

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Alternativní pedagogické koncepce v praxi mateřské školy

bakalářská práce

Marika Valouchová

vedoucí bakalářské práce

doc. PhDr. Miroslav Somr, DrSc.

České Budějovice 2008

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu doc. PhDr. Miroslavu Somrovi, DrSc. za cenné rady, připomínky a metodické vedení.

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma Alternativní pedagogické koncepce v praxi mateřské školy jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použité a citované literatury.

04.07.2008

Marika Valouchová

ANOTACE

Bakalářská práce, kterou jsem vypracovala má název Alternativní pedagogické koncepte v praxi mateřské školy.

Cílem této práce je charakterizovat základní znaky alternativních škol, popsat jejich nestandardní přístup k edukačnímu procesu a objasnit rozdíly v oblasti kooperace a komunikace mezi učitelkami a dětmi.

Teoretická část popisuje alternativní pedagogické směry a blíže se zabývá Waldorfskou mateřskou školou, Montessoriovskou mateřskou školou a Zdravou mateřskou školou.

Praktická část poté navazuje pozorováním v těchto alternativních mateřských školách a detailně popisuje komunikaci a kooperaci mezi učitelkami a dětmi.

ANNOTATION

My bachelor thesis is called The Alternative Educational Conception in Practice of Kindergarten.

The aim of this thesis is to define the fundamental characteristics of alternative schools, to describe their special approach to the educational process and to explain the differences in the field of cooperation and communication between teachers and children.

The theoretical part depicts the alternative educational trends and focuses especially on the Waldorf Kindergarten, Montessori Kindergarten and the Healthy Kindergarten.

Consequently, the practical part concurs with observation in these alternative kindergartens and describes in detail the communication and cooperation between teachers and children.

Obsah

1.	Úvod	1
2.	Teoretická část	2
2.1.	Alternativní školy	2
2.1.1.	Pojem alternativní školy	2
2.1.2.	Vlastnosti alternativních škol	3
2.1.3.	Funkce alternativních škol	3
2.1.4.	Stručné rozdělení alternativních mateřských škol	5
2.2.	Montessori pedagogika	6
2.2.1.	Historie	6
2.2.2.	Pedagogika Marie Montessori	8
2.3.	Waldorfská pedagogika	13
2.3.1.	Historie	13
2.3.2.	Pedagogika waldorfské školy	14
2.4.	Zdravá mateřská škola	17
2.4.1.	Pedagogika Zdravé mateřské školy	17
3.	Praktická část	22
3.1.	Montessori třída	22
3.1.1.	Volná hra	22
3.1.2.	Řízená činnost	23
3.1.3.	Komunikace	24
3.1.4.	Spolupráce	25
3.2.	Waldorfská třída	26
3.2.1.	Volná hra	26
3.2.2.	Řízená činnost	27
3.2.3.	Komunikace	28
3.2.4.	Spolupráce	29

3.3.	Zdravá mateřská škola.....	30
3.3.1.	Volná hra.....	30
3.3.2.	Řízená činnost.....	31
3.3.3.	Komunikace.....	32
3.3.4.	Spolupráce.....	32
4.	Závěr	34
5.	Seznam použitých a citovaných pramenů.....	35

1. ÚVOD

Téma bakalářské práce, které jsem si zvolila, pojednává o alternativních pedagogických směrech, které jsou v dnešní době velmi diskutovaným tématem.

Teoretická část se zaměřuje na vybrané alternativní pedagogické koncepce-
Montessori, Waldorfskou a Zdravou mateřskou školu.

V praktické části jsem se zaměřila na nestandardní přístup k edukačnímu procesu a blíže jsem se zajímala o kooperaci a komunikaci mezi učitelkou a dětmi v těchto netradičních mateřských školách.

Pro toto téma a styl vypracování bakalářské práce jsem se rozhodla, jelikož se domnívám, že v této době, kdy má rodič možnost vybrat si pro své dítě jakoukoliv mateřskou školu, by měl být seznámen i s alternativními pedagogickými koncepcemi a poznat tyto školy i z praktického hlediska.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

2.1.1. Pojem alternativní školy

„Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (2: 11) My se v této práci budeme zabývat alternativním vzděláváním, chápaným jako takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi a jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.

Alternativní škola je tedy v našem pojetí rozhodující pedagogický a didaktický aspekt fungování alternativních škol. Jako alternativní tedy chápeme všechny druhy škol, státní i soukromé, které mají jeden podstatný rys a to, že se odlišují od hlavního proudu standardních škol dané vzdělávací soustavy.

Odlišnosti těchto škol spočívají v jiných způsobech organizace výuky a života dětí ve škole. V tomto smyslu je tedy kritériem pro vymezení alternativních škol pedagogická specifita určité vzdělávací instituce, nikoliv typ zřizovatele nebo způsob financování.

2.1.2. Vlastnosti alternativních škol

„Škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou každého dítěte.“(2: 18)

„Alternativní škola je aktivní.“(2: 18) Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem. Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti dítěte. Aktivní škola považuje za nepostradatelné momenty výchovného procesu kreativní činnost a tělesný rozvoj.

Škola usiluje o komplexní výchovu dítěte, proto vedle intelektuální složky rozvoje přikládá důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje.

Alternativní škola je chápána jako tzv. živé společenství. Což znamená, že formy a postupy výchovy jsou utvářeny společně jak s dětmi tak s rodiči a učiteli.

Tyto školy usilují především o humánní přístup k jedinci a úzkostně sledují přirozený a zdravý vývoj dítěte.

2.1.3. Funkce alternativních škol

Kompenzační funkce

Alternativní školy vznikají za tím účelem, aby nahradily určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství. Alternativní školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit standardní školy. Teoreticky se tedy můžeme domnívat, že kdyby standardní školy byly schopny zabezpečit všechny rozmanité

potřeby společnosti, týkající se vzdělávání, pak by ke vzniku alternativních škol nemuselo docházet.

To je ovšem jen teorie, v praxi není možné, aby standardní škola mohla uspokojit tak širokou rozmanitost vzdělávacích potřeb, jakou jsou lidé schopni si vytyčovat.

Diverzifikační funkce

Diverzifikační funkce dokládá, že alternativní školy vznikají proto, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání. Státní školský systém, byť by byl jakkoliv diferencován, přece jen jistou uniformitu v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání vždy projevuje, to ale nelze považovat za negativní rys, neboť zabezpečuje vzdělání velké skupiny populace, které je nutně zapotřebí spojovat něčím společným, jednotným.

Paradoxem je, že i některé typy alternativních škol tíhnou k určité jednotnosti. Jsou to například některé typy reformních škol, které se snaží působit na populaci svých žáků tím, že používají některé společné vzdělávací obsahy a rituály školního života.

Inovační funkce

Z hlediska pedagogického je inovační funkce alternativních škol tou nejdůležitější a nejzásadnější. Znamená, že alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a nejrůznější inovace ve vzdělávání. Inovace jsou velmi různorodé podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž byla daná škola založena.

