

# **Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice**

Bc. Lucie Ištvánková

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Ištvánková**  
Osobní číslo: **H130303**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Analýza systému práce v lesních mateřských školách v České republice**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium literatury z oblasti působení lesních mateřských škol v ČR.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek problematiky lesních mateřských škol.**  
**Příprava výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím hloubkových rozhovorů se zaměstnanci lesních mateřských škol.**  
**Vyhodnocení a interpretace získaných dat.**  
**Shrnutí výsledků výzkumu a návrh pro rozvoj lesních mateřských škol v ČR.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a Magdaléna KAPUCIÁNOVÁ. Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání. Vyd.1. Praha: Raabe, 2013. ISBN:978-80-7496-071-0.

LUKÁŠOVÁ, Hana. Cesty k pedagogice obratu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN: 978-80-7464-222-7.

MIKLITZ, Ingrid. Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes. Vyd. 3. Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007. ISBN: 978-3-589-25353-1.

SPILKOVÁ, Vladimíra. A kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-081-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. a kol. Ekoškoly a lesní mateřské školy. Vyd. 2. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN: 978-80-7212-537-1.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky


Datum zadání bakalářské práce: **14. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 14. ledna 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ...22.4.2016

.....*Karel Zelenka*.....

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užívá-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se věnuje v České republice nově se etablující formě předškolní edukace – lesním mateřským školám, jejichž hlavním principem je vzdělávání a výchova dětí v úzkém kontaktu s přírodou. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů a jeho problémy, souvisejícími s neukotveností lesních mateřských škol v našem právním a vzdělávacím systému. Dále popisuje specifika systému práce lesních mateřských škol z hlediska personálního, edukačního a provozního. Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu realizovanému prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů se zaměstnanci lesních mateřských škol v České republice. Analyzuje a objasňuje specifika systému práce v lesních mateřských školách z hledisek vymezených v teoretické části na základě individuálních pracovních zkušenosti jejich zaměstnanců. Upozorňuje na problémy a výzvy, které stojí před lesními mateřskými školami v České republice po složitých začátcích na jejich nadcházející cestě k profesionalizaci.

**Klíčová slova:** lesní mateřská škola, zaměstnanec lesní mateřské školy, systém práce lesních mateřských škol, environmentální výchova a vzdělávání, předškolní edukace, standardy kvality

## **ABSTRACT**

This bachelor work deals with newly establishing form of preschool education in the Czech Republic – forest preschools with main principle of children education in close contact with nature. Theoretical part is about terms definition and its problems related to non-existence of forest preschools in our juridical and educational system. Then it describes work system specifics of forest preschools from a perspective of personal, educational and operational. Practical part is devoted to qualitative research realized by means of in-depth semi-structured interviews with employees of forest preschools in the Czech Republic. It analyses and clarifies work system specifics in forest preschools from the viewpoints defined in theoretical part based on individual work experiences of the employees. Problems and challenges ahead of forest preschools in the Czech Republic after complicated outsets on the following way towards professionalization are pointed out.

**Keywords:** forest preschool, forest preschool employee, system of work in forest preschools, environmental education, preschool education, quality standards

**Motto:**

*„Nechť je příroda vaším prvním učitelem.“*

Svatý Bernard z Clairvaux

**Poděkování**

Děkuji prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za připomínky, cenné rady a vstřícnost při vedení mé práce a také za konzultace inspirativní nejen pro můj výzkum, ale také pro další profesní život.

Dále děkuji participantkám za ochotu, otevřenost a důvěru při spolupráci na výzkumu.

Poděkování patří také mé rodině za trpělivost a podporu, které mi poskytovala po celou dobu mého studia.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA V ČESKÉ REPUBLICE – POJMY A SOUVISLOSTI.....</b>	<b>13</b>
1.1 DEFINICE LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	13
1.2 HISTORIE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	14
1.3 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY .....	15
1.4 DEFINICE SYSTÉMU PRÁCE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	16
<b>2 PERSONÁLNÍ SPECIFIKA LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE .....</b>	<b>18</b>
2.1 ZAMĚSTNANEC LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	18
2.2 SPECIFIKA POŽADAVKŮ KLADENÝCH NA ZAMĚSTNANCE LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	20
<b>3 EDUKAČNÍ SPECIFIKA LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE.....</b>	<b>23</b>
3.1 POJETÍ EDUKACE .....	23
3.1.1 Pojetí z hlediska vztahu k přírodě a životnímu prostředí.....	24
3.1.2 Pojetí z hlediska různých pedagogických směrů a iniciativ.....	25
3.2 EDUKAČNÍ CÍLE .....	26
3.3 EDUKAČNÍ FORMY A METODY .....	28
<b>4 PROVOZNÍ SPECIFIKA LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE.....</b>	<b>30</b>
4.1 ORGANIZACE PROVOZU A FINANCOVÁNÍ .....	30
4.2 MATERIÁLNÍ PODMÍNKY .....	31
4.3 HYGIENA, STRAVOVÁNÍ A BEZPEČNOST.....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>34</b>
<b>5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>35</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY .....	35
5.2 METODA SBĚRU DAT .....	36
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	37
5.4 REALIZACE VÝZKUMU .....	38
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>41</b>
6.1 V LESE JAKO VE TŘÍDĚ.....	42
6.1.1 Skromné zázemí vs. velkorysý prostor .....	42
6.1.2 Hygiena v přírodě.....	44
6.1.3 Režim dne v lesní mateřské škole .....	46
6.1.4 Materiální vybavení .....	48
6.2 ZAMĚSTNANEC A JEHO POJETÍ EDUKACE .....	49
6.2.1 Od Komenského po skauting .....	49
6.2.2 Přístup k dítěti .....	51



6.3	DÍTĚ V PŘÍRODĚ A SPOLEČENSTVÍ.....	54
6.3.1	Společenství .....	54
6.3.2	Další činnosti.....	57
6.3.3	Identita.....	60
6.4	IDEÁLNÍ ZAMĚSTNANEC LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	62
6.4.1	Vzdělání a vzdělávání .....	62
6.4.2	Související charakteristiky .....	64
6.5	PROFESIONALITA VS. KOMUNITA .....	67
6.5.1	Holka pro všechno.....	67
6.5.2	Pracovní podmínky .....	68
6.5.3	Vztah s rodiči .....	70
6.5.4	(Cíle)vědomá práce v týmu.....	73
6.6	MODEL SYSTÉMU PRÁCE V LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	76
<b>7</b>	<b>DISKUZE A DOPORUČENÍ DO PRAXE .....</b>	<b>78</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>94</b>

## ÚVOD

Lesní mateřské školy (dále také LMŠ) jsou v České republice stále poměrně novou alternativou v předškolní edukaci, která je založena na vzdělávání a výchově dětí v úzkém kontaktu s přírodou. Získávají však stále více příznivců jak v řadách laiků, tak také odborníků. Protože jsem měla vždy blízký vztah k přírodě a kladnou zkušenost s výchovou dětí ve skautském oddíle, i mne před několika lety tento koncept upoutal natolik, že jsem se stala spoluzakladatelkou lesní mateřské školy, kde působím dosud. Zaujaly mne také další charakteristiky, jako využívání prvků alternativních pedagogik, důraz na spontánní hru, prožitkové učení a práce v malé, věkově různorodé skupině dětí. Mé dosavadní zkušenosti z práce v lesní mateřské škole mne utvrdily, že toto pojetí edukace je tím, kterému se chci i nadále věnovat a proto téma mé bakalářské práce bylo jasnou volbou. Atraktivnost tohoto tématu je dána také relativně malou probádaností systému práce lesních mateřských škol v naší republice a už vůbec z kvalitativního hlediska. Navíc je téma také velmi aktuální vzhledem k rostoucímu zájmu veřejnosti i rodičů a také stálé snaze lesních mateřských škol o zařazení do školského rejstříku.

Toto pojetí, kdy převážná část edukace probíhá celoročně ve venkovním prostředí, je troufám si říci pro většinu populace nezvyklé až extrémní a nastoluje řadu otázek. Je pro děti vhodný a užitečný pobyt venku téměř za každého počasí? Je možno zajistit naplnění všech dětských potřeb ve skromných podmínkách LMŠ? Jsou LMŠ schopny připravit děti na primární vzdělávání? Jak zvládají edukaci dětí zaměstnanci LMŠ? Jaké požadavky jsou na tyto zaměstnance kladeny? A mnoho dalších. V zahraničí jsou lesní mateřské školy zavedeny již řadu let a jejich dlouholeté zkušenosti ukazují, že mohou být dobrou variantou v předškolním vzdělávání a přinášet mnoho benefitů.

Krátké působení lesních mateřských škol v naší republice a s ním související neexistence legislativního ukotvení přináší řadu problémů a výzev, se kterými je třeba se vyrovnávat. Prvním úskalím jsou pojmové nejasnosti. V první kapitole tedy vymezím pojem lesní mateřská škola, systém práce a pro uvedení do kontextu se krátce věnuji také historii a legislativním podmínkám. Systém práce chápu jako soustavu jednotlivých částí, které jsou spolu vzájemně propojeny a v teoretické části tento systém rozdělují do tří oblastí personální, edukační a provozní, přičemž při jejich specifikaci vycházím především z dokumentu Standardy kvality lesních mateřských škol (2014). Každé oblasti je věnovaná samostatná kapitola. V

oblasti personálních specifíků složitě definují zaměstnance LMŠ a dále se věnují požadavkům na něj kladeným. V kapitole o edukačních specifíciích se zabývám pojetím edukace, jejími cíli, metodami a formami. Poslední kapitola teoretické části popisuje provozní podmínky – organizaci, financování, stravování a zajištění hygienických podmínek. Praktická část práce navazuje na teoretickou a doplňuje ji reálnými pracovními zkušenostmi zaměstnanců LMŠ z vymezených oblastí.

