



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Pohled učitelů na rozvíjení vnitřní motivace dětí v mateřských školách: porovnání alternativních a klasických přístupů

Vypracoval: Eva Zarezova, DiS.
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph. D.

České Budějovice 2024

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, dne 30.06.2024

Eva Zarezová, DiS.

PODĚKOVÁNÍ

Srdečně děkuji Mgr. Veronice Plaché, Ph.D za vedení této bakalářské práce, její cenné rady, podporu a vedení. Vážím si času zkušeností a trpělivosti, které mi poskytla. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a pedagogům, kteří mi věnovali čas a možnost pozorování v jejich třídách.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj vnitřní motivace k seberozvoji a učení u předškolních dětí, přičemž porovnává přístupy v alternativních (Montessori, Waldorf) a klasických mateřských školách. Práce zdůrazňuje důležitost vnitřní motivace pro samostatné učení a pozitivní vztah ke vzdělávání. Zkoumá, jak se s vnitřní motivací pracuje v různých mateřských školách a jaký vliv to má na individuální rozvoj dětí. Montessori pedagogika, známá svým vědeckým přístupem a zaměřením na praktické dovednosti, Waldorfská pedagogika se svým holistickým přístupem a podporou kreativity a rozvoje osobnosti. Výzkum zahrnuje pozorování a srovnání metod učitelů ve všech typech mateřských škol za účelem identifikace společných rysů a odlišností v podpoře vnitřní motivace dětí.

Klíčová slova: vnitřní motivace, motivace, Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, individuální potřeby

ABSTRACT

This thesis focuses on the development of intrinsic motivation towards self-development and learning in preschool children, comparing the approaches in alternative (Montessori, Waldorf) and conventional kindergartens. It emphasises the importance of intrinsic motivation for independent learning and a positive attitude towards learning. It examines how various kindergartens work with intrinsic motivation, and how this affects children's individual development. Montessori pedagogy is known for its scientific approach and its focus on practical skills; Waldorf for its holistic approach supporting creativity and development of the personality. The research encompasses observation and comparison of teachers' methods in all types of kindergarten in order to identify commonalities and differences in the support of children's intrinsic motivation.

Keywords: intrinsic; motivation; motivation; Montessori pedagogy; Waldorf pedagogy; individual needs

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE	7
1.2 VÝVOJ MOTIVACE K UČENÍ	10
2 POTŘEBY	12
2.1 POZNÁVACÍ POTŘEBY	12
2.2 SOCIÁLNÍ POTŘEBY	12
2.3 VÝKONOVÁ POTŘEBA	13
3 PODMÍNKY PRO UDRŽENÍ MOTIVACE	15
4 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA – SPIRITUÁLNÍ A ESTETICKÁ	17
5 MONTESSORI PEDAGOGIKA	18
5.1 POJETÍ DÍTĚTE PODLE MARIE MONTESSORI	19
5.2 PŘIPRAVENÝ DOSPĚLÝ	21
5.3 VHODNÉ PROSTŘEDÍ – PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ	21
PRAKTICKÁ ČÁST	23
6 UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU	23
6.1 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	23
6.2 ETICKÉ OTÁZKY	24
6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	24
7 PŘEDSTAVENÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ A ROZHOVORŮ S PEDAGOGY	26

7.1 JARMILA.....	26
7.2 MILENA.....	32
7.3 JANA.....	36
7.4 MARUŠKA	40
8 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ A POZOROVÁNÍ.....	45
9 DISKUSE.....	48
10 ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	52

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je rozvoj vnitřní motivace k seberozvoji a k učení u dětí v předškolním věku a porovnání práce s vnitřní motivací v alternativní a klasické mateřské škole. V teoretické části věnuji pozornost vnitřní motivaci, její důležitosti a následného využití při práci s dětmi. V poslední době doznaly předškolní vzdělávací instituce významných změn, souvisejících s faktem, že se pedagogové a odborníci ve vzdělávání stále více soustředí na individuální potřeby dětí. V tomto kontextu nabývá vnitřní motivace klíčového významu, neboť poskytuje pevný základ pro samostatné učení a tvorbu pozitivního vztahu ke vzdělávání i v pozdějším životě. Každý den pracuji s motivací dětí k sebeformující práci, a proto tuto závěrečnou práci ráda věnuji tomuto tématu. Téma rozvoje vnitřní motivace mě zaujalo také protože, již desátým rokem pracuji, v Montessori mateřské škole, s dvouletými dětmi, u kterých je vnitřní motivace primárním impulsem k různým činnostem. Proto ji využívám ke své práci s nimi. Zajímalo mě, jak s tím pracují v jiných předškolních zařízeních. Z vlastní praxe vím, že se o toto téma zajímají často i sami rodiče dětí. Z alternativního vzdělávání jsem zvolila Waldorfskou pedagogiku, která má dlouholetou tradici ve městě, kde žiji a Montessori pedagogiku, která je mi svým pojetím nejbližší. Dalším důvodem, proč jsem zvolila tyto pedagogiky, je jejich popularita. Mnoho mateřských škol se u nich inspiruje. V praktické části používám pozorování k porovnání Montessori a waldorfského přístupu s mateřskými školami klasického zaměření, řídicí se standardním přístupem ke vzdělávání podle RVP PV. Cílem je ve zmíněných mateřských školách pozorovat práci učitelů a najít společné rysy v přístupech pedagogů k podpoře vnitřní motivace dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce bude rozdělena na tematické okruhy související se zadáním výzkumu. Jedná se o základní okruhy: motivace (objasnění pojmu, rozdíl mezi vnitřní a vnější motivací, zdroje motivace, podmínky pro udržení motivace), potřeby (poznávací, sociální, výkonové), seznámení s waldorfskou pedagogikou, Montessori pedagogika (pojetí dítěte a učitele dle Montessori, připravené prostředí)

1 MOTIVACE

Motivaci (obecně) chápeme jako souhrn faktorů, které energizují a řídí průběh chování a prožívání ve vztazích jak k okolnímu světu, tak k sobě samému. Hrabal et al. (1984). Slovo motivace pochází z latinského *movere* – hýbat. Něco, co s námi “pohne” k nějaké činnosti nebo je důvodem něco dělat nebo nedělat. Těmito důvody jsou buďto naše vlastní pohnutky, tedy vnitřní motivace, nebo jsou to důvody, které přicházejí z venčí, tedy vnější motivace. Nováčková, J. (2020). K motivování dětí k určité aktivitě by učitel mohl přistupovat takto – připravit vhodné podmínky a prostředí, které budou děti přirozeně motivovat k dané činnosti, nebo respektovat individuální potřeby dětí, a pokud je to možné, se jim přizpůsobovat. V mateřské škole je například důležité, aby vzhledem ke svému věku měly děti většinu pomůcek (například k výtvarné činnosti), na dosah ruky a nemusely si o ně říkat dospělému.

1.1 Vnitřní a vnější motivace

Vnitřní motivace je motivace vycházející z potřeby vykonávat určitou činnost. Současně s vykonáváním činnosti je tato potřeba uspokojována. Nováčková (2020) ve svých odborných přednáškách hovoří o tom, že vnitřní motivací je, když věci děláme z vlastního zájmu, protože nás baví. Nejsou to jen činnosti, které nám připadají lákavé, atraktivní, ale také ty, které nám dávají smysl. Nemusí nás úplně bavit, ale víme, že jsou kvalitní a rádi bychom si je osvojili. Dále zmiňuje výzkum Marka Leppera a Davida Greena (Lepper, Green, 1973), kteří nechali děti z mateřské školy kreslit, tedy věnovat se činnosti dětmi oblíbené a vyhledávané. Jedné skupině dávali za kreslení odměnu a druhé ne. Později se překvapivě zjistilo, že očekávání odměny u první skupiny snížilo chuť samovolně kreslit až o polovinu. Je tedy nutné se zamyslet nad rozdáváním odměn. Příklad odměny zastavuje vnitřní motivaci stejně jako příslib trestu.

Vnější motivaci popisuje Nováčková jako proces, kdy převážně děláme věci, které nás nebaví, nebo v nich nevidíme smysl, z důvodu vyhnutí se trestu, nebo naopak, abychom získali odměnu. Často tím nepřímo “vysíláme” informaci o tom, že požadovaná aktivita není “nic moc” a bez vnější motivace, by ji nikdo nedělal. Představa, že tresty a odměny jsou vhodnými prostředky výchovy je všeobecně celosvětově velmi rozšířená. “Jestli se nezačneš oblékat, než napočítám do tří, nekoupím ti na procházce zmrzlinu.” S obdobnými výroky se setkáváme v našem okolí velmi často, ke všemu to v danou chvíli i většinou skvěle funguje. Odborná literatura zabývající se motivací dětí ukazuje, že je to naprosto mylná představa, kvůli zmrzlině dítě nepochopí, že to, co po něm žádáme, je správné a smysluplné a že si to časem i oblíbí. Může se stát, že dospělý po dítěti vyžaduje něco, na co ještě není připravené nebo vývojově zralé. V tom okamžiku se dítě brání, ale dospělý se cítí být oprávněný, k tomu, dotlačit dítě k činnosti za každou cenu. „Když Karolínka prostě číst knížky sama od sebe nebude. Její bratr v tomhle věku již dávno samostatně přečetl spoustu knih. Myslím, že je úplně v pořádku, když jí za to slíbím odměnu.” Pod slovem “motivace” si často mnoho dospělých představí právě takové přinucení. (Nováčková, 2020).

Petra Detersová (2020) na téma vnitřní motivace a pochvaly píše, že pokud si zvykáme na hodnocení, které přichází zvenku, odmala a často, ať už je to hodnocení nebo kritika, začneme být závislí na vnějších faktorech. Chuť něco dělat z vlastní vůle rapidně klesá. Je to tím, že se postupně oslabí naše vnitřní motivace. Abychom se nestali “závislými” na pochvale z vnějšku, je potřeba budovat si self-efficacy (Calicchio, 2023), tedy cosi jako vědomí vlastní schopnosti nebo sebedůvěry (sebeúčinnosti) ve vlastní uplatnění v určité oblasti. Je to způsob, jakým přistupujeme k řešení problémů a dosahování vlastních cílů. Kdo má nízké vědomí vlastní schopnosti, ten rychleji vzdává řešení náročných úkolů a situací. Spíš, než snaze dokončit úkol se věnuje pocitu selhání a překážkám. Naopak silná víra ve vlastní schopnosti zvyšuje náš výkon, psychickou odolnost a vědomí vlastní hodnoty. Pokud takový jedinec narazí na obtížný úkol, uvidí ho jako výzvu, kterou je třeba překonat, ne jako ohrožení, kterému je potřeba se vyhnout. Bandura (Calicchio, 2023) definuje sebeúčinnost čtyřmi klíčovými prvky, viz tabulka 1.

Klíčový prvek	Popis
Důvěra v dovednosti	Je to přesvědčení, že člověk může úspěšně provést určitou činnost nebo úkol.
Zkušenosti z minulosti	Odkazuje na minulé zkušenosti s úspěchem či neúspěchem v podobných situacích.
Modelování	Odkazuje na pozorování jiných lidí, kteří úspěšně zvládli stejnou výzvu nebo úkol.
Sociální zpětná vazba	Zahrnuje podporu a pozitivní komentáře.

Tabulka 1

Ridina Ahmedová (Ahmed, 2021, 9.19) a psychoterapeutka Zuzana Čepelíková v rozhovoru¹ mluví o vnitřní a vnější motivaci v době kdy jsou děti malé, tak by rodiče měli ukázat svět z venku - kdy říkají “tohle dělej, tady přidej,...” ale toto je pouze určitá fáze vývoje. Která by měla dětem pomoc načerpat poznatky sami k sobě, o sobě, o světě a o dalších lidech. Ale po načerpání těchto dovedností by dítě mělo přejít do vnitřní motivace, kdy se již samo rozhodne, co je pro něho v životě důležité, jak cítí svojí sebehodnotu. Pokud budeme příliš používat vnější motivaci a říkat dítě “oblíkní se venku je zima” místo nabídky “zajdi se podívat ven a zjisti, jak je tam zima – je to na mikinu nebo na bundu?”, budeme vytvářet potřebu mít vedle sebe někoho kdo za nás rozhoduje. Dítě bude respektovat názor autority, ale v druhém případě bude slyšet autoritu, ale bude mít možnost vnímat i sám sebe a své potřeby. V dospělosti potřebujeme samostatnost, zodpovědnost a sebezodpovědnost. Psycholožka zároveň upozorňuje na to, že každý máme z dětství jiné výchozí podmínky a pokud se člověk v dětství naučil dobře fungovat s vnější motivací a má k tomu dobré životní kouče není to takový problém jako kdyby najednou dostal “volné pole působnosti” na které není zvyklý, byla by to pro něj obtížná situace, kterou nemusí zvládnout. Zdůrazňuje, že je velice důležité se na člověka dívat celistvě a nenutit mu třeba něco na co není vnitřně připravený.

¹ Podcast Radio Wave, Před nespokojeností nejde zavřít dveře nebo ujet.