Jednak jde o inovaci v organizaci vzdělávacího procesu, do čehož zahrnujeme nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách a školách aj.

Jednak jde o inovaci v obsahu vzdělání do čehož patří inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů.

2.1.4. Stručné rozdělení alternativních mateřských škol

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

Státní nebo soukromé:

Moderní alternativní školy: Mezinárodní škola

Zdravá škola

Integrovaná škola

Klasické reformní školy: Waldorfská škola

Montessoriovská škola

Daltonská škola

2.2. MONTESSORI PEDAGOGIKA

„Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“

2.2.1. Historie

Marie Montessori se narodila v Itálii 31. srpna 1870. Po absolvování střední školy studovala v Římě na univerzitě matematiku, biologii a medicínu. Roku 1896 získala jako první žena v Itálii titul doktora medicíny. Poté začala pracovat jako asistentka na psychiatrické klinice římské univerzity, kde se dva roky starala o duševně postižené děti. Proniknutí do problematiky a poznání neutlumené potřeby hry u postižených dětí vedlo Montessoriovou k názoru, že i tyto děti jsou vychovatelné, proto zahájila pedagogickou pomoc pro postižené děti. Na toto téma vede cyklus přednášek pro italské učitele.

V roce 1904 se stává profesorkou antropologie, ale stále více času věnuje působením na školách pro mentálně postižené děti. Postupně dospívá k názoru, že její metody by měly větší úspěch, kdyby byly aplikované na mentálně zdravé děti, proto zřizuje dětské útulky, které jsou provozovány pod názvem „dětský domov“ (Casa dei bambini). Smyslem těchto domů bylo pomoci pracujícím matkám, které mohly předávat své nezletilé děti do péče vychovatelek a učitelek, které si s dětmi hrály a Montessori mohla rozvíjet svou pedagogickou teorii o utváření vlastního života dětí v praxi. Došla k zásadnímu zjištění-dítě se naučí chodit, mluvit, manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost, ne proto, že by ho to dospělí naučily. Na základě tohoto zjištění vypracovala autorka tzv. Metodu Montessori, která pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením

vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet svůj vlastní úsudek.

Ohlas na tuto novinku byl velký a proto se Montessori rozhodla v roce 1913 realizovat první mezinárodní vzdělávací kurz. Z 87 účastníků z celého světa jich 67 pocházelo z USA. Možná právě proto v tomto roce podnikla Montessori svou první cestu do USA. Její návštěva vzbudila v zemi obrovský ohlas, po tři týdny navštěvovala různé školy a přednášela. Během několika měsíců se její jméno stalo v USA pojem a byly zakládány první montessoriovské společnosti.

Poté působila několik let ve Španělsku, odkud se vrátila zpět do Itálie.

V roce 1929 založila s podporou svého syna mezinárodní montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale-AMI). AMI organizovala vzdělávací kurzy a přispívala k rozšiřování montessoriovských idejí což je jejím úkolem dodnes. Současné sídlo AMI je v Amsterdamu.

Po těžkém období v době 2. světové války se Montessori uchýlila do Holandska, kde dál přednášela a připravovala publikace. V roce 1950 se dočkala vrcholného ocenění za své celoživotní zásluhy a obdržela Nobelovu cenu míru. Ačkoliv v roce 1952 Marie Montessori zemřela, její pedagogická teorie si našla mnoho příznivců v mnoha zemích a ti zřizovali podle jejího vzoru školy mateřské, základní ale i speciální pro děti handicapované.

Do českých zemí pronikly první informace o pedagogickém systému Montessori již ve dvacátých letech 20. století. Skutečný rozmach Montessori pedagogiky však začal až počátkem 90. let, v té době na základě zahraničních vlivů a pomocí nadšených rodičů a pedagogů i podpory lidí z akademické sféry vznikly první mateřské školy Montessori. V roce 1999 vznikla Společnost Montessori, která je složena z pedagogů, rodičů a příznivců, kteří chtějí rozšiřovat vzdělávání metodou Montessori. Její sídlo je již od počátku působení v Praze.

Velkým úspěchem propagátorů metody Montessori bylo zpracování návrhu Vzdělávacího programu Mateřská a Základní škola Montessori, který byl

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy doporučen k pokusnému ověřování. V současné době se v České republice Montessori výchova realizuje v přibližně 40 mateřských školách.

2.2.2. Pedagogika Marie Montessori

Pedagogika podle Montessori se vyvíjí již několik desítek let. Dohromady tvoří ucelený a propracovaný vzdělávací systém, který respektuje vývojová období dítěte a plně koresponduje s moderními psychologickými teoriemi vývojových potřeb a senzitivních období dětského věku. Tento program se uchytil v mnoha vyspělých i rozvojových - Německo, severské státy, Itálie, Polsko, USA, Indie atd... Programem se inspirovaly i moderní školské projekty. Kromě detailů jazykové výchovy je mezinárodně zcela kompatibilní a děti tudíž nemají žádné problémy při zařazení do kolektivu jiné třídy i v cizích zemích.

Klíčem k didaktice Montessori je „fenomén polarizace pozornosti“. Fenomén polarizace pozornosti je stručně řečeno naprosté soustředění dítěte na určitou činnost, při které se nenechá ničím rušit a kterou ukončí, až když samo bude chtít. Marie o tomto fenoménu psala jako o důležitém předpokladu, který zapříčiňuje, že dítě je jakoby ovládnuté novým duchem. Díky tomu se začne podle Montessori měnit a stává se klidnějším, inteligentnějším, sdílnějším. Marie popsala několik nejdůležitějších podmínek, jež umožňují tento fenomén. Těmito podmínkami jsou:

Svobodná volba zaměstnání:

„M.Montessoriová napsala, že tento fenomén lze uplatnit jen v případě, že se dítě může rozvíjet volně, pokud není jeho vývoj narušován žádným nepředloženým

zásahem a vývoj probíhá v klidném a mírném prostředí.“(3: 91) Dítě od svého narození prosazuje aktivní duševní život. Jeho rozvoj není žádným biologickým procesem, ale skutkem, který realizuje samo a z vnitřních spontánních potřeb. Tento seberozvoj není jen rozvojem fyzických sil, ale i rozvojem osobnostních rysů. Kultura a vzdělání nejsou věci zrození ani dědičnosti, ale musí být každým jedincem získávány prostřednictvím učení. Pokud jim umožníme svobodu volby činnosti, nemusíme se obávat, že by děti nic nedělaly nebo prováděly něco, co není správné.

Vzhledem k této spontánní aktivitě dětí, která je v Montessori preferována, neexistuje pro všechny třídy stejný řád činností, které by děti s učitelkami prováděly ani princip frontálního blokového vyučování. Na místo toho nastoupila mnohostranná organizační, obsahová a metodická diferenciací dle současného zájmu dětí.

Jednota fyzická a duševní:

„M. Montessoriová považovala za velmi důležité, aby se tato spontánní aktivita, vycházející zevnitř, projevovala i v tělesných projevech dítěte. Zdůrazňovala jednotu rozvoje smyslového a tělesného při poznávání okolního světa.“(3: 92) Každá spontánní aktivita pocházející zevnitř by se měla projevovat i v tělesných projevech dítěte.

