

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Analýza zkušenosti s vedením věkově homogenní a
heterogenní skupiny v lesní mateřské škole**

Bakalářská práce

Autor: Bc. Jana Škorpilová
Studijní program: B5705 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Škorpilová**
Osobní číslo: **P13691**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Analýza zkušenosti s vedením věkově homogenní a heterogenní skupiny v lesní mateřské škole**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce je zaměřena na porovnání věkově homogenní a heterogenní skupiny v konkrétní lesní mateřské škole. V teoretické části se zabývá podstatou lesní mateřské školy, vývojem dítěte a významem homogenních a heterogenních tříd. Praktická část mapuje situaci v konkrétní lesní mateřské škole v průběhu dvou let, založenou na přímém pozorování a vedení skupiny. Sleduje výhody a nevýhody heterogenního a homogenního uspořádání skupiny v souvislosti s prostředím lesní mateřské školy.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 493 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.

Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementární pedagogika. Vyd. 2. Editor Zuzana KOLLÁRIKOVÁ, Branislav PUPALA. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 80-247-0870-1.

GILLNEROVÁ Iлона, MERTIN Václav. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie
Oponent bakalářské práce: **PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.**
Datum zadání bakalářské práce: **27.11.2014**
Termín odevzdání bakalářské práce:

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce Mgr. Markéty Levínské, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 1. května 2016

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Markétě Levínské, Ph. D. za cenné rady, podporu a trpělivost při vedení bakalářské práce. Velký dík patří rovněž celé mé rodině, přátelům, kolegům a dětem z lesní školky U Tří veverek v Hradci Králové.

Anotace

ŠKORPILOVÁ, Jana. Analýza zkušenosti s vedením věkově homogenní a heterogenní skupiny v lesní mateřské škole [Bakalářská práce] Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 59 stran.

Tématem mé bakalářské práce je porovnání věkově homogenní a heterogenní skupiny v konkrétní lesní mateřské škole. V teoretické části se zabývá podstatou lesní mateřské školy a jejím působením na vývoj dítěte. Sleduje vliv sociální skupiny na jedince a z toho plynoucí výhody a nevýhody homogenních a heterogenních tříd. Praktická část mapuje situaci v konkrétní lesní mateřské škole v průběhu dvou let, založenou na přímém pozorování a vedení skupiny. Porovnává výhody a nevýhody heterogenního a homogenního uspořádání skupiny v souvislosti s prostředím lesní mateřské školy.

Klíčová slova: lesní mateřská škola, věkově heterogenní skupina, věkově homogenní skupina, pedagog - průvodce

Annotation

ŠKORPILOVÁ, Jana. Analysis of experience with attending homogeneous and heterogeneous age groups in the forest kindergarten [Bachelor Degree Thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 59 pp.

The bachelor's thesis is focused on comparison with homogeneous and heterogeneous age groups in the specific forest kindergarten. The theoretical part is concerned with a nature of the forest kindergarten as well as child development. It surveys an influence of social group and following relevance of homogeneous and heterogeneous age groups. The empirical part surveys the situation in one specific forest kindergarten during two years based on observation and leading the group. It analyses the advantages and disadvantages of homogenous and heterogeneous age groups relating to environment of the forest kindergarten.

Keywords:

forest kindergarten, outdoor preschool, homogeneous age group, heterogeneous age group, teacher, guide

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod | 11 |
| I Teoretická část | 13 |
| 1 Materská škola a její alternativy | 13 |
| 1.1 MŠ na přelomu 19. a 20. století | 13 |
| 1.2 MŠ před rokem 1989 | 13 |
| 1.3 MŠ po roce 1989 | 14 |
| 1.3.1 Období transformace a demokratizace | 14 |
| 1.3.2 Vznik Rámcového vzdělávacího programu | 14 |
| 1.3.3 Vznik alternativních předškolních zařízení | 14 |
| 1.4 Současná koncepce vzdělávání | 15 |
| 1.5 Alternativní školství v současnosti | 15 |
| 2 Dítě v předškolním věku | 16 |
| 2.1 Vývoj motoriky a kognitivních funkcí | 16 |
| 2.2 Socializace dítěte předškolního věku | 17 |
| 2.2.1 Sociální učení, sociální interakce | 18 |
| 2.2.2 Prosociální chování | 19 |
| 2.2.3 Sociální skupina | 20 |
| 2.2.4 Sociální role | 21 |
| 2.2.5 Respektovat a být respektován | 22 |
| 3 Problematika uspořádání tříd v MŠ | 22 |
| 3.1 Věkově homogenní skupina v MŠ | 23 |
| 3.2 Věkově heterogenní skupina v MŠ | 24 |
| 4 Lesní mateřská škola | 26 |
| 4.1 Základní charakteristika LMŠ | 26 |
| 4.1.1 Pedagogická inspirace | 26 |
| 4.1.2 Špinavé dítě | 28 |
| 4.2 Historie lesních mateřských škol | 28 |
| 4.2.1 Vznik LMŠ ve světě | 28 |
| 4.2.2 Vznik LMŠ v České republice | 29 |
| 4.3 LMŠ a právní úpravy | 29 |
| 4.3.1 Boj o záchranu LMŠ | 29 |
| 4.3.2 Novela školského zákona 561/2004 Sb. | 30 |

| | | |
|-------------------------------|---|-----------|
| 4.4 | Standardy kvality LMŠ | 30 |
| 4.5 | Etický kodex pedagoga LMŠ | 31 |
| II Praktická část..... | | 32 |
| 5 | Metodologie | 32 |
| 5.1 | Podklady pro analýzu | 32 |
| 5.2 | Cíl analýzy | 32 |
| 6 | Akční výzkum..... | 32 |
| 6.1 | Hlavní cíl akčního výzkumu | 32 |
| 6.1.1 | Akční výzkum – vznik a definice | 33 |
| 6.1.2 | Akční výzkum – současné pojetí | 33 |
| 6.2 | Doba sledování a vyhodnocování výzkumného vzorku..... | 34 |
| 7 | Lesní mateřská škola U Tří veverek v Hradci Králové..... | 34 |
| 7.1 | Shrnutí docházky a uspořádání od založení po současnost..... | 35 |
| 7.2 | Režim dne v LMŠ U Tří veverek..... | 36 |
| 7.2.1 | Příchod do LMŠ..... | 36 |
| 7.2.2 | Rozdělení skupin k denním činnostem | 37 |
| 7.2.3 | Ranní kruh a řízené aktivity | 38 |
| 7.2.4 | Volná hra | 39 |
| 7.2.5 | Oběd..... | 39 |
| 7.2.6 | Odpočinek, spánek..... | 40 |
| 7.2.7 | Odpolední aktivity | 40 |
| 7.2.8 | Ukončení dne, rozloučení | 40 |
| 7.3 | Další aktivity | 41 |
| 7.3.1 | Dopoledne pro předškoláky | 41 |
| 7.3.2 | Aktivity mimo oblast LMŠ a lesního prostředí | 41 |
| 8 | Zkušenost s vedením věkově homogenní skupiny..... | 42 |
| 8.1 | Důvody pro navýšení kapacity LMŠ..... | 42 |
| 8.2 | Důvody pro vznik homogenní skupiny | 42 |
| 8.3 | Výhody a nevýhody homogenního uspořádání..... | 43 |
| 8.3.1 | Příchod do LMŠ..... | 43 |
| 8.3.2 | Sourozenci v LMŠ | 43 |
| 8.3.3 | Ranní kruh..... | 43 |
| 8.3.4 | Volná hra | 44 |
| 8.3.5 | Oběd..... | 45 |
| 8.3.6 | Odpočinek, spánek..... | 45 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 8.3.7 | Odpolední aktivity | 45 |
| 8.3.8 | Ukončení dne, rozloučení | 45 |
| 8.4 | Shrnutí práce s věkově homogenní skupinou..... | 46 |
| 9 | Zkušenosti s vedením věkově heterogenní skupiny | 46 |
| 9.1 | Výhody a nevýhody heterogenního uspořádání..... | 46 |
| 9.1.1 | Příchod do LMŠ..... | 46 |
| 9.1.2 | Sourozenci v LMŠ | 46 |
| 9.1.3 | Ranní kruh..... | 47 |
| 9.1.4 | Volná hra | 47 |
| 9.1.5 | Oběd..... | 47 |
| 9.1.6 | Odpočinek, spánek..... | 47 |
| 9.1.7 | Odpolední aktivity | 48 |
| 9.1.8 | Ukončení dne, rozloučení | 48 |
| 9.2 | Shrnutí práce s věkově heterogenní skupinou..... | 48 |
| 10 | Diskuze | 49 |
| | Závěr | 51 |
| | Seznam použitých zdrojů | 53 |
| | Literatura..... | 53 |
| | Internetové zdroje | 56 |
| | Seznam příloh..... | 59 |
| | Příloha 1 – fotografie LMŠ U Tří veverek – spolupráce dětí během dne v LMŠ napříč ročními obdobími (foto autorka)..... | 1 |
| | Příloha 2 – průpovědi do ranního kruhu | 3 |
| | Příloha 3 – Průpovědi k jídlu | 4 |

Vymezení pojmů a zkratk použitých v závěrečné práci

Lesní mateřská škola (LMŠ), lesní klub

Alternativa ke klasickému předškolnímu vzdělávání. LMŠ kladou důraz na pobyt dětí v přírodě a vzdělávání mimo učebny, přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Není součástí rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Běžná mateřská škola (MŠ)

Státní mateřská škola zařazená do rejstříku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)

Průvodce - pedagog

Pedagog v LMŠ by měl být průvodcem dítěte. Umožňuje dítěti v bezpečném prostředí poznávat svět a vzdělává jej v souladu s přírodou i Rámcovým vzdělávacím programem (RVP).

Skupina v LMŠ

Děti, které spolu tráví v LMŠ celý den, společně pracují a hrají si. Ekvivalentem v MŠ je třída nebo oddělení.

„Chceš-li se dozvědět něco o borovici, zajdi si k ní, ponech však doma své předsudky. Jinak je budeš vnucovat a ničemu se nenaučíš.“

Bašó

Úvod

Pracuji v lesní školce. Tato věta by ještě před pár lety nenechala nikoho na pochybách, že mou hlavní starostí je vypěstovat ze semenáčků silné stromy. A on to vlastně zase takový rozdíl není. Když za semínko dosadím dítě, přidám čerstvý vzduch, slunce a déšť, lásku a porozumění, otevřenou náruč i mysl, vyroste silný jedinec. Je mu zpravidla šest let a vplouvá do přístavu jménem škola. Ovšem 3 roky před tímto okamžikem jsou naplněny poznáváním, zkoumáním, utvářením vztahů, hledáním nových vjemů, chutí a doteků.

Sama jsem prošla podobným obdobím, kdy se mi po narození vlastních dětí otevřel kouzelný svět dětství. A najednou přišel čas, kdy se mé děti začaly poohlížet po kamarádech. Odvážily se díky společným hrám opustit bezpečí matčiny blízkosti, protože potřeba sdílení s jinými dětmi byla silnější. V tu dobu jsme měli štěstí a mohli stát u zrodu nové lesní mateřské školy v našem městě. Zpočátku trochu skeptičtí, ale naše dcera nás nenechala na pochybách, že přesně tady chce trávit svůj čas. Cítili jsme, že se na její intuici můžeme spolehnout. Od té doby uplynulo pět let. Pět let našeho života spojeného s lesní mateřskou školou. Začínala jsem jako rodič dítěte, najednou jsem přešla do role dobrovolníka a posléze průvodce dětí.

Lesní mateřské školy vznikly na základě poptávky rodičů, kteří hledali změnu oproti tradičnímu školství. Nabízejí dostatek pohybu na čerstvém vzduchu za každého počasí, menší počet dětí ve skupině a respektující přístup. Velmi často kolem LMS vznikají komunity rodičů s podobnými zájmy. Věřím, že první vlaštovky v podobě škol a školek, kterým dnes říkáme alternativní, zaplaví naši společnost a už nebudou alternativními, ale normou pro celou společnost. Místem, kde se naše děti cítí dobře, odkud odpoledne nechtějí odcházet, kde vždycky najdou někoho, kdo je pohladí, obejmě, vezme za ruku a naslouchá jejich radostem a steskům. A nezáleží na tom, jestli bude školka plná barevných hraček nebo jen střídavě zařízená. Hlavním posláním by mělo být vytvoření příjemného prostředí, takového ostrova v neklidném moři, kde se

dítě může schoulit, ale i otevřít celému světu. Kde dělá, co ho baví, když má chuť malovat – maluje, chce poslouchat hudbu – poslouchá, odpočívá, povídá, prostě dělá právě to, co v tu danou chvíli potřebuje. Ale zároveň dodržuje pravidla, učí se chování ve společnosti a uvědomuje si, že není středem světa, ale jeho nezbytnou součástí.

V současné době jsou děti už od raného dětství vedeny k tomu, aby toho co nejvíce zvládly, pokud možno hned. Rodiče jim často nakládají spoustu zájmových kroužků, linkují jejich volný čas, aby ani jediná minuta nevyšla nazmar. Jak je možné, že sídliště, před lety plná dětí, zejí odpoledne prázdnotou? Kde všichni jsou? Co je špatného na běhání venku s kamarády? Ale naštěstí nejsou všichni lidé stejní, ještě máme naději, že náš svět nebude jen jízdou po dálnici života s nohou na plynu.

Cílem mé bakalářské práce je porovnání věkově homogenního a heterogenního uspořádání dětské skupiny v rámci LMŠ. Práce v tomto druhu předškolního zařízení má svá specifika, rozhodně je pro děti i průvodce fyzicky náročnější než pobyt v běžné MŠ. Zároveň nabízí dětem pobyt v co nejpřirozenějším prostředí, kterým les bezesporu je. Les jako třída bez dveří a plotů. Pokud se snažíme dětem zajistit co nejpřirozenější prostředí, měli bychom mít na paměti, že naše společnost se skládá z různých lidí, kde každý má jiné zájmy, schopnosti, potřeby. Tomu logicky odpovídá potřeba věkově různorodého uspořádání v mateřské škole. Chtěla bych na příkladech z vlastní praxe a zkušenostech s vedením skupiny dokázat, co se osvědčilo v naší LMŠ.