Cílem této bakalářské práce je tedy analyzovat systém práce v lesních mateřských školách v České republice a objasnit jeho specifika z hlediska personálního, edukačního a provozního. Pomocí individuálních zkušeností zaměstnanců LMŠ chci také nahlédnout hlouběji do reality jednotlivých oblastí. Na tomto základě pak mohu identifikovat možná úskalí a vyjádřit doporučení do praxe.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA V ČESKÉ REPUBLICE – POJMY A SOUVISLOSTI

Lesní mateřská škola je pojem v České Republice již běžně zaužívaný, avšak jak ukáže tato kapitola, také poměrně problematický. Pokusím se jej zde s pomocí literatury definovat a objasnit jeho volbu pro tuto práci. Vysvětlím také, jak budu chápat termín systém práce, který bude podrobně rozpracován v dalších kapitolách teoretické části. Pro dobré pochopení souvislostí je zařazen také krátký exkurz do historie lesních mateřských škol a kapitola popisující současné legislativní podmínky, předpokládám, že těchto témat se dotknou i respondenty ve výzkumu.

## 1.1 Definice lesní mateřské školy

Kdy, kde a jak přesně idea lesních mateřských škol vznikla, či dokonce, kde hledat jejího zakladatele nelze přesně říci. Jejich pojetí se utvářelo v různých zemích odlišně, často nezávisle na sobě, s ohledem na podmínky dané země a také podle zkušeností jejich realizátorů. Za jeden z průvodních znaků tedy můžeme považovat velkou pestrost těchto iniciativ – ať už se jedná o pedagogický koncept, zázemí, prostředí atd. Přestože nelze poskytnout šablonu či dokonalou definici, která by přesně všechny vystihovala, lze vymezit určité společné charakteristiky. Tím nejzásadnějším a univerzálním pojítkem je zvýšený pobyt dětí venku.

Definování lesní mateřské školy tedy není jasné a je obtížné. Knight (2013) je přesvědčena, že na otázku, co je lesní mateřská škola mohou existovat poměrně odlišné názory a pokud chceme vyvinout národní model LMS, je důležitá robustní diskuze, v níž neexistuje jediná správná odpověď.

V našich podmínkách shrnula Vošahlíková et al (2012, s. 12) charakteristiku lesní mateřské školy následovně:

- „ 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. *Třídu 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.“*

Zde je třeba také poukázat na problém pojmu lesní mateřské školy z hlediska zákonného vymezení v ČR. Přestože je běžně užíván termín „lesní mateřská škola“, v právních dokumentech jej nenalezneme, protože lesní mateřská škola nesplňuje podmínky pro vstup do rejstříku škol a školských zařízení. Nemá být tedy v tomto smyslu nazývána mateřskou školou (dále MŠ) a proto jsou v právních dokumentech používány termíny jako „lesní klub“, „rodinný klub“ apod. Podrobně problematiku právní formy a legislativní situace popíši ještě v kapitole 1.3. V této práci jsem se rozhodla termín lesní mateřská škola použít z několika důvodů. Jak vyplývá z výše uvedených charakteristik, LMŠ se hlásí k edukaci dětí v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) a nechce být jen jakýmsi zájmovým kroužkem či zařízením pro hlídání dětí. Hlavní překážkou pro vstup do rejstříku škol a školských zařízení jsou hygienické podmínky ze strany Ministerstva zdravotnictví, avšak požadavky MŠMT jsou lesní mateřské školy schopné splnit (viz pokusné ověřování podrobněji v kap. 1.3). Termín lesní mateřská škola je také široce rozšířen a neexistuje jiný společný termín pro tato zařízení a vymyšlení a užití zcela nového pojmu by bylo dle mého názoru v tuto chvíli kontraproduktivní.

V této práci se bude také vyskytovat termín běžná MŠ, pod kterým rozumím státní či soukromou MŠ zapsanou v rejstříku škol a školských zařízení.

## **1.2 Historie lesních mateřských škol**

Myšlenka lesních mateřských škol pochází ze skandinávských zemí, pro jejichž kulturu je typické úzké sepětí s přírodou. Miklitz (2011) nalézá první kořeny lesní a přírodní pedagogiky ve Švédsku již na konci 19. století. Jako první LMŠ uvádí rodičovskou iniciativu Elly Flatau z Dánska, která vznikla v 50. letech 20. století, a nechala se inspirovat švédskými pedagogy. S delším časovým odstupem se idea LMŠ začíná šířit do Evropy (Švýcarsko,

Rakousko, Německo, Velká Británie) a dalších zemí (USA, Japonsko) (Miklitz, 2011; Knight, 2013).

U nás uvádí Kapuciánová (2010) první zmínky o prospěšnosti vzdělávání venku již u Komenského a později na počátku 20. století pokusy učitelů o zakládání škol s výukou ve venkovním prostředí. Myšlenka LMSŠ, tak jak ji u nás známe dnes, se k nám začala šířit po roce 2000 a nacházela inspiraci především v Německu, Rakousku, Dánsku a Švédsku (Jančaříková, 2010).

Za první lesní mateřskou školu v ČR je považována Zelená školka, která fungovala v letech 2007 – 2009. Po této ojedinělé iniciativě začaly v roce 2009 vznikat LMSŠ ve větším měřítku. V roce 2011 byla založena **Asociace lesních mateřských škol** (dále ALMSŠ), jako akreditovaná vzdělávací instituce, sdružující iniciativy usilující o přímý kontakt dětí s přírodou. Jejím cílem je napomáhat rozvoji organizací, které se této činnosti s dětmi věnují a také usilovat o uznání lesních mateřských škol jako plnohodnotné formy předškolního vzdělávání a její ukotvení v kurikulu a právním rádu ČR (Balíček zkušeností..., 2015). Nyní sdružuje ALMSŠ přes 120 členských organizací (Historie lesních MŠ, 2016) a jejich počet stále výrazně narůstá - v roce 2012 bylo členem 39 organizací (Asociace lesních mateřských škol, 2013), což je během necelých tří let trojnásobný nárůst.

### 1.3 Legislativní podmínky

Naprostá většina lesních mateřských škol je provozována v **neziskovém sektoru**, nejčastěji jsou zřizovateli spolky, případně zapsaný ústav, nebo občansky prospěšné společnosti. LMSŠ mohou fungovat i v **soukromém sektoru** – formou volné živnosti, tyto zařízení pak podléhají podmínkám Živnostenského zákona č. 455/1991 Sb. a ve své práci se jimi nebudou zabývat, protože tento způsob je velmi ojedinělý.

Od jara 2013 povolilo MŠMT zřizování tzv. **lesních tříd** při běžné MŠ. Tomu předcházelo dvouleté pokusné ověřování MŠMT v lesní třídě Lesníček při MŠ Semínko v Praze. Jeho cílem bylo zjistit, zda a za jakých podmínek je možné integrovat LMSŠ jako lesní třídu do provozu běžné mateřské školy. Ze závěrečné zprávy vyplývá, že „... *tento typ předškolního vzdělávání může být realizován v souladu s RVP PV a nabízet vzdělávání srovnatelné svou úrovní s běžnými MŠ.*“ A navrhuje: „*Na základě výsledku jednání s MZ (ministerstvo zdravotnictví – pozn. autora) připravit metodický materiál pro mateřské školy s doporučeným*

*postupem, pro zřizování, provoz a vzdělávání v LT* (lesní třída – pozn. autora) *integrovaných do mateřské školy.*“ (Závěrečná zpráva..., 2012, s. 9). Metodický materiál však nebyl dokončen, a proto pro zřízení lesní třídy musí MŠ splňovat nadále všechny požadavky jako pro zřízení běžné třídy. Tyto požadavky, zejména na zajištění odpovídajícího vnitřního prostoru a vybavení, jsou však z podstaty fungování lesních mateřských škol nesmyslné, protože by nebyly využívány. Zřizování lesních tříd je tedy nepraktické a děje se velmi ojediněle. ALMŠ možnost zřizování lesních tříd vítá jako pokrok, ale dále usiluje o možnost fungování samostatných LMŠ v rejstříku škol bez nutnosti garance běžných MŠ. Pro lesní třídy tedy platí ještě zákonné požadavky jako pro běžné MŠ nad rámec principů a zásad, které v této práci budu popisovat.

V roce 2014 se lesním mateřským školám otevřela další teoretická forma fungování – **dětská skupina**. Zákon o dětských skupinách č. 247/2014 Sb. (Česko, 2014) však zároveň LMŠ existenčně ohrozil, protože pro ně zaváděl nutnost povinné registrace s podmínkami, které byly pro naprostou většinu z nich nesplnitelné. Navíc forma dětské skupiny již z principu neodpovídá LMŠ jako plnohodnotné předškolní vzdělávací alternativě. Nakonec se podařilo prosadit dobrovolnost registrace a tedy možnost dalšího fungování všech LMŠ.

Dalším výrazným zásahem do fungování lesních mateřských škol může být novelizace zákona č. 82/2015 Sb. (Česko, 2015), která zavádí povinný rok před započítáním školní docházky do první třídy ZŠ, čímž ztrácí lesní mateřské školy možnost vzdělávat děti v posledním ročníku MŠ. Dle zákona bude možno sice využít individuálního vzdělávání, pokud rodiče nebudou chtít dítě vytrhávat z kolektivu LMŠ, představuje to však velmi krkolomné řešení, které může být pro část rodičů překážkou a lesní mateřské školy tak mohou přijít o další děti.

Lesní mateřské školy jsou tedy stále mimo současnou legislativu a jsou nuceny hledat kompromisní řešení v rámci platných zákonů. Jak je možno pozorovat výše popsany legislativní vývoj, je pro ně tato situace velmi složitá a náročná, protože se tak stále pohybují v nejistotě, zda s měnícími se zákony a politickou situací budou moci v budoucnosti vůbec fungovat.

#### **1.4 Definice systému práce lesních mateřských škol**

Jako systém je chápána soustava jednotlivých částí, které jsou propojeny a vzájemně na sebe působí. V této bakalářské práci se budu zabývat systémem práce lesních mateřských škol a



budu tedy popisovat a následně zkoumat zaměstnance LMŠ, požadavky pro výkon jejich práce, pracovní náplň, podmínky práce, organizaci a provádění práce, způsob a důvody provádění práce a další souvislosti.

Pro lepší přehlednost jsem si systém práce rozdělila do tří oblastí, které popíši v následujících kapitolách teoretické části své bakalářské práce – oblast personální (kap. 2), edukační (kap. 3) a provozní (kap. 4). Ve výzkumu pak budou těmto oblastem odpovídat dílčí výzkumné otázky.

