekritizovat, nedávat najevo neschopnost, pouze věcně a konstruktivně popsat problém a společně najít jeho řešení. Neodsuzovat dítě jako takové, ale pouze jeho nevhodné chování: Jak už jsem psala výše, v lesních MŠ jsou pedagogové vzdělávání prostřednictvím kurzu Respektovat a být respektován v pozitivní zpětné vazbě a v efektivní komunikaci. V jedné z lesních MŠ, kterou jsem navštívila, se reflexi chování cíleně vyhýbají, spíše dítěti nabízejí změnu chování, nebo situace („Myslíš, že by pro tebe nebylo lepší se teď s ostatními najít, a potom si dohrát?“). Ne vždy dítě přistoupí na učitelovu nabídku, což nabourává harmonogram a má to dopad na ostatní děti, které musí čekat. V druhé lesní MŠ učitelé používají efektivní komunikaci hlavně v situacích, kdy se vyskytne nějaký problém nebo konflikt. Pedagog vede dítě, aby společně pojmenovali problém, a také vymysleli řešení nastalé situace. V klasických mateřských školách se efektivní komunikace nepoužívá, pedagogové tyto principy většinou neznají. Co se týká hodnocení chování, stane se, že paní učitelce kritika „ujede“ („Tobě to ale trvá, ty už jsi zase poslední?“). Pokud jsou s dítětem kázeňské problémy, není výjimkou ani ostrá kritika dítěte a výčitky.

Nedělat mezi dětmi velké rozdíly – žádné nevyvyšovat (nedávat za vzor) a žádné neponižovat (neuvádět jako odstrašující příklad): Vzhledem k tomu, že se v lesních MŠ vyhýbají jakémukoliv hodnocení dětí, nedochází ani k tomu, aby učitel jedno dítě hodně chválil a druhému hodně spílal, natož aby jedno dítě dával za vzor a naopak. V klasické MŠ nikoho nepřekvapí, když paní učitelka vyzdvihne některé z dětí jako vzor („Kdyby všichni zpívali jako Gábinka.“) a některé z dětí označí za odstrašující příklad („Nechovej se jako Marek, jeden nám tu stačí.“).

Ocenění pro všechny

Nenavozovat soutěživé prostředí, kdy vítěz může být jen jeden – nabídnout dostatek variant činností, aby každé dítě mohlo být v něčem úspěšné: Tuto problematiku jsem již popsala v podkapitole Vztahy mezi dětmi (viz 8.3 Potřeba lásky a sounáležitosti).

Nároky na činnost volit podle individuálních kritérií dětí, nepožadovat stejné pro všechny: Jak už jsem psala, v lesních MŠ se úkoly rozdělují podle věku a zdatnosti (zručnosti) dětí a také podle jejich zájmu. V klasických MŠ jsou nároky flexibilní zejména u výtvarné činnosti, kdy každé dítě dělá jen to, co zvládne. V dalších činnostech, jako je hudebně – pohybová chvílka, nebo řízená „výuka“, jsou nároky víceméně stejné pro všechny (samozřejmě se respektují specifické vzdělávací potřeby u dětí, které je mají doporučené).

Učit děti vyjadřovat pozitivní zpětnou vazbu na sebe sama i na druhé a ocenit výkon, výtvor, vlastnosti...: V lesních školkách, které jsem navštívila, se tomuto tématu nevěnují nijak vědomě, na konci činností neprobíhá žádná řízená evaluace, spíše spontánní zpětná vazba. V lesních školkách spoléhají na nápodobu pedagogů a rodičů, kteří jsou seznámeni s principy pozitivní zpětné vazby (subjektivní popis chování a pocitů) a efektivní komunikace. Tím, že pedagogové nehodnotí, ale pouze popisují (výkon, výtvor, vlastnosti...), dovedou se děti často ocenit sami i mezi sebou a nečekají na pochvalu od kamaráda nebo dospělého. V klasických MŠ se s tímto tématem pracuje převážně formou potlesku, který zazní na popud paní učitelky. Pokud se dítěti něco povede, je vyzváno paní učitelkou, aby si zatleskalo. Ve skupinových činnostech jsou pak vyzváni ostatní děti, aby ocenily potleskem dítě, které činnost zvládlo.