1.2 Vývoj motivace k učení

Dle Mühlfeita (2018) má dítě, když narodí, přes 100 miliard mozkových buněk – neuronů. Tyto neurony se začínají propojovat během těhotenství, propojují se pomocí spojů - synapsí. Rodiče a obzvláště matky mohou již v době těhotenství s dítětem kooperovat a komunikovat. Plodu se vyvíjí sluch poměrně brzy, již kolem 9. týdne těhotenství a od 18. týdne těhotenství slyší tlukot srdce, hlas matky a i hlas otce pokud stojí blízko. Rodiče mohou tedy brzy začít s dítětem mluvit, zpívat tu, reagovat na jeho pohyby - “pošimrat na patičce”, když se občas objeví u břišní stěny. I takto již začínají rodiče podporovat spojování synapsí v mozku dítěte a hlavně si vytváří návyk společné komunikace. Po narození začínají miminka sledovat všechno, co je obklopuje, bez “třídění a hodnocení”. Takže to, co dítě obklopuje ho formuje a jeho mozek se začíná okamžitě rozvíjet podle podnětů, které dostává. Takže čím vhodnější podněty dítěti nabídneme, tím lépe pro jeho budoucnost. S rozvojem mozku přímo souvisí také pohyb. Nejenom, že díky pohybu se dítě dostává do kontaktu s prostředím, které mu dává podněty k rozvoji mozku, ale také koordinovaný pohyb celého těla je důležitým základem pro další rozvoj osobnosti a následného učení. Na toto upozorňuje Montessori (2018) a doporučuje nechat dítěti již od narození volnost pohybu i tím, že ho nebudeme zavírat do dětské postýlky či napevno dávat do zavinovačky. Montessori doporučuje dětskou matraci na zemi, aby dítě mohlo již když začne lézt z postele volně odejít. A dále doporučuje umístit vedle postele bezpečně zrcadlo, aby se dítě mohlo nejenom zabavit sledováním vlastního odrazu, ale i díky sledování svého pohybu začne být pohyb uvědomělejší a lépe koordinovaný a to díky vytvoření dalších drah v mozku. Mühlfeit (2018) vysvětluje pojem **flow**, jako stav hlubokého ponoření se do činnosti, při kterém člověk ztrácí pojem o čase a prostoru a cítí se naprosto ponořený do aktivity, která ho naplňuje a dává mu pocit radosti a uspokojení. Takový stav flow je často spojován s pocitem maximální koncentrace, tvořivosti a efektivity. Když se jedinec nachází ve flow, může být jeho výkon mimořádně vysoký, aniž by to pociťoval jako něco náročného nebo vyčerpávajícího. V kontextu dětí a jejich potenciálu by pojem flow mohl být použit k diskusi o tom, jak vytvářet prostředí a aktivity, které podporují takový stav ponoření a plné angažovanosti u dětí. To může zahrnovat nabízení výzev odpovídajících dětským schopnostem a zájmům, poskytnutí zpětné vazby a podporu pro jejich úsilí a objevování nových dovedností. Slabá (2020), zdůrazňuje, že by se dítě při plném soustředění, kdy

nevnímá čas a dění kolem sebe nemělo vyrušovat, protože toto jsou právě ty okamžiky kdy se rozvíjí osobnost dítěte. Není potom výjimkou, že se čtyřleté i mladší děti dokáží dokázat soustředit i 15-20 minut. Je možné to pozorovat při různých činnostech, jako stříhání, mytí stolu (podle montessori principů), či stavění kostek atd. Dítě se potřebuje soustředit, aby se mohlo rozvíjet a učit. Rolí učitele v mateřské škole, ale i rodiče doma je chránit dítě, když se takto plně soustředí, dostane se do flow. Dalším důležitým krokem, dle Slabé (2020) je opakování činnosti, díky němu se činnost uloží do paměti a neurony si udělají další silnou synapsi (spojení) v mozku. Ve vývoji dětí předškolního věku je klíčové podporovat jejich motivaci k učení a rozvoji. Pod pojmem "poznávací motivace,, v tomto kontextu chápeme připravenost dítěte k zapojení se do různých činností a aktivit, které mu pomáhají rozvíjet dovednosti a porozumění světu kolem sebe. K tomu je důležité mít také připravené prostředí ve třídě, aby se děti mohly zapojit do různých aktivit. Při podpoře učební motivace dětí předškolního věku je důležité vytvářet prostředí, ve kterém se cítí příjemně a podporované. Aktivita by měly být zajímavé a přístupné, aby děti měly chuť se do nich ponořit a objevovat nové věci. Důraz by měl být kladen na podporu radosti z učení, která by měla být hlavním hnacím motorem pro zapojení dětí do různých činností. Důležitá je pro děti také smysluplnost těchto aktivit. Kromě toho je důležité podporovat rozvoj kompetencí u dětí předškolního věku. Když děti začnou rozumět a zvládat určité dovednosti nebo úkoly samostatně, mohou zažít pocit radosti a spokojenosti. Tento pocit úspěchu a kompetence může být silnou motivací pro další učení a aktivitu. Důležité je, aby děti zažívaly úspěch jako přirozený důsledek svého úsilí a snahy. Motivace dětí předškolního věku může být podporována také prostřednictvím různých druhů uznání a povzbuzení ze strany dospělých, mohou dětem dodat sebevědomí a pocit hodnoty, což může posílit jejich motivaci k dalšímu učení a rozvoji. Celkově je tedy důležité vytvářet prostředí, které podporuje zvědavost, radost a kompetenci u dětí předškolního věku. Poskytování zajímavých a přístupných aktivit spolu s uznáním a povzbuzením může vést k silné motivaci k učení a rozvoji u těchto dětí (volně z Rheinberg et al., 2001). V knize Psychologické otázky motivace ve škole (Hrabal et al., 1984) se mluví o vnější a vnitřní motivaci, kdy chování člověka vychází z vnitřního popudu, potřeby člověka nebo z

vnějšího popudu tzv. incentive². Potřeby ještě dále dělíme na poznávací, výkonové, sociální.

2 POTŘEBY

2.1 Poznávací potřeby

Dítě, které je k učení motivováno vnitřně, se učí proto, že pro něj učení představuje zdroj poznání a rozvoje. Učení mu již ve svém průběhu uspokojuje poznávací potřeby a uspokojivý je také výsledek, kterým jsou získané poznatky. Proto jsou poznávací potřeby v popředí a zaujímají významné místo mezi ostatními potřebami. Fyziologický základ této potřeby spočívá v potřebě mozkové aktivity; u dětí lze toto označit jako "hlad po podnětech". U malých dětí můžeme pozorovat spontánní vokalizaci, celkovou fyzickou aktivitu po delší době nečinnosti nebo spontánní malování (což je jev, který lze pozorovat i u dospělých, například "čmárání z nudy"). Potřeby poznávací jsou potřeby funkční, spojené s poznáváním. Pro poznávání potřebujeme vnější podněty – novost, problémovost, neurčitost. V rozšířené formě naplňují potřebu jedince o rozšíření vlastních zkušeností, o nové informace a obecně o lásce k vědění a zkoumání okolního světa.

2.2 Sociální potřeby

Již od raného dětství se sociální potřeby rozvíjejí v přítomnosti ostatních lidí, v interakci s nimi. Nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené. Na prvním místě se u dítěte vyvíjejí potřeby spojené s matkou a ostatními blízkými osobami. Postupně se dítě učí identifikovat s těmito osobami. Tuto potřebu si dítě nejprve uspokojuje skrze své rodiče, a později, v mladším školním věku, si začne osvojovat chování svého učitele. Tím získává potřebné dovednosti pro zapojení do dětského kolektivu a začíná se orientovat ve vzájemných vztazích. Do sociálních potřeb patří i potřeba vlivu – jedinec dokáže působit na druhého člověka tak, že ten změní své původní chování. Dále se mezi sociální potřeby řadí potřeba pozitivních vztahů (neboli potřeba afiliace) a obava z odmítnutí. Potřeba pozitivních vztahů je naplňována skrze navazování vztahů, které mají hodnotu pro samotné jedince, bez jiných cílů. Toto zahrnuje vřelé vztahy, partnerskou shodu, fyzický a emocionální kontakt, lásku, přátelství, mezilidskou shodu a harmonii. Jedná se

² Incentiv - vnější podněty, jevy nebo události, které iniciují člověka k uspokojení jeho potřeb. Např. dárky, slevy, peníze

o potřebu být s druhými lidmi a skrze to poznávat sám sebe. Jedinci s vyšší úrovní této potřeby očekávají od ostatních pozitivní vztahy a sami je také nabízejí, dokonce i lidem, které neznají. Dlouhodobé zkušenosti s odmítnutím nabízených vztahů mohou vést k obavám z odmítnutí a mohou se projevit ve třech typech jedinců:

- Typ s vysokou potřebou pozitivních vztahů a nízkou obavou z odmítnutí (Nabízí pozitivní vztah a očekává jeho přijetí.)
- Typ s nízkou potřebou pozitivních vztahů a nízkou obavou z odmítnutí (Vztahy aktivně nevyhledává a není zraňován neopětovaným vztahem.)
- Typ s vysokou potřebou pozitivních vztahů a vysokou úrovní obavy z odmítnutí (Projevuje se vysokou mírou stresu v neznámém prostředí, které ho současně přitahuje i děsí.)

Obecně se předpokládá, že základem sociálních potřeb je rodina, kde rodiče často uplatňují stejné druhy sociálního kontaktu, které sami zažívali. Vzniká otázka, jaká je optimální úroveň potřeby pozitivních vztahů, aby dítě nebylo tlačeno svou potřebou do kontaktů s ostatními na úkor svých ostatních potřeb a zájmů. Stejně tak je otázkou, jaká je souvislost mezi úrovní potřeby pozitivních vztahů a úrovní samostatnosti dítěte ve vztahu k učiteli a k ostatním dětem ve třídě (volně dle Hrabal et al., 1984, 41-47).

2.3 Výkonová potřeba

Potřeba samostatnosti se projevuje již kolem 3. roku věku dítěte, ve fázi osamostatňování. Dospělý by měl dětem umožnit zažívat pocit svéprávnosti. Dále se u dětí brzy rozvíjí potřeba kompetence – porozumění něčemu, být schopen něčeho, potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Tyto potřeby se objevují velmi brzy, když jsou děti schopny provádět cílené činnosti a jsou hodnoceny svým okolím. První osobou, která od dítěte něco očekává, je matka nebo jiná mateřská osoba, zpravidla v době, kdy dítě začíná používat řeč. Okolo čtvrtého roku života dítěte se díky získaným zkušenostem a normálnímu kognitivnímu vývoji začíná rozvíjet schopnost sebehodnocení. Tato schopnost se vyvíjí v závislosti na tom, jaké nároky na dítě klade jeho matka (mateřská osoba) - jestli jsou tyto nároky adekvátní, nebo jestli dítě zatěžuje nadměrně nebo naopak neklade žádné požadavky, které by odpovídaly jeho skutečným schopnostem. V případě častých, ale přiměřených nároků, povzbuzování k samostatnosti a preciznosti, dítě s převažující potřebou úspěšného výkonu bude mít

tendenci přičítat svůj úspěch svým pozitivním vlastnostem a zároveň případný neúspěch svému nedostatečnému úsilí. To vede k celkově pozitivnímu sebehodnocení a zvyšuje vytrvalost a odolnost vůči neúspěchu. Naopak, pokud jsou nároky na dítě příliš vysoké a často se setkává s pocitem selhání, může mít tendenci chránit své Já před dalšími neúspěchy tím, že si klade nízké cíle a vyhýbá se náročným úkolům. Takové dítě často přičítá své úspěchy štěstí nebo snadnosti úkolu a hodnotí své úspěchy spíše negativně. Tato zkušenost má negativní dopad na celkové sebehodnocení. Nicméně nelze redukovat vývoj potřeb pouze na vliv mateřské osoby. Stejně tak zde figuruje vliv rodičů obou pohlaví a jejich osobní zkušenost s úspěchem. Pokud mají oba rodiče vyvinutou potřebu úspěšného výkonu, dítě má tendenci se jí přizpůsobit. Postupem času, kdy se dítě začíná osamostatňovat, se tato potřeba stává součástí jeho osobnosti. Většina jedinců s vyvinutou potřebou úspěšného výkonu byla v dětství chválena a oceňována za své úspěchy. Naopak, pokud byla kritická pozornost zaměřena na neúspěchy, může to vést k vyšší úrovni potřeby vyhnouti se neúspěchu (volně dle Hrabal et al., 1984, 64-66).

Maria Montessori se dlouhou dobu věnovala vědeckému pozorování dětí a vypožorovala, že děti mají senzitivní období³, která jsou společná všem lidem a je vývoje zvýšenou pozorností pro konkrétní činnosti – pozorují, jak funguje gravitace - např. hází předměty ze stolu na zem, sledují tekoucí vodu, při manipulaci s předměty zkoumají povrch předmětů hmatem i ústy atd. Připodobnila to velice vhodným příměrem: jako bychom se dívali na potměšlé divadelní jeviště a najednou reflektor nasvítí jeden konkrétní bod. V ten moment se všechna naše pozornost soustředí na toto konkrétní místo a ostatní pro nás nebude zajímavé. Dítě své vývojové úkoly vyhledává vytrvale i přes zákazy či tresty. Toto jsou momenty, kdy probíhá nejintenzivnější učení vedené silnou vnitřní motivací. Dítě se plně soustředí a málo co ho dokáže od jeho činnosti vyrušit (volně dle Montessori, 2018).

Pokud činnost, kterou dítě zrovna vykonává je dospělým vnímána jako žádoucí (např. dítě se učí chodit), nechá ji dítě provádět bez větších obav, jak dlouho potřebuje. Pokud

³ Určitý "plán" vývoje, kdy je dítě speciálně vnímavé k určitým typům zkušeností. Např. již malá miminka jsou fascinována lidským hlasem a upřeně se snaží pozorovat ústa člověka, který mluví. Díky tomu posléze můžeme pozorovat, jak se miminka snaží napodobovat pohyby rtu a vytvářet si tak potřebné svaly pro pozdější vývoj řeči.

ale jindy dítě potřebuje stříhat nůžkami a my se bojíme (např. aby nám nerozstříhalo pracovní dokumenty), je vhodné si s dítětem určit pravidla, než činnost zakazovat. *“Můžeš to dělat, ale pouze u stolečku, kde máš připravené vhodné papíry.”* To znamená, za jakých podmínek a na jakém místě může dítě činnost vykonávat. Vývojové úkoly jsou neintenzivnější po dobu předškolního věku dítěte. Je důležité, aby toto dospělí lidé respektovali a vždy se zamysleli nad tím, proč děti něco neúnavně dělají, jaký vývojový úkol si tím naplňují. Pokud dítě dospělého svým chováním rozčilovalo, patrně tomuto procesu nerozuměl. Pokud dospělí pochopí, proč určitou činnost dítě opakovaně dělá, často jsou fascinováni, zajímají se, s úžasem pozorují jeho pokroky i vytrvalost, kterou dítě vynakládá úsilí k dosažení svého cíle. Montessori zdůrazňovala, že pokud dítě prochází senzitivním obdobím a intenzivně se soustředí na určitou činnost, je po skončení práce danou činností spíše “osvěžené” než unavené (volně dle Montessori, 2018). Děti mají potřebu autonomie, která hraje klíčovou roli v jejich osobním rozvoji a efektivitě učení. Rheinberg (2001) upozorňuje na význam přechodu od vnější motivace k vnitřní motivaci, která je spojena s vyšší kvalitou učení a osobním růstem dětí. Studie poukazuje na potřebu kompetence, sounáležitosti a autodeterminace (sebeřízení) jako důležitých faktorů pro rozvoj osobnosti dítěte. Podle Rheinberga je zásadní zaměřit se na dlouhodobé strategie motivace, které mění motivační rysy osobnosti dětí. Tyto strategie zahrnují rozvoj zájmů, navozování zážitků hlubokého zaujetí (flow) a výcvik vůle. Podpora volných schopností, je zvláště důležitá pro úspěšné seberozvoj dětí.

3 PODMÍNKY PRO UDRŽENÍ MOTIVACE

Důležité podmínky pro udržení motivace označuje Nováčková (2020) jako tři S a jedno Z:

- **Smysluplnost**
- **Spolurozhodování**
- **Spolupráce**
- **Zpětná vazba**

Podle Respektovat a být respektován (Nováčková, 2020) k udržení a podpoře vnitřní motivace potřebujeme okolí, které nám vytváří vhodné podmínky k tomu, abychom mohli jednat v souladu s vnitřní motivací.

Smysluplnost – náš mozek je uzpůsoben tak, abychom viděli smysl v tom, čím se chceme vážně zabývat. Potřebujeme dostat jasnou odpověď na otázku “Proč to dělám, proč je to důležité? Jaký to má smysl? Jak to využiji?” Pokud má něco logiku a souvislost, požadavek na nás kladený má přijatelné důvody, je pro nás i pro dítě spíše motivující. Je pravda, že smysluplnost je individuální záležitost, ale pokud máme dostatek informací, je pro nás jasnější pochopit smysl dané činnosti.