Velmi důležitým prvkem je v Montessori rozvíjení smyslů, jelikož podle M. Montessori je lidské bytí vždy jednotou těla a ducha. Nejdůležitější tedy je dosáhnout u dětí co možná nejužší integrace obou projevů bytí.

Dalším důležitým prvkem ve výchově je dostatečné zařazení pohybu. Ten je v Montessori mateřských školách velmi důrazně prosazován, jelikož tuto aktivitu nelze ničím nikdy nahradit. Dítě vyjadřuje prostřednictvím pohybu stupeň vlastní pokračující spolupráce ducha a těla. Tato spolupráce je dokumentována koordinováním vlastních pohybů a jejich samozřejmostí v různém prostředí.

Jedná se o ovládní, řízení a formování vlastních pohybů pomocí síly ducha, jelikož jakýkoliv fyzický výkon není závislý jen na fyzických schopnostech, ale i na duchovní energii.

Z toho vyplývá, že je nutností, aby mateřské školy byly zřízeny a organizovány tak, aby životní projevy a zvláště pohyb a u dětí nebyl chápan jako nepřipustný prvek, ale aby naopak se této svobodné činnosti věnovala dostatečná pozornost. Proto by měly být třídy pokud možno co nejvíc prostorné a nábytek v nich by měl zabírat co nejmenší část, aby se děti mohly volně pohybovat po třídách a nebyly omezovány zbytečným a nepoužívaným nábytkem. Kromě toho jsou nutnou podmínkou co nejvariabilnější a nejpestřejší vyučující a sociální formy ve skupinách a ne šedé monotónní nezábavné formy, které děti nutí k stereotypu a neevokují v nich nové nápady a myšlenky. Díky zábavnějším formám vyučování v mateřské škole vede k lepší atmosféře ve třídě a k lepšímu vzájemnému poznání učitele a dítěte.

Dalším velmi důležitým prvkem v Montessori pedagogice je soustavné cílené opakování. Hluboké tvořivé působení fenoménu polarizace je dalším plodem dlouhého pobytu u jedné věci a několikanásobného meditativního opakování na základě potřeb dítěte. Z čehož vyplývá, že opakování je podstatný rys dětského konání, který je všem dětem v podstatě společný a vystupuje přibližně stejně při každém cvičení. To znamená, že čím častěji a přesněji bude cvičení dětem ve všech jednotlivostech vysvětleno a objasněno, tím více bude budit zdání, jako by bylo pobídkou pro neúnavné opakování. Tím se daří Montessori metodě činit z nesmlouvavého opakování, důležitého pro úspěšné učení, tvořit přitažlivý prvek výcviku.

Smyslový materiál v mateřských školách

Montessori nechala jako doplněk podle svých duchovních záměrů zhotovit pro děti tzv. smyslový materiál, který bychom mohli pokládat za trochu jinou formu hraček. Ovšem nejsou to hračky v pravém slova smyslu, nechtějí ani dobré a kvalitní hračky vytlačovat nebo nahrazovat. Těmito smyslovými materiály jsou

sada různých válečků, růžová věž, hnědé schody, červené tyčinky, pestře barevné destičky, různé krabičky a schránky, které vydávají zvuky, např. chrastítka atd.

Tento materiál pomáhá dětem působením na smysly rozvíjet vlastní představy o světě. Materiál dítěti nenahrazuje svět, ale má mu umožnit, aby bylo schopné své zkušenosti z dotyků se světem uspořádat a duševně přijmout. Tento materiál se nemá stát náhražkou světa, sám o sobě nesmí zprostředkovávat poznatky o světě, ale má být jakýmsi pomocníkem pro vnitřní práci dítěte.

Tímto materiálem je snaha dokázat, že dítě nepotřebuje již hotovou hračku, u které je předem dáno co se s ní má a nemá dělat. Tyto trochu jiné hračky přispívají k nekonečné fantazii každého dítěte.

Dítě samo může u těchto materiálů kontrolovat chyby. Ty musí být z počátku co možná nejvíce zřetelné přímo z materiálu, postupně se stávají abstraktnější, ale vždy musí být opravitelné dítětem samotným, aby uvnitř zanechávaly pocit důležitosti, zodpovědnosti a ukončitelnosti činností.

Práce učitele v mateřské škole

Role učitele je postavena na základní myšlence pedagogiky Montessori: „pomoz mi, abych to mohl udělat sám“. Proto je učitel dětem spíše pomocníkem než přímo vedoucím a snaží se děti jen nenápadně usměrňovat. Postupuje se od konkrétního k abstraktnímu a pro jednotlivé okruhy se využívá již zmiňovaný smyslový materiál. Hesla, kterými by se měl každý učitel v Montessori školách řídit jsou bezpečnost, spolupráce, ohleduplnost, ticho, klid a láska, potom může třída fungovat tak jak má a děti se mohou plně rozvíjet a poznávat svět kolem sebe.

Pro mateřské školy vytvořila Marie Montessori několik důležitých pravidel podle kterých se musí řídit. Tyto pravidla zní takto:

1. Učitel musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.
2. Učitel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.

3. Učitel je aktivním, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je pasivní, pokud se tento vztah již uskutečnil.
4. Učitel musí dítě neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je požádán o pomoc.
5. Učitel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je požádán o pomoc.
6. Učitel musí umět naslouchat a potom se ptát.
7. Učitel musí respektovat dítě, když pracuje, a nevyrušovat ho
8. Učitel musí respektovat dítě, když dělá chyb, aniž by ho hned opravoval.
9. Učitel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.
10. Učitel se musí pokoušet nadchnout děti pro práci.
11. Učitel musí děti nechat pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí svoji pomoc ale nikdy vnucovat.
12. Učitel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.

2.3. WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

„Víra v to, že je svět dobrý, je podle Rudolfa Steinera základní podmínkou pro to, aby dítě v této první fázi svého života se vůbec mohlo vydat na cestu.“

2.3.1. Historie

Za vznik alternativnímu pedagogickému směru s názvem Waldorfská pedagogika vděčíme významnému německému literárnímu vědci Rudolfu Steinerovi.

Rudolf Steiner se narodil 27. února 1861 v Krajevci, který dříve patřil k Uhrám. Jeho otec byl železniční úředník. Dětství prožil Rudolf na několika rakouských nádražích, kam byl otec postupně překládán. Po dokončení reálné školy ve Vídeňském Novém Městě zahájil studium na vysoké škole ve Vídni na polytechnice. Tam ho ovšem zaujalo ještě studium německé literatury, dějin a filozofie. Ihned po skončení studia se začal zabývat zpracováním Goethova odkazu.

Roku 1913 založil tzv. antroposofickou společnost a nechal pro ni vybudovat vzdělávací centrum ve Švýcarsku. Od počátku 20. let se začíná zajímat o pedagogickou hodnotu antroposofie, jejíž ideje uplatnil na své pedagogické praxi ve Waldorfské škole. Od roku 1923 organizoval vzdělávací cykly pro

antropologicky orientované učitele a věnoval se rozpracování antroposofie pro potřeby školní výchovy. Rovněž tento rok vytvořil mezinárodní antroposofickou společnost a zorganizoval tzv. Volnou vysokou školu duchovních věd.