Absence trestů

Trest nahradit přirozeným důsledkem, který má přímou souvislost na daný čin: V jedné z lesních mateřských škol nepoužívají ani trest, ani přirozený důsledek. Pokud děti poruší některé z pravidel nebo udělají něco nevhodného/ společensky nepřijatelného/ špatného (například vypustí vodu z nádrže před vchod, kde vznikne bahno), paní učitelky jim vysvětlí, z jakého důvodu to považují za špatné a proč by se to nemělo dělat. Tím je situace uzavřena. Ve druhé mnou navštívené lesní MŠ jsou tresty nahrazeny přirozeným důsledkem, který logicky vyplývá ze situace. Pokud je to možné, paní učitelka včas dítěti oznámí přirozený důsledek, který bude následovat, aby dítě případně mohlo činnosti zanechat nebo svoje chování žádoucím způsobem poupravit („Jestli budeš hračky uklízet takto pomalu, nezbyde tolik času na pohádku.“). V klasické MŠ se používají tresty, které někdy logicky navazují na daný prohrěšek

(„Pokud budeš dětem brát hračky, půjdeš si hrát do koutku sám.“), jindy tak docela ne („Jestli tu housku ani neochutnáš, nemůžeš si venku hrát.“).

7.5 Potřeba sebeaktualizace

Nacházet a rozvíjet potenciál

Všímat si, co dítě zajímá, baví, nebo v čem je šikovné a tuto oblast rozvíjet: V lesních mateřských školách se dětem nabízí široká paleta činností a aktivit, ze kterých si každý může libovolně vybrat podle svého zájmu. Při výzkumu jsem vyzorovala, že mnoho dětí má vyhraněnou určitou činnost, které dávají přednost (tedy vědí, co je baví a v čem se chtějí rozvíjet), což není v předškolním věku zcela běžné. Podle mého názoru je to tím, že děti mají na výběr ze specializovaných činností, které rozvíjí talent v určité oblasti a také čerpají z reálného života (nejsou „jenom jako“, ale mají svůj účel a užitek).

Při odpočinkové chvilce si děti mohou vybrat z velké nabídky výtvarných nebo rukodělných činností, z nichž jsou výrobky většinou praktického rázu a dětem zůstávají, nebo se používají ve školce (pletené koberečky, drátované hrnečky, uzlové gobelíny atd.). Děti, které zajímá jiná oblast, si mohou buď prohlížet tematické knihy, nebo odpočívat. Zahrada lesní školky je dalším místem, kde děti mohou nacházet a rozvíjet svůj talent či potenciál. Zahrada je vybavena ke sportu (branky na fotbal, slackline, boxovací pytel) a nabízí mnoho překážek, které slouží jednak jako překážková dráha, jednak k lezení. Samozřejmě i při dlouhých výletech do přírody mají děti dost příležitostí ke sportovnímu vyžití. I děti, které se realizují skrze hudbu, mají dost podnětů k rozvíjení svého potenciálu. Kdykoliv, kdy je vhodná příležitost, pedagogové zpívají písničky, nebo hrají na hudební nástroje, kterých je dost i v dětské verzi a děti si je mohou při volné hře půjčovat. Mimo jiné se děti mohou rozvíjet v oblastech jako je chovatelství domácích zvířat nebo pěstitelství, bylinkářství, ekologie a vaření.

V klasické MŠ se vzhledem k vysokému počtu dětí obtížně přizpůsobuje výuka dle individuálních zájmů dětí, nicméně se o to učitelky dle svých slov pokoušejí alespoň v rámci kroužků nebo děti doporučují na vhodné mimoškolní aktivity. Děti mají možnost rozvíjet své nadání také při volné hře, například ve sportu, v kreslení nebo ve zpěvu.