Spolurozhodování – mít možnost podílet se na spolurozhodování přináší velkou změnu v udržení vnitřní motivace. U dětí předškolního věku můžeme využít možnost výběru. Nabídnout například výběr ze dvou možností: “Vezmeš si mikinu, nebo svetr?”

Spolupráce – člověk je tvor společenský a spolupracovat na úkolech ve dvou a více tam, kde to lze a dává smysl, uspokojuje tím potřebu vztahů. Zvláště pokud je činnost nějakým způsobem nezáživná, potřeba komunikace posiluje vnitřní motivaci ke splnění úkolu.

Zpětná vazba – informace o správnosti jednání nebo výsledcích naší činnosti a chování se podílejí na tom, že budeme chtít v dané činnosti nebo chování pokračovat. Nejlépe okamžitá zpětná vazba nám pomáhá vytrvat i u namáhavé činnosti. Zpětná vazba je ale něco jiného než pochvala. Pochvala je vlastně druhem odměny, tudíž vnější motivací (např. “Ty jsi ale šikulka.”) Ale zpětná vazba používá popisný jazyk - “*Vidím na tvém obrázku spoustu barev. Tady se zdá, že je sluníčko. Jsou tu i barevné tečky. To jsou květiny?*” nebo “*Dneska jsi to rozloučení s maminkou v šatně zvládl bez slziček. Mám z toho opravdu radost.*”

V knize *Výchova k psychické odolnosti dítěte* (Hoskovcová, 2009), se naopak chválit doporučuje. Autorka se již dlouho věnuje psychické odolnosti dítěte a uvádí, že dítěti máme pomoci dosáhnout úspěchu, a pak ho za to náležitě pochválit. Poukazuje na to, že samostatné a úspěšné děti jsou při úspěšné činnosti chváleny a kladně hodnoceny a to i na obecné úrovni “*Jsem na tebe pyšný, jsi hlavička.*” Tyto děti jsou podle autorky od svých vychovatelů hodnoceny konkrétně a při neúspěchu je hodnocen jejich výkon, ne samy děti. Uvádí také, že hodnocený výkon by měl být časově vymezen. Výsledek těchto různých přístupů bychom mohli shrnout jako vyvarování se extrémů, nebát se dítě pochválit nebo ho odměnit, ale přiměřeně. Rozhodně je lepší si s dítětem vysvětlit,

proč po něm požadovanou činnost vyžadujeme a jaký má smysl. Nechat pak děti zažít případný “aha moment⁴”, když na něco přijdou.

Profesor Felix Warneken (Associate Professor of Psychology, University of Michigan, USA) ve své studii zveřejněné na kanálu Netflix, uvádí, že se rodíme s vnitřní motivací pomáhat ostatním. Svoji teorii zkoumal na batolatech, kdy je nechal hrát si s hračkami. Děti si nejdřív společně hrály v jeho přítomnosti, a on po chvíli “musel” odejít pracovat a jít pověsit prádlo. Když mu “upadl” na zem kolíček na prádlo, 70 % batolat zanechalo své hry a šlo mu kolíček na prádlo podat. Obdobná studie byla provedena i se šimpanzi, kdy vědce zajímalo, jestli šimpanzi mají také motivaci pomáhat ostatním. Jejich ošetřovatel umýval vrbu, “omylem” mu upadla mycí houba, šimpanz – podobně jako batolata - šel a houbu mu podával. Je zřejmé, že máme vrozenou nejen vnitřní motivaci k seberozvoji a učení, ale také k pomoci ostatním.

4 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA – spirituální a estetická

Hlavním mottem této pedagogiky je fráze: “Učit se děláním, myslet citlivě a jednat vědomě.” Waldorfská pedagogika se zaměřuje na celostní rozvoj dítěte – fyzický, sociální, emocionální a duchovní. Vzdělávání je rozvrženo do 7letých cyklů, kdy v prvním cyklu je kladen důraz na vůlí vedenou fyzickou aktivitu v prvních třech letech dítěte, imaginární hru mezi třetím a pátým rokem, a postupně stále více badatelsky orientovaný poznávací přístup k učení v předškolním a školním roce. Velký důraz se klade na učitele, který musí být dětem vhodným předobrazem pro nápodobu, důležitý je jeho vnitřní přístup k dětem. Musí se věnovat sebevzdělávání, včetně studia antroposofie (doslovný překlad z řečtiny je “moudrost člověka”, snaží se pochopit lidskou bytost jako součást duchovního kontextu a hledá hlubší porozumění lidskému životu a vesmíru jako celku), meditaci, umělecké a rukodělné činnosti. Základní charakteristiky jsou přijetí a milující zájem o každé dítě. Dítětem iniciovaná volná hra, ke které má dostatek času, jednoduchých materiálů a přírodnin. Uvědomění si, že malé dítě se učí skrze nápodobu, smyslové zkušenosti a pohyb, umělecké činnosti jako jsou zpěv, malování, šití, pěstují

⁴ Aha moment" je zážitek, který často popisujeme jako okamžik náhlého pochopení nebo objevení. Je to moment, kdy náš mozek najednou spojí informace, myšlenky nebo koncepty, které jsme dosud nemohli propojit, a vytvoří jasný a hluboký poznatek nebo řešení problému. Aha momenty mohou být katalyzátorem pro další objevování a učení, a mohou nás motivovat k dalšímu zkoumání a objevování nových věcí.

zdravý rozvoj představivosti a tvořivosti. Dále smysluplné praktické činnosti, například pečení chleba nebo čištění vlny vedou k "rozvoji lidskosti".

Pravidelný rytmus roku, týdne i samotného dne, dává člověku pocit bezpečí a napomáhá orientaci v čase. Pravidelné svátky a slavnosti, na kterých se podílí celá škola a rodina, jsou nedílnou součástí waldorfské pedagogiky. Práce je zde vedena s vědomím, že Země je živoucí organismus, který vždy po roce dospěje do stejného bodu – ke čtyřem ročním obdobím, kterými provází ve waldorfské pedagogice čtyři slavnosti, k nimž jsou přidány další, ve snaze uchopit jejich původní význam i pro současnost. Slavení křesťanských svátků je nedílnou součástí této pedagogiky a důraz je kladen na pěstování tradičních zvyků v naší kultuře. Všechno, co učitelka a rodiče dělají a na čem nechají podílet se i samotné děti, je děláno s vnitřním přesvědčením. Děti jsou vedeny k vědomému stravování⁵, kdy jsou zapojeny do procesu přípravy stolu, společnému usednutí ke stolu a poděkování za stravu. Děti se řídí příkladem učitelky. Ve waldorfských mateřských školách mají děti jednou týdně speciální hodinu zvanou Eurytmie. Je vedena odbornou pedagožkou, kdy všichni společně pohybem a zpěvem ztvárňují příběhy inspirované pohádkami, ročními obdobími nebo příběhy o zvířátkách. Děti se na eurytmii připraví již ve třídě, kdy si vezmou jednoduchý pláštík v pastelových barvách a s písničkou se vydají do eurytmického sálu, do "pohádkového světa". U malých dětí je základem harmonický rytmus doprovázený pohádkovým příběhem a pohybem. Děti se učí nápodobou od dospělého. Střídá se nádech a výdech, soustředění a uvolnění.

5 MONTESSORI PEDAGOGIKA

V podstatě se dá říct, že hlavním mottem Montessori pedagogiky je věta: "Pomoz mi, abych to dokázal sám." Maria Montessori, italská lékařka a antropoložka, zdůrazňovala význam vnitřní motivace dítěte ve svých pedagogických teoriích. Montessori se snažila vytvořit prostředí, podporující samostatný vnitřně motivovaný vývoj dítěte, který společně se soustředěním rozvíjí osobnost dítěte. Montessori (1998) píše: „*Nový způsob vzdělávání musí být vytvořen již od narození a musí být dále upevňován. Vzdělávání musí být přestavěno a musí být založeno na přírodních zákonech, a ne na předpojatých*

⁵ Vědomé stravování znamená být vědomým toho, co jíte, jak jíte a proč jíte. Tento přístup k jídlu klade důraz na přítomnost a uvědomění si každého hltnu, každé chuti a každého vlivu, který má jídlo na naše tělo a mysl

teoriích a předsudcích.“ Maria Montessori poukazovala na to, že každé dítě při vhodných podmínkách dokáže rozvíjet svůj přirozený potenciál.

Montessori se zaměřila v prvé řadě na podporu tělesného, duševního i psychického vývoje dítěte, vždy dle jeho individuálních potřeb. Díky svému antropologickému vzdělání věnovala celý život pozorování dítěte v různých fázích jeho vývoje a všimla si, že aby mohlo využít svůj potenciál, potřebuje individualizovaný přístup a možnost objevování světa dle svých potřeb. Montessori kladla učitelům na srdce: *“Následuj dítě a dbej znamení, která ti ukáží správnou cestu.”* Montessori (1998)

5.1 Pojetí dítěte podle Marie Montessori

Maria Montessori apelovala na lidskou jedinečnost, zároveň také poukazovala i na sociální stránku člověka. Aby se mohla společnost stále vyvíjet k vyššímu principu, je třeba rozvíjet každého jedince zvlášť, proto je třeba brát v potaz oba tyto aspekty. Pokud se toto nebude dít, člověk se stane jedním z davu, kterým se nechá vést. Jestliže se tomu chceme vyhnout, musíme klást důraz na individuální vzdělávání. Montessori si dobře uvědomovala, jak během druhé světové války jedinec ovládal celé masy lidí a snažila se skrze vzdělávání podobným situacím do budoucna zabránit. Její věty *“Dítě je otcem člověka.”* a *“Ruka je nástrojem ducha.”* Spolu s důrazem na připravené prostředí a připraveného dospělého jsou tyto ideje základem budování nové společnosti. Marie Montessori byla vedena k úctě a respektu k dítěti skrze její osobní víru v Boha. Vnímala člověka nejen jako výtvar přírody, ale také jako boží stvoření. Bůh, který povolal každého člověka na Zemi a měl s ním své specifické plány, měl být respektován i v malém dítěti.

Dospělý si kolem sebe vytváří vědomě takové prostředí, jaké bude přispívat k jeho prospěchu a formování a naopak v případě potřeby se mu (prostředí) může přizpůsobit. U dítěte je tomu jinak. Dítě potřebuje takové prostředí, které ho bude provázet na jeho cestě rozvoji, kde bude mít prostor objevit své vnitřní já. Je důležité respektovat v každém člověku jeho vnitřní já a nedosazovat tam své vlastní. Montessori říká: *“Dítě není prázdná nádoba, kterou naplňuje naším věděním a která nám za to všechno má být vděčná. Ne, dítě je stavitelem člověka a neexistuje nikdo, kdo by nebyl stvořen dítětem, kterým každý z nás jednou byl.”* (Montessori, 2017). Montessori zdůrazňuje osobnost a

individualitu každého dítěte během vzdělávání. Osobností má na mysli individualitu každého člověka. Osobnost je nezávislá na prostředí, nemůžeme najít dva lidi se stejnou osobností. Individualitou myslí osamotnění člověka vůči společnosti. Vývoj osobnosti dítěte je závislý na rozvoji individuality. Dalším z klíčových pojmů Montessori pedagogiky je svoboda, ve smyslu svobody v rámci daných pravidel, kdy dítě může jednat samostatně, a zároveň být součástí společnosti. Prvních šest let ve vývoji dítěte je stěžejních v tom, že si dítě buduje vlastní individualitu. Maria Montessori upozorňovala na to, že dítě má přirozenou tendenci k práci a kreativitě, kterou by dospělý neměl potlačovat. Montessori věřila, že děti mají vrozenou touhu učit se a objevovat své okolí, mají vnitřní motivaci k učení. Její pedagogika se zaměřuje na vytváření prostředí (používá pojem připravené prostředí), které podporuje tuto přirozenou vnitřní motivaci k objevování a učení se. Dále poukazyvala, na důležitost poskytnutí možnosti volby a svobody k vlastnímu učení. Věřila, že děti by měly mít možnost volit své vlastní aktivity a směry učení, což podporuje jejich vnitřní motivaci. Opět ale v rámci daných pravidel a hranic.

V Montessori prostředí je práce považována za projev vnitřní motivace dítěte. Děti jsou podporovány v tom, aby si vybíraly aktivity, které je zajímají. Tím se vytváří možnost věnovat se své práci s radostí a soustředěním. Montessori věnovala pozornost rozvoji samostatnosti u dětí. Věřila, že pokud mají děti možnost vykonávat činnosti samostatně a soběstačně, podporuje to jejich vnitřní motivaci k učení a zdokonalování svých dovedností.

Montessori zdůrazňovala důležitost prostředí *“Vnější řád, přináší vnitřní řád.”* Montessori (2018), které podporuje vnitřní motivaci dítěte, a věřila, že děti mají v takovém prostředí přirozený vnitřní impulz k objevování a rozvoji svých schopností. Její pedagogika je postavena na respektu k individuálním potřebám a tempu každého dítěte. Zdůrazňovala tím, že každé dítě vyniká v něčem jiném.

Současní vědci mají v podstatě obdobný názor jako Maria Montessori. (*“Všichni se rodí s intenzivní snahou se učit.”* (Dweck, 2017)). Nemluvnata své dovednosti zlepšují každý den. A nejen obyčejné dovednosti, ale i ty nejobtížnější životní úkoly: učí se například chodit a mluvit. Nikdy si neřeknou, že je to příliš těžké nebo to nestojí za námahu. Malé děti se prostě nebojí dělat chyby ani se znemožnit. Chodí, spadnou, vstanou. Prostě se sunou dopředu. (Dweck, 2017, 25.)

5.2 Připravený dospělý

V Montessori pedagogice je pojem "připravený dospělý" klíčovým konceptem, který označuje roli dospělých (učitelů, rodičů, vychovatelů) v životě a vzdělávání dítěte. Připravený dospělý je osoba, která aktivně podporuje a usnadňuje dětský rozvoj, respektuje individuální tempo každého dítěte a vytváří prostředí, které podporuje samostatnost, odpovědnost a lásku k učení. Dospělí chrání jak prostředí, tak dítě, tak i soustředění a pravidla ve třídě jsou jasně daná.

Charakteristiky připraveného dospělého podle Montessori principů:

Respekt k dítěti: Připravený dospělý respektuje dítě jako jedinečnou osobnost s vlastními potřebami, zájmy a tempem učení.

Pozorování: Klíčovou dovedností je schopnost pozorovat dítě bez zásahů, aby mohl dospělý lépe porozumět potřebám a zájmům dítěte a přizpůsobit jim prostředí a aktivity.

Vytváření připraveného prostředí: Dospělý zajišťuje prostředí, které je bezpečné, stimulační a přizpůsobené vývojovým fázím dítěte. Toto prostředí má podporovat nezávislost a samostatné objevování.