V roce 1925 uprostřed pracovního nasazení Rudolf Steiner náhle umírá. Jeho myšlenkový odkaz po něm dále rozvíjí jeho druhá žena Maria Siversová a řada dalších, praktických učitelů na tzv. waldorfských školách, šířících se z Německa do dalších evropských zemí. Východiskem pro formování názorů Rudolfa Steinera bylo odmítnutí názorů které stály proti náboženství a dalším idealistickým soustavám a odmítnutí moderní vědy a materialistického pojetí světa a člověka v něm.

2.3.2 Pedagogika waldorfské školy

Filozofické východisko waldorfské pedagogiky

Východiskem pro waldorfské školství je antroposofie (z řeckého anthropos- člověk a sophie- moudrost), Steinerem vybudovaná složitá věda o duchovní podstatě člověka. Zahrnuje prvky křesťanství i východní filozofie a také egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku. Středem pozornosti antroposofie je člověk, v němž se zrcadlí obraz celého vesmíru. Podle Steinera je člověk klíčem k řešení záhad světa.

Zkoumání pravé lidské podstaty přivedlo Steinera k tomu, že člověka neutvářejí jen přírodní duševní a tělesné síly, ale že existuje vyšší síla, která přichází z duchovního světa a prostupuje do fyzického těla. Tato síla pomáhá člověku rozvíjet pro něj přirozené tvořivé schopnosti a podněcuje jej k tvorbě duchovních hodnot.

Steinerův člověk je komplexem tří světů, jimž odpovídají tělo, duše a duch. Úkolem člověka je, aby své já dokonale oduševnil cestou procítění. V duchovním světě najde člověk své pravé já a má možnost uvědomělého morálního jednání,

v němž je uplatněna svobodná vůle. S rozvojem sebeuvědomění získává schopnost posuzovat a roste jeho odpovědnost. Člověk však nemůže vykonat svůj úkol v jednom pozemském životě, na to je potřeba několika inkarnací.

Antroposofie uznává víru v karmu a reinkarnaci.

Principy waldorfské pedagogiky

Základním pilířem waldorfské pedagogiky je respekt k rozvíjení osobnosti člověka a to na základě jeho přirozeného psychického vývoje. Opírá se přitom o teorii, že člověk v životě prochází sedmiletými vývojovými cykly, v nichž dochází k opakování obecných dějin vesmíru a lidstva.

Prvních sedm let života je ve znamení zrození, rozvíjí se fyzická stránka člověka. Na každé dítě působí veškeré vlivy okolí, a proto je pro ně stěžejní napodobování a příklad. Naopak neúčinné bývá naopak rozumové vysvětlování a morální výklady. Pro děti je nejdůležitější učit se z toho, co dospělí v okolí skutečně dělají. Rozvoj fantazie může nejlépe probíhat, pokud necháme dítěti volnost. Krédem tohoto období je myšlenka „svět je dobrý“.

Hlavním cílem pedagogiky waldorfských škol je celistvá výchova dítěte. Výchova, která se zaměřuje na výchovu celého člověka kompletně, „hlavy, srdce a rukou“. Učební plán je tvořený v rovnováze poznávacích předmětů, uměleckých a praktických aktivit a představuje základní rámec pro tvořivou práci učitele a dětí.

Vůdčím principem výchovné práce ve waldorfských školách je napodobování. Je ovšem nutné, aby okolí dítěte bylo uzpůsobeno tak, aby dítě podněcovalo a do ničeho nenutilo. Vyjadřovací schopnosti dětí jsou rozvíjeny tvořivými náměty, hrami, básněmi a volným vypravováním. Před dětmi jsou provozovány činnosti běžné z vedení domácnosti a postupně jsou do těchto činností děti zapojovány. Stávají se tak spoluvůdci těchto činností a proces, kterým procházejí považují stále více za sobě vlastní.

Velmi mnoho času je ve waldorfských třídách věnováno zpěvu, hudbě, malování a modelování s tím že každá z těchto činností má být hlavně pocitovou záležitostí, než aby byl brán velký zřetel na produkt tohoto snažení. Pravidelně se během provozují taneční hry s jednotlivými prvky později zaváděné eurytmie. Nejvíce času je však v mateřské škole tohoto typu věnován volné hře, při níž jsou používány nejjednodušší a nejběžnější materiály, díky nim děti rozvíjejí vlastní fantazii a mohou realizovat své vlastní nápady a představy.

Důležitý význam ve výchově má řád, rytmus, příroda a svátky. Waldorfská pedagogika je založena na přírodních kořenech člověka, chápe význam biorytmů a dává mu originální výraz při utváření učebního plánu, rozvrhu hodina slavení svátků. Hlavním smyslem slavností je vytvořit v dětech pocit sounáležitosti, nejen s ostatními dětmi a s učiteli, ale i s přírodou, se Zemí, s vesmírem.

Role učitele

Požadavky na učitele ve waldorfských školách jsou mimořádné. Musí především být schopen předávat nikoliv vědomosti, ale vědění jím samým promyšlené. Musí skloubit tělesné, duševní, a duchovní vzdělání a sloužit dětem jako vzor v mnoha ohledech. Jeho úkolem je rozvíjet individuální schopnost každého dítěte a šířit atmosféru souznění a spolupráce skupiny.

Učitel v mateřské škole má děti podněcovat, ale nenutit, předvádět činnosti tak, aby se k nim volně připojily, ať už to jsou pohybové hry, zpěv, malování, tanec nebo modelování. Jako důležitý je také brán pravidelný rytmus a působení známého, což je pro malé děti přirozené a dodává jim klid a jistotu. Měl by pomáhat sebenalezení dítěte, má mu poskytnout jistotu a důvěru v život. Učitel za každých podmínek odmítá fyzické tresty a nikdy nepodporuje násilí mezi dětmi. Učitelé ve waldorfských školách jsou také proti sledování televize, neboť hubí fantazii.

2.4. ZDRAVÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

2.4.1. Pedagogika zdravé mateřské školy

Prioritou všech zdravých mateřských škol je vytvoření optimálních podmínek pro psychický, fyzický a sociální rozvoj dětí předškolního věku. Ve všech směrech podporují svobodu a zodpovědnost dětí. Zdravá mateřská škola využívá nových netradičních forem práce, převážně skupinové, zohledňuje věkové složení dětí. Věkově smíšené třídy jsou jedním ze znaků zdravé mateřské školy, jelikož takto složené třídy významně přispívají k sociálnímu zrání dětí. Děti jsou k sobě ohleduplné a plně si uvědomují zodpovědnost svého věku. Umí si naslouchat a zmírňují se projevy agresivity.