Poskytnout možnost volby

Co nejvíce dávat dětem na výběr – co dělat, kdy, s kým a jak. Svobodu v rozhodování můžeme chápat také jako součást samostatnosti a soběstačnosti, ke které jsou děti z lesních mateřských škol cíleně vedeni. Děti jsou v rozhodování víceméně nezávislé na pedagogovi – také platí, že děti mají většinou několik variant na výběr. I když se jedná o řízenou činnost nebo pevně daný program, je ponechán alespoň malý prostor pro rozhodování dětí – kam (vedle koho) a na co si sednou, zda k tématu chtějí přispět, jak složitou činnost zvládnou a chtějí dělat atd. Při volné činnosti v přírodě nebo na zahradě mají děti také velký prostor pro rozhodování. Pokud dodržují základní bezpečnostní pravidla a pravidla slušného chování, je zcela na dětech, čemu se budou věnovat – hry a jejich pravidla si nejčastěji vymýšlí sami děti. V klasických mateřských školách se děti také mohou svobodně rozhodovat a to především při volné hře, tak, jak je u dětí běžné. Při řízených činnostech není vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídě možné, aby si každý volil svou variantu činnosti, většinou se nabízí rozdílná varianta pro chlapce nebo děvčata.

Nechat děti využívat vlastních postupů při řešení úkolů, které volí na základě svých vrozených dispozic: Jak už jsem psala výše, v lesních mateřských školách se dětem přirozeně přerozdělují úkoly podle jejich schopností (zručnosti) nebo zájmů, ale zároveň takové úrovně, aby se dítě pokud možno naučilo novým dovednostem. Z toho vyplývá, že by dítě mělo úkol zvládnout bez přílišné pomoci – může tak zapojit svou vlastní fantazii, tvořivost, logické myšlení atd. a přicházet si na vlastní způsoby řešení. Vzhledem k tomu, že se v LMS vědomě pracuje s chybou (dítě se učí metodou pokus/omyl), dítě má při řešení úkolu volnou ruku (pokud situace není nebezpečná, nebo dítě nepožádá pedagoga či kamaráda o pomoc).

Pro úplnost je nutné říci, že v lesních mateřských školách se v drtivé většině dávají takové úkoly, jejichž výsledek je v hmotné nebo praktické rovině (vyrob, oprav, namaluj, poskládej, vytvaruj, vyšplhej, zazpívej, vypěstuj...).

V klasických mateřských školách se v převažující míře zadávají takové úkoly, jejichž výsledek je v abstraktní nebo teoretické rovině (poslouchej, označ, vyřídí, najdi, zopakuj, přiřaď...). Tím chci říci, že se v klasických mateřských školách zadávají úkoly hlavně na přemýšlení a hodně se pracuje jen hlavou. V některých případech tedy ani není možné používat vlastní strategii na řešení úkolu, protože zadaný úkol nabízí pouze jednu variantu způsobu řešení (zopakuj, urči, přiřaď...). V lesních mateřských školách se také dbá na rozvíjení oblastí vývoje dítěte, ale tyto dílčí úkoly jsou schované v procesu vyrábění nebo jiných praktických úkolů.

Přiměřené množství podnětů

Respektovat individuální míru rozumových schopností, kdy se každé dítě liší v tom, co chce poznávat, jakým způsobem a do jaké hloubky: V lesních mateřských školách respektují individuální potřebu poznávání i v řízených programech, kdy se téma probírá formou dialogu. Učitelka děti seznámí se základními informacemi a děti se doptávají na detailnější informace, které je zajímají. Vzhledem k tomu, že probírané téma není ohraničené do bloku řízené činnosti, ale je aktuální delší období (v případě svátků i několik dní), není množství informací pro děti zahlcující. Opravdu zvědavé děti se mohou do tématu ponořit soukromě (prohlížet knížky, povídat si o tématu s učitelkou...), aniž by jejich přemíra zájmu obtěžovala děti s jinými zájmy. Také různě staré děti se mohou o téma zajímat způsobem, který je z hlediska jejich věku a intelektuálních schopností adekvátní. Ve finále se zájmy dětí navzájem prolínají a obohacují dané téma z různých úhlů pohledu.

V klasických mateřských školách není možná vysoká míra individualizace výuky vzhledem k vysokému počtu dětí na malý počet pedagogů. Při řízených činnostech jsou tedy informace pro všechny děti víceméně stejné. Pokud si je děti nezapamatují, učitelka dané téma s dětmi probírá tak dlouho, dokud ji děti nepřesvědčí, že dané téma již chápou a umí. Probíraná témata jsou ohraničená do určitého časového úseku a často se obměňují, takže většina dětí nemá potřebu téma zkoumat více do hloubky.