Příprava sebe sama: Připravený dospělý neustále pracuje na svém vlastním rozvoji, včetně sebereflexe a vzdělávání, aby mohl být co nejlepší oporou pro dítě. Ví, že je to nikdy nekončící rozvoj sebe sama. Uvědomuje si, že je modelem pro všechny děti ve třídě, i když zrovna nepracuje přímo s nimi.

Role průvodce: Dospělý není tradičním učitelem, ale spíše průvodcem, který dítěti nabízí možnosti a podporuje jeho samostatné učení. Usměňuje a podporuje dětskou zvědavost a zájem o svět kolem sebe.

Trpělivost a empatie: Připravený dospělý vykazuje vysokou míru trpělivosti a empatie, což pomáhá dítěti cítit se bezpečně a pochopeno. Celkově lze říci, že připravený dospělý je ten, kdo vytváří podmínky pro to, aby se dítě mohlo rozvíjet podle svých vlastních možností a potřeb, a zároveň je modelem pozitivního chování a celoživotního učení.

5.3 Vhodné prostředí – připravené prostředí

Marie Montessori ve své knize Absorbující mysl (2018) píše o důležitosti vhodného prostředí připraveného pro děti, nazývá ho připravené prostředí. Zmiňuje se o tom, jak

se děti zajímají o skutečné věci a nástroje. Když rodič něco dělá, dítě se chce přidat a pomáhat mu. Je to selektivní a inteligentní napodobování, díky kterému se dítě připravuje na svoji úlohu ve světě. Autorka zdůrazňuje, že dítě danou činnost vykonává z vlastních vnitřních popudů spojených s rozvojem sebe sama. Když Montessori dětem ve svých školách nabídla skutečné pomůcky, nábytek a nádobí uzpůsobené dětské velikosti a síle, byl to velký průlom té doby (kolem roku 1900). Doslova říká, že to lidem vzalo dech, když poprvé viděli ty malé židličky a stolečky, které vymyslela a nechala vyrobit. A díky tomuto prostředí, které bylo dětem konečně vhodně uzpůsobeno, se u dětí rozvinula nejen radost a potěšení z různých činností, ale také skutečná touha ve smyslu: *“Chci všechno dělat sám, už mi nepomáhejte.”* Z dítěte se stal člověk toužící po samostatnosti a opovrhující pomocí, tím pádem se role dospělého upozadila do role pozorovací. Montessori poukazuje na to, že pokud dětem v připraveném prostředí poskytneme svobodu v rámci dohodnutých pravidel, ukáží nám své schopnosti a charakter. Působí šťastně a mají hluboký zájem o skutečnou práci a vědění. Když mají volně dostupné nástroje odpovídající velikosti je pro děti radost s nimi skutečně pracovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce je zaměřena na pozorování ve vybraných mateřských školách a na rozhovor s vedoucím pedagogem na téma práce s motivací dětí. Jméno pedagoga a mateřská škola, kde se pozorování odehrávalo jsou změněny. V tabulce č.2 je uvedený pedagogický směr, ve kterém mateřská škola působí, pozice, věk a doba pedagogické praxe. Ve většině případů, byly rozhovory vedeny v klidném prostředí bez rušivých vlivů. Pozorování i rozhovory se odehrávali tak, aby byly co nejméně rušeny děti.

6 UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU

6.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo prostřednictvím pozorování a rozhovorů s pedagogy mapovat způsob, jakým je rozvíjena vnitřní motivace dětí v konkrétních mateřských školách.

Výzkumné otázky:

- Jak učitelka pracuje s motivací dětí?
- Jak probíhají řízené a volné činnosti?
- Jaký je průběh činností, ve kterých mohou děti rozvíjet sebeobsluhu?
- Jakým způsobem jsou zadávány úkoly?

Přístup a metody výzkumu

Vzhledem k zaměření cíle a výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativní přístup, ve kterém využívám více metod sběru dat. Ke sběru dat jsem využila metodu pozorování, zúčastněné pozorování, strukturovaný rozhovor. Rozhovory, které jsem s učitelkami vedla jsem přepsala. Po opakovaném pročitání jsem si vyznačila zásadní místa, kterým jsem přiřadila kódy. Z nich jsem následně vytvořila kategorie, které představuji v kapitole 8.

6.2 Etické otázky

Respondenty jsem obeznámila s tématem své bakalářské práce, jejím účelem a cílem. Byli ujištěni, že rozhovor bude probíhat při dodržení naprosté anonymity a pro její dodržení jsem změnila v rozhovorech jména a neuvedla názvy institucí a měst, ve kterých se nachází.

6.3 Výzkumný soubor

Pro účely sběru dat jsem oslovila čtyři mateřské školy, které jsem následně navštívila. Tři pedagogové mají již ukončené vzdělání, jedna respondentka aktuálně studuje vysokou školu v bakalářském oboru Učitelství pro MŠ. Výběr účastníků byl dán zaměřením mateřské školy, ve které pracují a jejich ochotou účastnit se výzkumu. Ve třídě jsem strávila co nejdelší dobu, co mi bylo umožněno, pokud jsem nebyla přímo vyzvána dění ve třídě a interakce s dětmi jsem se neúčastnila. Respektovala jsem pokyny pedagogů, či vedení školy.

Představení výzkumného souboru

Výzkumný soubor (pro zachování anonymity jsou jména respondentů změněna):

Fiktivní jméno	Věk	Praxe	Zaměření MŠ
Učitelka Jarmila	46 let	10 let	Montessori MŠ
Učitelka Milena	51 let	8 let	Státní MŠ
Učitelka Jana	35 let	4 roky	Waldorfská MŠ
Učitelka Maruška	41 let	18 let	Státní MŠ

Tabulka 2

Jarmila

Učitelce Jarmile je 46 let a po vystudování Střední obchodní školy pracovala mnoho let v obchodní sféře. K dětem ji to vždy táhlo, a proto alespoň dělala skautskou vedoucí. Když se jí naskytla příležitost začít pracovat v nově vznikající mateřské škole Montessori zaměření, ráda této nabídky využila. Dodělala si potřebné vzdělání ve formě tříletého mezinárodního Montessori kurzu a nyní pracuje s dětmi již deset let. Pracuje ve dvoutřídní mateřské škole, kde je jedna třída zaměřena na dvouleté děti, které si v malém, šestičlenném kolektivu zvykají na docházku do mateřské školy, a po roční

přípravě přecházejí do třídy k Jarmile, kde jsou již ve smíšeném kolektivu tří až šestiletých dětí. Jarmila má třídní asistentku a druhou, začínající učitelku, kterou postupně zaučuje do své profese. Mateřská škola je otevřená od 7.30h do 16.30h.

Milena

Učitelce Mileně je 51 let. Celý život pracovala v pohostinství, a poté, co její vlastní děti dosáhly dospělosti, se rozhodla splnit si sen a dostudovala vysokou školu v oboru Učitelství pro MŠ. Studium ji velice naplňovalo a již během studia si našla místo ve státní vesnické mateřské škole, kam dojíždí z města. S dětmi pracuje již osmým rokem. Škola, ve které Milena pracuje, je čtyřtřídní a přijíždějí do ní děti z širokého okolí. Milena by ráda zavedla prvky Waldorfské pedagogiky, ale vedení tomu není úplně nakloněno. Ve třídě má dítě s asistentkou. Milena přiznává, že není zvyklá využívat její práci i pro ostatní děti, i když se sama asistentka nabízí. Mateřská škola úzce spolupracuje se základní školou a děti z Mileny předškolní třídy chodí pravidelně do školy na přípravu do první třídy. Mateřská škola je otevřená od 6.15h do 16.15h.

Jana

Učitelce Janě je 35 let. Po mateřské dovolené se rozhodla pro změnu a začala studovat waldorfský kurz, který trvá tři roky. Našla si práci ve Waldorfské mateřské škole, kam chodily její děti, kde nyní pracuje čtvrtým rokem. Od letošního roku je zástupkyní vedoucí učitelky. Ve třídě má dítě s asistentkou. Ráda jezdí na stáže do zahraničí. Pracuje v pětitřídní mateřské škole, kde jsou všechny třídy zaměřeny na waldorfskou pedagogiku a mnoho dětí pokračuje do waldorfské základní školy. Spolupráce se školou i s rodiči je velice úzká. Mateřská škola je otevřená od 6.15h do 16.45h.

Maruška

Učitelce Marušce je 41 let. Vystudovala střední pedagogickou školu, protože si vždy přála být učitelkou a po dokončení nastoupila na místo učitelky ve vesnici, ve které žije. V průběhu let se rozhodla pro další studium a získala vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro MŠ. Stále pracuje ve stejné mateřské škole, která má pět tříd. Maruška

nemá ve třídě asistentku, střídá se s druhou učitelkou, která se absolventkou pedagogického lycea, podle rozvrhu. Mateřská škola je otevřená od 6.00 do 16.00h.

Témata a situace, na které jsem se zaměřila při pozorování

Svačinka – situace, kde je možné dětem umožnit rozvoj sebeobsluhy a autonomie

Přechody volných činností do řízených – sledovala jsem, jak paní učitelka děti motivuje ke změně činnosti, jak moc se liší atmosféra ve třídě při volné činnosti, jejím ukončování a při řízené činnosti.

Jak je uspořádané prostředí – sledovala jsem jakou nabídku aktivit mají děti pro svou volnou činnost.

Jak probíhá převlékání dětí – sledovala jsem, jestli jsou děti motivované se samostatně převlékat.

7 PŘEDSTAVENÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ A ROZHOVORŮ S PEDAGOGY

V následujících podkapitolách uvádím záznamy pozorování v jednotlivých třídách navštívených mateřských škol a rozhovorů s učitelkami.

7.1 Jarmila

Pozorováním jsem strávila šest hodin. Sledovala jsem, jak děti pracují během dopoledního cyklu, jak se podílejí na přípravě svačiny, jak probíhá odchod na zahradu. Po odchodu dětí na zahradu, jsme vedly rozhovor v klidu ve třídě bez rušivých elementů. Při příchodu do třídy mě zaujalo specifické prostředí, nábytek je dřevěný, police plné různých pomůcek – dřevěných i skleněných, každá věc má své místo a je buď v krabici z leštěného dřeva či na dřevěném tácku. Jsou zde různé stojany s barevnými korálky, je zde hodně květin v květináčích i řezaných ve skleněných vázách, dětské stolečky a židle, ve speciálním stojanu jsou srolované koberečky.

Podle Jarmily je jedním z nejdůležitějších faktorů Montessori připravené prostředí.

„Snažím se, aby děti měly pocit, že tento prostor mateřské školy patří jim. Já sama děti hodně pozoruji a připravuji prostředí tak, aby vyhovovalo jejich aktuálnímu zájmu.“

Vystupuje zde tedy snaha paní učitelky naplnit zásadu Montessori přístupu, také **role její vnímavosti a pozornosti, kterou dětem věnuje**. Ráno až na výjimečný případ s rodiči nemluví, sedí ve třídě a pracuje s dětmi.

Kódy: Připravené prostředí, specifika Montessori přístupu

Ve třídě jsou děti ve věku 3-6 let. Je tedy složité připravit prostředí tak, aby oslovilo každé dítě. Nicméně *„každý rok mají děti nějaké téma, které je aktuálně zajímá. Například: jeden rok je hodně zajímali dinosauři, takže jsme měli hodně pomůcek, knih, kartiček na čtení o dinosaurech. Další rok je zajímaly státní vlajky Evropy, takže jsme opět pořídili a vyrobili spoustu materiálů k tomuto tématu. V podstatě se díky různorodým zájmům dětí dozvídáme spoustu zajímavých informací. V Montessori je velice důležité pravidlo, že dětem dáváme klíče k vědě. Nedáváme jim konečné informace, ale pouze je navádíme, aby si o tématu, které je zajímá, zjišťovali co nejvíce z vlastní iniciativy.“* Je vidět, že paní učitelka se snaží přizpůsobit pomůcky ve třídě tak, aby byly pro děti zajímavé a uzpůsobené jejich zájmu. Viděla jsem, že když děti byly zaujaté prací, **paní učitelka se zastavila, nebo si sedla a pozorovala celou třídu a i konkrétní děti. Dbala na to, aby děti měly svobodu výběru a svobodu v dostatku času a opakování.**

Kódy: Sledování zájmů dětí a přizpůsobení nabídky jejich potřebám

Jarmila pracuje s dětmi tak, že jim postupně během školního roku udělá prezentaci pomůcek, které jsou ve třídě, a ony s nimi pak mohou volně pracovat dle svého výběru, jak dlouho samy chtějí. Pokud chce s pomůckou, se kterou již pracuje jiné dítě, začít pracovat někdo jiný, má se zeptat: "Můžu s tebou pracovat?" a je na dítěti, jestli ho vezme ke svojí práci, nebo odmítne. Jarmila potvrzuje, že děti velmi láká pomůcka, se kterou opakovaně pracovalo starší dítě. I když jsou na policích dětem přístupné i křehké předměty jako vázičky a džbánky z porcelánu a skla, Jarmila se o ně ani o děti nebojí. Vysvětluje že, mateřská škola je primárně koncipovaná pro samotné děti, **je pro ně důležité, jak to v ní vypadá.** *“Děti nemají tendenci něco záměrně rozbít. Pokud si například všimnou, že usychá květina, půjdou ji zalít. Pokud se něco rozsype, děti to zametou.”* V tomto spatřuji prostor pro rozvíjení vnitřní motivace a zájmu o své prostředí. Mateřská škola má nastavená pravidla, která dodržují všichni, dospělí i děti. **(Z vystavených diplomů je vidět, že Montessori vzdělání mají všichni zaměstnanci.)** **V rámci těchto pravidel mají svobodu.** Jarmila zmiňuje, že Marie Montessori mluvila o spontánním vzniku kázně, čehož je náročné dosáhnout, ale nyní na začátku ledna, kdy

většina dětí již prošla procesem normalizace, občas vidí spontánní kázeň. **Děti jsou ponořené do vlastních úkolů, ale zároveň zůstávají součástí stejné skupiny.**

Na téma motivace Jarmila uvádí, že Maria Montessori říkala, že "**volba je čin vůle**". *"Já to vidím tak, že například, když máme malé tříleté děti, které opravdu vidí nějakého svého staršího kamaráda pracovat s pomůckou, se kterou oni ještě pracovat nemohou, protože nemají základní znalosti, které si musí doplnit, je pro ně motivací začít pracovat a postupně se také dostat k této zajímavé pomůcce."* V tom **spatřuji dlouhodobou práci s vnitřní motivací dětí skrze atraktivnost pomůcek a věkově smíšenou skupiny**, kdy mladší děti mají možnost pozorovat starší a naopak starší si nové dovednosti procvičují s mladšími. Pomůcky se Jarmila snaží udělat opravdu krásné a atraktivní pro děti. Vše musí být čisté, lákající k práci a vše musí být dostupné – to znamená, že pomůcka se vrací na své místo na polici, aby s ní mohl pracovat někdo další. Pokud se něco náhodou rozbije, je to nahrazeno. Montessori pomůcky mají v sobě zabudovanou **kontrolu chyby**, takže dítě samo vidí, jestli pracuje správně.