Novým velmi důležitým dokumentem, který má napomoci lesním mateřským školám k profesionalizaci jejich práce ve všech oblastech jsou **Standardy kvality lesních mateřských škol** (2014) (dále i Standardy kvality LMŠ). Vstoupily v platnost v lednu 2015 a jejich cílem je zaručit dětem, rodičům, osobám podílejícím se na chodu LMŠ a orgánům státní správy určitou kvalitu práce. Valkounová, předsedkyně ALMŠ (Konference 2014, 2014) k tomu říká: *„Je to pro nás velký krok, kterým chceme ukázat, že sami hledáme cestu ke kvalitě, aniž by nás k tomu tlačily zákony.“* Lesní mateřská škola, která tyto standardy splňuje a projde úspěšně procesem certifikace, získá Certifikát kvality. Následně probíhá vyhodnocení plnění Standardů kvality LMŠ každoročně.

Standardy kvality LMŠ jsou rozděleny na **procedurální** (těžištěm je vztah LMŠ k dětem, rodičům a veřejnosti), **personální** (vztah LMŠ k osobám podílejícím se na jejím chodu) a **provozní** (předpoklady provozní a pro zvyšování kvality práce v LMŠ). Každá oblast je doplněna výčtem povinných a doporučených dokladů.

Pro zvyšování kvality práce lesní mateřské školy je zásadní pravidelné vyhodnocování činnosti, jak na úrovni celé organizace, tak na úrovni jednotlivců. Vyhodnocování, zda organizace pracuje v souladu se svými cíli, zásadami a posláním se děje předem stanovenou formou, podle předem stanovených kritérií, prostřednictvím interní i externí zpětné vazby. V tomto smyslu je podle Syslové (2012) vhodné, a já tak dále učiním, používat termín evaluace (případně autoevaluace).

## 2 PERSONÁLNÍ SPECIFIKA LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

V této části bakalářské práce se chci zabývat **zaměstnanci LMŠ**, kteří vykonávají **edukační činnost s dětmi**. V běžné MŠ bychom tyto zaměstnance nazvali učiteli nebo pedagogy. V lesní mateřské škole se však opět dostáváme do střetu pojmů kvůli absenci terminologie a legislativnímu neukotvení. V následujících řádcích se problém pokusím vyřešit, alespoň pro účely této práce. Podkapitola o specifických požadavcích pak ve výzkumné části poslouží jako opora pro odpovídající dílčí výzkumnou otázku.

### 2.1 Zaměstnanec lesní mateřské školy

Podle zákona č. 262/2006 Sb. (Česko, 2006) je **zaměstnancem** fyzická osoba vykonávající závislou práci v základním pracovně právním vztahu, což je pracovní poměr a právní vztahy založené dohodami o pracích konaných mimo pracovní poměr (Dohoda o provedení práce, Dohoda o pracovní činnosti).

Pojem **edukace** definuji podle Průchy (2013) jako souhrnný termín označující výchovu a vzdělávání, protože se obě složky prolínají a jednu od druhé nelze odtrhnout. Přičemž vzdělávání je chápáno spíše jako ovlivňování kognitivních schopností a výchova jako působení spíše na zdokonalování hodnotových, emočních a sociálních komponent (Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová, 2015).

Vzhledem k tomu, že u nás lesní mateřské školy nejsou součástí rejstříku škol, obecně neplatí pro tyto zaměstnance žádná vzdělávací či kvalifikační povinnost. Ta je sice uložena v novém dokumentu Standardy kvality LMŠ, ale ani z něj nevyplývá jednoznačně povinnost kvalifikace dle zákona. Hovoří se zde totiž o dvou možnostech a to buď o vzdělání, které ukládá učitelům MŠ zákon nebo o absolvování akreditovaného kursu při ALMŠ. Proto by tedy neměl být zaměstnanec LMŠ označován slovem **pedagog**, **učitel** ani **pedagogický pracovník**. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013) je totiž definován **učitel** jako profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, přičemž kategorie **pedagogických pracovníků** jsou definovány zákonem č. 563/2004 Sb. (Česko, 2004). Dva naposled jmenované termíny jsou však v souvislosti s LMŠ používány ojedinele. Termín **pedagog** ale nalezneme

běžně v literatuře i dokumentech, souvisejících s lesními mateřskými školami, přestože neodpovídá výše zmíněné definici pedagoga jako učitele, resp. pedagogického pracovníka v širším slova smyslu.

Dalším termínem, kterým se zaměstnanci LMŠ označují je **průvodce**. Dle mého názoru by toto mohl být vhodný termín, protože vychází z překladu slova paidagogos (pais – dítě, aigen – vésti) a odpovídá také pojetí přístupu zaměstnanců v LMŠ k dětem, jako průvodcům dětí při poznávání světa. Tento termín však není nikde ukotven, definován a vymezen.

Tuto nejasnou terminologickou situaci jsem se tedy rozhodla vyřešit užíváním pojmu **zaměstnanec LMŠ**, i když ani ten není ideální. V širším slova smyslu bychom k zaměstnancům LMŠ mohli zařadit například i uklízečky, účetní, kuchařky apod. Tyto práce jsou však vykonávány většinou na základě dobrovolnické výpomoci, sponzoringu nebo bývají často součástí pracovní náplně zaměstnanců LMŠ vykonávajících edukační činnost. Můžeme tedy říci, že skupinu zaměstnanců v podstatě tvoří ti, kteří vykonávají edukační činnost s dětmi.

Na základě těchto skutečností budu v této práci pro osobu, která bývá v souvislosti s lesními mateřskými školami v ČR označována jako pedagog, pedagogický pracovník či průvodce, využívat termín **zaměstnanec LMŠ**, přičemž jeho definice odpovídá vymezení **zaměstnance** vykonávajícího **edukační činnost**, jak je uvedeno na začátku této kapitoly.

Podle dotazníkového šetření ALMŠ pro MŠMT a Ministerstvo zdravotnictví (Asociace lesních mateřských škol, 2015) připadá na jednu lesní mateřskou školu 4 – 5 zaměstnanců, vykonávajících edukační činnost. Téměř polovina pak disponuje alespoň jedním zaměstnancem, který má odpovídající kvalifikaci pro MŠ dle zákona a dalších 14 % organizací zaměstnává osoby, které aktuálně studují pro odpovídající kvalifikaci či mají jiné pedagogické vzdělání.

Specifickým fenoménem v lesních mateřských školách jsou muži, jejichž procentuální zastoupení je vyšší oproti běžným MŠ (Máchalová, 2014; Suchomelová, 2015; Vošahlíková, Krajhanzl a Vostradovská, 2012). LMŠ jsou pro muže přitažlivější vzhledem k prostředí, které je fyzicky náročnější, je v něm více výzev i možných rizik. Děti se tak mají možnost setkat s mužským elementem, který v našem feminizovaném školství chybí. Pro děti, především chlapce, bývají muži přitažliví jiným praktičtějším, reálnějším pohledem na svět, ochotou k rizikovějším činnostem, svou silou a dovednostmi.

## 2.2 Specifika požadavků kladených na zaměstnance lesní mateřské školy

Požadavky kladené na zaměstnance LMŠ se jeví vysoké. Vyžadují nejen kompetence z běžné učitelské praxe, které vymezila například Vašutová (2004), ale navíc další znalosti a dovednosti potřebné pro pobyt, bezpečnost a práci s dětmi v přírodním prostředí. Existuje také **Etický kodex pedagoga lesní mateřské školy** (2014) (dále Etický kodex), který je doplňkem Standardů kvality LMŠ a který zakládá mravní zásady při práci zaměstnanců (o střetu pojmu pedagog v tomto dokumentu jsem se zmiňovala v předchozí kapitole). Standardy kvality LMŠ ukládají povinnost pravidelné evaluace a autoevaluace zaměstnanců LMŠ.

Jedním ze základních a logických požadavků je vztah zaměstnance LMŠ k přírodě a životnímu prostředí, který se projevuje v souznění a jednání s filozofií lesních mateřských škol a zásadami udržitelného rozvoje (Etický kodex..., 2014).

Aby mohl zaměstnanec LMŠ děti v přírodě kompetentně rozvíjet (nebýt jen přátelským doprovodem) je třeba, aby měl zvládnutou didaktiku přírodních věd a měl dostatečné odborné oborové znalosti (o rostlinách, živočiších, biotopech, vztazích a úlohách organismů, přírodních jevech a jejich proměnách...). O vysoké náročnosti a velké šíři znalostí zaměstnance LMŠ se můžeme přesvědčit díky Miklitz (2011), která této problematice věnuje podstatnou část své monografie.

Velmi důležitým faktorem je také flexibilita a kreativita zaměstnance LMŠ, který musí reagovat nejen na okamžité zájmy a potřeby dětí, ale také na místo na kterém se nachází a přírodní vlivy, které nejsou vždy předpověditelné a plánovatelné.

Je potřeba také dobrá fyzická kondice a ochota snášet i nekomfortní počasí a podmínky. Práce v lesní mateřské škole není pro každého a je třeba si to uvědomit a případně si to i přiznat. Jak píše s nadsázkou Knight (2013), ne každý dospělý má stejný „vztah k blátu a klackům“, jako ho mají přirozeně děti.

Důležitým požadavkem je sebezpečí, schopnost reflektovat své pocity a potřeby (Etický kodex..., 2014). Také Průcha (2013) je stejného názoru, když upozorňuje na rizika spojená s vysokou angažovaností a workoholismem v učitelské profesi. Práce v lesní mateřské škole

mívá nižší finanční ohodnocení, zato větší časové nároky i osobní nasazení, spojené s velkou motivací, než práce v běžných MŠ. To vše může zvýšit rizika psychického i fyzického vyčerpání.

Zaměstnanci LMŠ mají umožnit dětem bezpečně riskovat a pracovat s chybou (Etický kodex..., 2014). Riziko může totiž v procesu učení přinášet benefity (více v kapitole 3.2), je však třeba jeho vědomé uchopení tzv. risk assessment (Balíček zkušeností..., 2015), tzn., že zaměstnanec potenciální rizika zná a dokáže správně vyhodnotit, zda je ještě riziko únosné. Je možno se inspirovat u Knight (2013), která přispívá k této problematice formulářem a podrobným postupem k vyhodnocování rizik.