Spoluvytvářet hezké prostředí

Zapojit děti do vytváření prostředí, ve kterém žijí – jejich nápady, výtvary a aktivitou: V lesních MŠ se dbá na to, aby většina výrobků měla nějaké praktické využití, ať už jako dekorace, hračka, předmět denní potřeby nebo jako jídlo pro lidi či zvířata. Pokud se v zázemí MŠ nějakým způsobem upravuje, většinou jsou přizváni rodiči s dětmi a s jejich nápady se počítá. Stejně tak jsou pro pedagogy cenné nápady dětí a například na výzdobě před nějakým svátkem se podílí všichni ať už svými nápady, výtvary nebo aktivitou. V klasické MŠ záleží na osobnosti pedagoga, zda přizve děti k rozhodování nebo se nechá inspirovat nápady dětí. Při svém pozorování jsem toto nezaznamenala jako běžnou praxi. Výtvary dětí většinou plní dvojí funkci – uchopení probíraného tématu z jiného úhlu a také jsou určeny z nejrůznějších důvodů pro rodiče. Výtvary dětí mají svoje místo na nástěnce, v obou pozorovaných školách je na chodbě v šatně.

Učit děti, aby si po zanechání aktivity po sobě uklidily: V obou klasických mateřských školách děti učí, aby si po zanechání aktivity uklidily. Pokud si s jednou věcí hraje více dětí, děti jsou vedeny k tomu, aby se na úklidu podíleli společně. V jedné lesní MŠ jsou pravidla ohledně úklidu stejná a dodržují se. V druhé lesní MŠ se také snaží o dodržování těchto pravidel, ale byla jsem u situace, kdy si dítě po sobě nechtělo uklidit, učitelka tedy poprosila ostatní děti o pomoc a ve finále většinu věcí uklidily ostatní děti než to, které si věci půjčilo.

Dobře zorganizovat herní prostor, pro lepší orientaci označit obrázky hraček místo, kam patří: V klasických mateřských školách mají dobře zorganizovaný herní prostor, kdy je jasně oddělený od ostatních zón. Každá hračka má svoje místo nebo svou krabici kam patří a děti jsou vedeny k tomu, aby tento pořádek dodržovaly. Krabice s různými součástmi stavebnic jsou dobře označené obrázky, takže se děti při úklidu snadno orientují. V jedné z lesních MŠ mají také hračky a další pomůcky své místo, které děti při úklidu musí dodržovat. K uskladnění věcí se používají dobře přehledné police, které nejsou označené obrázky. Herní prostor se nachází uprostřed místnosti na koberci, který není po celé místnosti, tedy herní prostor je dobře viditelný. V druhé lesní MŠ se v zázemí prakticky žádné hračky nenacházely, jakožto i herní prostor, a ostatní pomůcky pro výtvarnou či rukodělnou činnost vyndávaly učitelky. Filozofií této MŠ je, že herním prostorem má být zahrada a hračkami přírodniny.

8. Shrnutí a Diskuze

Ačkoliv se mi některé jednání, prostředky nebo metody v určitých školách nelíbily a jiné jsem naopak hodnotila jako naprosto nepostradatelné a hodnotné, zjistila jsem důležitou věc, kterou jistě každý rodič dobře zná. Každá školka je jiná, nedá se s určitostí říci, která je lepší a naopak. Platí pravidlo, že každá školka má své přednosti i nedostatky, nelze se na tuto problematiku dívat černobílou optikou.