I Teoretická část

1 Mateřská škola a její alternativy

1.1 MŠ na přelomu 19. a 20. století

Na přelomu 19. a 20. století sílilo napříč Evropou reformní hnutí. Nevyznačovalo se jednotnou pedagogickou koncepcí, nicméně vycházelo z myšlenek různých historických osobností (J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi). Reformátoři zdůrazňovali pedocentrický přístup k výchově, vycházející z respektování osobnosti dítěte a jeho individuality. Hlavními představitelkami byly v té době M. Montessori a E. Key. Zastánci reformy kritizovali současné školství, prosazovali pedocentrismus, respekt k přirozeným potřebám dítěte a činnostní a přirozené učení (Pecháčková, Václavík, 2014).

Západní Evropa v těchto myšlenkách pokračovala a díky právním úpravám v mnohých státech došlo postupně k velkému rozšíření alternativních škol. V naší zemi se bohužel vinou pokrokového komunistického uspořádání ubíral vývoj jiným směrem. Nicméně „Program výchovné péče pro jesle a mateřské školy“, který vznikl v roce 1984, měl bezesporu své silné stránky. Určoval cíle předškolní výchovy, základní prostředky (hru, učení, práci, rekreační a zábavné činnosti), podporoval spolupráci rodiny a předškolního zařízení. Zdůrazňoval spontánní učení. Jeho nevýhodou bylo výrazné ovlivnění komunistickou propagandou (Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1984).

1.2 MŠ před rokem 1989

Před rokem 1989 v naší zemi fungovala velmi dobře rozvinutá síť předškolních zařízení (jeslí a mateřských škol). Výuka byla zaměřena na výchovu uvědomělého občana, který spořádaně plní zadané úkoly, pokud možno nemá vlastní názor a jeho jedinou starostí je naplnit očekávání centrálně stanoveného vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Děti se v mateřských školách připravovaly na povinnou školní docházku ve věkově homogenních třídách, výuka probíhala frontálně. Tento způsob umožňoval porovnávání jednotlivých dětí a jeho snahou bylo potlačit individualitu a kreativitu jednotlivce (dítěte i učitelky).

1.3 MŠ po roce 1989

1.3.1 Období transformace a demokratizace

Po roce 1989, kdy nastaly v naší společnosti převratné změny ve všech oborech, se reformě nevyhnulo ani předškolní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že dosavadní postupy byly kritizovány jako nedostatečné, došlo k výraznému uvolnění osnov. Období po roce 1990 je nazýváno obdobím transformace a demokratizace ve vzdělávání (Šmelová in Zajitzová, 2011). Počáteční volnost a náhle získaná svoboda byly lidem sešněrovaným zažitými postupy na obtíž. Většina mateřských škol nakonec došla k tomu, že je nutné nějaká pravidla stanovit. Inspirace vzešla z reformního hnutí v pedagogice z přelomu 19. a 20. století. Východiskem se stalo pedocentrické pojetí výchovy na základě přirozené výchovy J. J. Rousseaua. Je orientováno na svobodu, spontánnost a přirozenost. (Zajitzová, 2011). Na jeho základě vzniká v 90. letech 20. století směr osobnostně orientované výchovy, snažící se najít rovnováhu v rozvoji osobnosti, která pedocentrismu chybí. Hlavní myšlenkou osobnostně orientované výchovy je partnerská pomoc pedagoga napomáhající individuálnímu rozvoji každého dítěte. Toto pojetí výchovy se promítlo i do současné podoby předškolního kurikula.

1.3.2 Vznik Rámcového vzdělávacího programu

V roce 2004 došlo ke zpracování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který stanovuje „*elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání, a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování.*“ (RVP PV, 2006). Dává tak společný rámec, který je třeba zachovat, avšak zároveň je otevřený všem zúčastněným (škole, učiteli i dítěti) a umožňuje realizaci vlastního školního vzdělávacího programu. RVP PV představuje první z kurikulárních dokumentů vzdělávacího systému České republiky. Účinnost nabyl dne 1. března 2005 a jeho plnění je závazné pro všechny státní mateřské školy od 1. září 2007.

1.3.3 Vznik alternativních předškolních zařízení

RVP PV umožňuje mateřským školám využívat různé formy a metody, mezi ně můžeme zařadit prožitkové a kooperativní učení, situační a spontánní sociální učení. Zároveň je

RVP PV východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích plánů (ŠVP). Ty jsou často individuální, podle potřeb konkrétní MŠ. Některé MŠ však využívají již vypracované koncepce, které označujeme jako alternativní. Nejčastěji se můžeme setkat s pedagogickou koncepcí Marie Montessori a Waldorfskou školou. „*Společnými rysy těchto alternativních škol byly emancipační a demokratické ideje o vzdělávání, zdůrazňování individuality žáků a jejich flexibilní seskupování, využívání netradičních forem a metod práce, integrace vyučovacích obsahů, spojení školy se životem a silné zapojení rodičů*“ (Pecháčková, Václavík, 2014).

1.4 Současná koncepce vzdělávání

Významným prvkem současné koncepce vzdělávání je individualizace, vycházející z respektu a úcty k dítěti. Někteří lidé si respekt vysvětlují naprostým podřízením se dítěti, ale opak je pravdou. Respekt znamená „*vstupovat do citlivého dialogu s dítětem se záměrem lépe mu porozumět, pochopit jej a poznat jeho zájmy a schopnosti a na základě tohoto poznání dovést dítěti chovat se přirozeně, odlišovat se, samostatně hledat, zkoušet i chybovat*“ (Syslová, 2012, str. 14-15). Takové chování by mělo vést v autoregulaci učení a přebírání zodpovědnosti za vlastní rozvoj. Velmi dobře vystihuje podstatu současné koncepce Opravilová (2002) tvrzením, že „*dnešní mateřskou školu by měla charakterizovat otevřenost, neformálnost a individualizované uspořádání konvergentně zaměřených výchovných a vzdělávacích cílů, které vytvářejí pro dítě stálou příležitost k široce založenému sociálnímu učení a poznávání. Zároveň by společně s rodinou měla realisticky a poučeně odhalovat, co dítěti skutečně pomáhá ke spokojenému a lidsky hodnotnému životu.*“

1.5 Alternativní školství v současnosti

Význam alternativních škol spočívá v tom, že rozšiřují nabídku na poli vzdělávání. Jejich prostřednictvím můžeme objevovat nové postupy a metody, které mohou být (a často jsou) zařazovány do dalších koncepcí a přinášejí nám nový pohled na problematiku vzdělávání v běžných školách. Všechny tyto alternativy mají jako nedílnou součást vzdělávacího plánu rozdělení dětí do věkově smíšených = heterogenních tříd/skupin.

Mezi alternativní školy v České republice můžeme zařadit:

- Montessori (MŠ, ZŠ, SŠ),
- Waldorf (MŠ, ZŠ, SŠ),
- Jenský plán (ZŠ),
- Dalton (ZŠ, SŠ),
- lesní školy (MŠ, ZŠ, SŠ),
- integrovaná tematická výuka (ZŠ),
- Zdravá škola (MŠ, ZŠ),
- Začít spolu (ZŠ),
- Dobrá škola (školy s vlastním ŠVP, které nelze zařadit pod konkrétní pedagogický směr),
- domácí vzdělávání (Hrázská, 2016).

2 Dítě v předškolním věku

2.1 Vývoj motoriky a kognitivních funkcí

Charakteristickým znakem předškolního věku je postupné uvolňování z rodinného kruhu (Matějček, 2005). K uvolnění této závislosti přispívá postupné osvojování norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Dítě je přitahováno vrstevníky, kteří se pro něho stávají cílovou společenskou skupinou. Velmi rychle si osvojuje nové dovednosti, je zvědavé, přijímá kulturní návyky společnosti, ve které vyrůstá. Zároveň je velmi vnímavé k různým odlišnostem druhých dětí (Matějček, 2005).

V předškolním věku dochází ke zdokonalování hrubé i jemné motoriky, vývoj pohybových schopností má určitou posloupnost. Dochází k propojování hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvidel a očních pohybů (Bednářová, Šmardová, 2006). Rozvoj jemné motoriky umožňuje dítěti řadu nových činností – zlepšení sebeobsluhy, jednoduché pracovní činnosti, práce se stavebnicemi. Zároveň se zdokonaluje kresba, která je pro dítě zpočátku hrou a zároveň komunikačním prostředkem. Umožňuje dítěti vyjádřit pocity a přání, která nedokáže vyjádřit slovy (Matějček, 2005).

Velmi intenzivní je rozvoj kognitivního vnímání, což umožňuje dítěti poznávat okolní

svět. Vnímání času, prostoru, paměti i myšlení je u každého jedince individuální a odpovídá vývoji nervové soustavy a získaným zkušenostem. Myšlení dítěte je egocentrické a prelogické, vázáno na aktuální situaci. Plně se řídí názorným poznáním a ne logickými operacemi - jedná se o předoperační myšlení (Čáp, Mareš, 2001).

Rozvoj myšlení je úzce spjat s rozvojem řeči. Roste slovní zásoba, dítě začíná vyjadřovat myšlenky formálně i obsahově správně. Do konce 5. roku by měl být ukončen vývoj výslovnosti. Šestileté dítě je připraveno k nácvičku grafické podoby řeči – písma.

Vývoj v předškolním období neprobíhá u všech dětí stejně, velmi často je nerovnoměrný. Velice důležitá je posloupnost v psychomotorickém vývoji. Maria Montessori (2012) rozděluje dětství na 4 fáze (šestiletí), v nichž se objevují tzv. senzitivní období pro určité činnosti či dovednosti. V prvním šestiletí přicházejí tato období u každého dítěte individuálně a měla by být podporována v duchu hesla Montessori pedagogiky „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

2.2 Socializace dítěte předškolního věku

Zastánci mateřské školy vnímají její hlavní roli v socializaci dítěte. Matějček (2013, str. 49) uvádí, že „*ve vztahu k druhým dětem se tu rozvíjejí mnohé důležité vlastnosti, pro něž ve vztahu k dospělým, dokonce ani k sourozencům není tak vhodná půda (schopnost spolupráce a vlastnosti pro-sociální = družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast)*“. Dále zmiňuje, že se v určitých případech může MŠ stát i terapeutickým prostředím, zejména pro úzkostné a nepřizpůsobivé dítě.

Čáp a Mareš, podobně jako Nakonečný (2011), socializaci zjednodušeně vysvětlují jako „*začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti*“ (Čáp, Mareš, 2001, str. 54). Zároveň upozorňují, že socializace v sobě nese individualizaci – formování jedinečné osobnosti, na němž se podílejí okolní vlivy po celý život jedince. Přesně to je cílem současné humanizace vzdělávání. Langmeier a Krejčířová (2006) zdůrazňují, že socializace probíhá celý život, její počátky nacházíme již v interakcích novorozence s matkou. Předškolní období chápou jako kritické, důvod spatřují v osvojování sociálních kontrol a rolí.

Helus (2003) připomíná, že socializace je interakcí vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a aktivit, kterými na tyto vlivy odpovídá.

Společným jmenovatelem všech teorií je skutečnost, že socializace je proces. Proces, který probíhá od narození a končí smrtí jedince. Člověk v průběhu svého života neustále vstupuje do rolí, je součástí společnosti, jejích tradic a hodnot. V mateřské škole se setkává s jinými dětmi, navazuje vztahy, které se dále vyvíjejí, mění a prohlubují. Zároveň zde dochází k rozvoji důležitých vlastností, které jedinec nemůže získat v rodině. Mateřská škola se stává místem, kde se rozvíjejí první přátelství.

Velmi důležité je poskytnout dítěti pomoc dospělého, aby zvládl všechny nástrahy socializace. Bezpodmínečně dítě přijímat a být mu oporou. Jak ale upozorňují Mertin a Gillernová (2010), neměli bychom zapomínat na nastavení hranic, které umožní dítěti bezpečně se v nich pohybovat.

2.2.1 Sociální učení, sociální interakce

Mechanismy sociálního učení a sociální interakce hrají v životě dítěte důležitou roli. Jejich prostřednictvím se učí vycházet s ostatními lidmi, ovlivňovat je či s nimi spolupracovat. Nedostatek zkušeností ze společné činnosti může vést k problémům v sociálních dovednostech – problémy ve vztazích k ostatním lidem, neschopnost spolupráce, apod. Dítěti umožňují interakce s ostatními rozvíjení jejich vnímavosti k pocitům druhých, pochopení a přijetí druhého takového, jakým je. Součástí tohoto učení je dospělý člověk – pedagog, který zprostředkovává dítěti nové situace, pomáhá mu je pochopit a najít vhodné řešení. Neměl by však dítě řídit a manipulovat s ním, pouze poskytnout prostor pro sociální učení a chování. „Dítě se nemá chovat dobře proto, že poslouchá dospělého, ale proto, že samo považuje tento způsob jednání za správný. Tím *se vnější disciplína nahrazuje disciplínou vnitřní*“ (Oprailová, 2002, str. 19).

Velký význam pro sociální učení má v předškolním věku hra, podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je dokonce hlavní činností dítěte. Oprailová (2004) tvrdí, že se dítě především učí hrát si. Spontánně a dobrovolně získává zručnost v zacházení s věcmi, improvizuje, zkouší, hledá a přemýšlí, z pohledu nás dospělých možná pomalu

a složitě. Zpočátku paralelní hra je postupně nahrazována hrou společnou. Tříleté dítě používá předměty symbolicky, váhavě se přidává ke společným hrám a často o své hračky bojuje. Dítě čtyřleté rádo spolupracuje, občas se objevují výkyvy nálad. Velmi rádo hraje hry se zapojením fantazie. Pětileté dítě si rádo hraje ve skupině, ochraňuje mladší děti, touží po uznání a pocitu jistoty. V šesti letech se setkáváme se složitější hrou, často s pravidly, která dítě úzkostlivě dodržuje a velmi těžce nese jejich porušení. Objevují se spletné vztahy, nutnost kooperace i vlastní invence (Fröhlichová, 2009).