Kódy: Inspirace mladších staršími, role pomůcek, připravené prostředí, soustředění, věkově smíšená skupina, dlouhodobý cíl

Během práce spolu děti hodně mluví a někdy si i spontánně zpívají. Pak jsou chvíle, kdy je ve třídě naprosté ticho, protože jsou všechny děti zaujaté svou prací. Jarmila vysvětluje, že děti fungují na principu opakování, kdy dospělí jsou pro ně modelem. Děti dostávají lekce ladnosti a zdvořilosti, například se učí, jak potichu a opatrně otevřít dveře nebo jak vysmrkat nos. Pokud je potřeba něco řešit, například správné chování na toaletě, probíhá to ve skupince dětí. Většina dětí si během dopoledne samostatně odejde na toaletu a opět se vrátí ke své práci ve třídě. Děti jsou zvyklé to paní učitelce či asistentce oznámit, aby je nehledala. Vnímám zde vzájemnou důvěru mezi dětmi a paní učitelkou. Děti zde mají tří hodinový pracovní cyklus, do kterého se počítá i svačina, při kterém mají na výběr pracovat s čímkoliv. Na policích jsou připravené Montessori pomůcky z oblasti praktického života – například mytí stolu či pro dívky zajímavá zaplétání copánku. Dále matematické pomůcky, pomůcky pro rozvoj čtení a psaní, ale také spousta výtvarných pomůcek – stříhání, malování a kreslení na malířském stojanu či u stolečku, modelování, vyšívání kanavy. Pro zvědavé děti jsou zde k pozorování s lupou

různé horniny, vysušený hmyz, usušená malá užovka či zub paní učitelky, který jí vytrhl zubař. Děti si pomůcky samostatně berou z polic a pracují s nimi u stolečku nebo koberečku na podlaze. Nějaké dítě sedí u jedné pomůcky dlouho, jiné přechází a zkouší více pomůcek. Někdo si vzal rozprašovač a stěrku a šel umývat okna a potom ještě postříkat květiny.

Kódy: Přirozený rytmus dne

Během dopoledne se Jarmila zeptala dvou dětí, jestli budou připravovat svačinu. Dívka odmítla a chlapec souhlasil. Jarmila ho tedy požádala, aby si k sobě našel druhého pomocníka a šel se nahlásit do kuchyně. Jarmila **vůbec nekomentovala, že dívka nechce jít pomoci se svačinou**. Dalším pozorováním jsem zjistila, že si dívka vzala pomůcku na čtení a procvičovala si písmenka. Později jsem ji viděla, že **čte menším dětem jídelní lístek** daného dne. V tom spatřuji respekt k individuálnímu rozhodnutí a tím podpořenou vnitřní motivaci k učení.

Kódy: Respekt, individualita

Svačinu šli tedy připravovat dva chlapci. Nejdříve si umyli ruce a pak postupně nanosili z kuchyně zeleninu, ovoce, nakrájený chléb, máslo a rybičkovou pomazánku. Ovoce a zeleninu chlapci umyli a postupně krájeli v dětské kuchyni, která je součástí třídy. Kuchyňská linka, dvoudřez, dostatečně dlouhá pracovní plocha, spodní skříňky s uloženým nádobím a malými prkénky na krájení. **Všechno nádobí je skutečné - skleněné či porcelánové**. Chlapci používali kráječ na jablka a vlnkový kráječ na zeleninu. Přinesli skleněné konvičky s čajem a skleněný džbán na vodu. Čaj i vodu z velkých nádob opatrně přelili do menších čtvrtlitrových džbánek a ty rozestavili na jídelní stůl. U krájení na ně dohlížela hospodyně, která má svačiny na starost. Jakmile je všechno připravené, mohou děti svačit. Čas svačiny je mezi 9-11h.

Kódy: Podílení se na přípravě svačiny, samostatná práce (dělám něco s někým pro někoho)

Jarmila mi vysvětlila, že svačina probíhá postupně. Děti si sami řeknou, kdy chtějí svačit - buďto mají už hlad, nebo (usmívá se) se jim zrovna nechce nic dělat, maximální počet dětí u svačiny je šest. To je jasně dané velikostí jídelního stolu. Probíhá to tak, že se dítě

podívá jestli je volné místo u stolu, jde se domluvit s paní učitelkou, připraví si na volné místo prostírání, které mu označí, že je místo zabrané a odchází si umýt ruce. Pak si děti vyberou z police talíř. (K dispozici jsou různé velikosti i dekory talířů. Hospodyně mi vysvětlila, že často dostávají talíře od rodičů například z pozůstalosti po prarodičích, jsou zde porcelánové talíře z cibuláku, nebo i malované či z růžového porcelánu.) Na kuchyňské lince jsou připravené misky s nakrájenou paprikou, kedlubnou, rajčaty, okurkou, talířek s máslem, miska s pomazánkou, ošatka s chlebem. Dítě si z ošatky vybere plátek chleba, někdo si ho namaže máslem, někdo pomazánkou, někdo ničím a nabere si na talířek zeleninu dle svého výběru. Hospodyně jim u toho **dle potřeby asistuje** a kontroluje, aby jedno dítě nesnědlo všechno. Sama se přitom s dětmi také nasvačí, na talířek si dá všechno, aby šla dětem příkladem. Děti si u jídla volně povídají, mohou u svačiny sedět dle své potřeby. Hospodyně sleduje množství snědeného jídla a kontroluje, aby se děti napily. Na jídelním stole k tomu mají připravené malé džbánky s neslazeným čajem a vodou. Když děti dojí svačinu, umyjí si po sobě nádobí a otřou. Prostírání uklidí a místo je připravené pro další dítě. Jarmila svačí, až když většina dětí odejde na zahradu. Většinou si sedne s těmi, které *"nespěchají ven a raději si společně povídají u jídla. Učíme děti, že se u jídla nespěchá. To mám z rodiny, moje maminka byla dietní sestra."* Zároveň podotýká, že se díky tomu o dětech dozví spousta informací. **V takovém procesu vidím dostatek možností k vnitřní motivaci pro rozhodování, naslouchání vlastnímu tělu a zároveň respektu k potřebám dětí.**

Kódy: Průběh svačiny, malované porcelánové nádobí, dostatek času, respekt k individuálním potřebám

Jarmila má ve třídě asistentku, se kterou spolupracuje již sedm let. *"Stačí na ni kouknout a ona už ví, s čím nebo s kým potřebuji pomoc."* Asistentka s druhou učitelkou postupně odchází s dětmi na zahradu. Kdo je nasvačený a nechce pokračovat k práci ve třídě, si dojde na záchod a odchází do šatny. V šatně se každý nejdříve oblékne sám, **kdo potřebuje pomoc, zeptá se ostatních dětí.** Starší nebo zručnější děti Jarmila naučila, aby pomáhaly ostatním. *"Vědí, že čím rychleji se obléknou, tím rychleji se dostanou ven. Tam mají volnou hru."* **Učitelka s asistentkou do procesu oblékání zasahují minimálně.** Spatřuji zde **vnitřní motivaci ke zvládnutí samostatného oblékání a zároveň vnější motivaci k pomoci druhým dětem,** aby mohly odejít co nejdříve na zahradu.

Kódy: Vnitřní a vnější motivace, práce se vzorem – role skupiny – vrstevníků

Jarmila říká, že ve všem samozřejmě hraje velkou úlohu rodina, proto si **pravidelně zve rodiče**, buď ve skupině, nebo samostatně **na konzultaci a pozorování do třídy** (snaží se, aby v průběhu roku přišel každý rodič aspoň na několik hodin na pozorování dopoledního pracovního procesu), kde se jim snaží představit, co s dětmi dělá, a dozvědět se další informace o dítěti, aby s ním mohla lépe pracovat. Zmiňuje, že je to velice efektivní; rodič se dozví, jak dítě funguje v mateřské škole, a ona se dozví, jak dítě funguje v domácím prostředí. Můžou si vzájemně porovnat přístupy a případně se **domluvit na společném postupu**. Je pro ni primárně důležité, **aby dítě co nejvíce prosperovalo**. Věří, že když rodiče vidí její motivaci pro dobro jejich dítěte, je to určitým způsobem motivující jak pro ně, tak i pro dítě samotné. Práce Montessori učitelů je náročná, často připravují nové pomůcky i pro jedno konkrétní dítě, konzultují s dětskými psychology a věnují se dalšímu vzdělávání a seberozvoji. **Jarmila zdůrazňuje, že je pro ni velice důležitý odpočinek a čas pro sebe, aby mohla ve své práci pokračovat.**

Kódy: Spolupráce s rodiči, individuální konzultace, pozorování rodičů ve třídě, zájem o maximální rozvoj dítěte

Po návratu dětí ze zahrady probíhal oběd. Děti si připravily prostírání na místa, která si vybraly. Ve třídě je velký stůl pro dvanáct dětí a tři stolky pro dalších šest dětí, ty si mohou děti umístit tak chtějí, pokud nepřekážejí ostatním. Učitelky i asistentky sedí u oběda společně s dětmi. Jarmila nalila polévku do dvou polévkových mís a zeptala se dětí, jestli chtějí roznášet polévku ostatním. Přihlásilo se několik zájemců. Jarmila dva vybrala a ti roznесли polévku. Děti si umyly své misky od polévky a na druhý chod si je Jarmila zvala k sobě, podle toho, kdo měl již dojedenu polévku. **Každému dítěti ukázala a řekla co je k obědu a nabídla jim od každého na ochutnání**. Někdo si dal všechno, jiný zase jen přílohu. Jarmila **všem nabídla, že jim ráda přidá**, aby si přisly. Když děti dojedly, umyly si po sobě nádobí a šly si do koupelny čistit zuby.

V průběhu mého pozorování jsem viděla hodně vnitřní motivace a soustředěné práce dětí. Dětem byl projevován respekt od všech dospělých pracujících v mateřské škole.

Vnější motivaci jsem vnímala pouze, když se děti oblékaly v šatně při odchodu na zahradu, kde je dané pravidlo, že oblečené děti pomáhají mladším, pokud je potřeba.

7.2 Milena

Pozorováním jsem strávila tři a půl hodiny, pozorování probíhalo ve čtvrtek. Sledovala jsem, jak děti přicházejí ráno do třídy, dopolední program, svačinu, **oslavu narozenin jednoho dítěte**, odchod na zahradu a pobyt na zahradě. Rozhovor byl veden na zahradě. V této školce jsou třídy rozděleny homogenně. Třída paní učitelky Mileny jsou předškoláci, a bude jich odcházet většina, do dalšího roku zůstane pouze 8 dětí. **Třída působí jednotným dojmem.** Na parapetech jsou vystavené výrobky dětí, na oknech je nalepená výzdoba. Okna jsou nízko, takže pokud děti chtějí, mohou se volně podívat ven. Stolky i židle jsou dřevěné, v dostatečném počtu. Na části, kde je linoleum, jsou dřevěné nízké regály s krabicemi, kde mají děti volně dostupné výtvarné potřeby. Každé dítě má svůj box, který mu doplňují rodiče. V části, kde je koberec, jsou po obvodu umístěné nízké regály, na hračky, nějaké hračky mají své místo na podlaze. Spatřuji zde možnost v rozvoji samostatné hry, děti mají hračky volně přístupné, nemusí si paní učitelce o nic říkat.

Kódy: Jednotné prostředí třídy, volně přístupné hračky

Po příchodu se děti pozdraví s paní učitelkou a jdou si hrát do části s kobercem, na koberec se nechodí v přezůvkách. Milena je **nechává volně si vybrat hračky**, jaké chtějí a hrát si na koberci. Většina dětí si hraje na vojáky a “střílejí” po sobě z pistolí a děl, ty reprezentují dřevěné tyče ze stavebnice. Děti pobíhají po části třídy k tomu určené, pokud někdo jde na část, kde stojí stolky, obuje si bačkory. Děti, které přechází tam a zpět, se obouvají a zouvají mnohokrát za hodinu. Kdo si nechtěl hrát na vojáky a dal přednost věnovat se klidnější hře, sedl si ke stolečku, kam mu paní učitelka připravila papíry a bločky na kreslení. Paní učitelka zatím zapisuje do třídnice, řeší něco s kuchařkou či se vítá s nově přichozími dětmi. **Hrající si děti pouze pozoruje.** Vidím zde jasné dodržování daných pravidel.

Kódy: Volná hra

Jedním z pravidel v této mateřské škole je, že když má některé dítě narozeniny, **oslavuje se to společně ve čtvrtek**, bez ohledu na skutečné datum narozenin. Každé dítě musí nakreslit pro oslavence obrázek, který mu předá při společném ranním kruhu, a něco mu k obrázku řekne. Během pozorování bylo vidět, že děti kreslily různé motivy, například oslavenec na pláži u moře nebo třeba Spidermana. Některým dětem se do kreslení zpočátku nechtělo, ale **po upozornění od Mileny na čas na hodinách**, do kterého mají mít obrázek hotový, **nakonec úkol splnily**. Tento systém je zavedený od září a děti vědí, že mají tento úkol splnit před společným ranním kruhem a řízenou činností. Děti to vnímají jako svou povinnost, kterou je třeba plnit bez ohledu na své přání. Úkol tedy přichází z vnějšku a je vyžadován. Plní tím zadání během ranní volné hry.

Kódy: Vnější motivace a dodržování školních pravidel, kreslení obrázku pro oslavence během volné hry

Milena říká, že se v praxi nestává, aby nějaké dítě odmítlo obrázek nakreslit, protože jsou k tomu vedeny od nižších tříd. Toto pravidlo platí i pro ostatní třídy a učitelky, což zajišťuje **jednotný přístup**. Děti si z oslavy narozenin odnášejí domů nejen **zážitek ve formě oslavy**, ale i obrázky od svých spolužáků. Daný den měl zrovna svátek i jiný chlapec, který na oslavu přinesl bonbóny, ale paní učitelka mu řekla, že se svátek ve školce neslaví, tak ať si je zase odnese domů. Takže dítěti, které mělo vnitřní motivaci slavit svátek, se to neumožnilo a dítěti, které muselo slavit narozeniny, se to vlastně moc nelíbilo. **Spatřuji v tomto direktivní přístup**, dítě musí namalovat obrázek, i když se s oslavencem zrovna nekamarádí a zároveň oslavenec musí slavit, i když se mu zrovna nechce.

Kódy: Jednotný styl v rámci celé mateřské školy

Po ranní volné hře, kdy si děti mohly vytáhnout různé skládačky a stavebnice, se uklízelo. **Paní učitelka začala zpívat a uklízet společně s dětmi**. Pak bylo společné cvičení, zpěv a řízená činnost. Účastnily se jí všechny děti, i když některé paní učitelka neustále napomínala, protože je cvičení a zpěv nebavilo a rušily ostatní děti. Milena poté

připravila dřevěný dort, na kterém zapálila svíčky a zavolala oslavence k sobě, ten dostal na hlavu korunu a měl si sednout na židli stojící uprostřed místnosti. Paní učitelka znovu zavolala děti do kroužku a **společně spočítali svíčky na dortu**, řekli si, kolik je oslavenci let a **společně si prohlíželi fotky**, které jim oslavenec přinesl ukázat, od narození do šesti let. Každé dítě mu předalo namalovaný obrázek a popřálo hezké narozeniny, společně mu zazpívali písničku. On si mohl vybrat jakou má rád a společně s ostatními si ji zazpívat. **Paní učitelka za všechny děti předala polodrahokam** v ozdobném pytlíčku. Milena zmiňuje, že nemohou slavit jiný den než ve čtvrtek, protože na to nemají vhodný čas. **I zde opět vystupuje role řádu, nikoli přirozeného běhu věcí.** Jelikož byl den oslavy narozenin, děti až na volnou hru a řízenou činnost a oslavu neměly žádný čas na jiné činnosti.