V obecném měřítku ale můžu říci, že více nedostatků v naplňování potřeb dětí jsem pozorovala na straně mnou analyzovaných klasických mateřských škol. Opět nemohu nikoho odsuzovat ani vinit. Vzhledem k tomu, že jsem zvolila jako výzkumnou metodu zúčastněné pozorování, kdy jsem se na jeden den stala součástí pedagogického týmu (jako asistent pedagoga), měla jsem tak možnost pochopit důvody, které vedou učitelky k volbě ať už pedagogické práce nebo reakce v určitých situacích. Jedna okolnost je naprosto rozhodující a určuje podobu mnoha pedagogických metod naplňování potřeb dětí. A tím je velké množství dětí ve třídě na relativně nízký počet pedagogů. Tento fakt je dobře známý a jistě neříkám nic nového. Během výzkumu v klasických mateřských školách jsem ale zjistila, jak je tento fakt všeprostopující a hraje značnou úlohu v nedostatečném naplňování velkého počtu potřeb. Zejména nemožnost přizpůsobit výuku individuálnímu nastavení organismu dítěte, individuálním potřebám, ale i jeho zájmům a preferencím je velkým problémem. Na úkor vysokému počtu dětí ve třídě jde i rozvíjení samostatnosti (ve smyslu samoobslužnosti), samostatného rozhodování a tedy i možnosti volby. Každý z nás si může udělat názor, nakolik je schopnost samostatného rozhodování a schopnost postarat se sám o sebe (i po stránce psychické) důležitá pro další, notabene dospělý, autonomní a zodpovědný život.

Jak už jsem zmínila, neobjevila jsem nic nového, tento fakt je dobře známý i v odborných kruzích. Je tedy s podivem, proč se dnešní situace nemění. Odpovědí může být fráze, že změna není možná, nebo fakt, že tento stav je v konečném důsledku pro některé strany vyhovující. Je mi jasné, že není v silách státu, při jeho dnešním socioekonomickém nastavení, změnit skutečnost, že ve třídách státních mateřských škol je příliš vysoký počet dětí. Výstavba nových školek by sebou nesla riziko spojené s nízkou porodností v určitých časových obdobích a jejich následné nevyužívání na několik let, než by se situace změnila. Provoz předškolních zařízení a také výplaty

pedagogických i jiných pracovníků jsou hrazeny z daní odváděných státu, navýšení mateřských škol na vyhovující počet by sebou tedy neslo určitou ekonomickou zátěž.

Musíme si uvědomit, že přeci jen není v silách jednoho člověka zabezpečit zdraví a výchovu 28 dětí, přizpůsobit se jejich individuálním potřebám, obsáhnout jejich přání a dohlédnout, aby se nestala příkořím pro ostatní děti. Ze své vlastní zkušenosti vím, že program nebo výuka ve třídě plné dětí se musí řídit kompromisy. Proto mohu v důsledku této okolnosti některé učitelky z mateřských škol velmi ocenit, s jakým nasazením, laskavostí a pochopením se snaží pracovat s dětmi a nepřímou tak naplňovat jejich potřeby.

Dalším faktorem, který do určité míry ovlivňuje způsob naplňování potřeb dětí v klasických předškolních zařízeních je společenský tlak na rozvíjení znalostí a oblastí vývoje tak, aby dítě bylo co nejlépe připraveno na školní docházku. Nemám na mysli pouze obecný tlak společnosti, ale do jisté míry také rodičů samotných. Z klasických mateřských škol se v poslední době stává spíše přípravná instituce na školu. Jistě, můžeme říci, že bez této připravenosti by dítě v prvních ročnících školní docházky trpělo. Ale opravdu potřebuje takové množství informací? Navíc informací, které jsou mnohdy odtržené od prožívání dítěte, které nemohou zapadat do jeho smyslových nebo logických vazeb, protože nejsou podloženy bezprostřední zkušeností, která je základem myšlení dětí v předškolním věku?

Nejednou se výuka v klasických mateřských školách podobá spíše memorování (např. u rozvíjení slovní zásoby), než obohacování dítěte novými informacemi, které by pro něj bylo přínosem. Většinu nových informací může dítě vidět jen na obrázku. Nemůže si je ohmatat, poslechnout, prakticky vyzkoušet nebo samo prožít. Ale jak už jsem psala na začátku této kapitoly, mnohdy i tlak rodičů na školní připravenost je určujícím faktorem podoby výuky v klasických MŠ. Rodiče zajímá, co nového se jejich dítě dozvědělo, co se naučilo. Informace o tom, že se dítě naučilo novým sociálním dovednostem, například dělit se o hračky nebo pomoci kamarádovi v případě potřeby, není pro rodiče tolik atraktivní. Mohu jen opakovat, že si cením některých pedagogů za jejich laskavé a chápací vedení dětí i pod společenským tlakem na výkon a úspěch.