Během volné hry se děti učí, přemýšlí, zkouší a hledají nová řešení svým vlastním tempem, což potvrzují Kolláriková a Pupala (2001), stejně jako autoři Mertin a Gillernová (2010), kteří upozorňují na to, že se děti učí i řadě sociálních dovedností - respektu k práci ostatních, rozdělování úkolů, zodpovědnosti. Nedílnou součástí volné hry je vytváření postojů, seznamování se s pravidly a normami a získávání zkušeností zprostředkovaných ostatními dětmi (Svobodová, 2010). „*Větší děti někdy tráví mnoho času debatou o společných pravidlech hry, čímž automaticky trénují svou sociální inteligenci*“ (Gründler, Schäfer, 2010).

2.2.2 Prosociální chování

„Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem, a někdy i za cenu osobní oběti“ (Svobodová, 2010, str. 9).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2006), který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, je velká část věnována právě prosociálnímu chování. Důvodem je fakt, že většina z toho, co dítě prožije a získá v prvních letech života, je pro jeho budoucnost trvalou hodnotou (Svobodová, 2010). Považuji za nezbytné posuzovat rizika, která nejsou pouhými slovy na papíře, ale opravdu mají své opodstatnění. Základním problémem jsou vysoké počty dětí ve třídách. Tato situace je přímo v rozporu se všemi očekávanými výstupy, které RVP PV uvádí. Matějček upozorňuje, že takové počty dětí jsou hlavní příčinou, proč se některé děti nedokáží prostředí mateřské školy dobře přizpůsobit (Matějček, 2013).

Svobodová (2010) zmiňuje další překážky psychosociálních podmínek:

- rutinní stereotypy,
- podpora soutěživosti,
- nedocení prožitků dětí,
- předkládání vnějších pravidel místo společně vytvořených pravidel,
- zaměření na výkon.

Individuální přístup k dítěti, který je ukotven v RVP PV (2006), vyhledávání jeho specifických potřeb a následná pomoc a podpora, se ve třídě s 28 dětmi jen obtížně realizuje. Zde musím vyzdvihnout přístupy alternativních škol, které mají ve většině případů zakotvenu velikost skupiny maximálně 15 dětí. V takovém případě je realizace individuálního přístupu mnohem snazší. Myslím si, že je to cesta k tomu, aby mohlo dítě dosahovat pokroků ve vzdělávání dle vlastních možností a zároveň se cítit úspěšným a přijímaným svým okolím (Svobodová, 2010).

2.2.3 Sociální skupina

Termínem sociální skupina označujeme společenství lidí, které mají nějaký společný znak a trvalejší společný cíl. Nejmenší skupinou je společenství dvou lidí (dyada), největší tvoří okolo 30. Ve skupině panují určité vazby, normy a role, vytváří dynamiku a sociální strukturu. Člověk může a je členem několika skupin, v nichž zastává různé role. Podle toho, zda je se skupinou pozitivně identifikován, označujeme ji jako referenční, případně nerefereční (Nakonečný, 2011).

Jak je patrné z popisu malé sociální skupiny, hranice 30 členů, kterou dnešní MŠ téměř dosahují, je již velmi složitě propletená množstvím sociálních vazeb a rolí. Pro 3leté dítě je velmi obtížné se v takové skupině pohybovat a najít své místo. Proto se zákonitě tyto větší skupiny dělí na menší, kde je struktura vztahů přehlednější a méně komplikovaná. Opět je to upozorněním na to, že by bylo velmi vhodné snížit počet dětí v jedné třídě. Matějček poznamenává, že ani „*dvacet dětí pohromadě není přirozená dětská skupina v tomto věku*“ (Matějček, 2005, str. 141).

Odpůrci institucionálního vzdělávání velmi často argumentují právě tím, že vytváření školních tříd a skupin je jen umělé a děti by si dobrovolně tento výběr přátel nezvolily

(Gray, 2016). Proto raději volí domácí výuku. Je pravda, že se v MŠ či dalších školách setkávají děti z různého sociálního prostředí a pro některé z nich to není ideální místo. Dítě má však možnost poznat jiné hodnoty, přístupy k výchově, lásku, které v mnohých rodinách nejsou tak rozvinuté, jak bychom očekávali. To vše se potom stává součástí sociálního učení a vede k prosociálnímu chování. Je na pedagogovi, aby děti provedl úskalími vztahů, aby jim pomohl najít správnou cestu. Jeho hlavním zájmem by mělo být pochopení člověka jako jedinečné bytosti, se všemi pozitivními i negativními stránkami, a pomoci vytvořit prostředí, ve kterém bude snahou každého dítěte chovat se podle zvnitřněných norem a společensky přijatelně (Svobodová, 2010).

Je mi velmi blízká Teorie Já Carla C. Rogerse, jak ji popisuje Fontana ve své knize (2014). V ní tvrdí, že děti by se měly naučit, že jejich touhy mohou být v rozporu s touhami ostatních lidí. Proto je třeba, aby se učily kompromisům. Naučit se čekat, až na ně přijde řada, nebrat si věci bez dovolení, krotit touhy udeřit toho, kdo jim odporuje... Proto potřebují ve svém okolí dospělého, který jim umožní pochopit, že není nic špatného na uspokojení svých potřeb, nicméně je nezbytné naučit se respektovat i potřeby ostatních lidí. Alespoň v sociálním světě je to tak správné. *„Budou schopny vytvářet si obrazy o sobě jako o hodnotných a úspěšných jedincích, kteří si dobře rozumějí a dokážou se dobře ovládat. Tak také dosáhnou souladu mezi já a ideálním já - dopracují se k poznání, že lidé, jakými jsou, se podobají lidem, jakými by chtěli být“* (Fontana, 2014, str. 249).

2.2.4 Sociální role

V průběhu socializace jedinec vstupuje do různých rolí. Zpočátku je dítětem v rodině, poté sourozencem, spolužákem, kamarádem, spolupracovníkem, manželkou/manželem, rodičem atd. Všechny tyto role s sebou nesou určité povinnosti, očekávání a způsoby chování. Zatímco některé role jedinec ochotně přijímá, jiné v něm mohou probouzet vztek a nevoli. Velmi důležitou roli hraje pohlavní diferenciaci, často formovaná okolím, které vytváří zažitá stereotypy. Havigerová (2011) ve své knize „Pět pohledů na nadání“ poukazuje na významné rozdíly v přístupu k dětem, diferencované podle pohlaví.

2.2.5 Respektovat a být respektován

V souvislosti s komunikací a vztahy v sociální skupině nemohou opomenout koncept Respektovat a být respektován, komplexně popsany ve stejnojmenné knize (Kopřiva a kol., 2008). Autoři vycházejí z partnerského přístupu k druhým lidem oproti mocenskému stylu a manipulaci, které jsou i dnes běžně používány. Seznamují nás s komunikačními styly a výchovnými postupy, které tento koncept naplňují. Jsou v souladu s rogersovskou teorií. Je na každém jedinci, jak se s těmito technikami naučí pracovat, nicméně moje zkušenost je velmi kladná, a přestože se nepovažuji za odborníka, mohu potvrdit, že se jedná o velmi dobrý komunikační nástroj, nejen v kontaktu s dětmi.

3 Problematika uspořádání tříd v MŠ

V současné společnosti došlo oproti minulosti k velkým změnám. Na začátku 20. století mělo dítě příležitost žít uprostřed široké rodiny, pohromadě žilo i několik generací. Rodiny měly více dětí, což vedlo k přirozenému získávání sociálních dovedností. Současná „nukleární rodina“, kde figurují nejčastěji 2 děti, někdy pouze jediné, neposkytuje dítěti tolik možností k získávání sociálních kompetencí. McGurk (in Matějček, 2015) uvádí, že pokud v rodině nepomáhají prarodiče, mnohem více pomoci je požadováno po starších sourozencích. U přírodních národů to platí doposud. Starší sourozenec je nepostradatelným pomocníkem rodiče, protože žádný rodič na péči o početnější skupinu dětí sám nestačí.

Mateřská škola může nahradit chybějící funkci rodiny – zabraňuje společenské izolaci. Aby prostředí, ve kterém děti tráví většinu dne, bylo co nejvíce přirozené, nabízí se řešení v podobě věkově smíšených (heterogenních) skupin, jako je tomu v rodině. RVP PV umožňuje mateřským školám, aby zvolily rozdělení dětí do tříd podle vlastního uvážení. V posledních letech stále více MŠ přechází na uspořádání heterogenní. Nahrávají tomu poznatky z vývojové psychologie, zkušenosti z alternativního školství i ze zahraničí. Například waldorfské školy umožňují dětem, aby starší pomohl mladšímu, silnější slabšímu, aby na sebe jednotlivci brali ohledy. To vede k sociálnímu učení, společnému fungování a pomáhá účastníkům cítit se nezbytným a důležitým ve svém prostředí (Smolková, 2007). Stejně je tomu v pedagogice M. Montessori,

Jenském plánu, Daltonu, lesních školkách (Mertin, Gillernová, 2010).

3.1 Věkově homogenní skupina v MŠ

Současná generace rodičů dětí navštěvujících MŠ prošla věkově homogenním uspořádáním MŠ. I to může být důvodem, proč někteří rodiče i pedagogové toto uspořádání preferují a pozastavují se nad změnami. Věkově homogenní uspořádání navíc kopíruje systém základních a vyšších škol. Proč se tedy během posledních 20 let od tohoto modelu pomalu ustupuje? Úvahy nad výhodami a nevýhodami jednotlivých uspořádání se objevují od 30. let 20. století. Zastáncem věkově homogenních skupin byl Jean Piaget, který tvrdil, že děti se nejlépe učí od svých vrstevníků, kteří jsou vzájemně srovnatelní svými znalostmi, zkušenostmi a schopnostmi. S těmito vrstevníky mohou lépe řešit problémy či nacvičovat v rámci her různé role, což dělají mnohem raději, než když jsou vedeny staršími, i když zkušenějšími, dětmi (Callahan, 2013).

Práce se stejně starými dětmi se může zdát lépe zvládnutelná, děti mají podobné zájmy, a tak je příprava vzdělávacího programu pro pedagoga snazší. Jak ale upozorňuje Havlová (2014), málokdo si uvědomuje, že i v homogenních skupinách najdeme jedince s různorodými zájmy, potřebami a na rozdílné mentální úrovni. Stejný názor zastává i Lilian G. Katz (1995), která upozorňuje, že děti v homogenních skupinách jsou často pod velkým tlakem, když jsou nuceny ke stejným výkonům jako jejich vrstevníci. Ve třídách s věkově blízkými dětmi často můžeme pozorovat stereotypy při hře, zejména u nejmladších dětí. K tomu se přidává násobení charakteristického chování pro danou věkovou skupinu, v tomto případě opakované adaptační problémy, velká vazba na rodinu, nedostatečně rozvinutá sebeobsluha, nižší úroveň vzájemné komunikace a z ní plynoucích nedorozumění. Některé děti nejsou schopny najít herního partnera, setrvávají déle v individuální hře a obtížně hledají své místo ve skupině. Pomoc pedagoga je v tomto případě sice vítaná, nicméně nepřichází z vlastní iniciativy dítěte (Mertin, Gillernová, 2010).

Ve skupinách nejstarších dětí se často setkáváme se soutěživostí, zlehčováním způsobu hry některých dětí a okázalou znuděností. Zároveň tyto děti spontánně vyzývají pedagoga ke společné realizaci různých her s pravidly nebo her strukturovaných. Cílem pedagoga by však mělo být vytvoření pestrého základu pro podchycení všech dětských dovedností. Převaha řízených her a jejich cílů je sice v této skupině pro pedagoga

snazší, nicméně obsahuje nebezpečí v pojetí pedagogické činnosti. Nezbytností je individuální přístup k jednotlivým dětem (Koťátková, 2005). Pedagog by měl nabízet dětem různorodou paletu aktivit, pečlivě promýšlet skupinovou práci a poskytnout dětem možnost využít svých schopností a dovedností.

Věkově homogenní skupiny mají samozřejmě i kladný přínos pro děti. Jedinec má možnost přirozeně střídat herní partnery. Starší děti mají velký zájem o hry s pravidly a stolní hry, na které mladší děti nejsou dostatečně zralé (Mertin, Gillernová, 2010).

3.2 Věkově heterogenní skupina v MŠ

V odborné literatuře se často setkáváme s tvrzením, které preferují i Mertin a Gillernová (2010), že *„pro vývoj dítěte v předškolním období je velmi důležitý kontakt s dětmi různého věku, protože je potřeba umět měnit role – podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se. Naučí-li se dítě v tomto období adekvátně komunikovat ve skupině, je to mnohem výhodnější než ve školních letech, kdy jsou děti vůči sobě mnohem kritičtější a jsou mnohem více vázány na výkon.“* Syslová (2012) považuje heterogenní uspořádání tříd za nezbytné pro vytváření sociálních kompetencí a prosociálního chování v pozitivním klimatu třídy.

Věkově heterogenní třídy bývají uspořádány na základě určitých kritérií. Ta berou v úvahu potřeby dětí a rodin – sourozenci, kamarádi z mimoškolních aktivit, místo bydliště v případě komunitních škol (společný svaz dětí). Kritéria samozřejmě vycházejí i od pedagogů. Ti často sledují vyváženost mezi pohlavími a pravidelné věkové rozvrstvení ve skupině. Mertin a Gillernová (2010, str. 212) zdůrazňují, že *„věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní jako v obecně pojaté společnosti mohou mnohostranněji rozvíjet.“*

Mladší děti ve skupině často vzhlížejí ke starším, oceňují, pokud je starší děti přizvou ke společné hře. Rády pozorují hru starších a napodobují ji. Tímto způsobem dochází ke spontánnímu učení se kompromisu, kooperaci a prosazování názoru v rámci předem stanovených pravidel. Chování starších dětí má vliv na klidnější adaptaci mladších (Mertin, Gillernová, 2010).