Úzké vztahy s komunitou rodičů, typické pro lesní mateřské školy mohou vytvářet častěji problematické situace při nevyjasněných hranicích profesních a osobních vztahů. Zaměstnanci LMŠ by si tohoto měli být vědomi, aby mohli rizikům předcházet.

Pro kvalitní práci zaměstnance LMŠ jsou jistě potřebné pedagogické vědomosti a dovednosti. Jak ale z výše uvedeného vyplývá, existují oblasti důležité pro práci v lesní mateřské škole, které v kurikulu pro přípravu učitelů předškolního vzdělávání u nás nalezneme jen okrajově a pro zaměstnance LMŠ je nutné je doplnit. Toto potvrzuje i názor respondentů (zaměstnanců LMŠ) z výzkumu Kořeny předškolní výchovy, z kterého vyplývá, že největší překážkou v kontaktu s přírodou jsou lidé doprovázející děti, kteří nejsou dostatečně připraveni a nepřiměřeně reagují (Vošahlíková, Krajhanzl a Vostradovská, 2012). Např. v Německu, kde zaměstnanci LMŠ musí mít pedagogické vzdělání dané zákonem, Miklitz (2011) také požaduje, aby kurikulum těchto vzdělávacích pedagogických oborů bylo rozšířeno o předměty z přírodní pedagogiky. Naopak v Anglii je propracován systém vzdělávání a zkoušek pro zaměstnance a provozovatele LMŠ na komerčním základě. Po ukončení studia získávají absolventi certifikáty tzv. Level 1 – Level 3 a ty jsou pak vyžadovány při různých úrovních práce a provozu lesní mateřské školy (Knight, 2013).

U nás si mohou zaměstnanci LMŠ doplnit potřebné vědomosti a dovednosti především při vzdělávacích projektech ALMŠ, jejichž přehled podáváme v příloze P 1.

Velmi důležitou kvalitou je také **zkušenost**. Práce s dětmi přináší situace, při kterých při sebelepším vůli nevystačíme pouze s teorií získanou studiem, ale žádají si právě zkušenosti, které byly získány předchozí aplikací a reflexí znalostí v pedagogické praxi. Ve výzkumné

části této práce se tedy budeme zabývat těmito individuálními zkušenostmi zaměstnanců LMŠ, které můžeme formulovat jako „... *souhrn individuálních vědomostí, dovedností, návyků, zájmů, prožitků, sociálních vztahů a praktických činností získaných během života.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

### 3 EDUKAČNÍ SPECIFIKA LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

Předškolní vzdělávání v České republice se v návaznosti na školský zákon řídí RVP PV. Ten vymezuje společné rámcové požadavky, podmínky a pravidla vzdělávání a je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), jejichž tvorba je pro MŠ povinná. Protože lesní mateřské školy nejsou součástí sítě škol a školských zařízení, nejsou povinny ŠVP zpracovávat. Deklarují však, že jsou plnohodnotnou alternativou předškolního vzdělávání a usilují o její uznání, proto ALMŠ doporučuje svým členům písemné zpracování vlastního edukačního záměru, který je v souladu s RVP PV. Pro splnění Standardů kvality LMŠ je jeho tvorba a evaluace závazná, dále je také povinností sledování a zaznamenávání rozvoje dětí podle předem stanovených kritérií.

Lesní mateřská škola představuje spíše než vzdělávací program vzdělávací formu, tedy organizační podmínky založené na pravidelném celodenním pobytu s dětmi venku. Nenajdeme „univerzální“ pedagogický program, ale paletu pestrých možností, která odpovídá východiskům a prioritám týmu (Balíček zkušeností..., 2015). V této kapitole poukáží na specifika a společné znaky edukace v lesních mateřských školách. Pro výzkumnou část bude tato kapitola sloužit jako východisko při zjišťování individuálních pracovních zkušeností vybraných zaměstnanců LMŠ v oblasti edukace.

#### 3.1 Pojetí edukace

Z historického hlediska se lesní mateřské školy nevyvíjely ve vzduchoprázdnu, ale v kontextu dalších idejí a myšlenkových směrů, které existovaly před jejich vznikem, ale také souběžně s nimi a vzájemně se mohly ovlivňovat.

Výchova v lesních mateřských školách je orientována osobnostně a pedocentricky. Klíčovou roli tedy hraje demokratizace, humanizace a otevřenost, partnerství a spolupráce s rodinou a důraz na individualizovaný osobnostní rozvoj dítěte (Kolláriková a Pupala, 2001). Velmi často využívaný systém komunikace v českých LMŠ je **Respektovat a být respektován** (Kopřiva et al., 2008). Neužívá zákazy a příkazy, ale společné stanovení pravidel a hranic. Neužívá trestů a odměn, jako nástrojů vnější motivace, ale vede děti k motivaci vnitřní. Za východisko tohoto přístupu můžeme považovat **antiautoritativní pedagogiku a postpeda-**

**gogiku** ve smyslu chápání dítěte jako rovnocenného partnera, kterému je poskytnuta svoboda ale také zodpovědnost. Svoboda však není bezbřehá, ale je omezena svobodou druhých. Odjímá vnější tlak na dítě a vynucování a naopak věří v jeho vnitřní předpoklady, staví na úctě, přátelství a mezilidských vztazích (Lukášová, 2013). V LMŠ je vztah dospělý – dítě založen na důvěře. Jsou stanovena pravidla, jejichž dodržování oběma stranami umožňuje nechat dětem v přírodě dostatek volnosti – např. po cestě lesem čekat na domluvených místech, být vždy na dohled či doslech dospělých, při práci s nožem sedět, nejíst plodiny bez souhlasu dospělých apod.

Jak jsem již zmínila zaměstnanci LMŠ jsou také označováni jako průvodci dětí při jejich poznávání světa. Knight (2013) mluví o child-led přístupu, kdy se nechává vést dítětem, naslouchá a pozoruje jeho aktuální zájmy a potřeby a prvotně vychází z nich, až poté z kurikula. „...*iniciativa vzešlá od dětí v sobě ukrývá vše, co dobře připravená vzdělávací nabídka – odpovídá jejich věku, je vnitřně motivovaná zájmem o věc, navazuje přirozeně na dění a ať se jedná o jakoukoliv činnost, vždy bude mít i přínos pro rozvoj klíčových kompetencí dětí. Řízená činnost v lesní MŠ proto přichází na řadu v oblastech, které je potřeba doplnit.*“ (Balíček zkušeností..., 2012, e-kniha\temata\prvni-tema\71.html)

Základní východiska pojetí edukace v lesních mateřských školách můžeme hledat ve dvou následujících hlediscích:

### 3.1.1 Pojetí z hlediska vztahu k přírodě a životnímu prostředí

Vztah k přírodě a životnímu prostředí je jednou z hlavních linií filozofie lesních mateřských škol. Krajhanzl (2015, s. 168) jej definuje jako „...*osobnostně stabilní vlastnosti prožívání a chování jedince k přírodě a životnímu prostředí*“. Důležitou podmínkou vzniku kladného vztahu k přírodě a životnímu prostředí je výchova v přímém kontaktu s ní.

Klíčovými tématy jsou pro LMŠ environmentální výchova, vzdělávání a osvěta (dále EVVO) a vzdělávání pro udržitelný rozvoj (dále VUR), která jsou ukotvena i ve státních dokumentech. **EVVO** „... *se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách.*“ (Česko, 1992, Zákon č. 17/1992 Sb., §16). **VUR** „...*je předpokladem k osvojení si takových způsobů myš-*



*lení, rozhodování a chování jedince, které vedou k udržitelnému jednání v osobním, pracovním i občanském životě.*“ (Česko, 2008, s. 1). Udržitelný rozvoj tedy zdůrazňuje takový přístup člověka, který nenaruší vznik potřeb budoucích generací (Szimethová in Szimethová, Wiegerová a Horká, 2012).

Důležitost výše jmenovaného je podpořena také výzkumy Strejčkové (2005), která varuje před negativními jevy odcizování člověka, především dětí, přírodě a apeluje na důležitost včasné a celostní ekologické výchovy, založené především na praktických poznatcích v přírodním prostředí.

### 3.1.2 Pojetí z hlediska různých pedagogických směrů a iniciativ

**Waldorfská pedagogika** Rudolfa Steinera je s lesní mateřskou školou úzce spjata, což dokazuje také její oblíbenost v lesních mateřských školách ve Skandinávii a Německu, kde jsou nejvíce rozšířeny (Knight, 2013). K prvkům, které jsou uplatňovány, patří důraz na přírodní materiály, práce s rytmem (cyklus ročních období, života ...), zaměření na praktické a umělecké činnosti, smyslové poznávání, pořádání slavností a návaznost na lidové tradice, podpora fantazie prostřednictvím pohádek a příběhů. Významná je osobnost edukátora, který je vzorem pro nápodobu a směřuje výchovu k utváření svobodné osobnosti.

**Pedagogika Marie Montessori** stejně jako lesní mateřské školy klade důraz na samostatnost dětí a respektování jejich vlastních sil při rozvoji. Montessori popisuje tzv. senzitivní fáze, kdy jsou děti citlivé pro vnímání určitých jevů a důležitá je pro ně v tomto období možnost tzv. nerušeného ponoření do vnímání, kdy se mohou plně koncentrovat. Tento fenomén však nikdy nebyl zahrnut do pedagogiky jako důležitý faktor, naopak v dnešním světě bývá koncentrace dítěte prakticky neustále narušována (Lukášová, 2013). V tomto smyslu spatřuje Miklitz (2011) významnou úlohu lesní mateřské školy, jejíž přírodní prostředí poskytuje výborné podmínky a možnosti pro nerušené činnosti, kdy se mohou děti hluboce soustředit a koncentrovat.

**Liga lesní moudrosti** je výchovné hnutí založené E. T. Setonem, který se u nás uplatnil jako jeden z duchovních vůdců skautingu. Lesním mateřským školám nabízí dlouholeté zkušenosti s pobytem a aktivitami v přírodních podmínkách a metodiku práce s dětmi v přírodě. Totéž platí pro **skautské organizace**, z jejichž řad pochází velká část zaměstnanců LMŠ.