Kódy: Zavedená pravidla bez přirozené běhu věcí, oslava narozenin

Následovala svačina, kdy mi Milena zdůraznila, že se jí podařilo přemluvit vedení a konečně **mají děti skleněné hrnečky na pití**, do té doby měly plastové kelímky. *“Byl to velký boj a trvalo to několik let, než nám konečně koupili skleněné hrnečky.”* Každé dítě má svůj hrneček s piktogramem, stejným jako mají v šatně nebo na své krabici. Děti si mohly vybrat, jestli jim Milena nalije čaj nebo mléko. **Svačinu si děti vyzvedly již připravenou u výdejního okénka** na porcelánovém talířku. K svačině byl plátek chleba a zelenina, všechno bylo na talíři již připravené. Paní učitelka dětem oznámila, že po svačině bude **ještě pohoštění od oslavence ve formě dortu, kukuřičných kuliček a borůvek**. Paní učitelka mě pozvala, abych si sedla společně s nimi ke stolu a také jsem dostala svačinu. Stůl je seskládaný z menších stolků do nepravidelné elipsy, takže jsme všichni seděli u jednoho velkého stolu. Při svačině několikrát zaznělo pravidlo “když pusinka jí, tak nemluví.” Když jsme dojedli svačinu, rozdal oslavenec na stoly mističky s borůvkami a kukuřičnými kuličkami. Dále všechny obešel a nabídl nám dort. Po společné svačině se šlo do koupelny na záchod a do šatny, protože už byl čas jít na zahradu. Děti si tedy nemohou dopředu zvolit kolik a co si ke svačině dají. Některé děti odnesly skoro celou svačinu zpátky k výdejnímu okénku, což paní kuchařka nepříjemně komentovala. **Kdo si naopak šel pro další chléb byl od paní kuchařky pochválen.** Paní

učitelka to nijak nekomentovala. Bylo vidět, že se děti těší na dort a kukuřičné kuličky. Takže motivace sníst svačinu, nebyla velká.

Kódy: Společná svačina, porcelánové nádoby, pohoštění od oslavence

Děti se oblékly samostatně, potřebovaly pouze malou dopomoc od Mileny. Nakonec jsme šli společně ven na zahradu, kde měly děti volnou hru. Na zahradu dorazila Mileny kolegyně a na děti dohlédla, děti si hrály společně s dětmi z ostatních tříd. Zahrada není velká, takže ji nemají nijak rozdělenou. Milena doplňuje, že několikrát týdně chodí někam na procházku do okolní přírody.

Kódy: Volná hra na zahradě

Na můj dotaz, **jestli pracuje s vnitřní motivací dětí mi Milena přiznává, že ne.** *“Vlastně na to nemám vůbec čas, rozvrh aktivit mám docela naplněný a když chci dětem ráno dopřát volnou hru, nevím, kam bych to mohla zařadit.”* I když má od září ve třídě i asistentku k dítěti, která ji může vypomoci, Milena přiznává, že není zvyklá ji využívat, a kvůli tomu má málokdy čas na nějakou individualizovanou činnost. Bere to tak, že dětem dává, co může, **musí ale také splnit nařízení od paní ředitelky a vyřídit papíry, což nějaký čas zabere.** Po dobu mého pozorování paní asistentka seděla u stolečku a něco vystříhovala na okno. Občas při řízené činnosti pomohla paní učitelce ukáznit rušící děti. Před svačinou odešla na výpomoc do jiné třídy. U dětí byl vidět zájem o různé věci, chodily se ptát, ale nebyl čas se u toho více zdržovat. Paní kuchařka vydává svačiny a obědy v určitou dobu, musí se tomu běh třídy přizpůsobit.

Kódy: Nevyužití výpomoci asistentky, nedostatek času pro individuální práci s dětmi

V době mého pozorování byla tedy významně odlišená volná činnost a povinnosti, momenty spontánní tvorby či práce jsem nezahlédla. Viděla jsem prvky vnější motivace z důvodů dodržování harmonogramu dne a pravidel školky. Vnitřní motivaci jsem viděla při výběru místa u svačiny a potom při volné hře uvnitř a venku.

7.3 Jana

Ve třídě jsem strávila pět hodin. Sledovala jsem jak děti přicházejí do třídy, dopolední cyklus dne, pobyt na zahradě a oběd. Děti ve třídě jsou smíšeného věku, kdy nejmladší je skoro čtyřletý chlapec. Rozhovor byl veden na zahradě, stranou od dětí.

Prostředí třídy je velice **esteticky zařízeno, všude jsou přírodní materiály a pastelové barvy**. Naproti vchodu dominuje **společný stůl** složený do čtverce z menších stolků. Pak je ve třídě menší pracovní stůl na společné tvoření, v části s kobercem je vyvýšené dřevěné patro. Pod ním mají děti dřevěnou kuchyňku s různými přírodninami, nahoře na patře je "převlékárna," kde jsou na ramínkách pověšené různé kostýmy pro chlapce i dívky. Třída působí kompaktním dojmem a klidnou harmonickou atmosférou. Materiály k vyrábění jsou ve skříni; po domluvě s paní učitelkou si je děti mohou vyndat. Hry a hračky jsou v policích po obvodu třídy volně přístupné.

Kódy: Prostředí, přírodní materiály, dětem je vše dostupné

Podle Jany je nejdůležitějším faktorem **vlastní příklad**. Proto, jakmile mě usadila ve třídě a dala mi košík vlny na čištění, se vrátila k dětem a společně u stolečku tvořili. Jana připravovala akvarelová přáníčka pro děti, které předchozí den nebyly ve školce. Některé děti si dodělávaly přáníčka pro rodiče, někdo seděl a šil polštářek pro třídního skřítko do postýlky. Jak děti postupně přicházely do třídy, samy přišly k Janě, podaly jí ruku a pozdravily se. Pak si buď sedly také ke stolečku, nebo jeden chlapeček si šel vytáhnout dřevěné hranoly a stavěl si v herní části silnici. Postupně se k němu část dětí přidala, ale druhá část v klidu pracovala u stolečku společně s Janou. **Děti nekřičí a všechny hry probíhají klidně**. Přestože si pak kluci začali hrát na piráty a z velké dřevěné stavebnice si stavěli pirátskou loď, dívky se oblékly do kostýmů princezen a přidaly se k chlapecké hře. Jak mi Jana vysvětlila, je to každodenní postup, na který jsou děti zvyklé. Někdy s ní sedí většina u stolu, *"že se tam ani všichni nevejdeme,"* jindy se zaberou do nějaké své hry. Ona **od stolečku vůbec nevstává** a ráno s rodiči, až na akutní případy, nemluví. Vysvětlila mi, že *"je to na rodičích, jak zvládnou situaci v šatně a domluvu s dětmi, jestli budou v mateřské škole spát či ne."* Mají k tomu připravené takové speciální kamínky. Každé dítě má svůj se jménem v šatně a pokud se rodič rozhodne, že bude dítě v mateřské škole spát, dá dítěti do ruky kamínek, a to ho ve třídě položí do speciálního

košíčku, aby Jana na první pohled viděla, kolik dětí zůstává do odpoledne. Jana si tento postup velice pochvaluje, říká, že ji v podstatě nezajímá, co se v šatně děje. **Ona přijímá dítě až ve chvíli, kdy vkročí do třídy.** (Samozřejmě tomu předchází vše s rodiči správně vykomunikovat a nastavit. Má s rodiči několik informačních schůzek před a během školního roku. Přesný čas odchodu dítěte také řešit nemusí, protože vyzvedávání je jasně dané ve školním řádu.) **Vnímám zde harmonii mezi všemi zúčastněnými, které ale předcházela velká práce a příprava.** Jana přiznává, že adaptace bývá někdy náročná, „často je to horší pro rodiče než pro děti“. Paní učitelka se na první pohled jeví velice laskavě a mile, ve své třídě **působí jako víla.** Když se na někoho s úsměvem obrátí s prosbou o pomoc, dítě jde a udělá, o co ho žádá.

Kódy: Vlastní příklad, přirozená nápodoba, volné tvoření, volná hra

Během ranní volné hry si děti vyndaly šití, malování, stříhání, čištění vlny, navlékání korálků, dřevěnou stavebnici, různé kostýmy a doplňky. Všechno měly volně k dispozici ve třídě. Jakmile nastal čas uklízení, Jana vstala od stolu, otevřela všechny okna, začala zpívat a uklízet třídu. **Děti se k ní automaticky přidaly.** Během šesti písniček bylo uklizeno, i když si děti postupně vytáhly celou dřevěnou stavebnici a postavily pirátskou loď, kam si nasypaly i poklad ve formě skleněných kamínků, **většina dětí na Janu zareagovala okamžitě.** Jana mě vyzvala, ať se také přidám, takže jsem společně s dětmi uklízela a potom mě vzaly do společného kruhu. Po úklidu jsme se všichni chytli za ruce a v kruhu si společně zazpívali a zacvičili. Pak jsme se posadili do kroužku a společně pomocí haptiky (hmatového vnímání) poznávali, co je schované v košíku přikrytém šátkem, a poté jsme si poslechli část příběhu o putování Marie a Josefa do Betléma. Jana dětem každý den vypráví kousek příběhu o putování, má k tomu ve třídě i speciální figurky, před **příchodem dětí do mateřské školy jim ráno každý den pozmění aranžmá** (přidá figurku oslíka, nebo nějaký polodrahokam) aby to odpovídalo tomu, co bude dětem vyprávět. Viděla jsem, jak děti napjatě poslouchají nedlouhé vyprávění. Jana mi v rozhovoru vysvětlila, že ke každému cyklu, který v mateřské škole probíhá, náleží nějaký velký příběh, který je hlavní a postupně se poskládá nebo doplní pomocí menších příběhů, vyprávěných každý den. Tady jsem vnímala, že **děti jsou zvyklé úplně přirozeně fungovat jako kolektiv a doplňují se.** Když vznikl nějaký zádrhel ve formě toho, že se někdo nechtěl chytit za ruku, a všichni čekali, děti to vyřešily samy tím, že si vyměnily

místa a nakonec se chytily všechny. **Paní učitelka do toho vůbec nezasahovala, jen klidně čekala, až bude kruh kompletní.** Děti byly přirozeně motivované vzniklou situací vyřešit.

Kódy: Zpěv jako doprovázející prvek společné aktivity, vyprávění příběhu, přirozená spolupráce a fungování kolektivu

Pak se šlo na svačinu a Jana mě opět pozvala, ať si sednu společně s nimi ke stolu. Dívky mě přizvaly mezi sebe. Není určené, kdo kde sedí, ale přirozeně si děti sedají na stejná místa. Asistentka připravila Janě, mě i sobě čaj do velkých hrnečků. Děti mají porcelánové hrnečky v dětské velikosti, všechny jsou bílé. Přinesou si porcelánový talíř z poličky a sednou si ke stolu. Jana zapálila svíčku a všichni společně jsme poděkovali za jídlo. Jana si sedla ke stolu a asistentka přinesla ošatku s chlebem, ták chlebů s pomazánkou a velkou skleněnou mísu se zeleninou. **Ošatka s chlebem se poslala kolem stolu,** ták s namazanými chleby přinesla asistentka tomu, kdo si řekl, a nakonec **kolem stolu kolovala i mísa se zeleninou.** Děti si z mísy vyndaly to, na co měly chuť – čínské zelí, mrkev, okurku nebo papriku. Kdo chtěl přidat, tak si přidal. Jana jen dbala na to, aby se snědlo, co je na talíři. **Když si to sami nandali, měli by to sníst.** Pokud se stalo, že si někdo vzal chléb namazaný pomazánkou a zjistil, že mu nechutná, Jana mu pomohla pomazánku seškrábnout a upozornila ho, aby si, pokud bude chtít přidat, vzal suchý chléb nebo víc zeleniny. K pití měly děti ovocný nebo bylinkový čaj. Když děti dojedly, měly ještě možnost si u stolu v klidu posedět a **spolu si polohlasem povídat,** než dojedí ostatní. Když jim Jana řekla, že je čas uklízet, postupně odnesly hrnečky a talířky na jídelní vozík a šly do koupelny a na toaletu před odchodem na zahradu. Zde byl prostor pro samostatné rozhodování, kde si sednou, jestli tam, co obvykle, nebo změní místo. Také si **děti mohly zvolit, kolik a jakou svačinu si dají,** a jestli si budou chtít přidat nebo ne.

Kódy: Společné stolování, svačina, prostor pro samostatnost a rozhodování o sobě samém

V šatně Jana poprosila asistentku i mě o pomoc, v době pozorování byl zrovna sníh a bylo třeba pomoci dětem obléknout všechno potřebné vybavení na ven. Třída se nachází v prvním patře mateřské školy, proto jsme **na sebe společně počkali a za zpěvu**

písní na zahradu odcházeli všichni najednou. Jana mi vysvětlila, že každá třída má svůj kus zahrady, který se v určitém intervalu roku střídá. Děti přesně vědí, v jaké části zahrady se mohou pohybovat a jinam neodchází. Během pobytu venku jsme měly s Janou čas na rozhovor, pokud nějaké dítě výjimečně něco potřebovalo, obrátilo se na asistentku či druhou učitelku, která se k nám venku připojila. Když byl čas jít zpátky do mateřské školy, Jana s druhou paní učitelkou pomohly dětem uklidit na zahradě, vzaly je za ruce a za zpěvu písní se vracely do své třídy v horním patře. V šatně pomohly dětem sundat mokré boty a přinesly sušáky na kombinézy a mokré oblečení, které rozvěsily na radiátory nebo na sušácích.

Při oblékání na zahradu i během pobytu venku bylo vidět, jak děti spolupracují, společně si pomáhají, znají pravidla a nemají tendenci je nějak narušovat. Venku měly volnou hru, většina jezdila na bobech dolů z kopce. Když někdo boby neměl, **dokázaly se děti společně domluvit a půjčit si je,** vystřídat se nebo jezdit společně. Děti měly přirozenou motivaci vyřešit nastalé situace co nejrychleji, aby si mohly společně hrát dál. Pokud nastala nějaká složitější situace, samy si došly za dospělým s žádostí o pomoc.