Starší děti naopak vnímají svou důležitost ve skupině. Často hledají způsob, jak mladším dětem něco vysvětlit, čímž dochází k myšlenkovému zpřesňování, upevňování již získaných znalostí a dovedností. Nedílnou součástí je i posilování vyjadřovacích schopností a sebepojetí jedince. Již zmíněný obdiv mladších dětí pak vede k motivaci rychleji se učit novým dovednostem. V heterogenní skupině se mohou objevit i starší děti, které se obtížně zařazují do skupiny stejně starých, avšak možnost nalézt partnera pro hru mezi mladšími posiluje jejich sebevědomí a prospívá oběma stranám. Je *„daleko vhodnější plynule posilovat přirozené kompetence jedince v rámci skupiny, kde se vyskytují jedinci s různými schopnostmi a dispozicemi. V ní má možnost sledovat a srovnávat, jak se postupně činnost a výkon zlepšují a uvědomit si i podíl vlastního úsilí, které k dobrému výsledku směřuje* (Opravišová, 2002).

Práce pedagoga ve věkově heterogenní skupině má svá specifika. Musí nezbytně používat individualizované či skupinové přístupy, pečlivě plánovat vzdělávací nabídku a respektovat individualitu všech dětí. Velmi dobře se osvědčuje projektová výuka, kde každé dítě najde úkol adekvátní jeho schopnostem, což posiluje sebedůvěru. Pedagog by neměl zapomínat na zapojování nejstarších dětí, jejich uznání a posilování jejich citlivosti a ochoty pomoci. To jim umožňuje zažít pocit zodpovědnosti za sebe i druhé (Mertin, Gillernová, 2010).

Věkově heterogenní uspořádání má i negativní stránky. Starší děti mohou být přetěžovány péčí o děti mladší. Je dobré posilovat kooperaci a sociální cítění v rámci skupiny, nicméně by to nemělo být na úkor některých jedinců. Jak připomíná Katz (1995), mladší děti někdy mohou zneužívat pomoci starších, když zdůrazňují svůj nízký věk a nedostatečné kompetence k provádění určitých činností. Někdy je posilují i rodiče sourozenců umístěných v jedné věkově heterogenní třídě, kdy nabádají staršího sourozence k nadměrné pomoci tomu mladšímu. Důležitá je věková vyváženost celé skupiny, aby nedocházelo k narušení skupinové dynamiky. To s sebou může nést i pocit nadřazenosti nad určitou věkovou skupinou, která je v početní menšině. Zde je velký prostor pro pedagoga v budování vztahů napříč skupinou, které by mělo být prioritou.

4 Lesní mateřská škola

4.1 Základní charakteristika LMŠ

1. Celoroční pobyt venku za každého počasí.
2. Není špatné počasí, pouze špatné oblečení.
3. Zázemí má charakter příležitostně využívaného vyhřívatelného přístřeší.
4. Základní prostředí výchovy je zpravidla v lese.
5. Třidu tvoří optimálně 15 dětí a minimálně 2 dospělí.
6. Základem pro pobyt s dětmi venku je vzájemná důvěra.
7. Dobrá komunikace s komunitou a rodiči je zásadní.
8. Východiskem pro vzdělávací program je situace, spontánní hra a přímá zkušenost dětí.
9. Lesní mateřská škola rozvíjí děti všestranně v souladu s platným kurikulem pro předškolní vzdělávání (Vošahlíková, Kozlová, 2012).

4.1.1 Pedagogická inspirace

Lesní mateřskou školu (LMŠ) je možné považovat za alternativní předškolní zařízení. V praxi je můžeme nalézt v mnoha podobách. Jejich společným prvkem je kladení důrazu na celodenní pobyt ve volném přírodním prostředí. Zároveň využívá k rozvoji psychosociálních vlastností a dovedností dítěte práci s přírodním materiálem a pohyb v přirozeném prostředí. Program v LMŠ se často odvíjí od koloběhu roku, rituálů, slavností a obyčejů, často zapomenutých, ale v současnosti stále více znovuobjevovaných. Velmi dobře tento styl výuky popisuje příručka předškolního vzdělávání pro udržitelný rozvoj „Školka blízka přírodě“ (2012, str. 12): *„Péče, vzdělávání a výchova se zde realizují venku; „tajné učební osnovy“ lesa vzdělávají a zároveň zajišťují „zdravý fyzický, psychický a duševní vývoj dítěte“. Pohyb, který les umožňuje, a jeho přirozený inventář jako stromy na lezení nebo potoky, jsou stejně tak součástí koncepce jako změny počasí a ročních období.“*

Pedagog – průvodce LMŠ velmi často čerpá inspiraci při vedení dětí z okolní přírody, z nápadů samotných dětí, z každodenních situací. Další inspirací pro práci s dětmi v LMŠ je koncept Josepha Cornella, který je považován za průkopníka zážitkové pedagogiky. V Cornellově pojetí je zážitek klíčem k poznávání přírody (Cornell, 2012).

Průvodci rovněž čerpají z alternativních pedagogických směrů (Montessori, Waldorf) a v neposlední řadě z vlastních zkušeností, zájmů a dovedností, které mohou s dětmi sdílet. Smyslem LMŠ je posílit vztah dětí k přírodě, životnímu prostředí a jeho ochraně. Naučit se respektovat svět kolem sebe a stát se jeho plnohodnotnou součástí. Velmi podrobně se tímto tématem zabývá Krajhanzl (2015).

Pro získávání zpětné vazby průvodci využívají evaluaci a vyhodnocují rizika vyplývající z RVP PV. Volbou forem a metod usměrňují utváření klíčových kompetencí. Individualizují vzdělávání na základě vzdělávacích potřeb dítěte, vyplývajících z pedagogické diagnostiky. Ve vzdělávání předškolních dětí se zaměřují zejména na podporu rozvoje základů:

- **čtenářské gramotnosti:**
 - aktivní účast dítěte, založená na využívání prožitkového učení, na citlivém, emotivně zabarveném procesu poznávání,
 - seznamování s knihou a dětskou literaturou,
- **matematické gramotnosti:**
 - zpřesňování a kultivace smyslového vnímání,
 - rozvoj poznávacích schopností, myšlenkových procesů, asociativního myšlení, řeči, představivosti, paměti a pozornosti,
- **sociální gramotnosti:**
 - cílevědomé působení na prožívání a chování dítěte,
 - na rozvoj sociálních dovedností, které dítě kultivují v jeho mravním vnímání,
 - cítění a prožívání,
- **přírodovědné gramotnosti:**
 - získávání povědomí o vlivu člověka na životní prostředí,
 - vytváření odpovědného postoje k životnímu prostředí, k přírodě,
- **v pohybové oblasti:**
 - stimulace neurofyzilogického vývoje,
 - podpora fyzické pohody, zlepšení tělesné zdatnosti i pohybové kultury,
 - rozvoj pohybových a manipulačních dovedností, hrubé i jemné motoriky, obratnosti a zručnosti.

4.1.2 Špinavé dítě

Poznávacím znamením LMŠ je často „špinavé“ dítě. LMŠ umožňují poznávat dětem svět všemi smysly, čehož děti náležitě využívají. Současná moderní doba děti od kontaktu s přírodou odvádí, v popředí zájmu často stojí informační technologie. Pokud ovšem sledujete malé dítě na procházce po dešti, většinou zamíří k nejbližší kaluži, kde si dokáže hrát desítky minut. Jsou to hry, které přitahují snad všechny děti na světě a na které dnešní společnost velmi rychle zapomíná (Weber, 2015). Ne každý rodič je ochoten přistoupit na tento způsob trávení volného času. Podobně rozporuplný je vztah některých rodičů k hračkám. LMŠ kladou důraz na hru s přírodními materiály, které poskytuje nejbližší okolí – kamínky, dřevo, přírodniny, špalíčky, provázky a nejoblíbenější voda, hlína a písek. Jak upozorňuje i Opravilová (2004), současná moderní doba tyto hračky všeobecně přehlíží. Změny ovšem přicházejí i ze zahraničí a vzniká celá řada výukových programů vycházejících z kontaktu s přírodním prostředím (Robertson, 2014).

4.2 Historie lesních mateřských škol

4.2.1 Vznik LMŠ ve světě

V České republice se o lesních mateřských školách mluví zhruba posledních 10 let, ale jejich koncept má ve světě mnohem delší tradici. Poprvé se s ním setkáváme v roce 1954 v Dánsku. Paní Ella Flatau vyřešila pobytem s dětmi v lese nedostupnost mateřské školy. Od té doby se ve skandinávských zemích můžeme setkat s velkým množstvím lesních školek. V Norsku je najdeme pod názvem Friluftts barnehage, což lze přeložit jako život na čerstvém vzduchu. V Německu se LMŠ (Waldkindergarten) začaly šířit v roce 1993 na základě přímých zkušeností s dánskou koncepcí. První oficiální LMŠ vznikla ve Flensburgu, blízko dánských hranic. K jejich rychlému rozšíření přispělo legislativní uznání a s tím spojené státní financování. V současnosti je v Německu přes tisíc LMŠ a jejich počet stále stoupá (Egle, 2008). Důvody jsou prosté: LMŠ mají nízké náklady na zřízení a provoz a poptávka ze strany rodičů stále roste. Velké množství rodičů dnes dbá na to, aby byly děti uchráněny před rostoucím vlivem komunikačních technologií. Návrat k přírodě a tradicím, samostatnost a opravdové dětství, to jsou jejich hlavní priority. LMŠ dnes ve velkém množství najdeme také ve Švýcarsku, Rakousku, Velké Británii, USA nebo v Japonsku. Mnoho zemí využívá koncept učení venku i

na vyšších stupních vzdělávání. Například ve Skotsku je od roku 2010 uzákoněn povinný den v týdnu věnovaný učení venku (Outdoor learning, 2010) na základě dokumentu Curriculum for Excellence through Outdoor Learning (Curriculum, 2010).

4.2.2 Vznik LMŠ v České republice

V České republice se o vznik lesních školek zasazovala paní Emilie Strejčková. Z její iniciativy vznikla v roce 2010 první „venkovní“ třída při Mateřské škole Semínko v ekologickém centru Toulcův dvůr v Praze. Vzhledem k tomu, že česká legislativa neznala pojem lesní mateřská škola, první samostatně fungující organizací inspirovanou lesními školkami v zahraničí se stal v květnu 2009 Dětský klub Šárynka - nejdéle fungující LMŠ v České republice (Hodek, 2016). Poté začaly vznikat další podobné projekty, všechny na základě iniciativ rodičů, kteří hledali pro své děti alternativu k často nedostupným a přeplněným státním mateřským školám. Koncept klubů se ukázal být velmi úspěšný a díky zakladatelům Šárynky nastal jejich masivní rozvoj. Ten byl impulzem pro založení Asociace lesních mateřských škol (ALMŠ), která od roku 2011 zaštiťuje lesní kluby a lesní mateřské školky v celé republice.

4.3 LMŠ a právní úpravy

Vzhledem k nepřipravenosti české právní úpravy nemohou být tato zařízení, zejména z hygienických důvodů, zařazena do rejstříku škol a školských zařízení a ztrácejí možnost státní podpory. Fungují proto jako spolky, neziskové organizace, jejichž provoz hradí rodiče, často s vydatnou dobrovolnickou činností.

4.3.1 Boj o záchranu LMŠ

Rok 2014 byl ve znamení boje o záchranu lesních mateřských škol. Důvodem byl zákon o dětské skupině, který by svým schválením znemožnil další fungování LMŠ, zejména z hygienických důvodů. Asociace LMŠ vyjednávala s dotčenými ministerstvy více než 4 roky, veřejnost se k celé záležitosti vyjádřila více než 13 000 podpisy pod peticí na zachování LMŠ. Nicméně zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů, nabyl účinnosti dne 29. 11. 2014 (Dětské skupiny, 2015). Důvodem, proč by LMŠ hrozil zánik, je to, že zákon hovoří

o povinné registraci k dětské skupině. Ta je ovšem podmíněna splněním hygienických limitů – počet toalet, jejich umístění, počet m³ na 1 dítě apod. Zákonná úprava však počítá s pobytem dítěte uvnitř zařízení a princip fungování LMŠ, kdy se děti celodenně pohybují v přírodě a zázemí (budovu, jurtu, maringotku) využívají pouze v případě extrémního počasí, nebere v úvahu (Požadavky, 2014). Po četných jednáních Asociace LMŠ a dalších zainteresovaných organizací došlo 8. dubna 2015 ke schválení změny ve znění novely zákona č. 127/2015 Sb. o dětských skupinách, čímž se registrace změnila na dobrovolnou. V praxi to znamená, že LMŠ a podobným zařízením péče o děti (například mateřským centřům) již nehrozí zánik (Sbírka zákonů, 2015).

4.3.2 Novela školského zákona 561/2004 Sb.

9. 3. 2016 schválila Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR novelu školského zákona, která mimo jiné stanovuje povinný předškolní rok mateřské školy. Tato povinnost nastane od školního roku 2017/2018. Předškolní rok musí dítě absolvovat v MŠ zařazené v rejstříku MŠMT, což v současnosti povede k zařazení dětí z LMŠ do domácího vzdělávání. Zároveň však zákon definuje lesní mateřskou školu, což je významným krokem na začlenění LMŠ do rejstříku MŠMT. O to Asociace LMŠ usiluje zejména proto, aby byly LMŠ dostupné pro všechny zájemce. LMŠ se tak budou moci stát součástí vzdělávacího systému, jako je tomu v Německu a skandinávských zemích.