Škola podporuje děti v komunikativnosti. Komunikace je pro tento typ škol důležitá jak ve vztahu učitel dítě tak mezi dětmi vzájemně. Děti jsou pak lépe ladění chování je celkově pozitivnější. Kvalitních výsledků děti dosahují ve vyjadřovacích schopnostech, umí vyjádřit a zdůvodnit svůj postoj, rozhodnutí a konání.

Věkově heterogenní třídy

Důležitým znakem ZMŠ jsou již zmiňované věkově smíšené třídy. V těchto třídách lze respektovat kamarádké a sourozenecké vztahy a tím lépe uspokojit sociální potřeby dětí, protože je bližší modelu skutečného života. Smíšené třídy umožňují dětem vyzkoušet si různé sociální role, učí se vycházet se všemi dětmi. Snadněji se u dětí rozvíjí vlastnosti potřebné pro jejich budoucí uplatnění v pracovních týmech. Tolerance, spolupráce, sebevědomí, zodpovědnost za sebe i za druhé se tak rozvíjí přirozeně a bez umělých situací. Při zařazování dětí do tříd

je snaha o co nejrovnoměrnější rozdělení, aby měly děti možnost najít si své kamarády mezi dětmi různého pohlaví i věku.

Rytmický řád dne a života

Uspořádání života dětí v ZMŠ má za následek uspokojení dětské potřeby jistoty a řádu, vytvoření stereotypů potřebných pro vznik zdravého životního stylu člověka. Důležité je u dětí zajistit naplnění základních biologických podmínek a poskytnout jim prostor pro jejich svobodné a rozhodování a právo na jejich volbu. ZMŠ zabezpečuje klidné, nestresující prostředí, které v dětech vyvolává klid a pocit bezpečí.

Každé dítě je bráno jako osobnost a veškeré činnosti se přizpůsobují jeho tempu. V zájmu dítěte je v ZMŠ dáván důraz na pravidelnou školní docházku, která pomáhá dítěti zejména v adaptačním období. Pravidelnost denního režimu posiluje základní hygienické dovednosti a zdokonaluje jejich konání.

Pobyt venku patří neodmyslitelně ke každodenním činnostem dětí v ZMŠ. Pro zdraví dětí je důležité, aby strávilo dostatek času na čerstvém vzduchu a mělo dostatek prostoru pro volný pohyb, který mu ve třídách není z nutných důvodů dopřán.

Volný pohyb a tělesná pohoda

Denní režim přispívá k tělesné a duševní pohodě tím, že střídá chvíle dětských aktivit a potřebným odpočinkem. Pomáhá i respektovat individuální potřeby spánku, děti nejsou do ničeho nuceni a pokud se dítě samo rozhodne že nechce

spát, může pouze odpočívat při pohádce nebo se učí relaxační cviky. Znovu se tak apeluje na dětskou zodpovědnost a schopnost vést za svá rozhodnutí následky.

Velká pozornost se věnuje zdravotnímu stavu dětí. Vytvářením vhodného prostředí a chráněním před infekčními nemocemi.

Dostatek pohybu a volnosti je v ZMŠ důležitou složkou dne. Děti se nejvíce věnují spontánní hře, při které působí učitel jen jako rádce nebo pomocník a to jen v tom případě že o to dítě stojí. Pohybové hry tvoří velkou část činností které děti ve škole vykonávají. Nikdy však nejde o soutěžení, děti jsou vedeni tak, aby uměly spolupracovat a pomáhat si a ne soupeřit a předhánět se kdo je lepší.

Důležitou součástí programu je pobyt venku, kde děti dostávají velkou svobodu. Sami si volí činnosti které chtějí vykonávat, zda chtějí strávit pobyt venku v klidu nebo zda se chtějí zapojit do nějakých učitelkou připravených sportovních aktivit.

Zdravá výživa

Výživa nejen zajišťuje náhradu spotřebované energie a výkonnost organismu. Ale slouží k výstavbě a růstu organismu a zdokonalování jeho orgánů a funkcí. Dětem je podáváno jen kvalitní zdravé jídlo, které je pro dětský organizmus velmi prospěšné. Zvláštností je že jednotlivá jídla během dne nemají přesně stanovený čas výdeje, ale děti se mohou najíst kdykoli mají chuť během dne. Sami si určují množství jídla i dobu po kterou budou svačit nebo obědovat.

Bezpečné sociální prostředí

Bezpečné sociální prostředí je podmínkou, aby se dítě mohlo ve škole úspěšně vyvíjet a zdravě učit. Zdravá mateřská škola si zakládá na tom aby se ve škole dítě cítilo v pohodě a bez stresu odcházelo ráno z domova. Proto je brán ohled na psychiku a individualismus každého dítěte. Dítě má dostatek času na zvykání na

mateřskou školu, dostatek času na každou činnost, pozitivní přijímání každého bez výjimky, vytváření pravidel soužití. Děti z postojů učitele mají cítit, že se mohou ptát, požádat o pomoc, zvládat obtížné situace bez obav.

Role učitele

Učitel v ZMŠ musí být dětem hlavně partnerem a pomocníkem dítě neučí ale snaží se aby se vše naučilo samo. Stejně jako každý dítěti blízký dospělý je i on hlavně vzorem pro dítě a proto musí dbát na dodržování zásad zdravého životního stylu. Ovšem tento přístup k životu a ke svému zdraví ji musí být blízký a musí se s ním ztotožňovat, tak aby působila přirozeně a děti se od ní mohly přirozeným způsobem učit. Učitel usiluje o zviditelnění myšlenek o podpoře zdraví i mimo budovu školy, nabízí různé akce i pro děti s rodiči.

Pedagog spolupracuje s rodiči vždy ve prospěch a k ochraně dítěte. Řídí se pravidlem, že je lépe více naslouchat a méně radit.

Spolupráce se základní školou

Spolupráce začíná od dobré informovanosti mateřské školy, rodičů a základní školy o vzájemných očekáváních nabídky a požadavcích. Škole podporující zdraví záleží na tom, aby byly respektovány individuální a věkové potřeby těchto dětí, aby jejich přechod z mateřské školy na školu základní probíhal bez stresu a v co největší pohodě pro každé dítě.

Předškolní dítě se většinou do školy těší, proto je paradoxem že po nějaké době ve škole se situace změní a dítě mívá ze školy nepříjemné pocity a trápí ho pocity úzkosti a strachu, proto se ZMŠ snaží dostatečně se základními školami spolupracovat aby k takovýmto případům nedocházelo.

K vzájemnému poznání a důvěře přispívá oboustranná hospitace, které jsou zaměřeny na pozorování dětí. V MŠ poznává učitelka ZŠ budoucí žáky a

v základní škole učitelka mateřské školy zjišťuje jak se její žáci na školní docházku adaptují. Důležitá je spolupráce a následná konzultace učitelek jednotlivých případů.

Výsledkem spolupráce je společná schůzka učitelek základní i mateřské školy a rodičů, na níž se připraví plán zdravého začátku školní docházky např. pomocí „předadaptačního období“ dětí, návštěvami dětí z mateřské školy základní. Společným programem mimo školu, kde se seznámí děti ze základní školy z dětmi z mateřské školy a vymění si své zážitky.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. MONTESSORI TŘÍDA

Třída v mateřské škole zaměřená na pedagogiku montessori vypadá na první pohled bez dětí jako tradiční běžné třídy. Ovšem pokud se důkladněji zaměříme na hračky a „učební“ pomůcky, které nás obklopují, zjistíme, že se od běžných hraček liší.