Další okolností, kterou mi pomohlo objevit a pochopit až srovnání mezi klasickou MŠ a lesní MŠ, je ucelená, jednotná pedagogická koncepce, která platí pro všechny pedagogy společně a která v klasických MŠ převážně chybí. Ve státních školách, které jsem navštívila, pedagogové nejsou nijak v oblasti naplňování potřeb hlouběji vzdělávání a nemají na ně jednotný náhled. Metody naplňování potřeb dětí tedy ovlivňuje osobnost pedagoga, jeho životní styl a nastavení, jeho nálada, momentální rozpoložení, sympatie nebo antipatie k dítěti se všemi psychologickými aspekty – ať už se jedná o zrcadlení vlastních negativních vlastností nebo o přenos, kdy si dítě na nevědomé úrovni pedagog spojuje s jinou osobou. Líbí se mi, že v lesních mateřských školách, které jsem navštívila, pracují s těmito aspekty lidské psychiky a pedagogové se jimi vědomě zabývají. Tím jsou děti chráněné od projevů pedagoga, které jim nepatří. Pedagog jedná podle určitých stanov, kterým sám osobně přikládá význam a smysluplnost a které formují jeho chování a vztah k dětem. Tak se nemůže stát, že pedagog přenesse podráždění nebo špatnou náladu, která má zdroj například v jeho osobním životě, do hodnocení dítěte nebo do reakce na jeho chování.

Ještě jedno zamyšlení: V klasických mateřských školách pedagog v průběhu vzdělání a přípravy na povolání dostane řadu doporučení, které říkají, co je pro děti dobré, co jim ubližuje nebo jak by se mělo reagovat v určitých situacích. Ale jsou to pořád jen doporučení, které pedagog filtruje přes svou vlastní osobnost, přes své názory a náhled na svět. Tak se může stát, že některá doporučení jsou pro něj závaznější a důležitější, než jiná, která těm ostatním podřídí (rozvíjení znalostí versus rozvíjení sociálních dovedností). V lesních mateřských školách pedagog postupuje podle určitého systému přesvědčení, o kterých ví, že dětem prospívají. Jeho vlastní osobnost stojí až za tímto systémem, který nemůže podle vlastního názoru nebo nálady měnit (součástí tohoto systému je objasňování dětem důvod vlastní nálady a jejich právo říci, pokud si myslí, že některé rozhodnutí pedagoga bylo ovlivněno jeho náladou), tak má od situací určitý odstup či nadhled. Na druhou stranu musíme mít neustále na paměti, že v klasických mateřských školách je vyšší míra stresu a daleko kratší čas na rozhodování nebo výběr reakce. Přesto si myslím, že by jednotná pedagogická koncepce, podle které by postupovali všichni učitelé, prospěla jak jim samotným, tak samozřejmě také dětem.

Závěr

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „Saturace potřeb dětí v porovnání státní mateřské školy a lesní mateřské školy“, protože jsem jako pedagogický pracovník chtěla rozklíčovat oblasti lidských potřeb, poznat jejich podobu a pochopit jejich vliv na chování a prožívání dítěte. Velice přínosná pro mne byla práce již na teoretické části, kdy jsem za pomoci odborné literatury hlouběji poznala jednotlivé oblasti lidských potřeb a setkala jsem se s doporučeními odborníků, jak tyto potřeby nejlépe saturovat v prostředí mateřské školy. Tento detailnější vhled do problematiky byl pro mne velice inspirativní a odnesla jsem si mnohá poučení i do své práce s dětmi. Uvědomila jsem si, že některé projevy problémového chování souvisejí s nedostatečným nebo nevhodným naplňováním potřeb, a to jak u zdravých dětí, tak i u dětí s mentální retardací nebo s poruchou autistického spektra, které k nám také docházejí. Je velice zajímavé pozorovat, jak každé dítě ve vztahu ke svému mentálnímu věku vyžaduje jinou míru a způsob naplnění především psychických potřeb.