4.4 Standardy kvality LMŠ

„Cílem Standardů kvality ALMŠ je zaručit dětem, jejich rodičům, pracovníkům lesních MŠ a orgánům státní správy určitou kvalitu práce v lesní MŠ. Standardy kvality byly vypracovány v rámci projektu Profesionalizace lesních MŠ v Praze“ (Standardy kvality, 2014). Na jejich tvorbě se podílely fokusní skupiny, následně též účastníci členských schůzí Asociace LMŠ. Naplnění Standardů kvality je závazné pro každou členskou LMŠ ve lhůtě do 2 let od vzniku členství v Asociaci LMŠ. Standardy jsou závazné pro všechny členy Asociace LMŠ od 1. 1. 2015, vyhodnocování jejich plnění bude prováděno 1x ročně.

Standardy kvality se dělí na:

1. procedurální (jejich těžištěm je vztah k dětem, rodičům a veřejnosti),

2. personální (jejich těžištěm je vztah LMŠ ke svým pracovníkům),
3. provozní (těžištěm jsou provozní předpoklady práce v LMŠ a předpoklady pro zvyšování její kvality) (Standardy kvality, 2014).

4.5 Etický kodex pedagoga LMŠ

V rámci profesionalizace lesních mateřských škol a udržení a zvyšování jejich kvality, vznikl 27. dubna 2014 Etický kodex pedagoga LMŠ. Tento dokument zakládá mravní pravidla pedagogů z LMŠ. Zásady v něm stanovené jsou pro společenství pedagogů z řad členských organizací Asociace LMŠ závazné. Smyslem etického kodexu je nabídnout pedagogům LMŠ nástroj reflexe vlastní práce. Asociace LMŠ zároveň doporučuje, aby každá LMŠ měla vypracovaný svůj vlastní etický kodex. Spolupráce na takovém kodexu napomáhá zvnitřnění hodnot. Měl by samozřejmě vycházet z výše uvedeného Etického kodexu (Etický kodex, 2014).

Etický kodex pedagoga LMŠ je rozčleněn do 6 oblastí:

- Pedagog ve vztahu k sobě
- Pedagog ve vztahu ke kolegům
- Pedagog ve vztahu k dětem
- Pedagog ve vztahu k rodičům dětí
- Pedagog ve vztahu k instituci
- Pedagog ve vztahu k okolnímu prostředí

II Praktická část

5 Metodologie

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila metodu akčního výzkumu. Vzhledem k tomu, že jsem pro účely práce využívala metod dlouhodobého zúčastněného pozorování, následné analýzy a reflexe rozdílů přímo v prostředí lesní mateřské školy, jevílo se využití akčního výzkumu jako opodstatněné.

5.1 Podklady pro analýzu

V praktické části bakalářské práce se zabývám srovnáním věkově homogenní a heterogenní skupiny v lesní mateřské škole U Tří veverka v Hradci Králové a zkušeností z jejího vedení. V této LMŠ pracuji 3 roky jako průvodce, byla jsem však v kontaktu již od jejího založení jako rodič. Naše školka je jednou z mála v ČR, která provozuje 2 skupiny v rámci jedné LMŠ. Většinu českých LMŠ tvoří pouze jedna skupina dětí, případně provozují více nezávislých skupin na různých místech jednoho města.

5.2 Cíl analýzy

Během tří let mého působení v LMŠ jsme se přesunuli od věkově heterogenního uspořádání skupiny k homogennímu a po roce opět k heterogennímu. Chtěla bych na základě porovnání denního rytmu skupiny a vztazích mezi dětmi během těchto let analyzovat, jaký model se osvědčil pro specifické prostředí LMŠ.

Cílem mé práce je na základě zúčastněného pozorování objasnit vhodnost věkově homogenního či heterogenního uspořádání pro lesní mateřskou školu.

6 Akční výzkum

6.1 Hlavní cíl akčního výzkumu

Jak uvádí Bargal (in Pavelková, 2012), hlavním cílem akčního výzkumu je řešení reálných situací a problémů a následné ovlivnění a zlepšení praxe. Zároveň může sloužit jako předvýzkum při obsáhlých sociálních výzkumech, kdy pomáhá jasně vymezit

výzkumnou otázku.

6.1.1 Akční výzkum – vznik a definice

Akční výzkum představuje účinný autoedukační způsob a nástroj změn v sociální realitě. Tuto výzkumnou metodu řadíme do aplikovaného výzkumu v sociálních vědách. Za jejího zakladatele je považován americký sociální psycholog Kurt Lewin, který jako první použil termín akční výzkum ve svém článku „Action Research and Minority Problems“ z roku 1946. Akční výzkum je hojně využíván v medicíně, managementu, sociálních vědách i v pedagogice. Zejména ve vzdělávání zaznamenal během posledních dvaceti let mohutný rozvoj. Zatímco v zahraničí je této metodě věnována značná pozornost, v české pedagogice je poněkud opomíjena. Akční výzkum je využíván jako nástroj vzdělávání učitelů, rozvoje kurikula a zlepšování dosavadní praxe (Pavelková, 2012).

V dostupné literatuře najdeme několik definic akčního výzkumu, každá z nich však zdůrazňuje jiné aspekty. Lewin popisuje akční výzkum jako „*srovnávací výzkum o podmínkách a dopadech různých forem sociálního jednání, výzkum vedoucí k akci*“ (Lewin in Pavelková, 2012). Pozdější autoři považují za důležité zdůraznění jiných myšlenek, zejména kooperace. Thiollent (in Pavelková, 2012) ho popisuje jako druh sociálního empirického výzkumu, realizovaného v úzké spolupráci s ostatními zúčastněnými. Jejich společným cílem je nalezení společného řešení problému, výhodného pro všechny zúčastněné. V oblasti pedagogického výzkumu se může jednat o aktivitu učitele, stejně jako o komunitní projekt, jejichž cílem je řešení problému ve škole.

6.1.2 Akční výzkum – současné pojetí

V současné době se akční výzkum rozvinul do pěti forem, vycházejících z odlišných filozofických základů. Cassell a Johnson (in Pavelková, 2012) je rozdělují takto:

- experimentální akční výzkum (zásah do praxe, pozorování změn, vyhodnocení, opakování do nalezení ideálního stavu),
- induktivní akční výzkum (diagnóza problému, intervence, reflexe),
- participační akční výzkum (aktivní zapojení členů komunity, často ve vysokém

managementu),

- participační akční výzkumná praxe (demokratický a kooperativní, hlas mají všichni zúčastnění, všechny hlasy mají stejnou váhu),
- dekonstrukční akční výzkum (zohledňuje roli jazyka v běžné komunikaci a ve výzkumu).

Jiné dělení preferuje Schmuck (in Pavelková, 2012), ten rozlišuje pouze 2 typy:

- proaktivní akční výzkum (vývoj nových aktivit, teprve poté studium a hodnocení),
- reaktivní akční výzkum (pochopení stávající situace, následuje zásah).

Jedná se spirálovitý či cyklický proces, obsahující fázi akce, vyhodnocení a reflexe. Na konci každého cyklu dojde k reflexi a následné revizi, která vede k dalšímu cyklu. Výsledky výzkumu můžeme považovat za validní a reliabilní pouze tehdy, je-li výzkum autentický a má přínos pro účastníky.

Akční výzkum má samozřejmě i své odpůrce, kteří mu nejčastěji vytýkají nevědeckost a značnou subjektivnost. Právě ta je ovšem předpokladem úspěchu, neboť umožňuje důvěryhodný vztah mezi účastníky. Vždy je však důležité podrobit svou práci kritice a reflexi.

6.2 Doba sledování a vyhodnocování výzkumného vzorku

Akční výzkum na téma porovnání věkově heterogenní a homogenní skupiny provádím od roku 2013 a stále ho nepovažuji za ukončený. Jedná se o participační výzkumnou praxi, kdy je zapojen celý kolektiv LMŠ, včetně dětí. Na základě vyhodnocení a následných reflexí dochází k dílčím změnám situace. Výsledky za uvedené období předkládám v praktické části své bakalářské práce.

7 Lesní mateřská škola U Tří veverek v Hradci Králové

LMŠ U Tří veverek, jejímž zřizovatelem je spolek Všemi vjemy, je členem Asociace lesních mateřských škol. LMŠ byla založena v roce 2011 díky iniciativě Mgr. Martiny Cibulkové, která hledala pro své dcery alternativu ke státním mateřským školám.

Prostory nabídlo skautské středisko sv. Jiří, LMŠ má tedy zázemí v dřevostavbě. K dispozici jsou zde 2 místnosti, tekoucí voda, elektřina i 2 splachovací toalety, rozlehlá zahrada bez větší údržby, z velké části zarostlá stromy. LMŠ se nachází v bezprostřední blízkosti hradeckých lesů, stačí pouze přejít most přes hlavní silnici na Brno. Což ovšem znamená, že je rovněž v těsné blízkosti velmi frekventované silnice E35.

V roce 2011 již v ČR existovalo několik lesních klubů, stále jich však byl velmi nízký počet a zkušenosti se získávaly obtížněji. Později vzniknuvší Asociace lesních mateřských škol výrazně přispěla ke sdílení zkušeností, spolupráci mezi pedagogy i školkami při přípravě zázemí, programu i tipů na různé aktivity.

LMŠ U Tří veverek zpočátku navštěvovalo 7 dětí, průvodci byli žena a muž, oba bez pedagogického vzdělání, nicméně se zkušenostmi s vedením dětí. Od začátku bylo dětem nabídnuto několik modelů docházky. Rodiče měli možnost volby, kolik dní v týdnu bude dítě do LMŠ docházet. Základem byl maximální počet 15 dětí na jeden den. S touto skupinou pracovali vždy dva dospělí průvodci.

7.1 Shrnutí docházky a uspořádání od založení po současnost

Rok první 2011/2012

V roce založení byla LMŠ v provozu pouze 3 dny v týdnu, na jaře 2012 byl provoz pro větší zájem rozšířen na 4 dny. Nejstarší dítě bylo pětileté, nejmladší tříleté, skupina byla věkově heterogenní. V tomto školním roce bylo do LMŠ zapsáno celkem 23 dětí v různých modelech docházky.

Rok druhý 2012/2013

LMŠ je v provozu 4 dny v týdnu, ten je na jaře 2013 rozšířen na 5 dní. Celkem je do LMŠ zapsáno 21 dětí, skupina je věkově heterogenní. V tomto roce průvodci poprvé pracují s jedním předškolákem, který později pokračuje na základní škole s programem Začít spolu.

Rok třetí 2013/2014

Provozní doba LMŠ je po celý rok 5 dní v týdnu. Celkem je zapsáno 22 dětí, které docházejí ve třech modelech - 3 nebo 2 dny v týdnu, popř. celý týden, čehož využívá

50% dětí. Letos jsou ve školce 2 předškoláci, kteří později pokračují na běžné základní škole. Uspořádání opět věkově heterogenní.

Rok čtvrtý 2014/2015

Tento rok je pro školku zlomový. Pro velký zájem rodičů o umístění sourozenců stávajících dětí LMŠ rozšiřuje nabídku docházky do dvou skupin. Pro tyto účely LMŠ zakoupila a zrekonstruovala maringotku. Ta je umístěna v docházkové vzdálenosti od skautské základny (zhruba 200 metrů) na pozemku Městských lesů, a.s. Vzhledem k tomu, že se jednalo o novou zkušenost pro průvodce i děti, navíc na místě není tekoucí voda, padlo rozhodnutí rozdělit obě skupiny homogenně podle věku dětí.

Do LMŠ nastoupilo 42 dětí, skupina mladších dětí Oříšci (3-4 roky) v prostoru klubovny, skupina starších dětí Veverky (5-6) v maringotce. V tomto roce je ve školce 8 předškoláků, 6 pokračuje na běžné základní školy, 1 má odklad školní docházky, 1 nastupuje do domácího vzdělávání.

Rok pátý 2015/2016

Po zkušenostech z předchozího roku bylo rozhodnuto o návratu k věkově heterogennímu uspořádání skupin. Do školky nastoupilo 43 dětí. Věkové rozvrstvení dětí není ještě úplně ideální – ve skupině Oříšků je větší počet mladších dětí, ve skupině Veverek více starších. Důvod je ten, že děti zvyklé na pobyt v maringotce odmítají „návrat“ do klubovny. Děti byly totiž zvyklé, že v maringotce jsou ti starší. V příštím školním roce však bude možné skupiny ideálně heterogenně rozdělit. Do školy bude odcházet 13 předškoláků, téměř všichni budou pokračovat v nově vzniklé škole s Jenským plánem. Jedno z dětí má odklad školní docházky.

7.2 Režim dne v LMŠ U Tří veverek.

7.2.1 Příchod do LMŠ

Do LMŠ mohou děti přicházet od 7.30 hodin. Každý nově přichozí hned očima hledá svého kamaráda, odkládá batůžek na lavičku a jde se přivítat s průvodcem. Podáním ruky a pozdravem, pohledem z očí do očí dávají jeden druhému najevo svou přítomnost, ale také dnešní rozpoložení. Někdo se přiznává závratnou rychlostí, jiný se schovává

za maminku a potřebuje více času na přijetí situace. Ale najednou přiběhne jiné dítě, s radostí se vítá s kamarádem, který vzápětí maminku opouští a mizí v hloubi zahrady, pohlcen hrou ostatních. A když přece jen zvítězí strach z odloučení? Pak je tu průvodce, který jde spolu s dítětem rodiče vyprovodit a zároveň ho utěší v náručí. A zatímco rodič odjíždí, dítě najednou obrací svou pozornost k dění na zahradě, vyhledává kamarády a přemýšlí, čemu se bude věnovat.