Najdeme tu sice klasické panenky, autíčka a stavebnice, ale nejvíce prostoru zabírají různé skleničky s vodou, barevná dřívka, písek v miskách, a spousta jiných pomůcek, které jsou pro montessori pedagogiku typické a nepostradatelné. Tyto pomůcky vzbuzují v dětech zvědavost a snahu vše prozkoumat, proto si s nimi vydrží hrát velmi dlouho a rozšiřovat si při tom obzor svých znalostí a přirozenou formou se učí jak manuálně, tak vědomostně poznávat materiály, které je obklopují.

3.1.1. Volná hra

Při pozorování dětí při volné hře Vás okamžitě překvapí klidný a tichý průběh činností. Každé dítě se věnuje činnosti, kterou si vybralo po příchodu do mateřské školy a je tím tak zaujato, že si ostatních dětí nevšimá. Pokud se přece jen vyskytne dítě, které si nemůže činnost vybrat, je tu učitelka která mu ochotně pomůže vybrat vhodnou „hračku“. Je zajímavé sledovat dítě, které přelévá vodu

z jedné baňky do druhé a tuto činnost vydrží provozovat i čtvrt hodiny, aniž by ho to omrzelo a stále přichází na nové a zajímavé poznatky.

Učitelka zde funguje jako partner a rádce a to jen v tom případě, že si dítě radu přeje a samo o ni požádá.

3.1.2. Řízená činnost

Při řízené činnosti, která v této třídě také probíhá, si učitelka s dětmi povídá o předem daném tématu. Všichni sedí na okraji elipsy, která je vyznačena lepící páskou a poslouchají seznamovací vyprávění učitelky s daným tématem. Samozřejmě všechny děti nejsou v úplném klidu, ale ve srovnání s klasickou třídou, kde se vyučuje podle standardních osnov jsou děti velmi potichu. Když se chce nějaké z dětí na něco zeptat, počká, až jim dá učitelka prostor a poté se rozpovídá, aniž by bylo přerušováno učitelkou nebo ostatními dětmi. Například dnes je na programu seznámení se sluneční soustavou. Děti si vyslechli poutavé vyprávění učitelky o planetách a teď si jejich modely předávají a každý zvlášť si je prozkoumá, a když už má pocit, že o dané planetě vše zjistil, předá ji kamarádovi. Je vidět že děti jsou tak naučené a tento postup jim připadá vlastní a vyhovuje jim. Když se planety vrátí na svá místa, přijde na řadu opakování dnes nabytých znalostí. Znovu si vyprávějí o planetách a děti doplňují základní informace, jako jsou velikost, barva a zvláštnosti planet.

Jelikož už začínají být děti trochu neklidné, připraví pro ně učitelka pohybovou hru na planetky. Je zajímavé, že i při hře jsou děti mnohem méně hlasité než děti v jiných školách. Učitelka děti nenapomíná, ale v situacích, které se jí nezdají vhodné, zvýší hlas na dané dítě a řekne jaký má z jeho chování pocit, aniž by dítě okřikovala.

3.1.3. Komunikace

Komunikace v této třídě je velmi poklidná a efektivní, ovšem děti jsou bezprostřední a méně svázané než ve waldorfských třídách, kde jsou děti schopny opravit učitelku za to, že splete jedno slovo v ranním pozdravu. Montessori třída funguje na pevných pravidlech, které si děti sami vymyslí a učitelka důsledně vyžaduje jejich dodržování. Nejsou ale nijak omezovány.

Komunikace mezi dětmi probíhá podobně jako v ostatních třídách, jen si děti víc hlídají dodržování předem stanovených pravidel, což je ale spíše zásluha učitelky, která je k tomu vede již od nástupu do mateřské školy. Děti si podle mého názoru více hrají sami než v jiných typech mateřských škol, a proto spolu i méně komunikují.

Při volné hře dochází spíše k účelové komunikaci, hlavně v těch případech, že dítě něco potřebuje od jiného. Spolupráce se při volné hře v montessori třídě objevuje o mnoho méně často než v jiných školách.

Ovšem při řízené hře jsou děti schopny spolupracovat pod mírných vedením učitelky, která se snaží nabídnout pro ně zajímavou činnost a koordinovat jejich plnění společných úkolů.

Jak už zaznělo, je zajímavé, že děti v předškolním věku jsou schopny vydržet ve většině případech až domluví ostatní a až potom říct svůj názor nebo poznámku k danému tématu.

Komunikace mezi dítětem a učitelem funguje na partnerské úrovni. Učitel bere dítě jako sobě rovného partnera a zralou osobnost. Proto dítě nikdy nenapomíná ani nezesměšňuje. Dítěti nejprve naslouchá a až potom řekne svůj nápad nebo připomínku.

Pokud děti řeší nějaký problém snaží se do toho nezasahovat, jen z povzdálí celou situaci pozoruje a hodnotí a pokud je potřeba a děti se na něj obrátí s prosbou o vyřešení konfliktu řekne svůj názor a nechá děti ať si s touto pomocí sami poradí. Děti jsou vedeny touto cestou k samostatnosti. Často se mi zdálo, že

dítě nad svou odpovědí na otázku nebo názorem přemýšlí a zvažuje více možností.

Učitelka užívá efektivní komunikace s dětmi. Vyjadřuje své pocity a snaží se nereagovat unáhleně. Celkově rytmus v této montessori třídě je velmi poklidný a člověk nemá ani pocit že je ve třídě s dvaceti předškolními dětmi.

3.1.4. Spolupráce

Pro mne trochu negativním prvkem této montessori třídy je nedostatek spolupráce. V ostatních třídách jiných mateřských škol jsou vidět děti, jak staví společně plavidlo nebo hrad, jak dohromady vaří v kuchyňce, ale v montessori třídě je většina dětí natolik zaujata svou prací, že ostatních si příliš nevšímá.

U řízené činnosti sice ke spolupráci dochází ovšem mnohem méně než v jiných třídách. Děti jako by neměli potřebu rozdělit se o hru nebo úkol s jiným dítětem. Jsou sice ochotny druhému pomoci, přímo spolupráce na rovnocenné úrovni obou zúčastněných to není. Jeden má spíše tendenci učit toho druhého, než aby si rozdělili vzájemně role a společně se doplňovali.

Ovšem spolupráce mezi učitelem a dítětem funguje výborně, jelikož učitel bere dítě jako sobě rovnocenného partnera. Vždy dítě vyslechne a poté teprve reaguje a říká svůj názor. Pokud si to dítě přeje radí mu a pomáhá.