Kódy: Volná hra, přirozená spolupráce, motivace vyřešení problému, zpěv písní při společné práci

Po toaletě se děti chytily za ruce do „hada“ a následovaly Janu, která je provedla třídou „do pohádky“ (ve vedlejší místnosti, kde děti mají ložnici, je ze šátků udělaný prostor, kam si všichni spolu posedají a poslouchají pohádku před obědem). Jana připravila svíčku a nechala starší dívku ji zapálit. Četla dětem pokračování betlémského příběhu o Josefovi a Marii. Příběh trval asi 10 minut a pak dívka zhasla svíčku a odešli jsme zpět na oběd. Děti si připravily prostírání a přinesly z jídelního vozíku hluboké talíře na polévku a příbory, posedaly si na místa a opět společně poděkovaly za jídlo. Paní učitelka mi vysvětlila, že **„díky tomu, že se společně posadí a trochu se zklidní a poděkují, se lépe naladí na proces jídla, který je díky tomu více vědomý.“** Mísa s polévkou se opatrně posílala kolem stolu a děti si mohly samy nalít, někdo si nalil jednu naběračku, jiný i tři. Stejný proces byl i s druhým jídlem. Děti si po obědě odnesly talíře na jídelní vozík, posbíraly ze svého místa drobky rýže a o stůl se postarali „hospodáři.“ Některé děti v tomto okamžiku odcházejí domů. Ty, co zůstávají na odpoledne, si vyzvedává paní

učitelka z vedlejší třídy, protože budou spát u ní. V tento okamžik má Jana volno a může se mi ještě věnovat. Říká, že děti budou odpočívat a ona si může připravit věci na další den nebo řešit nějakou administrativu.

S rodiči mají během roku mnoho příležitostí se potkat během slavností, které jsou každý měsíc, a samozřejmě před nástupem dětí do mateřské školy mají několik schůzek. Pokud rodiče potřebují něco řešit, mohou se na ni obrátit pro individuální konzultaci. Opět jsem vnímala **respekt k dítěti a jeho volbě** ohledně výběru jídla. Společné stolování z porcelánového nádobí a pěkných látkových prostírání, kdy byl respektován i čas, který kdo potřebuje k jídlu. Když měly děti dojedeno opět se nespěchalo a počkalo se až dojí většina, teprve potom se začalo sklízet ze stolu.

Kódy: Vyprávění příběhů, společné stolování a úklid po jídle, vědomé stravování, setkávání s rodiči, slavnosti, individuální konzultace

7.4 Maruška

Ve třídě jsem strávila čtyři hodiny. Pozorovala jsem příchod do třídy, dopolední řízenou činnost, svačinu, pobyt na zahradě a oběd. Ve třídě jsou děti ve věku od dvou a půl let do předškolního věku. Prostředí třídy působí nejednotným dojmem. Nachází se v přízemí budovy a je složené ze tří různých místností, které na sebe navazují, a v případě potřeby se mohou zavřít dveře a místnost se oddělí. Není zde společný stůl, ale čtyři stoly pro šest dětí, každé dítě má jasně dané své místo u stolu a sedí spolu děti přibližně stejného věku. I při ranní volné hře, pokud nějaké dítě sedělo u stolu, sedlo si na své místo ke svému stolu. Rozvoj pro učení se nápodobou od starších dětí byl tímto, dle mého názoru, omezen.

Velká část třídy je místnost s kobercem, hračky jsou zde umístěny volně po obvodu místnosti. Je zde kuchyňka, několik kočárků, autíčka, plyšové hračky, interaktivní tabule. Hračky jsou plastové. Pro vstup na kobercovou část si musí děti zout přezůvky. V části kde je linoleum, stojí stolečky, je zde dětská sedačka a malá knihovnička, volně přístupná dětem. Pracovní ponk, který je zastavěný různými krabicemi, takže není možné ho používat. Je zde i pracovní stůl paní učitelky, za ním je police se skleněnými dvířky, kde jsou vidět různé knížky a společenské hry, ty si děti brát nesmí. Nejmenší částí je

“výtvarná dílna”, malá místnost, kterou používají děti, když mají keramiku, či na různé výtvarné vyrábění. Zde jsou do kruhu postavené stolečky a kolem židličky (není jich dostatek pro všechny děti najednou), pastelky a modelína jsou volně přístupné na polici. Během volné ranní hry se děti aktivně pohybovaly po prostředí třídy a braly si hračky, někdo i pastelky. Dívky si vzaly kočárek s panenkou. Vybavení třídy je starší, ale velice solidní, hraček je dostatek, nemají místo na policích, ale jsou rozestavěné na zemi nebo strčené na závěsem ve výklenku. Udržet pořádek v takovém množství věcí musí být náročné.

Zaujalo mě, že okna v této třídě jsou vysoko a děti z nich nevidí ven, pouze na nebe nebo do svahu, který je za okny. Přestože je to budova, která byla původně jako mateřská škola vystavěná, byť před více než 80 lety.

Kódy: Nejednotné prostředí třídy, nedostatek židlí, plastové hračky

Paní učitelka má ve třídě zapsáno 27 dětí, z toho 3 na individuální vzdělávací plán. „*Jsem ve školce moc ráda, ale mám ve třídě velké množství dětí. Kdyby přišly všechny najednou, neměla bych pro ně dostatek židlí. Jsem ráda, že tato situace během školního roku nenastala.*“ Dále je smutná z toho, že **děti musí do školky přicházet velmi brzy, protože jejich rodiče začínají brzy pracovat.** „*Vidím, že jsou děti po příchodu unavené, snažím se je nechat ráno odpočinout a načerpat energii, ani ranní předávání v šatně nebývá jednoduché, když rodiče pospíchají*“. Některé děti rodiče přivedou již po 6. hodině, jdou do sběrné třídy, kde pokud chtějí, mají možnost si poležet v postýlce. Je zde vidět, že potřeba rodičů chodit ráno brzy do práce je pro děti náročná.

Kódy: Kapacita třídy, problém s místem, brzké vstávání, čas příchodu do mateřské školy

Děti by se měly všechny sejít do 8:00, potom následuje ranní cvičení a společný zpěv. Potom pošle Maruška děti na svačinu, děti si jdou umýt ruce a jdou ke stolu. Maruška si **nasadí jednorázové latexové rukavice** a společně s paní kuchařkou rozdají dětem **plastové talíře**, na které Maruška rozdává chléb, buď s pomazánkou, nebo bez. Pozorovala jsem, že se **některých dětí ptá, jakou variantu chtějí, a některých ne.** „*Pokud si dítě vždycky dává chléb s pomazánkou (nebo bez), už se ho neptám. Ptám se pouze těch, kteří to mají různě.*“ Chléb je položený na tácu, který Maruška drží, **děti tedy nevidí, jaká**

svačina tam je, a nikdo jim to neřekl. Nemohou tedy nijak ovlivnit svůj výběr. Maruška pak vezme mísu se zeleninou, kde je nakrájená mrkev, zelí a paprika, a ptá se dětí, jakou zeleninu si dají. Od vybraného pak **dostanou jeden kus**. Mezitím paní kuchařka pomáhá dětem, kterým nechutná pomazánka. Seškrábne ji nožem a otře o kraj talíře dítěte. **Na pití mají děti plastové kelímky**, v nabídce je čaj nebo mléko. Děti v předškolním věku sedí spolu u jednoho stolu, kde mají odděleně litrový džbán s čajem a litrový plastový džbán s mlékem, takže si mohou samostatně nalít. Ostatním mladším dětem nalévají Maruška nebo paní kuchařka. Po jídle odnesou talíře a kelímky na samostatně stojící stůl, odkud je přebírá paní kuchařka. Maruška po svačině otře stoly Sanytolem a sundá si latexové rukavice. Až na výběr, jakou zeleninu si dají, nemají děti žádnou možnost se rozhodnout, co budou svačit. Plastové nádobí nepodporuje vnitřní motivaci dítěte být opatrný. Pokud někdo odnesl na talíři nějaké zbytky, byl paní kuchařkou pokárán, pití bylo dětem nalito, ale již nikdo nezkontroloval, jestli se opravdu napily, nebo ho odnesly zpátky. **Paní učitelka si za celou dobu svačiny s dětmi nesedla**, pouze se napila svého čaje, který měla položený na svém pracovním stole. Režim dne se zde řídí podle vydávání jídla, které obstarávají dvě kuchařky, ty musí stihnout připravit svačiny a vypomoci učitelkám ve třídě, takže svačina probíhá v rychlém tempu.

Kódy: Svačina, plastové nádobí, děti mají minimální možnost ovlivnit co budou svačit, nerespektující chování

Po svačině začíná řízená činnost. Předškoláci dostanou pracovní listy k vyplnění ve výtvarné místnosti. Paní učitelka mě požádala, abych zatím s mladšími dětmi hrála Kimovu hru. Hra děti bavila a chtěly se jí věnovat delší čas, ale ještě bylo potřeba stihnout grafomotorické cvičení k uvolnění ruky. Maruška ho dětem, zatímco si hrály, připravila na jejich místo u stolu. V tomto momentu **byla vidět vnitřní motivace u dětí v touze pokračovat ve hře**, ale musely ještě stihnout práci u stolečku, takže hra byla přerušena. Na papíru byl předkreslený medvěd, což se většině dětí líbilo, a přešly ke stolečku vybarvit si medvěda.

Kódy: Pracovní listy, grafomotorická cvičení

Během doby práce u stolečku přichází do třídy druhá učitelka. Potom se jde společně na toaletu a děti se jdou do šatny převléknou do venkovního oblečení. V šatně se děti oblékají samostatně a **kdo neumí, tomu pomůžou učitelky nebo paní kuchařka**. Děti na sebe všechny počkají a společně odcházejí na zahradu, která je hned za hlavními dveřmi. Na můj dotaz, zda by mohly děti odcházet na zahradu průběžně a nemusely čekat na nejpomalejšího, mi Maruška **vysvětluje, že to mají takto nastavené** a před odchodem se všechny děti spočítají, aby věděla, kolik jich venku má. Venku na zahradě je zakryté pískoviště, jedna klouzačka, domeček se stolkem a dvěma lavicemi a velká zakrytá kůlna, kde jsou zamčené hračky. Po příchodu na zahradu Maruška odemkne velkou kůlnu a vyndá dětem různé hračky, děti do kůlny chodit nesmí, není to bezpečné. Potom si běží hrát na zahradě a my máme čas si spolu povídat, zatímco na děti dohlíží druhá učitelka. Při oblékání dětí na zahradu, bylo vidět, že **děti, které to zvládají se obléknou rychle a pak se v šatně nudí. Naopak děti, které to neuměly spíš čekaly, až jim pomůže někdo dospělý** a projevovaly minimum motivace ke zlepšení vlastní sebeobsluhy.

Kódy: Zahrada, věci na výběr na zahradě, dodržování pravidel

Maruška má vystudovanou střední pedagogickou školu a následně vysokou školu, kde studovala učitelství pro MŠ. Vysokou školu dokončila před pár lety během své práce ve stejné mateřské škole, kde pracuje i nyní. Dle Marušky: *„Kromě práce s dětmi musím ještě vyřídit nějaké papíry a jsem ráda, pokud si stihnu před odchodem na zahradu odskočit na toaletu.“* Maruška není ráda, že má ve třídě dvouletou holčičku, která má tendenci strkat věci do pusy. *„Nedělám nic jiného, než za ní chodím a vyndávám jí z pusy různé kamínky a jiné nevhodné věci.“* Maruška říká, že paní ředitelka má v plánu příští rok udělat třídu pouze pro předškoláky, aby se jim mohli odděleně věnovat. *„Vidím, že některé děti by zajímalo povídat si se mnou a rozebírat různá zajímavá témata, ale mám na to čas pouze venku, a tam děti dávají přednost volné hře.“* S rodiči mluví, pokud něco potřebují, probíhá to při příchodu dětí mezi šatnou a třídou, a pokud potřebuje něco ona, zavolá jim. Třídní schůzky se konají před nástupem dětí do školy a dvakrát během školního roku. Víc se většinou s rodiči nesetkává, pouze pokud nastane problém.

V takovém procesu, kdy je třeba splnit denní rozvrh a paní učitelka se nemůže nasvačit či si dojít v klidu na toaletu, nevidím prostor pro práci s vnitřní motivací. Paní učitelka **má na starost příliš mnoho dětí, bez dostatečné podpory osob s odpovídajícím vzděláním.**

Kódy: Dvouleté děti ve školce, komunikace s rodiči v případě problému nebo třídní schůzky

Když se děti vracejí zpátky do šatny se **převléknout, většina to zvládne sama.** Nejmenší holčičce pomáhá Maruška. Děti jdou automaticky do koupelny, umyjí si ruce, vezmou si talíř na polévku a lžíci a sednou si ke stolu. Paní kuchařka jim nalévá polévku. Maruška s druhou paní učitelkou mezitím pomáhají dětem v šatně a potom jim pomáhají s obědem. **Malé děti jedí druhé jídlo (brambory a mleté maso) lžící,** předškoláci mají již vidličku a nůž. Obě učitelky obcházejí děti a pomáhají jim nakrájet jídlo na menší kousky. Pokud děti jídlo nedojedí, odnesou ho ke stolečku a nechají talíře na hromadě pro paní kuchařku. Po obědě jdou do koupelny, vyčistí si zuby a rozdělí se na spaní podle věku; menší děti jdou do oddělené ložnice a starší předškoláci zůstávají odpočívat ve třídě a potom vypracovávají pracovní listy. **Ani jedna učitelka si nesesla k obědu společně s dětmi.** Děti tentokrát věděly, co budou mít k jídlu, protože jim to v šatně paní kuchařka řekla, ale množství jídla na talíři nemohly ovlivnit. **Všechny dostaly stejnou porci brambor i masa,** ať už dvouletá dívka, tak předškolní chlapec. Mnoho dětí snědlo pouze brambory, maso plněné vařeným vejcem nechtěly, což pak paní kuchařka komentovala „*Co by za to děti v Africe daly.*“ Opět nebyl respekt k potřebám jednotlivých dětí, naopak byly děti z vnějšku motivovány do jídla, aby se nevyhazovalo. V takovém případě by dle mého názoru stačilo zohlednit věk dítěte a nandat mu přiměřeně jeho věku a tělesné konstituci.

Kódy: Stolování, množství jídla nandaného na talíř, příbor podle věku dítěte

8 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ ROZHovorŮ A POZOROVÁNÍ

V předchozí kapitole jsem si v průběhu představení jednotlivých rozhovorů a pozorování vypisovala určité kódy, které bych ráda porovнала a vytvořila kategorie.