**Zážiteková pedagogika** je založena na překonávání výzev v prostředí a cestami, které jsou pro danou osobnost extrémní. Tyto extrémní zážitky pak zvyšují hodnotu sebepojetí, která se zabudovává do sebekonceptu účastníka. V lesní mateřské škole nejsou výzvy tak extrémní a nejsou také jednorázovou záležitostí, ale změna sebekonceptu se děje „po kapkách“ v dlouhém časovém úseku. Důležitou inspirací pro LMSŠ může být také proces při vyhodnocování rizik v přírodním prostředí. (Knight, 2013)

K dalším pedagogickým směrům, se kterými se můžeme v lesních mateřských školách setkat, patří např. Začít spolu, Zdravá mateřská škola, Intuitivní pedagogika Pára Ahlboma a další.

### 3.2 Edukační cíle

Vošahlíková s Kordulovou (Vošahlíková et al, 2012, s. 33) zpracovaly edukační cíle, ke kterým lesní mateřské školy směřují:

- *„učit se celostně, tzn. všemi rovinami vnímání*
- *rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě*
- *podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností*
- *rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků*
- *podpořit vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou*
- *prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů*
- *seznámit se s místem a prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah*
- *zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy*
- *umožnit dětem, aby poznali své tělesní hranice*
- *prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu“*

Tyto cíle jsou plně v souladu také s cílem environmentální výchovy, jak jej uvádí například Jančaříková (2010, s. 12): „*Základním cílem environmentální výchovy v předškolním věku je podnítit v dětech touhu poznávat okolní svět a rozvíjet ji v hluboký a trvalý vztah k přírodě.*“ Upozorňuje na důležitost vztahu k přírodě a citlivosti k ní, jako očekávaného výstupu environmentální výchovy v předškolním věku, pro docílení budoucího života v souladu s pravidly udržitelného jednání.

RVP PV formuluje cíle také jako klíčové kompetence, tedy „...*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince* (Smolíková et al, 2004, s. 9).“ Jak prověřilo pokusné ověřování lesní třídy Lesníček, lesní mateřská škola je schopna poskytnout vzdělávání, které rozvíjí klíčové kompetence definované v RVP PV ve všech oblastech. Mnohé výzkumy (Häfner, 2002; Kiener, 2003; Lettieri, 2004) potvrzují pozitivní vliv ve většině oblastí a srovnatelné či lepší výsledky při srovnání s dětmi z běžných MŠ. U nás proběhl podobný výzkum Kořeny předškolní výchovy a také on ukázal minimální odlišnosti v rozvoji předškolních dětí z LMŠ a běžných MŠ a celkově se přikláněl spíše ve prospěch dětí z LMŠ (Vošahlíková, Krajhanzl a Vostradovská, 2012).

Podrobnému srovnání konceptu lesních mateřských škol s RVP PV a cíli předškolního vzdělávání se ve své práci věnuje Ušiaková (2014). Já se vzhledem k šíři tohoto tématu touto oblastí nebudu ve své práci zabývat a soustředím se na specifika LMŠ.

V zahraniční literatuře jsou uváděny ještě následující kompetence, které LMŠ rozvíjí a se kterými se setkáme také v našich LMŠ. Miklitz (2011) se zabývá **kompetencemi pro praktický život**, které dítě získává každodenním zapojením do běžných činností (práce v kuchyni, na zahradě, v dílně). Tyto činnosti však nemají být jen „jako“ nebo ojedinelé aktivity, ale skutečné pravidelné zapojení dětí do života školky, jehož výsledek je užitečný a opravdový (příprava pokrmů, práce na zahradě...). Autorka říká, že se dětem zásadně nemají brát činnosti, které mohou zvládnout sami, bere se jim pak možnost zažívání úspěchu i neúspěchu a zlepšování frustrační tolerance. Knight (2013) zmiňuje **kompetence ke zvládnutí rizikových situací**. Tyto kompetence vyplývají z již zmíněného konceptu bezpečného rizika, kdy je dětem umožněno setkávat se s potenciálně rizikovými situacemi (práce s ohněm, nožem, lezení po stromech apod.) za dohledu zkušeného zaměstnance LMŠ, který rizika zná. Děti se tak pod dohledem naučí rizika vyhodnocovat a pracovat s nimi a získají tak kompetence

potřebné ke zvládnání rizikových situací. Gill (in Knight, 2013) upozorňuje, že tyto kompetence nemají dopad jen na aktuální bezpečnost dětí, ale jsou významné také do budoucího života (např. při setkání se závislostmi). Dnešní společnost se podle něj snaží děti extrémně před riziky chránit, což má za následek, že není saturována přirozená dětská potřeba dobrodružství a nebezpečí a děti pak vyhledávají výzvy jinde (v adrenalinových sportech, hazardu ...).

### 3.3 Edukační formy a metody

LMŠ se zaměřují na metody a formy spojené s řešením problémů, aktivizací, učení pomocí prožitku a praktické činnosti. Wiegerová zdůrazňuje význam vlastního bádání a experimentování dětí v procesu poznávání přírody a utváření vztahu člověka k ní. Jako nejlepší způsob vidí získávání poznatků přímo v přírodě, kde si může dítě ověřovat poznatky s využitím vlastních zkušeností (Wiegerová in Szimethová, Wiegerová a Horká, 2012).

**Pozorování a experimenty.** Je dětskou přirozeností jevit zájem o vše živé (biofilie), která se projevuje v činnostech pozorování a experimentace. U dětí jsou tyto procesy velmi individuální, je proto důležité dát dětem dostatek času, prostoru a podnětů ke zkoumání dle vlastního tempa a zájmu, což přirozené prostředí velmi dobře umožňuje. Tyto činnosti podporujeme využitím pomůcek (odchytové kelímky, lupa, mikroskop) a vedeme děti k etickému zacházení se živými tvory (Vošahlíková et al, 2012; Jančaříková, 2010).

**Projektová výchova.** Projekty mají v lesní mateřské škole dobré podmínky vzhledem k zainteresované komunitě kolem LMŠ, do níž jsou zapojeni děti, zaměstnanci LMŠ, rodiče, případně další instituce. Příkladem může být tvorba zahrady nebo stavba zázemí. Miklitz (2011) upozorňuje, že lesní mateřská škola nemá být fixována v projektech pouze na přírodní témata.

**Hra.** Volná hra je v programu lesních mateřských škol významným prvkem. Proměnlivá příroda totiž nabízí širokou škálu podnětů, zaměstnanec LMŠ děti pozoruje a reaguje na jejich podněty. I zde Miklitz (2011) připomíná, že při volných činnostech je třeba neomezovat se jen na přírodní materiály, ale dát k dispozici také další vybavení (knihy, lupy...), nářadí a umělecké vybavení. Přírodní prostředí nabízí široké možnosti interpretace při zapo-

jení fantazie a umožňuje tak dobře rozvíjet také rolové hry. Ideální podmínky (které v kulturním prostředí málokdy nalezneme) poskytuje přírodní prostředí pro samostatnou nerušenou hru, při které se děti mohou hluboce koncentrovat a soustředit. (Miklitz, 2011)

**Aktivity ve skupinách a rituály.** Aktivity pro celou skupinu jsou důležité pro její soudržnost a vytváření společných zážitků. Ve formě rituálů pak přispívají k zajištění rytmu zprostředkujícímu bezpečí a jistotu.

**Flow learning,** tzv. plynulé učení Josepha Cornella, je jím vyvinutý systém postupných plynule navazujících kroků k cílenému využívání aktivit zaměřených na vnímání přírody (Cornell, 2012). Flow learning je přímo předurčen pro využívání v LMS, o jeho možnostech využití v nich píše Vošahlíková (2010).

Zaměstnanec LMS má mít trpělivost nechat dítěti dostatek času na jeho zkoumání, hledání řešení, nerušenou hru a zkoumání přírody všemi smysly. Ze soustředěné činnosti by měl děti vyrušovat, jen pokud to je bezpodmínečně nutné a měl by umět naplánovat aktivity, které dětem zviditelňují procesy v přírodě.

## 4 PROVOZNÍ SPECIFIKA LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

Také v provozní oblasti existuje poměrně velká různorodost, zejména co se týče zázemí a materiálních podmínek, které jsou odvislé od možností a filozofie konkrétní lesní mateřské školy. Jednotlivé podkapitoly doplním aktuálními informacemi z dotazníkového šetření ALMŠ pro MŠMT a Ministerstvo zdravotnictví (Asociace lesních mateřských škol, 2015). Dotazník byl rozeslán všem 100 organizacím, které jsou členy nebo čekateli na členství ALMŠ. Návratnost činila 72%, proto můžeme říci, že data poskytují poměrně dobrý přehled o aktuálním působení LMŠ v ČR. Ve výzkumné části pak budu sledovat, jak a v jakých podmínkách probíhá provoz ve vybraných lesních mateřských školách.

Vzhledem ke svému charakteru mimo současnou legislativu musí lesní mateřské školy v jejím rámci hledat řešení pro svůj provoz. Nemusí splňovat podmínky kladené na prostory a provoz zařízení zákonem č. 258/2000 Sb. a vyhláškou č. 410/2005 Sb., důležitá je však písemná dohoda zřizovatele lesní mateřské školy a rodičů, která ustanovuje informovaný souhlas s podmínkami stravování, hygieny, bezpečnosti atd. (Vošahlíková et al, 2012). V tomto směru se mají LMŠ řídit dokumentem Ustanovení hygienických podmínek v zařízeních typu lesní mateřské školy (2012), který upravuje minimální požadavky pro zajištění stravování, vody, toalet, nakládání s odpady, vybavení zázemí a provoz. Dokument vychází ze základních hygienických pravidel a platných zákonů, pro státní úřady však není závazný a má pouze doporučující charakter.

### 4.1 Organizace provozu a financování

Lesní mateřské školy mohou existovat ve dvou formách (Vošahlíková et al, 2012):

- Samostatná lesní mateřská škola – funguje samostatně, nedisponuje zázemím určeným pro celodenní pobyt dětí uvnitř, obvykle ji provozuje nezisková organizace. Samostatné LMŠ jsou velmi rozšířeny v Německu a funguje jich tak také naprostá většina u nás.
- Lesní třída při mateřské škole – zázemí tvoří obvykle budova běžné MŠ, kam se děti vracejí na oběd a odpolední aktivity. Tento typ je rozšířen v Dánsku, u nás funguje několik málo lesních tříd.