Další oblastí, která mne zajímala, je porovnání zaběhnutého školského systému v podobě státních mateřských škol s relativně novým typem předškolního zařízení, a to s lesní mateřskou školou. Zajímalo mne, nakolik je naplňování potřeb dětí pro daný typ mateřské školy prioritou a jak k tomuto důležitému tématu přistupují. Již kapitoly z teoretické části, které se týkaly pedagogické koncepce v daných školách, mi napověděly. V klasických mateřských školách záleží na osobnosti pedagoga, jak se k dětem chová nebo jak reaguje na určité (i konfliktní) situace. V lesních mateřských školách je naplňování potřeb dětí přirozeně zahrnuto do jednotné pedagogické koncepce, kterou se řídí všichni pedagogové. Výzkum v empirické části ale odhalil, že se na tuto problematiku nemůžeme dívat černobílou optikou. V klasických mateřských školách není optimální prostředí pro hlubší poznání všech dětí a individualizaci výuky, která je v oblasti naplňování potřeb naprosto klíčová.

Cílem bakalářské práce, který jsem sledovala v empirické části, se pro mne stalo objevení, poznání a následné popsání pedagogických metod, kterými tato rozdílná předškolní zařízení naplňují potřeby dětí. Pro svůj výzkum jsem náhodně vybrala dvě státní mateřské školy a dvě lesní mateřské školy z mého okolí, jejichž detailní popis

jsem uvedla v šesté kapitole. Na základě mnou pozorovaných skutečností jsem dospěla k názoru, že sledované klasické mateřské školy řadu potřeb naplňují nedostatečně nebo vůbec. Nejvíce se věnují oblastem fyzického bezpečí a soukromí dětí, které jsou součástí potřeby bezpečí a jistoty. Paradoxně tyto dva body naopak zabezpečují nejméně v popsáných lesních mateřských školách, které se jinak naplňováním potřeb velmi věnují. Saturace potřeb je prioritní především pro lesní mateřské školy, které s tímto tématem pracují vědomě, a je přirozenou součástí jednotné pedagogické koncepce jakožto i jejich vzdělávání.

Jsem velmi vděčná, že jsem v rámci výzkumu mohla poznat přístup lesních mateřských škol k dětem a inspirovat se jím. Nyní dětem dávám více možností na výběr i při banálních činnostech denního života a ptám se, které z možností dají přednost na základě vlastního zájmu. Více se zaměřuji na pozitivní sebehodnocení dětí na konci činností a vyhražuji této evaluaci čas. Ptám se, jak jsou oni sami s výsledkem spokojení a zda je činnost bavila. Taký se více zaměřuji na pozitivní zpětnou vazbu, a i když se celek nevydaří, pochválím alespoň některou jednotlivost či snahu. Nejenže pozoruji rozdíl v tom, jak jsou děti najednou při činnostech uvolněné a daleko více je baví, ale také se samy bez mého mentorování chtějí zlepšovat, jsou více zvědavé.

Přála bych si, aby do pedagogického vzdělávání byl zařazen nejlépe celý jeden předmět, který by se týkal naplňování potřeb, efektivní komunikace nebo schopnosti pozitivní zpětné vazby. Vždyť by jistě schopnost pozitivního hodnocení přinesla užitek i učitelkám samotným, které by najednou měly ve třídě 28 šikovných dětí. Přála bych si, aby princip teorie lidských potřeb – tedy determinace psychiky člověka nespokojeností či pocitem prázdnoty způsobeným nedostatečně naplněnými potřebami, vstoupil do podvědomí i širší společnosti. Jak bychom pak mohli hodnotit a odsuzovat jedince ohrožené sociálně patologickým chováním? Bylo by tolik dětí v diagnostických a výchovných ústavech? Byla by populace stále tolik ohrožena duševními poruchami, depresí? Je možné, že ano a jádro věci není v teorii lidských potřeb, ale dle mého názoru je naplnění potřeb určující pro pocit životní spokojenosti, díky níž by se jedinec neuchyloval k sebedestruktivnímu chování.