Děti z obou skupin se scházejí na zahradě, mají tak možnost strávit nějaký čas společně a udržovat vztahy v rámci LMS. V případě velmi nepříznivého počasí jdou dovnitř klubovny, kde pomáhají s přípravou zázemí. Mohou luxovat, připravit nádobí k obědu, případně si vybírají hry, kreslení či jiné aktivity. S přicházejícími dětmi však o tyto činnosti zpravidla klesá zájem a převažuje společná volná hra na zahradě. Zvláště v deštivém období je velký zájem o práci s vodou, hloubení potůčků, jejich udržování, stavbu přehrad. Tyto aktivity vyhledávají převážně chlapci, ovšem dívky se k nim velmi rády přidávají. Další velmi oblíbenou činností je zakládání ohně. Děti mohou pod dohledem dospělého připravit dřevo na topení. Učí se používat sekeru, umí škrtnout zápalkou a zapálit oheň. Dokáží oheň udržovat, učí se v jeho blízkosti obezřetnosti. Oheň fascinuje dospělé i děti. Dohled dospělého průvodce je v této situaci nezbytný. Zkušenost však dokazuje, že: *„čím častěji je zacházení s ohněm trénováno, tím lepší jsou znalosti možného rizika a tím menší je nebezpečí, že dojde k úrazu“* (Gründler, Schäfer, 2010, str. 43).

A děti, které právě nemají potřebu hrát si s vodou či sledovat plameny? Je tu tolik možností. Třeba pískoviště, které se právě proměnilo v kuchyni. Tee-pee, kde se lze výborně schovat a také slouží jako místo k řešení různých teorií. Borovice, na kterou se dá vylézt. Houpačky pro radost z létání, klády pro ty, co touží balancovat. A všude hlína, bláto, kameny, listí, klacky. Mezi tím se prohánějí menší či větší skupinky dětí, někdy jsou to mouchy, jindy pavouci, tajní agenti či tatínek s maminkou.

7.2.2 Rozdělení skupin k denním činnostem

Kolem půl deváté se zahradou rozezní zvonění zvonku a tóny flétny. Skupina Veverek se začne sbíhat u branky, pokud někdo nereaguje, ostatní ho upozorní. Skupina Oříšků se shlukne kolem průvodce hrajícího na flétnu. Chystají se do ranního kruhu. Veverky

odcházejí do svého zázemí v maringotce. Během cesty pomáhají tlačit plně naložený vozík s věcmi a vodou, povídají si, vtipkují a mají potřebu vše sdílet s ostatními. Děti čekají na smluvených místech, tato pravidla samy kontrolují a vyžadují od ostatních. Po příchodu na místo děti pomáhají v zimních měsících se zatápěním v kamnech.

7.2.3 Ranní kruh a řízené aktivity

Ranní kruh může mít různé podoby, nicméně jím vždy začíná společný den. Forma ranního kruhu závisí na počasí, náladě dětí, jejich potřebě sedět nebo naopak běhat. Veverky si v ranním kruhu posílají z ruky do ruky barevný kámen – „vajíčko“ a spolu s předáním zpívají „dobré ráno + jméno“. Je to každodenní rituál, kdy sdílíme něco společného a ladíme se jeden na druhého. Oříšci mají malého skřítko Celestýnka, který putuje z ruky do ruky a stejně jako u Veverek se zpívá „dobré ráno + jméno dítěte“.

Po přivítání následuje návrh denního programu. Co se chystá, o čem si budeme povídat. Průvodce volí aktivity podle tématu, kterým se právě děti zabývají. Mohou to být dechová cvičení, nácvik básničky či písničky, pohybová hra, výtvarné tvoření, diskuse nad nějakým tématem nebo prosté sdílení zážitků. Vždy klademe důraz na respekt k ostatním, učíme se vzájemně naslouchat a potlačit na chvíli své vlastní zájmy. Někdy může trvat ranní kruh 20 minut, jindy i přes hodinu. Vždy závisí na zaujetí dětí. Průvodci jsou v neustálé interakci s dětmi, dokáží reagovat na jejich potřeby a pocity. V menší skupině a s dvěma dospělými je situace mnohem snazší než ve velkém kolektivu. A tak jakmile pozornost dětí polevuje a ke slovu se dostává jejich přirozenost, kruh se pomalu ukončí průpovědí – opět každodenním rituálem (Příloha č. 2).

Obě průpovědi provází pohyb, máme tak možnost každé slovo společně prožít. Zároveň je to signál k další činnosti. Tou je nezbytná hygiena rukou a svačina. Děti si navzájem pomáhají s mytím rukou, učí se trpělivosti ve frontě na vodu. Svačit mohou děti kdekoli v dohledu, platí pouze pravidlo, že s jídlem sedíme. Děti utvářejí skupinky, ve kterých vášnivě diskutují. Někdo však potřebuje k jídlu klid, a tak přivítá možnost užít si jídlo o samotě. To se však stává málokdy, děti jsou přirozeně sdílné a mají velkou potřebu mezi sebou komunikovat.

Po svačině si děti uklidí své věci a pokud ostatní ještě svačí, mají prostor pro hru. Jakmile jsou všichni připraveni k odchodu, odchází se na předem vybrané místo. Toto

místo děti často určí během svačiny či v ranním kruhu. Cesta do lesa je dobou, kdy můžeme procvičovat nabyté znalosti – pozorovat okolí, zpívat si, povídat, hádat, počítat nebo jen jít s někým za ruku a být součástí skupiny. Alespoň 1x týdně se společně setkávají obě skupiny v lese, aby měly děti prostor ke společné hře.

7.2.4 Volná hra

Volnou hru vnímáme jako jednu z nejdůležitějších součástí dne v LMŠ. Velmi často se setkávám s názorem, že: *„děti si lítají, kde je napadne a učitelka sedí a nehraje si s nimi“*.

Zpočátku jsem já osobně měla velký problém zůstat stranou, protože jsem byla výše zmíněným názorem velmi ovlivněna. Nicméně postupem času jsem musela dát za pravdu učitelkám z jedné německé školky: *„Zasahujeme už jen velmi zřídka,“ říká Helga Faustová. „S údivem pozorujeme, jak nápadité hry si děti vymýšlejí a jak málo instrukcí a pomoci potřebují. Jsme přítomny, ale stojíme klidně opodál. Mnohem více vnímáme a o vývoji dětí můžeme informovat rodiče podrobněji než dříve.“*

„Byl to pro nás postupný a zcela nový proces, protože tento přístup od nás při studiu nebyl vyžadován,“ doplňuje její kolegyně. „Dnes máme také mnohem méně důvodů k zasahování, neboť agrese mezi dětmi ubylo. Protože mají víc možností a víc prostoru být aktivní, jsou jejich hry produktivnější a nápaditější“ (Gründler, Schäfer, 2010, str. 19). Samozřejmě se stává, že děti přicházejí za průvodci, aby s nimi stavěli, hráli hru, případně si potřebují sednout a povídat si, někdy stačí objetí. V tom případě jsme tam pro ně a společně si užíváme spolupráci a sdílenou radost (Matějček, 2005).

7.2.5 Oběd

Na rozdíl od státních školek není oběd v naší LMŠ pevně vázán na čas. Máme tak možnost přizpůsobit program náladě a potřebám dětí. Což samozřejmě neznamená, že oběd odkládáme do pozdních odpoledních hodin. Cestou z lesa Veverky společně vyzvednou oběd v budově školky, zatímco Oříšci odcházejí do šatny a zůstávají. Podle počasí jíme venku nebo uvnitř, jídlu venku dáváme přednost. Pokud je příjemné počasí, máme možnost obědvat v krytém altánu na zahradě, případně v blízkosti maringotky. Před jídlem děti společně s průvodci chystají nádoby na stoly, nalévají si pití a společnou průpověď si popřejí dobrou chuť (Příloha č. 3).

Jídlo denně přiváží jídelna zdravé stravy Bazalka s.r.o. Vzhledem k různým stravovacím požadavkům dětí a průvodců jsme zvolili vegetariánskou formu jídla. Maso v bio kvalitě je pro nízkonákladovost LMŠ špatně dostupné. Po jídle si každé dítě umyje nádobí, které společně utíráme. Je čas na odpočinek.

7.2.6 Odpočinek, spánek

I přes fakt, že ve skupině Veverek jsou převážně starší děti, dodržuje se odpočinek po obědě. Děti jsou často z dopoledního programu unavené a právě tato doba je velmi vhodná ke klidovým činnostem. Po jídle je čas na sdílení zážitků z dnešního dne, probíhá reflexní kruh. Děti uléhají do svých spacích pytlů a společně se čte knížka. Ve skupině Oříšků následuje po čtení ještě poslech pohádek z CD, Veverky tuto možnost nemají díky omezenému zdroji elektrické energie. Často se stává, že čtení trvá i hodinu – záleží na zájmu dětí a přitažlivosti knihy. Pokud jsou děti neklidné a netrpělivé (zejména na začátku pracovního týdne), k dlouhému odpočinku je nenutíme. U menších dětí (3-4 roky) však na něm trváme, z důvodu následné odpolední únavy.

7.2.7 Odpolední aktivity

Po odpočinku mají děti možnost vlastního výběru aktivit. V zimním období zůstávají uvnitř budovy, případně maringotky. V teplejších měsících jsou děti venku, kde mohou využívat hry, barvy, stavebnice a nepřeberné množství přírodních materiálů, z nichž jednoznačně vyhrávají bláto a voda. 1x týdně probíhají v obou skupinách Montessori dílničky.

7.2.8 Ukončení dne, rozloučení

Kolem půl čtvrté se obě skupiny opět scházejí na zahradě školky. Mají možnost setkat se s kamarády, naučit se navzájem nové hry, sdílet zážitky. Velmi oblíbené je lezení na strom a běhání po zahradě. Děti prostě potřebují pohyb, i kdyby měly vzápětí padnout vysílením. Jak uvádí Dvořáková (Dvořáková in Svobodová, 2010, s. 15), „80% lokomoce dítěte předškolního věku je **běh**...“ Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že potřeba pohybu dětí předškolního věku je velmi vysoká. Děti mají dostatek prostoru k přirozenému a volnému pohybu především venku. A tak si po 16. hodině přicházejí pro děti rodiče a nacházejí je velmi často zablácené od hlavy po paty, unavené, ale

šťastné. Podáním ruky průvodci končí den v LMŠ.

7.3 Další aktivity

7.3.1 Dopoledne pro předškoláky

Kromě výše popsaného běžného dne v LMŠ U Tří veverek zařazujeme do programu dopoledne pro předškoláky. S desetičlennou skupinou předškoláků pracuje jeden průvodce, zatímco ostatní děti jsou spojené do jedné skupiny. Spolu se třemi průvodci mají odlišný program. Často se setkávám s názory, že by dítě mělo poslední rok před nástupem do základní školy navštěvovat státní MŠ z důvodu lepší připravenosti. Předškolákům se věnujeme v rámci každodenních činností, přesto jsme pro ně vyčlenili střeďeční dopoledne, kdy se mohou věnovat složitějším aktivitám. Cílem je individuální přístup ke každému předškolákovi, který se posunuje kupředu v rámci svých možností a svým vlastním tempem. Hlavním kritériem je dosažení školní zralosti a připravenosti ke vstupu na základní školu, ať už to bude jakýkoli druh školního vzdělávání. Nejen při přípravě na školu klademe důraz na individuální přístup k dítěti. Sledujeme dovednosti jednotlivých dětí, víme, na co se u dítěte zaměřit. Není nutné, aby všechny činnosti podporující jednotlivé kompetence absolvovaly všechny děti (Vošahlíková, 2012).

Oporou předškolních aktivit je Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2006) a z něj vycházející Desatero pro rodiče (2012). Využíváme rovněž publikace Jiřiny Bednářové (2014) a Vlasty Šmardové (2015). Nedílnou součástí denních aktivit je Montessori systém pomůcek, systém Logico Piccolo a další.

7.3.2 Aktivity mimo oblast LMŠ a lesního prostředí

Nedílnou součástí všech aktivit v LMŠ je rovněž seznamování s širším okolím LMŠ. Cestujeme s dětmi autobusem, navštěvujeme centrum města, divadla, koncerty, knihovnu, muzea, ekologické a environmentální programy. Rovněž spolupracujeme s Hradeckým centrem pro osoby se sluchovým postižením o.p.s., navštěvujeme Základní školu Štefánikova a Základní školu Hučák - školu s Jenským plánem. Děti sice vyrůstají v přirozeném prostředí lesa, ovšem nejsou úplně vytrženy z civilizace, což

opět vede k situačnímu učení a získávání nejen sociálních kompetencí.

8 Zkušenost s vedením věkově homogenní skupiny

8.1 Důvody pro navýšení kapacity LMŠ

Ve školním roce 2014/2015 došlo k výraznému zvýšení zájmu o umístění dětí do LMŠ U Tří veverek. Důvodem byl z velké části fakt, že mnoho sourozenců dorostlo do věku, kdy by mohli nastoupit do školky. Dlouho jsme zvažovali, zda školku rozšířit na 2 skupiny. Znamenalo to velké změny v režimu LMŠ, rozšíření řad průvodců, další zázemí pro novou skupinu dětí. Vzhledem k tomu, že primárním zájmem všech LMŠ je práce s malou skupinou dětí, bylo to obtížné rozhodování. Většina LMŠ v České republice pracuje pouze s jednou, heterogenně uspořádanou skupinou. V případě, že mají více skupin, dochází často k rozdělení na více LMŠ jako samostatných subjektů (zejména v Praze). Nakonec jsme vyhověli potřebám rodičů, zakoupili maringotku a svépomocí ji opravili pro potřeby nové skupiny. Problém nastal s jejím umístěním. Městské lesy, a.s. nejprve přislíbily její umístění na svých pozemcích v lese, v docházkové vzdálenosti od původní budovy skautské klubovny. Na začátku září 2014 se však situace změnila a bylo nám určeno místo v trochu nečekaném místě, rovněž v docházkové vzdálenosti od školky. Po peripetiích s přesunem maringotky jsme nakonec mohli přivítat v polovině září 2014 skupinu Veverek v jejich novém zázemí, které si ovšem rychle získalo jejich oblibu.