Většina lesních mateřských škol u nás zajišťuje celodenní provoz, řada z nich však méně než 5 dní v týdnu. Docházka dětí je různorodá, často se o jedno místo dělí více dětí – můžeme ji specifikovat dle pravidelnosti, délky návštěvy (polo-, celodenní) a dle počtu dní v týdnu. Téměř tři čtvrtiny dětí se účastní pravidelných celodenních aktivit. Nejčastěji navštěvují děti LMŠ pravidelně celodenně 2-3 dny v týdnu. Část dětí navštěvuje současně také státní MŠ. Maximální počet dětí ve skupině se dvěma dospělými bývá 15. (Asociace lesních mateřských škol, 2015)

Ráno začíná program obvykle ranním kruhem, dopoledne probíhá v exteriéru a prolíná se volná hra s řízenými činnostmi. Po obědě v zázemí následuje odpočinek a po probuzení si děti hrají venku až do odchodu. (Vošahlíková, Krajhanzl a Vostradovská, 2012)

Pro lesní mateřskou školu je charakteristická nadstandardní spolupráce s rodiči a participace rodin při organizaci, rozhodování a výpomoci. Lesní mateřské školy vznikají často z rodičovské iniciativy a fungují na komunitním základě, takže rodiče se zapojují do běžného života LMŠ – pomáhají např. s drobnými opravami, údržbou, stravováním, organizací některých aktivit apod. Podrobně se tímto fenoménem ve své práci zabývá Uzel (2012).

Výhodou lesní mateřské školy jsou nízké náklady na její zřízení i provoz, vzhledem k jejímu jednoduchému zázemí. Největší položku, téměř 90%, ve výdajích tak tvoří platy zaměstnanců LMŠ (Vošahlíková, Krajhanzl a Vostradovská, 2012). Protože však lesní mateřské školy nejsou součástí rejstříku škol a školských zařízení, nemohou dostávat státní příspěvek a financování tak leží především na bedrech rodičů a případných jednorázových příspěvcích (dotace, granty, dary ...). Také nízký počet dětí na jednoho zaměstnance LMŠ, cenu významně zvedá. Pokud tedy uvážíme následující skutečnosti, pochopíme, proč se lesní mateřské školy potýkají stále s nedostatkem (často až existenčním) financí.

## 4.2 Materiální podmínky

Základním znakem odlišujícím lesní mateřskou školu od jiných je výchovně vzdělávací prostředí, kterým nemusí být nutně les, ale vždy se jedná o přirozené přírodní prostředí. Vošahlíková (2009) vysvětluje, že za LMŠ nelze považovat školu s velkou zahradou, protože ta představuje ohraničený, uměle udržovaný prostor často s umělými herními prvky. Naproti tomu přírodní prostředí probouzí fantazii a zvědavost dětí, individuální rozvoj souzní s absolutní originalitou přírody, neohraničené prostředí zvyšuje soudržnost skupiny. Miklitz

(2011) toto nazývá autonomně strukturovaným prostředím („autonom strukturierte Umgebung“), tedy prostředím, které je neustále v pohybu, podléhá rychlejším nebo pomalejším změnám (počasí, atmosférických vlivů, narození a smrti ...), které děti mohou neustále vnímat. Miklitz (2011) i Knight (2013) poukazují na kvality, které hrají roli při výběru místa pro lesní mateřskou školu jako je variabilita, bezpečnost, dostupnost atd.

Zázemí lesní mateřské školy je nejčastěji zděná stavba nebo jurta, dále můžeme nalézt maringotku, teepee či srub (Asociace lesních mateřských škol, 2015). Některé LMSŠ ochranným prostorem nedisponují a v případě velmi nepříznivého počasí jsou dohodnuty o využívání prostor s dalšími institucemi (škola, knihovna, skaut ...). Bez ochranného zázemí fungují většinou pouze ty s půldenním provozem (Vošahlíková et al, 2012). Zázemí slouží k ukládání pomůcek a k příležitostnému pobytu dětí v nepříznivých podmínkách.

Materiální vybavení v zázemí lesní mateřské školy je pokud možno z přírodních materiálů. Každé dítě zde má vlastní náhradní oblečení a spacák nebo lůžkoviny. Zaměstnanci LMSŠ s sebou do přírody nosí batoh s pitnou vodou, termoskou, lékárníčkou, náhradním oblečením pro děti, izolační podložkou, ručníkem, mobilním telefonem a pedagogickými pomůckami. Také každé dítě má vlastní batoh s hrudním páskem s pláštěnkou, izolační podložkou, pitím (případně náhradními rukavicemi). Základem pro pobyt venku za každého počasí je pro zaměstnance LMSŠ i děti kvalitní nepromokavá, prodyšná obuv a oblečení a jeho správné vrstvení.

### 4.3 Hygiena, stravování a bezpečnost

Otázka hygieny bývá v souvislosti s netradičním prostředím lesních mateřských škol často diskutována. Samozřejmě v přírodě i zázemí jsou děti vedeny k dodržování základních hygienických pravidel, jako je například mytí rukou před jídlem a po vykonání potřeby, udržování pořádku atd. Děti mají vždy k dispozici pitnou vodu, v případě, že není LMSŠ napojena na vodovodní přípojku, pak dováží vodu v barelech. Do lesa s sebou zaměstnanci LMSŠ nosí pitnou vodu (v zimě teplou v termosce) s ručníky a mycím prostředkem. Pokud není LMSŠ napojena na kanalizaci, disponuje suchými chemickými, separačními či nejčastěji kompostovacími toaletami. (Ustanovení..., 2012, Asociace lesních mateřských škol, 2014)

Stravování je nejčastěji zajišťováno dovozem jídla ze specializovaných stravovacích zařízení (restaurace, běžné MŠ). Ve více než třetině lesních mateřských škol zajišťují stravování



pro své děti sami rodiče (s využitím jídelních termosek). Některé lesní mateřské školy poskytují vlastní stravování a některé kombinují různé varianty (např. svačina od rodičů a dovoz obědů). (Asociace lesních mateřských škol, 2015)

Přírodní prostředí se může jevit jako rizikovější než prostředí běžných MŠ. K často uváděným hrozbám patří lezení na stromy, šermování s klacky, práce s noži a nářadím, možnost, že se dítě ztratí, nízké teploty atd. Zaměstnanci LMŠ by si měli být vědomi těchto rizik, což předpokládá také znalost přírodního prostředí a terénu a provádění pravidelného vyhodnocování rizika. Další nebezpečí představuje bodavý hmyz a klíšťata, které mohou přenášet závažné nemoci. Z tohoto důvodu mají mít zaměstnanci LMŠ informace o zdravotním stavu dětí a rodiči odsouhlasený postup, jak v případě přisátí klíštěte či bodnutí postupují. Každý zaměstnanec LMŠ si má také pravidelně obnovovat kurz první pomoci, který by měl být ideálně zaměřen na práci s dětmi v přírodním terénu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

### 5.1 Výzkumný problém, cíle a otázky

V praktické části práce se budu zabývat individuálními pracovními zkušenostmi zaměstnanců LMŠ v oblastech, které jsem vymezila v teoretické části. Při studiu literatury se můžeme seznámit se základními fakty v oblasti práce lesních mateřských škol. Výzkumná šetření z oblasti lesních mateřských škol, zejména kvalitativního typu, jsou u nás spíše ojedinělá. Zvolila jsem pro svou práci tedy kvalitativní přístup, abych mohla proniknout do problému hlouběji. V rozsahu mé práce si nekladu ambici detailně tuto obsáhlou oblast zpracovat, ale spíše nahlédnout do reality pomocí individuálních pracovních zkušeností jednotlivých participantek, které mohou přinést nové skutečnosti, které by při kvantitativním designu výzkumu nebylo možné nalézt.

Výzkumný problém jsem zformulovala do následujících výzkumných cílů:

#### Hlavní výzkumný cíl:

- Analyzovat individuální zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol se systémem práce v lesních mateřských školách v České republice z vybraných hledisek.

#### Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat individuální zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol se systémem práce v lesních mateřských školách v České republice z vybraných hledisek.
- Objasnit specifika systému práce lesních mateřských škol v České republice z vybraných hledisek.

Na základě výzkumných cílů jsem zvolila hlavní a dílčí výzkumné otázky, které mi pomohly výzkum dále zaostřit a zkonkretizovat:

#### Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou individuální pracovní zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol v České republice z vybraných hledisek?

**Dílní výzkumné otázky:**

- Jaké jsou individuální pracovní zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol v České republice z hlediska provozních podmínek?
- Jaké jsou individuální pracovní zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol v České republice z hlediska edukace?
- Jaké jsou individuální pracovní zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol v České republice z hlediska požadavků na ně samé?

**5.2 Metoda sběru dat**

Výzkumné šetření jsem provedla pomocí hloubkových rozhovorů, které Švaříček (in Švaříček, Šedřová, 2014) definuje jako nestandardizované dotazování účastníků výzkumu badatelem pomocí otevřených otázek. Dělí je dále na rozhovor polostrukturovaný a nestrukturovaný. Pro svou práci jsem vybrala polostrukturovaný typ, který vychází z předem připravených otázek, abych měla jistotu, že se participantky dotknou všech oblastí, které jsem vytyčila ve výzkumných otázkách.