Seznam citované literatury

Asociace lesních mateřských škol. *Etický kodex pedagoga lesní mateřské školy* [online]. Zveřejněno 27. 4. 2014 [cit. 2017-5-3]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=56>

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 176s. ISBN: 978-80-7367-221-8

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Šmardová, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN: 978-80-251-1829-0.

BRIERLEY, John. *7 prvních let rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. 112 s. ISBN:80-7178-109-6

CORNELL, Joseph. *Objevujeme přírodu, učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál, 2012. 144s. ISBN: 978-80-262-0145-8

CVIKOVÁ, Ivana a kolektiv. *Standardy kvality lesních mateřských škol a klubů* [online]. Zveřejněno 1. 6. 2017. [cit. 2017-7-14].

ČSÚ: *Počet dětí v MŠ vzrostl za posledních deset let o čtvrtinu* [online]. Zveřejněno 31. 8. 2017 [cit. 2018-2-22]. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/csu-pocet-deti-v-ms-vzrostl-za-poslednich-deset-let-o-ctvrtinu/1657902>

Dětský klub hájenka: pedagogická koncepce [online]. [cit. 2017-4-28]. Dostupné z: <http://www.hajenkazborna.cz/pedagogicka-koncepce/>

HAEFELE, Bettina a WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993. 58 s. ISBN 80-85282-57-7

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola: modelový projekt pro podporu zdraví v mateřských školách*. Praha: Portál, 1995. 141 s. ISBN: 80-7178-048-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2.vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN: 978-80-7367-628-5

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 254 s. ISBN 978-80-247-1369-4

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2013. 141 s. ISBN: 978-80-7496-071-0.

JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 230s. ISBN: 80-210-0830-X

KOPŘIVA, Pavel a KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. 3 vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN: 978-80-904030-0-0.

KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2014. 256 s. ISBN: 978-80-247-4435-3

KREJČOVÁ, Věra a kolektiv. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál 2015. 182 s. ISBN: 978-80-262-0812-9.

KVÍTKOVÁ, Magdalena. *Den lesních mateřských škol oslavil nejrychleji rostoucí síť lesních MŠ na světě* [online]. Zveřejněno 22. 6. 2016 [cit. 2017-3-5].

MATĚJČEK, Zdeněk a LANGMAIER, Josef. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN: 978-80-246-1938-5.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232s. ISBN: 80-7178-799-X

Mravenečkův rok: každý měsíc zažíváme nové téma [online]. [cit. 2017-4-21]. Dostupné z: <http://lesniklubmravencek.cz/year.php>

Nechte děti pocítit přirozené důsledky jejich činů [online]. Zveřejněno 21. 3. 2016 [cit. 2017-5-30]. Dostupné z: <https://rodina-deti.doktorka.cz/nechte-deti-pocitit-prirozene-dusledky-jejich-cinu>

NIELSEN, Renata a WILFRIED Griebel. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. 104 s. ISBN 80-7178-989-5

Obsah standardů kvality lesních mateřských škol [online]. [cit. 2017-6-15]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/standarty-kvality/obsah-standardu-kvality.html>

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2003. 471 s. ISBN: 80-200-1086-6.

PRŮCHA, Jan a kolektiv. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN: 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Tauris, 2004. 47 s.

Respektujeme dětské vnímání času, dáváme dětem potřebný prostor [online]. [cit. 2017-5-8]. Dostupné z: <http://www.lesniklubmravenec.cz/topics.php>

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 3. vydání. Praha: Portál, 2014. 392 s. ISBN: 978-80-262-0772-6

SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN: 978-80-247-3593-1.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN: 978-80-7367-7749.

SVOBODOVÁ, Jarmila a JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 76 s. ISBN: 80-85931-00-1

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. ISBN: 80-246-0877-4.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN: 978-80-7367-313-0

UZEL, Václav. *Lesní mateřské školy. Nový rozměr občanské iniciativy* [online]. Časopis Veronica 4/2012, č. 4. s. 24-25. [cit. 2017-4-20]. Dostupné z: <http://www.casopisveronica.cz/clanek.php?id=742>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. 482 s. ISBN: 978-80-246-2153-1

VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školky: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. 73 s. ISBN: 978-80-7212-537-1.