Spíše se snaží děti z povzdálí pozorovat, a vždy by měl mít přehled jakým obdobím zrovna dítě prochází. Zda se nachází v matematické fázi nebo zda má psací období atd. Pozorování těchto období je v montessori pedagogice stěžejní a podle toho v jaké fázi se zrovna dítě nachází učitel k dítěti přistupuje a vybírá mu činnosti které jsou pro něj zrovna vhodné. Do ničeho dítě nikdy nenutí, ale snaží se aby bylo samo aktivní a nepřebíhalo od jedné činnosti k druhé.

3.2. WALDORFSKÁ TŘÍDA

Waldorfská třída je na první pohled odlišná od běžné třídy. Nenajdeme tu hračky z plastu ani z jiných umělých materiálů. Waldorfská pedagogika pracuje jen s přírodními materiály, jako je dřevo, včelí vosk nebo přírodní látky.

Waldorfská třída má spoustu rituálů, které se každý den opakují. Ráno se děti přivítají se skřítkem, který je ve této třídě nepostradatelným článkem kolektivu, říkají básně a říkadla, které se opakují každé ráno po celý rok. Na tento rytmus dne jsou děti zvyklé a vyžadují ho, pokud na něco učitel zapomene, okamžitě mu vynechanou část připomenou.

3.2.1. Volná hra

Ve waldorfské třídě se mnoho času věnuje volné hře. Učitel jen dětem nabízí různé činnosti, ale je na dítěti, kterou si vybere. Potom si už jen samo nebo s jinými dětmi nerušeně hraje.

Třída při volné hře je plná pohybu a hluku, ale jen úměrně k činnostem, které děti provozují. Při volné hře se děti často shlukují a hrají si dohromady, což je odlišné od montessori třídy.

Děti si dokáží pomoci i poradit a jsou schopny rovnocenné spolupráce. Umí se v konfliktních situacích domluvit, a pokud na to sami nestačí, nebojí si dojít za učitelem pro radu.

3.2.2. Řízená činnost

Řízená činnost tvoří ve waldorfské třídě malou část dne, jde převážně o pevně stanovenou osnovu, která se opakuje každý týden, to znamená, že například každé pondělí se peče s dětmi chléb, v úterý se vyrábí z vosku, ve středu se maluje a podobně. Takto se to opakuje každý týden, děti jsou na tento rytmus zvyklé a vyžadují ho, přináší jim pocit bezpečí a důvěrně známého prostředí.

Učitelka dětem při těchto činnostech pouze asistuje a motivuje je k práci, ale v žádném případě je do činnosti, kterou nechtějí vykonávat nenutí. Při řízené činnosti je učitelka dětem spíše partnerem pokud si to sami přejí. Při těchto činnostech je kladen velký důraz na prožitek dětí a ne na konečný výtvar, proto také termín „malování“, jak už jsem výše uvedla, není myšlen jako ztvárnění konkrétní věci, ale pouhá hra s barvami (hlavně s modrou), jde o prožívání barev a volnosti, kterou jim malování umožňuje.

Hry jsou v těchto třídách součástí říkanek básniček a pohádek, které se stahují k danému tématu. Důležitou součástí jsou takzvané prstové hry, které se děti naučí už během prvních dnů ve třídě a poté je opakují každý den vždy, když je chvílka volna, například při čekání na oběd před spaním atd.

Ve waldorfské třídě jsou hry a veškerá řízená činnost vedena spíše poklidně a bez zbytečného hluku. Méně pohybu si děti kompenzují při pobytu venku, kde nejsou nijak učitelkou omezováni.

3.2.3. Komunikace

Komunikace v takto zaměřených třídách probíhá na velmi přátelské úrovni. Děti berou svou učitelku jako někoho, komu mohou velmi důvěřovat. Učitelka s dětmi jedná klidně a bez zbytečného zvyšování hlasu a snaží se, aby si všechny spory děti vyřešily samy jen s její radou, pokud budou potřebovat. Snahou waldorfské pedagogiky je, aby si děti vytvářely vzorec chování také podle pohádek, které se dětem čtou většinou před obědem.

Děti chodí za učitelkou jen s těmi problémy, které jim přijdou důležité, ostatní se snaží vyřešit sami.

Děti mezi sebou komunikaci zvládají také dobře. Ačkoliv jsou waldorfské třídy věkově heterogenní, vychází spolu děti dobře. Jsou vedeni k tomu, aby se respektovali a chápali věkové odlišnosti -to znamená, že mladší děti některé hry ještě nechápu, při stavění hradu nejsou tak šikovní a podobně. I přesto si děti většinou hledají kamarády stejně staré jako jsou oni.

Při hrách je komunikace většinou na dobré úrovni dokáží se společně domluvit a starší děti zvládají kritiku ostatních. Je to zřejmě díky rodinné atmosféře, kterou waldorfské třídy vytvářejí.

Zvláštností těchto tříd je, že pokud se učitelka zmýlí, děti ji okamžitě opraví a tuto její chybu ji ještě několikrát za den připomenou. V jiných třídách děti nevěnují každému slovu učitelky takovou pozornost jako ve waldorfských třídách, proto je pro ně takovéto chování typické.

Učitelka ve waldorfských třídách používá efektivní komunikaci a přijímá děti jako rovnocenné partnery.

3.2.4. Spolupráce

Spolupráce ve waldorfských třídách je na rozdíl od tříd montessori upřednostňována před samostatnou prací. Děti jsou zvyklé spolupracovat, dokáží se přizpůsobit a dělat kompromisy. Nedělá jim problém přijmout do hry další dítě a většinou jim ani nezáleží na věku a na pohlaví, což je rozdíl oproti klasickým třídám a zdravé mateřské škole.

I když by v mateřských školách neměla být soutěživost podporována, při sportovních hrách bývá v klasických třídách a i ve zdravých třídách k vidění, ne ovšem ve waldorfských třídách, děti jsou tak moc zvyklé spolupracovat, že soutěživost je jim téměř cizí. Což je až trochu zarážející u takto malých dětí.

Spolupráce je pro tento typ tříd typická, snad jen nejmenší děti si někdy hrají sami nebo takzvaně vedle sebe se stejně starými dětmi.

Může to být dáno i prostorem pro volnou hru jaký je jim v těchto třídách dopřáván. Děti si mohou nerušeně hrát mnohem déle než je obvyklé u jiných typů škol a jejich výtvary jsou součástí výzdoby třídy většinou celý den nebo i déle.

Děti jsou v těchto třídách na učitelku tak moc vázány, že jen velmi pomalu a s nedůvěrou přijímají jinou dospělou osobu, což je pro děti v tomto věku velmi neobvyklé. Na jednu stranu to dokazuje naprostou důvěru a náklonnost učitelce, ovšem na druhou stranu jsou tyto děti při nepřítomnosti „jejich“ učitelky nedůvěřiví a hůře zvladatelní pro její náhradnici.

3.3. ZDRAVÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

Zdravá mateřská škola je novodobou alternativní školou.

Třída v takové škole není vybavena zvláštními pomůckami, ani skladbou činností. Jediný rozdíl, který můžeme při první prohlídce zpozorovat, je velké množství pomůcek na cvičení a celkově větší prostor pro hru dětí. Na stěnách je více piktogramů než v jiných třídách, jelikož pro tento typ mateřské školy je dodržování pravidel stěžejní.