Při řazení otázek doporučuje Hendl (2016) začínat s těmi, které se netýkají problémových informací, ale třeba současných aktivit nebo zkušeností, které zároveň motivují k popisnému hovoru. V další fázi, kdy je vytvořena důvěrnější atmosféra, pak můžeme získávat informace o názorech, interpretacích a pocitech participantů. Na základě tohoto doporučení jsem kladla participantkám první otázku: *Jak probíhá Váš běžný pracovní den?* Tato otázka vedla podle předpokladu participantky k popisným a podrobným odpovědím, na základě kterých se pak odvíjel další průběh rozhovoru, kdy jsem kladla otázky podle situace a tématu, na které participantky aktuálně narazily. Měla jsem připraveno několik okruhů otázek, které se týkaly hledisek, která jsem si vymezila a která jsou patrné z přepisu rozhovoru (příloha P 2). V jednom případě participantka projevila zájem, zda může rozhovor začít, protože chtěla v úvodu zmínit informace, které jí připadaly důležité, aby na ně později nezapomněla. Její aktivitu jsem přivítala a první otázku položila posléze. K některým tématům participantky dospěly samy, aniž bych se jich musela dotazovat, jiné jsem si upřesňovala pomocí dalších

otázek. U jednotlivých participantek se rozhovory odvíjely každý trochu jiným směrem, protože se ponořovaly hlouběji do témat, které jim byly blízké (např. výchovné pojetí) či odrážely jejich aktuální situaci (např. pracovní problémy).

### 5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 5 zaměstnankyň lesních mateřských škol. Výběr byl proveden záměrně, jak bývá pro kvalitativní výzkum běžné. Oslovila jsem zaměstnankyně LMŠ, které jsem osobně znala a které splňovaly mnou zvolené kritérium dobré znalosti a přehledu o celkovém fungování LMŠ obecně a také organizace, kde působí.

#### Charakteristika participantek

Uvedené charakteristiky budou vzhledem k etice výzkumu stručné. Komunita lesních mateřských škol v ČR je poměrně malá a její členové jsou v častém kontaktu a proto uvedení některých skutečností by mohlo vést k identifikaci participantek. Budu se tedy držet jen základních informací z jejich profesního života. Také zvolená křestní jména neodpovídají skutečným jménům participantek, ale jsou smyšlená.

- **Participantka Lenka**

Lenka vystudovala vyšší odbornou školu pedagogickou. Po studiu byla zaměstnána ve státní, později soukromé MŠ jako učitelka posléze vedoucí učitelka a lektorka kroužků výtvarné výchovy a angličtiny. Pracovala podle programu Začít spolu a Metoda dobrého startu. Je absolventkou mnoha dalších kurzů a školení např. Respektovat a být respektován, Učení hrou a prožitkem Josepha Cornella, Logopedická prevence, Dobrý start do školy aj. V LMŠ pracuje rok a má zde hlavní zodpovědnost za koncepci edukační činnosti.

- **Participantka Jana**

Jana působila v mnoha profesích např. jako knihovnice a výtvarnice. V oblasti lesních mateřských škol začala působit v roce 2010 jako zaměstnankyně jedné z prvních českých LMŠ. Absolvovala tříletý seminář Waldorfské pedagogiky v prvním sedmiletí a podnikla několik studijních cest do zahraničních waldorfských MŠ. Je kvalifikovanou chůvou pro děti do 7

let. V roce 2014 založila LMŠ, kde nyní působí jako zaměstnanec, který zodpovídá za koncepci edukační činnosti a koordinaci. Působí také jako lektorka a mentorka při vzdělávání zaměstnanců LMŠ i běžných MŠ.

- **Participantka Zdena**

Po absolvování střední pedagogické školy pracovala Zdena nejprve jako asistentka v zařízení pro mentálně postižené děti, poté jako učitelka v soukromé i státní MŠ a lektorka výtvarných kroužků. Je absolventka Studia k výkonu specializačních činností v oblasti environmentální výchovy a nyní si rozšiřuje kvalifikaci na chůvu. V LMŠ začala působit v roce 2010 jako spoluzakladatelka jedné z prvních LMŠ u nás, kde působí do současnosti jako zaměstnanec mající zodpovědnost za koncepci edukační činnosti a koordinaci celé LMŠ. Věnuje se také vzdělávací lektorské činnosti pro učitele běžných MŠ.

- **Participantka Martina**

Martina vystudovala magisterské studium předškolní pedagogiky, pracovala jako lektorka kroužků pro děti v ekocentru. Pracuje částečně jako učitelka v běžné MŠ a také jako zaměstnanec LMŠ, kde má na starosti koordinaci a koncepci edukace. Vede vzdělávací semináře pro zaměstnance LMŠ i učitele běžných MŠ.

- **Participantka Barbora**

Barbora je absolventkou magisterského studia sociální pedagogiky. Po ukončení studií pracovala jako pracovník nízkoprahového zařízení pro děti a mládež. Dlouhá léta působila jako vedoucí skautského oddílu. V roce 2012 spoluzakládala LMŠ, kde dodnes působí jako její zaměstnanec a zodpovídá také za koordinaci činnosti.

## 5.4 Realizace výzkumu

Vstup do terénu pro mne nebyl složitý, protože se v prostředí lesních mateřských škol pohybuji. Má role výzkumníka se dá podle Šed'ové (in Švaříček, Šed'ová, 2014) označit za domorodce, tedy člověka, který zkoumá skupinu, jíž je sám členem. Tato role by se mohla zdát velmi výhodnou, protože přináší velké plus ve znalosti prostředí, otevřenosti a důvěrnosti participantů. Šed'ová (in Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 77) však upozorňuje na její velké úskalí: „... je riskantní ve smyslu nedostatečného odstupu a neschopnosti vidět věci jinak než jako

*samozřejmé a dané. Takováto role předpokládá velmi silnou sebereflexi na straně výzkumníka.*“ Při celém výzkumu jsem se tedy snažila mít na zřeteli toto upozornění.

Již během léta jsem provedla malou sondáž formou neformálních setkání a rozhovorů se zaměstnanci LMŠ a zástupci ALMŠ na dvou celorepublikových setkáních. Zde jsem se také osobně mohla domluvit s účastnicemi na účasti ve výzkumu.

Rozhovory pak proběhly v měsíci lednu. Jejich realizace byla poměrně náročná. Participantky, které odpovídaly dobře mému kritériu, byly z různých částí republiky, proto bylo třeba za nimi cestovat. Také jejich pozice a pracovní náplň způsobovaly jejich velkou pracovní zátěž a tak bylo nutno vše časově sladit a naplánovat.

Tři rozhovory probíhaly v prostředí kavárny, což v jednom případě způsobilo obtíže při přepisování kvůli hlučnému prostředí. Jeden rozhovor proběhl v domácím prostředí účastnice a jeden v práci. Vzhledem k přátelským vztahům s respondentkami nebylo obtížné navodit příjemnou a otevřenou atmosféru – report, který je důležitý pro úspěšnost rozhovoru. V jednom případě se však projevilo pracovní vytížení respondentky, když jsem měla schůzku domluvenou uprostřed dne. To vedlo k tomu, že respondentka nebyla na rozhovor plně naladěna a také její následující pracovní povinnosti ji vedly ke stručnějším odpovědím a rozhovor byl tak kratší a méně bohatý na data než ostatní.

Při úvodním neformálním hovoru jsem účastnice seznámila s účelem rozhovoru, ujistila je o zachování anonymity dat a požádala o souhlas s účastí na výzkumu a nahráváním rozhovoru na diktafon. Všechny účastnice souhlasily a tak jsem po zapnutí diktafonu zmínila otázky a souhlas účastnic zaznamenala a pokračovala ve vedení výzkumného rozhovoru. Vedení rozhovoru bylo pro mne jako začínajícího výzkumníka opravdu náročné. Sledovat odpovědi účastnic a zároveň přemýšlet nad dalšími otázkami a jejich formulací vyžadovalo velké soustředění. V tu chvíli jsem velmi ocenila metodu polostrukturovaného rozhovoru, kdy jsem měla připraveny alespoň základní otázky.

Celkově rozhovory i s úvodní a závěrečnou neformální částí trvaly od 60 do 120 minut. Neformální části hovoru nebyly zaznamenávány. Samotné výzkumné části rozhovorů zaznamenané na diktafon trvaly od 45 do 70 minut.

Následovala nejnáročnější část výzkumné práce – transkripce a analýza prostřednictvím otevřeného kódování. Ukázka přepisu celého rozhovoru je v příloze P 2. V přepsaném textu jsem nejprve očíslovala řádky, aby bylo možno jednotlivé kódy dohledávat. Přepsaná data jsem rozdělila na jednotky, které neměly pevně určenou hranici, ale řídila jsem se jejich významem. Jednotkám jsem přiřadila kódy, tyto kódy jsem pak seskupila do subkategorií a kategorií. Tento proces vyžadoval neustále pročitání dat a přehodnocování kódů, kategorií i jejich názvů. Pro pozdější usnadnění práce jsem si také k některým kódům vpišovala poznámky o souvislostech, které mne napadaly. Ukázka kódování je v příloze P 3.



## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kódy získané otevřeným kódováním jsem utřídila do 15 subkategorií a ty dále do 5 kategorií. Jednotlivé kategorie odpovídají jednotlivým kapitolám, podkapitoly pak jejich subkategoriím. Na začátku každé subkategorie jsou uvedeny kódy, které daná subkategorie obsahuje. U citací kódů je v závorce uvedeno počáteční písmeno jména participantky a čísla řádků, na kterých se kód v přepisu nachází.

V úvodu této kapitoly bych ráda upozornila na jeden fakt. Participantky ve svých odpovědích používaly místo pojmu zaměstnanec pojem učitel, pedagog nebo průvodce. Toto chápu jako přesvědčení participantek o ztotožnění své role s rolí pedagoga, učitele nebo průvodce.