8.2 Důvody pro vznik homogenní skupiny

Vzhledem k tomu, že v místě maringotky není tekoucí voda, topí se dřevem a také okolí maringotky se nám zdálo být pro mladší děti rizikovější z hlediska bezpečnosti (žádný plot), padlo rozhodnutí, že rozdělíme děti do skupin podle věku. Skupina Oříšků v původní budově – klubovně se skládala z dětí od 3 do 4 let, Veverky tvořily děti od 5 do 6 let věku. Během roku jsme, díky menšímu počtu dětí ve skupině Veverek, mohli 5ti leté Oříšky při jejich narozeninách pasovat na Veverky. Pokud by někdo z dětí toužil zůstat ve své skupině, respektovali jsme to, ale tato situace nenastala. Na uvolněné místo mohly nastoupit nové, 3leté děti.

8.3 Výhody a nevýhody homogenního uspořádání

8.3.1 Příchod do LMŠ

Ze začátku školního roku nastupují klasické adaptační problémy téměř u všech nových dětí (věk nemusí být rozhodující): obtížné loučení s rodičem, častý pláč, nervozita, strach, obtížné zapojování se do programu. Mladší děti jsou častěji doma a návrat do školky je pak pro ně více stresující. Důvodem je i docházka na 3, respektive 2 dny v týdnu. Adaptační proces je tak pro dítě dlouhodobější a psychicky mnohem náročnější. Velmi se osvědčilo společné ranní setkávání všech dětí na zahradě školky. Malé děti sledují hru starších, učí se od nich hře v novém prostředí. Což je ovšem situace nahrávající heterogennímu uspořádání. Mezi dětmi, které LMŠ navštěvují 2. rokem, nebyly výraznější problémy s adaptací – děti už prostředí LMŠ důvěrně znají.

8.3.2 Sourozenci v LMŠ

Zde nastává první větší problém, neboť sourozenci jsou rozděleni do různých skupin. S odchodem skupiny starších dětí ze zahrady se objevují vypjaté situace. U některých dvojic dochází k rannímu rozdělení bez většího povšimnutí, jsou zde však i sourozenci, kteří rozdělení nesou velmi těžce – nejprve odešli rodiče, nyní i starší sourozenec. Mladší sourozenec pláče, snaží se opustit zahradu společně s druhou skupinou. Je nutné větší zabezpečení a zvýšený dohled nad dětmi, zároveň se negativní emoce šíří mezi ostatní děti, situace je pro všechny zúčastněné velmi stresující. Po odchodu skupiny starších Veverek se situace postupně uklidňuje, nicméně k negativní zkušenosti již došlo. Veverky odloučení od mladších sourozenců nepocítovaly, měly svá přátelství uzavřená v rámci skupiny.

8.3.3 Ranní kruh

V prvních měsících po začátku školního roku bylo obtížné přivést a udržet některé z dětí ve skupině Oříšků do ranního kruhu. Důvodem byl smutek, hněv, nezájem. Objevily se děti, většinou chlapci, kteří dokázali sedět na lavičce několik desítek minut, a nebylo možné je žádným způsobem zapojit do společné práce, tato situace trvala několik

měsíců. Postupem času se děti naučily, že ranní kruh je místem společného setkání, a do společných činností se začaly zapojovat. Nicméně mladší děti neudrží dlouho pozornost, a tak se často stalo, že se nechaly navzájem strhnout k jiným, v tu dobu nevhodným, činnostem. Pro udržení soustředění skupiny mladších dětí průvodci potřebují mnohem více energie. Je nutné děti správně a často motivovat.

Starší děti měly potřebu věnovat se stále složitějším činnostem, vzhledem k tomu, že některé do LMŠ chodily již 3. rokem. Objevilo se častější vyrušování, znuďenost, touha po stále vyšším výkonu. U starších dětí se začala projevovat nechuť pomáhat mladším, což se v předchozích letech neobjevovalo. Nyní však chyběla možnost upevňování těchto sociálních dovedností.

8.3.4 Volná hra

U nejmladších dětí tvoří velkou část samostatná hra. Děti se teprve učí pravidlům, jejich schopnost řešit nedorozumění ještě není zcela rozvinuta. Zde se potvrdila slova Mertina a Gillernové (2010, s. 214), že *„celkově méně uspokojivá vzájemná komunikace a v tomto věku převažující samostatná hra tvoří také méně slučitelné situace“*. U některých dětí se objevily herní stereotypy, obtížně se zařazovaly do her s ostatními. Jeden ze starších chlapců nebyl schopen, i přes pomoc průvodců, najít mezi ostatními dětmi kamaráda. Během společně tráveného času s mladšími dětmi byl ovšem viditelně šťastný. Podobné situace nastávaly opakovaně v obou skupinách, u mladších dětí mnohem častěji. Průvodci se snažili tomuto problému předcházet tak, že se obě skupiny alespoň 1x týdně scházely ke společné hře. A opět se objevuje spontánní inklinace k věkově heterogenní skupině. Starší děti většinou nacházely herní partnery poměrně hladce, rozdělávaly se na menší skupinky. Vznikala první hlubší přátelství a samozřejmě i konflikty. Děti je však dokázaly velmi dobře řešit.

Vzhledem k tomu, že velkou část programu LMŠ tvoří výlety do okolí, objevuje se výhoda vyšší odolnosti a vytrvalosti starších dětí. Ty jsou schopny zvládnout náročnější výlet, je proto mnohem snazší s nimi cestovat na delší vzdálenosti.

8.3.5 Oběd

Zvýšená únava, nutnost převlékání (zejména v zimních měsících), nutná sebeobsluha ve skupině 15 nejmladších dětí s sebou přinášela opakovaně vypjaté situace a pláč. Objevují se projevy odloučení, potřeba fyzického kontaktu s dospělými, to vše v zátěžové situaci nadcházejících činností.

8.3.6 Odpočinek, spánek

Ve skupině Oříšků je dostatečný prostor k odpočinku. Všechny děti společně usínají při poslechu pohádky, příp. CD. Většina dětí usíná, spí i 2 hodiny. Po dohodě s rodiči je budíme, případně necháváme spát dle jejich potřeb. Starší Veverky mají k odpočinku omezený prostor. I to bylo jedním z důvodů, proč do maringotky umístit starší děti, které nemají potřebu poledního spánku. Nicméně odpočinek u knihy je dodržován zhruba 30 - 60 minut.

8.3.7 Odpolední aktivity

Mladší děti, které nespí, odcházejí do vedlejší místnosti, případně ven k dalším aktivitám. Jsou to buď aktivity řízené, nebo volná hra. Průvodci vždy vycházejí z potřeb dětí, jejich únavy a samozřejmě počasí a ročního období. Starší děti mají odpoledne podobný program, často se věnují společným hrám, skupinovému stavění z Lega a jiných stavebnic. Velmi oblíbené jsou deskové hry, u kterých děti vydrží i několik desítek minut.

8.3.8 Ukončení dne, rozloučení

Obě skupiny se scházejí na zahradě. Děti se na sebe těší, starší Veverky jsou dominantnější, řídí téměř veškeré činnosti. Mladší Oříšci se snaží zapojit, nacházejí herní partnery většinou mezi méně průbojnými Veverkami. Velmi často se oddělují nejstarší chlapci, kteří nemají o hru s mladšími dětmi zájem, a věnují se samostatným aktivitám. Jak jsem již zmínila výše, z jejich strany ubývá zájem o spolupráci s menšími dětmi a ochota být nápomocen v případě potřeby. Nejstarší dívky naopak vítají spolupráci s menšími dětmi, pomáhají jim, zapojují se do jejich her. Mladší děti jsou nadšeny jejich zájmem. Tato situace opět nahrává věkově heterogennímu uspořádání.

8.4 Shrnutí práce s věkově homogenní skupinou

- delší adaptační proces u mladších dětí
- stagnace v rozvoji samostatnosti, sociálního učení, sebeobsluže
- omezená možnost najít vhodného herního partnera pro děti na různých stupních sociálního vývoje
- orientace na výkon u starších dětí
- sebestřednost, soupeřivost
- výhodou je možnost přizpůsobení fyzické náročnosti skupině, což je u LMŠ dost důležitá okolnost vzhledem k jejímu zaměření

9 Zkušenosti s vedením věkově heterogenní skupiny

9.1 Výhody a nevýhody heterogenního uspořádání

V prvních letech bylo věkově heterogenní uspořádání jedinou možnou volbou, vzhledem k počtu a věku přihlášených dětí. Zároveň bylo toto uspořádání doporučeno zahraničními LMŠ a posléze i Asociací LMŠ.

9.1.1 Příchod do LMŠ

Probíhá stále stejně, všechny děti se společně scházejí na zahradě v době od 7.30 do 8.30, kde mají dostatek prostoru k volné hře. Adaptace je obtížnější pro děti, které docházejí do LMŠ pouze 2 dny v týdnu. Obtížné odpoutání od rodičů se u některých projevuje i v lednu, nezávisle na věku dítěte.

9.1.2 Sourozenci v LMŠ

Obě skupiny jsou pevně dány, sourozenci jsou v jedné skupině. Občas vznesou některé děti požadavek, aby mohly být s druhou skupinou. Pokud je to možné (např. někdo ten den chybí), dětem to umožňujeme.

9.1.3 Ranní kruh

V obou skupinách probíhá ranní kruh ve větším klidu. Větší pozornost však vidím zejména u mladších dětí, které jsou často nadšené dozvědět se něco nového. Starší děti, zejména chlapci, se navzájem špičkují a narušují práci. Důvody spatřuji v tom, že chodí do LMŠ už 3. rokem a některé opakující se informace je začínají nudit (pravidla, režim). To ostatně uvádějí i Mertin a Gillernová (2010), ti však tuto situaci zdůrazňují zejména u homogenních skupin. Podle mého názoru však stačí 2-3 děti stejného věku, které se vzájemně podporují v podobném chování. Výhodou heterogenního uspořádání je, že se ostatní děti nenechají touto situací strhnout a klidně dále pracují podle svých potřeb.

9.1.4 Volná hra

Výjimečně se stane, že dítě nenajde ke hře vhodného partnera. V tom případě zasahuje průvodce, aby dítě ke hře navedl. Mladší děti vzhlížejí ke starším, pozorují jejich hru a velmi ocení, když je starší děti vyzvou ke spolupráci. Může to být i naopak. Zejména starší dívky si rády hrají na hry v rolích (rodina, zvířata) a v takovém případě často vyhledávají společnost mladších dětí. Dochází tak ke vzájemnému učení, obohacování a rozvoji sociálního chování. Velmi často pozorujeme, že se děti po hře ve skupinkách najednou spontánně spojí a hrají si všechny společně. V množství 15 dětí to je samozřejmě jednodušší, ale i tak je třeba velkých zkušeností, aby hra fungovala a všechny děti si ji užily.

9.1.5 Oběd

Doba oběda je skvělým prostorem pro vzájemné učení. Děti si navzájem pomáhají při stolování i mytí nádobí. Mladší děti působí klidněji. Často jsou v době oběda unavené, což je třeba respektovat. Starší děti se učí brát ohled na mladší, což rozhodně považují za prospěšné.

9.1.6 Odpočinek, spánek

Zde je stejná situace jako u oběda. Je třeba věnovat prostor odpočinku mladších dětí. Starší děti trénují sebeovládání, v malém prostoru je to důležité. Starší děti ke spánku nenutíme, ale klid dodržujeme.

9.1.7 Odpolední aktivity

Pracujeme ve skupinách, v zimních měsících a nepříznivém počasí uvnitř. Inspirujeme se „centry aktivit“ z programu Začít spolu. Každé dítě má možnost vybrat si, co ho zajímá, a pracuje svým vlastním tempem. Starší děti často společně hrají deskové hry nebo hry s pravidly, mladší děti je napodobují a opět dochází k vzájemnému učení a obohacování se. *„Děti mají rády různorodost, ale také hry, které znají důkladně a opakují je stále a stále. Pokud se s nimi hrají kooperativní hry, jsou zvláště menší děti velmi ovlivnitelné - již po několika týdnech řízené kooperativní hry (jak dokazují výzkumy) rozšiřují kooperativní chování na neřízené aktivity“* (Kasíková, 2010, str. 61).

9.1.8 Ukončení dne, rozloučení

Obě skupiny se schází na zahradě ke společné hře, děti postupně odcházejí domů. Velmi často se do společných her pouštějí děti napříč skupinami – ty, které se v průběhu dne neměly možnost setkat. Dochází tak k rozšiřování sociálních vztahů, vzájemnému učení a kooperaci. Děti se navzájem seznamují s tím, co během dne dělaly. Učí kamarády nové hry, vyměňují si nápady a zkušenosti.

9.2 Shrnutí práce s věkově heterogenní skupinou

- posílení soudržnosti ve skupině
- zklidnění, přizpůsobení se mladším členům skupiny
- vzájemné učení dětí, kooperace
- posílení pocitu důležitosti
- možnost měnit herní partnery v závislosti na inklinaci k určitým hrám
- nevýhodou je omezení akčního rádiu skupiny (nutno přizpůsobit nejmladším členům)
- vyšší nároky na přípravu programu
- riziko přetěžování starších dětí péčí o mladší a naopak – nadměrné využívání mladších dětí pomoci starších

10 Diskuze

Zpočátku se rozhodnutí rozdělit skupiny dle věku dětí jevilo jako vhodné: 3leté děti se učily novým pravidlům a řádu LMS, což bylo pro některé značně odlišné od systému, který znaly z domova. Naproti tomu předškolní děti měly velkou potřebu kooperativních her, dlouhých výletů a náročnějších úkolů. Bylo snadné s nimi vyrazit na několikakilometrový výlet, zajít na koncert či výstavu. Dokázaly mnohem déle udržet pozornost a být samostatnější v sebeobsluze. Postupně se však ve skupině mladších dětí objevovaly problémy s adaptací, stesky po sourozencích, stagnace ve vývoji a z toho plynoucí náročnost pro průvodce. Téměř shodně podobné situace popisují i Mertin a Gillernová (2012).