Prostředí ve třídě:

Připravené zvoucí prostředí, specifika Montessori přístupu (Jarmila)

Jednotné prostředí třídy, volně přístupné hračky (Milena)

Estetické prostředí, přírodní materiály, dětem je vše dostupné (Jana)

Nejednotné prostředí třídy, nedostatek židlí, plastové hračky (Maruška)

Kapacita třídy, problém s místem, brzké vstávání, čas příchodu do mateřské školy (Maruška)

Možnosti, čemu se věnovat ve volné či řízené činnosti:

Sledování zájmů dětí a přizpůsobení nabídky jejich potřebám (Jarmila)

Inspirace mladších staršími, role pomůcek připravené prostředí, soustředění, věkově smíšená skupina, dlouhodobý cíl (Jarmila)

Volná hra na zahradě (Milena)

Vnější motivace a dodržování školních pravidel, kreslení obrázku pro oslavence během volné hry (Milena)

Pracovní listy, grafomotorická cvičení (Maruška)

Zahrada, věci na výběr na zahradě, dodržování pravidel (Maruška)

Přechody mezi volnou a řízenou činností:

Přirozený rytmus dne (Jarmila)

Jednotný styl v rámci celé mateřské školy (Milena)

Zavedená pravidla bez přirozené běhu věcí, oslava narozenin (Milena)

Volná hra, přirozená spolupráce, motivace vyřešení problému, zpěv písní při společné práci (Jana)

Zpěv jako doprovázející prvek společné aktivity, vyprávění příběhu, přirozená spolupráce a fungování kolektivu (Jana)

Výchovný přístup:

Respekt, individualita (Jarmila)

Autorita dospělého (kuchařky)

Nevyužití výpomoci asistentky, nedostatek času pro individuální práci s dětmi (Milena)

Vlastní příklad, přirozená nápodoba, volné tvoření, volná hra (Jana)

Dopolední svačení, oběd:

Průběh svačiny, dostatek času, respekt k individuálním potřebám, malované porcelánové nádobí (Jarmila)

Společná svačina, porcelánové nádobí, pohoštění od oslavence (Milena)

Společné stolování, svačina, porcelánové nádobí, prostor pro samostatnost a rozhodování o sobě samém (Jana)

Společné stolování a úklid po jídle (Jana)

Svačina, plastové nádobí, děti mají minimální možnost ovlivnit co budou svačit, nerespektující chování (Maruška)

Stolování, množství jídla nandaného na talíř, příbor podle věku dítěte (Maruška)

Kontakt s rodiči:

Spolupráce s rodiči, individuální konzultace, pozorování rodičů ve třídě, zájem o maximální rozvoj dítěte (Jarmila)

Setkávání s rodiči, slavnosti, individuální konzultace (Jana)

Dvouleté děti ve školce, komunikace s rodiči v případě problému nebo třídní schůzky (Maruška)

Ačkoli jsem to původně neměla v plánu, zaujal mne **rozdílný přístup ke společnému jídlu**. Uvědomila jsem si, že jde o situaci, která umožňuje různou míru možnosti výběru, míru sebeobsluhy a autonomie ve volbě stravy. Současně se lišil i materiál a vzhled nádobí, kdy ve třídě u paní učitelky Marušky byly plastové kelímky i talířky, zatím co ve třídách u paní učitelky Jarmily, Mileny a Jany bylo porcelánové nádobí, což vnímám jako projev důvěry dětem. Důvěru v jejich schopnosti, že ho nerozbijí.

Dále bylo zajímavé sledovat, jak jsou děti usazeny u stolů. U Jarmily část dětí seděla u společného stolu, pro dvanáct dětí, zatímco část si mohla stolky umístit samostatně v rámci třídy. U Mileny a Jany se sedělo společně u velkého stolu a ve třídě u Marušky se sedělo na svých místech u stolů pro šest, rozdělených podle věku dětí.

V některých školkách dětem řekli, co budou mít ke svačině nebo k obědu a ony si mohly podle toho vybrat, co si dají. U Jarmily jim to přečetla z jídelního lístku předškolní dívka, která již umí číst. V některých školkách paní kuchařky do třídy vůbec nevstupovaly (u Jany), jinde se aktivně podílely na vydávání svačin a obědů, či pomáhaly paní učitelce s přípravou dětí na zahradu. Paní kuchařky na rozdíl od učitelek také většinou řešily, že dítě nedojedlo své jídlo. Jejich slovní komentáře nebyly respektující.

V jednotlivých školkách mají různé postoje k tomu, jak si děti spolu povídají u jídla. U Jarmily a Jany si děti mohou spolu povídat. Děti si polohlasem povídaly a učitelky také buďto spolu nebo s dětmi. U Mileny byly upozorňovány, když si povídaly na pravidlo "když pusinka jí, tak nemluví". Milena sama si opravdu nepovídala s nikým. V Marušky třídě děti u svačiny mlčely bez upozorňování, u oběda byl naopak čilý ruch. Až na Marušku všechny paní učitelky seděly u stolu společně s dětmi.

Dále jsem pozorovala **zadávání úkolů**, že někde paní učitelka zadá úkol a vyžaduje jeho plnění s odkazem, takto se to tady dělá, jsou to pravidla naší školy. Jinde je paní učitelka vzorem a pokud po dětech něco vyžaduje sama to dělá, pro Jarmilu a Janu, bylo přirozené prostředí jejich třídy co nejvíce přizpůsobovat dětem, aby to pro ně bylo atraktivní a lákavé. Byl to jejich společný prostor s dětmi, kde mohli společně sedět a něco tvořit, poznávat okolní svět skrze jeho zákonitosti či vyprávěné příběhy, aktivity se přirozeně střídaly v tempu, které si nastavovaly samy děti.

Činnosti, které měly děti volně na výběr se lišily od plastových hraček a kočárků po malování akvarelem, vyšívání dečky, nebo možnosti procvičování čtení či přípravy svačiny pro ostatní, pokud to dítě zajímalo a chtělo se tím zabývat.

V některých třídách mají děti možnost vybrat si z polic různé pomůcky a pracovat s nimi, povídat si u toho (u Jarmily a Jany). Někde se po volné hře musí stihnout denní program, takže děti jdou z aktivity do aktivity (u Marušky). Ve třídě u Mileny, musely děti během volné hry stihnout namalovat obrázek k narozeninám pro oslavence. Úkoly, které děti musely během dne splnit, byly dány buďto dnem v týdnu (oslava narozenin se slaví ve čtvrtek) nebo týdenním plánem (musíme stihnout udělat grafomotorické cvičení – obtáhnout medvěda, společně si poslechneme předvánoční příběh o Marii a Josefovi a putování do Betléma) nebo se děti mohly samostatně rozhodnout a vybrat si z polic cokoli ze široké nabídky.

9 DISKUSE

Cílem mého výzkumu bylo prostřednictvím pozorování a rozhovorů s pedagogy mapovat způsob, jakým je rozvíjena vnitřní motivace a autonomie u dětí v konkrétních mateřských školách. Sledovala jsem, jak děti mají možnost rozhodovat o průběhu dne a případně ho přizpůsobit vlastním potřebám.

Při návštěvě čtyř různých tříd jsem si uvědomila velkou pestrost přístupů k rozvoji vnitřní motivace. Uvědomila jsem si různou míru autonomie, kterou mohou děti v konkrétních třídách a s jednotlivými učitelkami zažívat. Lišily se samozřejmě i materiální a personální zajištění v jednotlivých školách.

Milena s Maruškou měly startovní pozici rozhodně těžší, kvůli vysokému počtu dětí, absenci asistentky či druhé učitelky a povinnosti naplňování denního plánu bez možnosti větší variability a možnosti přizpůsobení se aktuálním potřebám a zájmům dětí.

Každá učitelka má jinou strategii, jak děti motivovat. Jarmila připraví prostředí ve třídě a věnuje se pozorování dětí, aby jim ho co nejvíce přizpůsobila.

Zároveň Jarmila i Jana jsou dětem vědomým vzorem, takže jim jdou vlastním příkladem. Ať je to společné stolování u svačiny či oběda, kdy si s dětmi přirozeně povídají u sdílené stravy nebo u společné činnosti během dopoledne.

Milena a Maruška kvůli vyplňování třídnice, dodržování daného plánu, vysokého počtu dětí ve třídě a absenci asistenta nemají tolik prostoru pro tuto roli vzoru.

Uvědomuji si také, že jsem ve třídách byla vždy jen jednou a omezenou dobu, že závěry z nich nelze zcela zobecnit.

Nicméně z mého pozorování mi vyplynulo, že v obou alternativních školách s vnitřní motivací dětí více a hlouběji pracovali. Nicméně na obranu učitelek z navštívených státních školek musím říct, že neměly stejné podmínky jako učitelky v alternativních školách. Měly daleko větší počet dětí na jednoho dospělého, nebo jim v polovině školního roku do třídy přišlo nové dvouleté dítě, které nebylo dostatečně podpořené v adaptaci nějakou další dospělou osobou ve třídě.

Prostředí tříd nebylo tak lákavé stejně jako prostředí tříd v alternativních směrech, děti neměly volně k dispozici stejně zajímavé materiály. Tento fakt zřejmě souvisí i s tím, že v obou alternativních školách se rodiče více podílejí na financování – platí za své dítě školné. Navíc jsou více otevření podílet se na vzdělávání a v průběhu roku pravidelně do mateřské školy přichází. S tím se paní učitelky v druhých dvou školách setkávají minimálně. Rodiče se snaží o spolupráci spíše v případě, že se řeší nějaký problém.

Ačkoli jsem primárně nesledovala vzdělání pedagogů, všimla jsem si, že u všech bylo dostatečné a kvalitní, všichni až na jednu se věnují dalšímu vzdělávání a seberozvoji, který se odráží na jejich práci.

Paní učitelky z alternativních směrů pravidelně navštěvují kolegy v jiných městech nebo jezdí na stáže do zahraničí a v tom obě vnímají velký přínos pro svou práci. Paní učitelky ze státních škol takové nabídky bohužel neměly, a dokonce v jedné nebylo možné ani chodit na náslechy ke kolegyním v rámci budovy. Ony samy tedy nemají dostatečnou vnitřní motivaci ani podporu ke zlepšení své práce, těžko to pak mohou poskytnout dětem.

Dále mě bylo zajímavé sledovat, jak se ostatní personál mateřské školy podílí na atmosféře ve třídě. Většina paní kuchařek, až na jednu z třídy u Jarmily, se k dětem nechovala vhodně, ale nikdo to neřešil. Učitelky nijak na paní kuchařky nereagovaly. Myslím, že byly rády za jakoukoli podporu při práci. Dle mého názoru, by jim pomohlo, aby se navýšil časový překryv, kdy jsou ve třídě dvě učitelky, nebo aby jim byl dán třídní asistent, tedy člověk s adekvátním vzděláním, který jim pomůže.

10 ZÁVĚR

Bakalářská práce “Pohled učitelů na rozvíjení vnitřní motivace dětí v mateřských školách: porovnání alternativních a klasických přístupů” se zaměřila na pozorování dětí v prostředí mateřské školy a jejich možnost autonomního rozhodování a jak jim pedagogové, a také nepedagogičtí pracovníci mateřské školy, umožňují rozvíjet jejich vnitřní motivaci. Neplánovaně byla největší část bakalářské práce zaměřena na průběh stravování. Kde byly pozorovány velké rozdíly přístupu a také v materiálech nádobí, ze kterého děti svačily.

Teoretická část práce představuje poznatky o motivaci dětí v předškolním věku. Překvapilo mě, že bylo obtížné najít zdroje věnované této věkové kategorii. Většina publikací se věnuje především motivaci dětí ve škole, ve sportu, či motivaci dospělých. Inspirativní pro mě byly zejména publikace věnované Montessori přístupu od Marie Montessori či Hany Slabé.

V praktické části jsem vycházela ze svého pozorování ve čtyřech mateřských školách, kde jsem pozorovala dopolední činnosti a rozhovorů s učitelkami, které v daných třídách působí. Jedním ze sledovaných témat se neplánovaně stalo stravování, které jsem zvolila kvůli tomu, že probíhá ve všech školách a je u něho možné pozorovat prostor pro sebeobsluhu a autonomii dětí. Viděla jsem velké rozdíly v materiálech nádobí - plast, sklo, bílý porcelán, malovaný porcelán. V různých variantách podávání svačin (jestli se děti nějak podílely na její přípravě či ne) a informovanosti, jestli děti věděly, co budou mít k jídlu a mohly si zvolit co dostanou. Překvapilo mne, jak velkou roli v tomto mají paní kuchařky. Vydávaly jednotné, nepřiměřené porce stravy nerespektující individuálnost a tělesnou konstituci dítěte a dále kritikou dětí, pokud jídlo nedoedly.

Pedagogové se své práci věnují svědomitě a záleží spíše na vedení školy, jak je v tom podporuje a jak jim připraví vhodné podmínky. Spatřuji problematiku ve vysokém počtu dětí ve třídě, kdy kvůli malému překryvu pedagogů nemá učitelka dost času se individuálně dětem věnovat a tím podporovat jejich vnitřní motivaci k učení a seberozvoji. Dalším návrhem na zlepšení práce pedagogů by, mimo navýšení překryvu a

menšího množství dětí ve třídě, bylo zamezení aktivní účasti nepedagogického personálu na průběhu dne, nebo výběru a edukaci vhodného personálu. Během svého pozorování jsem viděla, že přístupy jsou opravdu různé, ale bylo by potřeba věnovat se pozorování více času a provádět ho opakovaně, pro přesnější výstupy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Dweck, C. S. (2017). *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál* (K. Ešnerová & Jan Melvil Publishing (nakladatelství), Trans.). Jan Melvil Publishing.
- Faber, A. (2007). *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*. Computer Press.
- Hoskovcová, S., & Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Grada.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
- Kubíková, K. (2024). *Strach a učení*. Grada Publishing a.s.
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1973). Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the 'Overjustification' Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129-137.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa; základní duševní potřeby dítěte; dítě a lidský svět*. Grada Publishing.
- Montessori, M. (1998). *Tajuplné dětství*. Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessori, M. (2017). *Objevování dítěte* (V. Henelová, Trans.). Portál.
- Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let* (R. Glabazňa, Trans.). Portál.

Mühlfeit, J., & Novotná, K. (2018). *Odemykání dětského potenciálu*. Management Press.

Nováčková, J. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. PeopleComm.

Röhr, H.-P. (2018). *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit* (P. Babka, Trans.). Portál.

Slabá, H. (2020). *Montessori školka: jak to v ní chodí?* Portál.

Šmolková, T. (2007). *Dítě v úctě přijmout ...: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Maitrea.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.

Internetové zdroje:

Ahmed, R. (2021, březen 17.). *Sádlo*. Radio

Wave. <https://www.mujrozhlas.cz/sadlo/pred-nespokojenosti-nejde-zavrit-dvere-nebo-ujet-prijeti-sveho-tela-resi-dospeli-i-male-deti>

Calicchio, S. (2023). *Albert Bandura a faktor vlastní*

účinnosti. <https://www.everand.com/read/674765006/Albert-Bandura-a-faktor-vlastni-ucinnosti-Cesta-do-psychologie-lidskeho-potencialu-prostřednictvím-pochopení-a-rozvoje-faktoru-vlastni-účinnosti-a-se#>

Detersová, P. (2020, December 24). *Jsem dobrá*. Psychologie.cz. Retrieved April 24, 2024, from <https://psychologie.cz/jsem-dobra/>

Man, F., & Mareš, J. (2005). Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika, LV*, 151. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1668>

Man, F., Rheinberg, F., & Mareš, J. (n.d.). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika, (LI)*, 155-184. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2165>