Jinak tyto třídy nejsou svým programem dne nijak zvláštní a neliší se od běžných mateřských škol. Rozdíl je spíše v přístupu učitelky k dětem, která se každé dítě snaží respektovat a upravovat hru jeho možnostem. Dále se tu více dbá na tělesný pohyb a správnou skladbu jídelníčku dětí. Zvláštností mezi alternativními typy škol je také velká spolupráce Zdravé mateřské školy s obcí a základní školou.

3.3.1. Volná hra

Volná hra v těchto třídách probíhá zpravidla ráno před řízenou činností což je shodné s běžnými třídami. Děti přijdou ráno do školy a učitelka jim nabídne nějakou činnost, pokud o to sami stojí, nebo je motivuje ke spolupráci s ostatními dětmi.

Děti mají prostor pro samostatnou hru a učitelka jim do ni téměř nezasahuje. Volná hra je v těchto typech tříd důležitá, rozvíjí spontánnost dětí a učí děti k úctě k ostatním a ke spolupráci s nimi.

Ve volné hře dostávají děti prostor pro realizování svých nápadů a je dán volný prostor jejich fantazii, učitelka jen dohlíží na klidný průběh hry a na to, aby byla dodržována pravidla, která si děti sami s její pomocí určili.

Děti si mohou své výtvary z volné hry uchovat po celý den, pokud chtějí, tuto možnost mají každý den a jsou i seznámeni s tím, že pokud bude výrobek příliš velký, budou mít menší prostor pro řízenou hru. Tímto se děti učí nést následky za svá rozhodnutí.

3.3.2. Řízená činnost

Řízené činnosti se ve zdravé mateřské škole věnuje velký prostor. Učitelka s dětmi hraje hry, motivuje je k výtvarné činnosti, hudební, atd. Vše se samozřejmě snaží propojovat a vždy dbá na to, aby se děti cítily dobře a na vymyšlení činností se podílely. Snaží se o celodenní spolupráci s dětmi.

Stále se velký důraz klade na důvěru dětí mezi sebou a učitelkou a k tomu slouží také přesně daná pravidla, která se ve třídě po celý den opakují a dodržují. To v dětech vyvolává pocit bezpečí.

Většina činností v těchto třídách je založena na prožitkovém učení. Každé dítě je individuální a podle toho se k němu také učitelka chová, zná jeho možnosti a těm se přizpůsobuje.

Týdenní vzdělávací plán je podobný jako v běžných mateřských školách a stejně tak i rozložení činností přes den, jeho náplň se ale uskutečňuje trochu rozdílně, více se dbá na individualitu dítěte a více se hovoří o tělesném a psychickém zdraví dítěte.

3.3.3. Komunikace

Komunikace je ve zdravé mateřské škole na dobré úrovni jak mezi dětmi a učitelkou tak mezi nimi navzájem. Děti jsou zvyklé s učitelkou komunikovat a nedělá jim to žádné problémy, jsou zvyklé se na vše ptát a nestydí se před ní, což je rozdíl oproti některým klasickým třídám. Učitelka je dětem velmi blízko, často jí také říkají „teto“. Je pro ně důvěryhodnou osobou a někým, na koho se mohou obrátit za všech okolností.

Komunikace mezi dětmi probíhá velmi přirozeně, jsou zvyklé na všech důležitých činnostech dohodnout mezi sebou, tak jak jim to určují pravidla. I když samozřejmě chodí s nějakými „banalitami“ za učitelkou, je to podle mého pozorování méně než v jiných typech škol. Komunikace překvapivě dobře funguje i mezi tříletými dětmi, ty se sice slepě drží pravidel a nedokáží si je přizpůsobit dané chvíli tak jako starší děti, ale rozumí jim a snaží se podle nich chovat, což je pro poklidné a přátelské klima třídy důležité.

Ačkoliv jsou třídy ve zdravé mateřské škole heterogenní děti spolu vycházejí dobře a při hře dokáží komunikovat. Již od nástupu do školy jsou vedeny ke spolupráci a úctě k druhému.

3.3.4. Spolupráce

Děti v těchto třídách jsou zvyklé spolupracovat již od nástupu do mateřské školy. Na rozdíl od montessori tříd jsou zvyklé si hrát ve skupinkách a navzájem si pomáhat a respektovat.

Učitelka pro děti začleňuje mezi ostatní činnosti i hry kde je kooperace nutná. Ačkoliv jsou třídy heterogenní děti spolu spolupracují dobře a nedělá jim problém ani spolupráce s malými dětmi, která bývá v jiných typech škol někdy problematická.

Jelikož se ve zdravých mateřských školách klade větší důraz na sport a pohybové hry než v jiných typech škol je pro děti spolupráce nezbytná, například při míčových hrách a podobně. Velmi dobře se při nich dokáží dohodnout i bez pomoci učitelky.

4. ZÁVĚR

Všechny tři vybrané alternativní školy, které jsem navštívila a prováděla výzkum pozorováním, byly velmi zajímavé a odlišné od tradičních škol. Nejvíce se tradičním školám blíží nejmladší z těchto alternativních škol a to Zdravá mateřská škola.

Komunikace na těchto netradičních školách je dost podobná, učitelka s dětmi komunikuje jako se sobě rovnými. Ve všech třídách se klade velký důraz na samostatnost a odpovědnost za své činy, což je pro děti velice pozitivní. Ve waldorfské třídě jsou děti více než v jiných třídách ovlivněny opakujícími se rituály a to je podle mého názoru trochu svazuje i v komunikaci. Celkově si ale myslím, že komunikace je v alternativních školách na lepší úrovni než ve školách tradičních, učitelky se více zajímají o pocity dětí a poskytují jim víc prostoru k samostatnosti.

Kooperace se v těchto alternativních typech škol poměrně liší, v montessoriovské škole jsou děti zvyklé pracovat samostatně a spolupráce jim dělá potíže, naproti tomu ve waldorfské škole jsou děti zvyklé vždy spolupracovat a pomáhat si, jsou k tomu vedeni učitelkou již od začátku docházky do mateřské školy, mezi těmito extrémly se nachází Zdravá mateřská škola, ve které děti spolupracují, ale jsou schopny hrát si i samostatně, což je podle mého názoru ta nejlepší varianta.

Ve všech těchto typech mateřských škol jsem se cítila příjemně a jsem si jista, že stejné pocity mají i děti a jejich učitelka, což je pro každodenní soužití a vzdělávání velice důležité.

5. SEZNAM POUŽITÝCH A CITOVANÝCH PRAMENŮ

1. Gavora, P.: Výzkumné metody v pedagogice, Brno, Paido, 1996
2. Průcha, J.: Alternativní školy, Praha, Portál, 1996
3. Rýdl, K.: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno, Paido, 1994
4. Svobodová, J., Jůva, V.: Alternativní školy, Brno, Paido, 1996
5. www.rvp.cz
6. www.montessoricr.cz
7. www.waldorfb.cz
8. www.iwaldorf.cz
9. www.mzcr.cz
10. www.szu.cz