Ve skupině starších dětí se objevilo několik chlapců, kteří byli velmi dominantní. Prakticky řídili celou skupinu, snažili se rozhodovat o všech aktivitách a málo průbojně děti tak byly tlačeny do pozadí. Objevila se velká orientace na výkon. Samozřejmě se projevilo i to, že ne všechny děti, ač stejného věku, jsou stejně zralé. To bylo velkou výzvou pro průvodce. Uvědomili jsme si, že děti kopírují současný životní styl, hledají stále nové, atraktivní podněty a to v nich oslabuje *„možnost prožívat s patřičnou intenzitou okolní dění a přitom vlastními silami a smysly objevovat a uvědomit si některé trvalé hodnoty a vztahy“* (Opravilová, 2002, s. 23).

Během školního roku 2014/2015 jsme společně s ostatními průvodci došli k rozhodnutí, že v příštím školním roce určitě tento model opustíme a rozdělíme skupiny na věkově heterogenní. Zároveň jsme v druhé polovině tohoto školního roku více vyhledávali společné aktivity obou skupin, případně jsme umožnili dětem na den skupinu změnit. Tím jsme si potvrdili skutečnost, že mladší děti pobyt v maríngotce zvládnou. Podobně, jak popisuje Syslová (2013), i nám v těchto rozhodnutích pomohla cílená sebereflexe.

Rozhodně souhlasím s tvrzením Jany Havlové, že heterogenní skupina probouzí v dětech *„potřebu něčeho dosáhnout, ukázat mladším, že něco umím, a tudíž dokázat i sám sobě, že to umím“* (Havlová, 2016, s. 1). Zároveň vznikají nové vztahy, jednou je dítě učitelem, podruhé se od někoho učí. Tím dochází mnohem lépe k uspokojení základních sociálních potřeb. To se ostatně potvrdilo spontánní inklinací dětí ke společným hrám napříč skupinami v době, kdy byly děti z obou skupin spolu. Děti si

přirozeně vyhledávají prostředí, které je jim příjemné, a navazují vztahy bez ohledu na to, jak jim skupinu „uměle“ vytvoříme (Kasíková, 2010).

Zkušenost s vedením předškoláckého dopoledne mě vede k tomu, že bych ho pro příští rok opět zachovala. Předškolní děti se na toto dopoledne vždy velmi těší, a přestože se jedná o práci s homogenně uspořádanou skupinou, myslím si, že v tomto případě má své opodstatnění. Je zde možnost poskytnout starším dětem více prostoru jen pro ně. Děti v LMŠ po 3 nebo 4 letech potřebují růst, některé již čtou nebo počítají na úrovni 1. či 2. třídy základní školy. Výhodu vidím i v tom, že v rámci celé LMŠ se opět děti mohou prostřídat, změnit průvodce i kamarády, a tak jim takový den přináší opět něco nového (Opravilová, 2002).

Závěr

Prostředí lesní mateřské školy je v porovnání s běžnou mateřskou školou pro děti fyzicky náročnější. Ovšem stále se jedná o prostředí, které se snaží co nejvíce přizpůsobit dětem, jejich potřebám a touhám po nových objevech. Zároveň mají všichni průvodci velký úkol – provést dítě nádherným světem dětství a ukázat mu pestrost a krásu světa kolem nás. Snažíme se, aby děti žily v přirozeném světě, aby ho vnímaly takový, jaký ve skutečnosti je, a aby k němu měly úctu. A mezi přirozené potřeby dětí patří i možnost stýkat se s dětmi různého věku. Dříve tomu pomáhaly početné rodiny, život na venkově, ve společenství. To se v dnešní době už tolik nevidí. I z těchto důvodů vznikly lesní školky, které si kladou za cíl vytvářet společenství lidí s podobnými zájmy, potřebami a postoji k životu. Jako tenká nit se těmito aktivitami vine potřeba života v souladu s přírodou, její ochrana, trvale udržitelný životní styl, rozvoj fantazie a kreativity a v neposlední řadě intenzivní prožívání každého dne.

Mohlo by se zdát, že společenství lidí kolem lesních mateřských škol je velmi specifické. Ale najdeme zde lidi vysokoškolsky vzdělané i lidi manuálně pracující, lidi z různého sociálního prostředí – i když je pravda, že nutnost platit školné je bohužel pro některé lidi limitující. Rádi bychom to změnili. Všechny tyto skutečnosti nás přivádějí k myšlence, že i společenství dětí, které v LMS prožívají své dětství, by mělo být co nejpestřejší, aby kopírovalo přirozený řád světa.

Cílem mé práce bylo **objasnit vhodnost věkově homogenního či heterogenního uspořádání pro lesní mateřskou školu**. Na základě uvedených skutečností se přikláním k názoru, že **nejpřirozenějším sociálním prostředím pro děti v lesní mateřské škole je věkově heterogenně uspořádaná skupina**.

Pokud dáme dětem prostor, samy dokáží určit, s kým a jak si hrát. Umí se postarat o mladší a prosadit se mezi staršími. Dokáží se vzájemně respektovat a dodržovat pravidla. Jen jim ten prostor musíme poskytnout. Možná je pro průvodce a pedagogy složitější zajistit program pro děti různého věku. Ale v důsledku se nám tato „námaha“ vyplatí. Moje zkušenost je sice poměrně krátká, ale rozhodně budu pokračovat v práci s věkově smíšenou skupinou dětí. Je to jako práce s velkou rodinou, kde každý má své místo a je jedinečný. Osobnost každého dítěte i osobnost průvodce

skupinu formuje a přináší do ní nové zkušenosti, které si ostatní mohou předávat. Stejně jako překážky, které je třeba překonávat a které z nás dělají celého člověka.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2006). *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0977-1

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2014). *Mezi námi předškoláky*. Edika. ISBN 978-80-266-0532-4

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2015). *Školní zralost*. Edika. ISBN 978-80-266-0793-9

CORNELL, Joseph (2012). *Objevujeme přírodu. Učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0145-8

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X

Etický kodex pedagoga lesní mateřské školy ve znění z 27. 4. 2014. Praha: Asociace lesních mateřských škol.

FONTANA, David (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2

GRAY, Peter (2016). *Svoboda učení. Jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělání*. PeopleComm. ISBN 978-80-879-1717-6

GRÜNDLER, Elizabeth, C. a SCHÄFER, Norbert (2010). *Dětská hřiště a zahrady v přírodním stylu*. Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-523-4

HAVIGEROVÁ, Jana, Marie (2011). *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4

HELUS, Zdeněk (2003). *Psychologie*. Fortuna Libri. ISBN 80-7168-876-2

KASÍKOVÁ, Hana (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7

KOPŘIVA, Pavel, NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila a KOPŘIVOVÁ, Tatjana (2008). *Respektovat a být respektován*. Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.

KRAJHANZL, Jan (2015). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka. ISBN 978-80-87604-67-0

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie, 2., přepracované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0

MATĚJČEK, Zdeněk (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1

MATĚJČEK, Zdeněk (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7

MATĚJČEK, Zdeněk (2015). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0853-2

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8

MONTESSORI, Maria (2012). *Tajuplné dětství*. Triton. ISBN 978-80-7387-382-0

NAKONEČNÝ, Milan (2011). *Přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-443-8

OPRAVILOVÁ, Eva (2002). *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*.

Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-656-3

OPRAVILOVÁ, Eva (2004). *Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-786-1

PECHÁČKOVÁ, Yveta a VÁCLAVÍK, Vladimír (2014). *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-501-1

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984). Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN nevedeno.

ROBERTSON, Juliet (2014). *Dirty teaching. A beginner's guide to learning outdoors*. UK: Independent thinking Press. ISBN 978-1-78135-107-9

Sbírka zákonů Česká Republika. Ročník 2015. Částka 55. Tiskárna Ministerstva vnitra. Praha, 4. 6. 2015. ISSN 1211-1244

SMOLKOVÁ, Táňa (2007). *Dítě v úctě přijmout...Vzdělávací program waldorfské školy*. Maitrea. ISBN 80-903761-2-6

Standardy kvality lesních mateřských škol ve znění z 28. března 2014. Praha: Asociace lesních mateřských škol.

SVOBODOVÁ, Eva (2010). *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-39-5

SYSLOVÁ, Zora (2012). *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0

VĚNEČEK říkadel, básniček, písniček, her, vyprávěnek a nápadů pro (nejen) rodiče waldorfských školek (i škol)... *Podzim* – sborník č. 3. 2002

VĚNEČEK říkadel, básniček, písniček, her, vyprávěnek a nápadů pro (nejen) rodiče waldorfských školek (i škol)... *Jaro* – sborník č. 5. 2003

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza a KOZLOVÁ, Dagmar (2012). *Ekoškolky a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1

WEBER, Andreas (2015). *Víc bláta! Děti potřebují přírodu*. Malvern. ISBN 978-80-7530-005-8

ZAJITZOVÁ, Eliška (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, nakladatelství s vědeckou radou. ISBN 978- 80-86798-14-1

Internetové zdroje

CALLAHAN, Alice (2013). *Mixed-Age Preschool: Benefits and Challenges* [online] 2. 4. 2013 [cit. 2016-04-16]. Dostupné z: <https://scienceofmom.com/2013/04/02/mixed-age-preschool-benefits-and-challenges/>

Curriculum for excellence through outdoor learning (2010). Learning and teaching Scotland [online] [cit. 2016-03-27]. ISBN 978-184399-180-9 Dostupné z: <http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/curriculum/ACE/susdevp/UNDESD/pupilsupport/outdoor>

Desatero pro rodiče (2012). Materiál pro PV, č. j. MSMT-9482/2012-22 [online] 2012 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/21828>

Dětské skupiny. In *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online] 19. 8. 2015 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/19908>

EGLE, Anita. *Waldkindergarten – Forest Kindergarten in Germany*. In *Creative star learning company* [online] 9. 2. 2013 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://creativestarning.co.uk/early-years-outdoors/waldkindergarten-forest-kindergarten-in-germany/>

FRÖHLICHOVÁ, Miroslava (2009). *Pedagogická diagnostika dětí předškolního věku jako výchozí bod pro rozvoj oslabených funkcí* [Diplomová práce] Brno: Masarykova

Univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky [online] [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/135661/pedf_m/Diplomova_prace.pdf

HAVLOVÁ, Jana (2014). *Výhody či nevýhody věkově smíšených skupin*. In *MŠ Přetlucká* [online] 1. 7. 2014 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: http://www.mspretlucka.cz/www/mspretlucka/fs/smisene_skupiny.pdf

HODEK, Tomáš. *Historie. Vznik Šárynky*. In *Ekodomov* [online] 4. 1. 2016 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://www.ekodomov.cz/detsky-klub-sarynka/historie/>

HRÁZSKÁ, Jana (2016). *Alternativní školy*. [online] 2001-2016 [cit. 2016-03-28]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

KATZ, Lilian G. (1995). *The Benefits of Mixed-Age Grouping*. In *ERIC Digest* [online] 1995 [cit. 2016-04-16]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382411.pdf>

Outdoor learning. In *Scottish Government* [online] 28. 9. 2010 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: http://www.educationscotland.gov.uk/Images/cfeOutdoorLearningfinal_tcm4-596061.pdf

PAVELKOVÁ, Adéla (2012). *Akční výzkum v pedagogickém prostředí* [Diplomová práce] Brno: Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd [online] [cit. 2016-04-24]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/261283/ff_m/Akcní_vyzkum_v_pedagogickem_prostredi_.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání (2006). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2016-03-05]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

SVENNEBY, Kari. Norway, the daycare generation ...but it is outdoors. In *Active kids club* [online] 2012 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z: <http://www.activekidsclub.com/fresh-air-living/feature/norway-the-daycare-generation-but-it-is-outdoors.html>

VALKOUNOVÁ, Tereza (2014). *Požadavky kladené na lesní mateřské školy připravují*

rodiče o svobodu volby. In *Eduin* [online] 1. 7. 2014 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z:
<http://www.eduin.cz/audio-a-video-archiv/pozadavky-kladene-na-lesni-materske-skoly-pripravuji-rodice-o-svobodu-volby/>

Zvonek 2. Zpravodaj waldorfských tříd při MŠ Nerudova. [online] Květen 2006 [cit. 2016-03-27]. Dostupné z:
http://www.waldorfb.cz/obsah/dokumenty/zvonek/2006/zvonek_02_2006_web.pdf

Seznam příloh

Příloha 1 – Fotografie LMŠ U Tří veverek

Příloha 2 – Průpovědi do ranního kruhu

Příloha 3 – Průpovědi k jídlu

Příloha 1 – fotografie LMŠ U Tří veverek – spolupráce dětí během dne v LMŠ napříč ročními obdobími (foto autorka)



Obr. 1- Slavnost vynášení Morany



Obr. 3- Společná práce na zahradě



Obr. 2- Spolupráce různě starých dětí



Obr. 4 - Volná hra v lese



Obr. 6- Kooperativní hry



Obr. 5 - Prožitkové učení



Obr. 8 - Lesní pedagogika



Obr. 9 - Společná hra na břehu rybníka



Obr. 7 - Zázemí skupiny Veverek

Příloha 2 – průpovědi do ranního kruhu

*„Z malinkého semínka, které v zimě spí,
roste, roste rostlinka. Když se probudí,
protáhne se, protřepá, vykukuje do světa.
Povystrčí hlavičku, leze z hlíny ven,
ukáže se sluníčku: Přeji dobrý den!“*

(Bäcker-Braun, 2014, str. 29)

Pod nohama (mokrý, studená, zelená...) zem
A nad hlavou (modré, šedé, zatažené...) nebe.
A já rukama tvořím tento den a v srdci mám, slunce, tebe.
A kdo má v srdci sluníčko, má na tváři úsměv
jak červené jablíčko.

Hezký den!

(Věneček, 2003)

Příloha 3 – Průpovědi k jídlu

Všechno, co roste ze země, voní a chutná příjemně.

Sluníčko den co den rostlinky vytahuje ven.

Děkujem' ti sluníčko, žes zahřálo zrníčko.

Děkujem' ti země milá, žes to zrnko v sobě skryla.

(Věneček, 2002)

Byla jedna sestřička a ta měla bratříčka.

U jednoho stolu sedávali spolu.

Za ruce se chytili, dobrou chuť si popřáli.

Dobrou chuť!

(Zvonek, 2006)