Pro lepší přehlednost uvádím přehled kategorií v následujícím schématu:



Obrázek 1 Přehled kategorií

## 6.1 V lese jako ve třídě

Tato kategorie popisuje základní provozní podmínky na pracovištích jednotlivých participantek, z kterých vyplývají specifika lesních mateřských škol, která se týkají uspořádání zázemí, hygienických i materiálních podmínek a uspořádání dne, jak je popisují v kap. 4. Název kategorie V lese jako ve třídě charakterizuje hlavní myšlenku LMŠ, jak ji vyslovila Jana:

*„Tady nám jde o téma kontakt dětí s přírodou, jo, nebavíme se o žádných jako survajvlových aktivitách nebo něčem opravdu nebezpečném, ale o tom, že děti přijdou více do kontaktu s přírodou což je v podstatě jako teda to hlavní nosný téma co to je lesní mateřská škola. Vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou s co nejmíň bariérama, ať už je to dům nebo ploty atd.“ (J 12 – 17)*

### 6.1.1 Skromné zázemí vs. velkorysý prostor

- Obsahuje kódy: typ zázemí, uvnitř, zahrada, okolní příroda, chov zvířat

Jak z výpovědí participantek vyplývá zázemí jejich lesních mateřských škol je různé. Lenka má zázemí v jurtě, Martina a Jana shodně v maringotce. Zdena má dvě skupiny dětí na dvou místech, přičemž jedna má zázemí v malém dřevěném srubu a druhá ve dvou maringotkách: *„...máme dvě maringotky, jedna je pracovní a na výdej jídla a druhá je jenom spinkací.“ (Z 89 – 90)* Barbora jako jediná má zázemí ve zděné budově, která poskytuje sice relativní pohodlí, přesto ji Barbora vidí jako nevyhovující, vzhledem k dalším podmínkám. *„A zázemí je teda ten domek, který slouží jakoby jako zázemí pro tu školku, dá se říct, že dispozičně je supr, že je blízko u fakt krásného lesa. Úplně špatně v rámci toho, že je to vedle cesty a je malý, což by jako tak nevadilo, ale i zahrada vedle je fakt malá, takže pak ten prostor prostě není.“ (B 83 – 87)* Přes rozdílnost typu zázemí bývá vybavení podobné. *„Vevnitř jsou stůl, židle, futon, kamna, věšáčky na pytle dětí s věcmi, botníček, police, skříňky s výtvarnými potřebami a materiálem, kostičky, knížky.“ (J 117 – 119)* *„...stoly a židličky a různé skříňky na pomůcky a věci. Děti spí na matracích ve spacáku.“ (L 58 – 59)* *„Je to domek, který má jakoby dá se říct dvě místnosti. V té jedné je kuchyň a stolečky, kterou užíváme hlavně na to jídlo, na tvoření. Tu druhou tvoří jakoby herna, ve které máme minimum věcí. Dá se říct je tam jakoby akorát skříň jako větší na věci těch dětí a malá skříňka jako s pár hračkama.“ (B 96 – 99)* Zajímavě je řešeno uložení náhradního oblečení pro děti v pytlích na věšácích v

maringotce Jany z důvodů uspořené místa. Každá lesní mateřská škola má mít vytopitelné zázemí, často se tak děje pomocí kamen, což přináší další starosti: „*Tuhle zimu máme problém s mokrým dřevem. Snažíme se to řešit s kolegy tak, že štípeme dřevo na menší polena a skládáme je kolem celých kamen, aby dřevo lépe proschlo.*“ (L 61 – 63)

Důležitou součástí lesní mateřské školy je také zahrada, která bývá zřízena v přírodním stylu: „...*tam mají děti různý vyžití, přírodní pískoviště, blátivou kuchyň, houští, ohniště, stromy, záhonky na pěstování.*“ (J 124 – 125) Takto upravená zahrada poskytuje dětem podobné podmínky k rozvoji jako volná příroda. Pro čitatele může být neznámým pojem „blátivá kuchyň“. Je to místo, které je cíleně ponecháno k vytvoření bláta a zaměstnanci zde dětem pořizují staré nádoby, přístroje apod., často také vyrobí jednoduchou „kuchyňskou linku“ a děti zde mohou „vařit“ a rozvíjet motoriku, kreativitu a smysly v úzkém kontaktu s půdou. O důležitosti tohoto přirozeného tzv. autonomně strukturovaného prostředí jsem se zmínila v kap. 4.2.

Na zahradě bývá nějaká forma kůlny nebo zahradního domečku. „*Taky kůlna na nářadí, dřeva na zimu.*“ (L 60 – 61) „*Jo a ještě v tom domečku máme malá zvířátka.*“ (L65) Dále uvádějí participantky další přístřešky, jejichž význam spatřuji především v maximalizaci pobytu ve venkovním prostředí. „*V tom přístřešku jsou lavičky a stolky a jsme tam hodně přes léto, vlastně místo jurty.*“ (L 59 – 60) Jana zřízení přístřešku plánuje: „...*bude tam altán, takže taky kůlna, ale hezčí, polootevřená, jako venkovní učebna.*“ (J 123) Má však již velký stan, kde je netradičně zajištěno spaní: „...*spí malé děti ve venkovním stanu podle skandinávského vzoru. Je tam podlaha po celém stanu a jsou tam čtyři kočárky Liberta a postele jsou zvednuté na paletách, vystlané kožešinami a v nich spacáky.*“ (J 119 – 121) V tomto směru si opět stýská Barbora, která zahradu sice má, její využití je však značně omezené. „*Ale tím, že je to situované hned vedle té cesty, tak hodně nás ovlivňuje jakoby ta hlučnost té cesty, kdy prostě se neslyšíme. Takže to zázemí je ted'ka takové jako blbé, takže jako na té zahradě jsme v těch činnostech omezení a už vůbec třeba tam nemůžeme spát, takže celkově to pak prostorově je špatné.*“ (B 105 – 109) Přestože má tedy Barbora nejlépe vybavené zázemí zděného domku, je s ním nejméně spokojena. Paradoxně vnímá potřebu většího prostoru, na rozdíl od participantek, které mají maringotku, protože jí chybí právě ona přímá návaznost přírodního prostředí na zázemí, například zahrady jako další „místnosti“ pro aktivity, které se neodehrávají v lese.

Všechny participantky kromě Jany se také dotkly chovu zvířat. Barbora a Lenka se zmiňují o chovu drobných zvířat, Zdena dokonce hospodářských, přímo v zázemí LMŠ. „*Máme tam i spoustu zvířátek velkých, malých, králíky, kozu, morčata, husy, takže o ty se musíme postarat.*“ (Z 101 - 102) Martina uvádí blízkost farmy. „*No tady jsou králíci a ovce a kozy a kuřátka a tak to si choděj jako chovat.*“ (M 289)

Dosud popisované zázemí se zahradou je pouze malá část „třídy“ lesní mateřské školy. K té patří také široké okolí, kde místnosti jsou nahrazeny různými místy, jejichž výběr je důležitý jak z hlediska pedagogického záměru (např. potok pro zkoumání vody), tak z hlediska bezpečnosti a počasí (např. hustý les, tvořící přirozenou ochranu před deštěm, slunečná louka v chladných dnech) (Miklitz, 2011). Jana toto ilustruje výrokem o oboře, kde se působí: „*To není náš majetek, ale je to náš učební prostor a s touto informací vědomě pracujeme.*“ (J 125 – 126) „*Z nějakého důvodu máme vybraná určitá místa, kam chodíme...*“ (J 68) Jak uvádí Knight (2013) je dobré, když se lesní mateřská škola nachází v různorodém prostředí, kde se mohou děti seznámit s různými typy ekosystémů jako je tomu u Martiny a Zdeny. „*A vlastně celý to máme v xxx, takže tady můžou chodit třeba do sadu, nebo tu je kousek rybníček a potůček a louky, les, takže takový různý prostředí.*“ (M 277 – 278) „*Maringotky máme zase na úplně jiném místě, na louce, víc na sluníčku, u potoka, takže tam je zas úplně jiné prostředí, jiná energie.*“ (Z 102 – 104)

Z dosud uvedeného je možno vidět, že ochranné zázemí je malé a skromné, ale celá „třída“ je bohatá a velká. Jana k tomu také dodává: „*Je to skromné a minimalistické zázemí, to je ale záměrně a úmyslně.*“ (J 121 – 122) Záměr a úmysl je v tom, že skromnost zázemí je jeden z prostředků jak naplňovat principy myšlenky lesních mateřských škol – úzký kontakt s přírodou, důraz na společenství, kreativitu, samostatnost atd., jak uvádím v kap. 3.

### 6.1.2 Hygiena v přírodě

- Obsahuje kódy: umývání v zázemí, umývání mimo zázemí, toalety, zázemí a legislativa, ekologický provoz

K minimálním hygienickým podmínkám, které by měly lesní mateřské školy splňovat, jsem se vyjadřovala v kap. 4.3. Barbora uvádí, že má v domečku k dispozici tekoucí vodou a běžné toalety, ostatní participantky mluví o zajišťování hygieny kompostovacími toaletami

a dovozem vody, což sebou přináší pro zaměstnance práci a starosti navíc. „*Jsou kompostovací a po použití se zasypou hoblinami nebo pilinami. Pak je vynášíme do jámy na kraji zahrady, umyjem a vydesinfikujem.*“ (L 75 – 76) „*Jo, vodovod nemáme, vodu pitnou donáší rodiče, užitečná na mytí rukou je z pramene v lese. V maringotce je toaletka, stojan s umyvadlem, vodu ohříváme na kamnech, mýdlo máme také. A v létě máme venkovní umývárku s vodou ohřívanou sluncem v takové kemp šaur.*“ (J 142 – 144) Zdena spolupracuje s městem, které jim pomáhá se zajištěním hygieny. „*V xxx nám pomáhá město, tam vlastně technický služby nám vodu vozej, záchody vyvázej.*“ (Z 295 – 296) Náročnější údržba může vést také k problémům s neochotou zaměstnanců se o ni postarat: „*...třeba ten kompostovací záchod, co tam máme, tak to se jim nelíbí dělat, že jo, jako vynášet, no. Takže tam radši nechoděj a je to tak, že ty děti naše tam vlastně nechoděj na záchod, aby byl pořádek čistej. (...) Choděj do křoví někam. Takže rodiče se pak rozčilujou, že děti chodí do křoví, místo aby šly na záchod, no.*“ (M 280 – 286) V omezeném prostoru zázemí je potřeba v tomto ohledu dbát na dodržování pravidel hygieny, protože kromě zdravotních rizik by mohlo toto chování vést také k větší zátěži přírodního prostředí v místě. V lese a volném venkovním prostoru jsou tato rizika menší, ale také je třeba dbát určitých pravidel, jak popisuje Barbora v následující citaci. „*I v tom lese je hygiena zajištěná úplně jakoby tak jak má, jakože není podceněná. Před jídlem si vždycky umývají ruce, desinfikují se ještě zvlášť jakoby desinfekcí. Stejně tak se to děje jakoby po tom, když jdou děti na záchod. A na záchod se chodí tak, jakože pokud potřebují čůrat, tak se vyčůrají v lese někde ke stromu, mimo jakoby prostor, kde si děti hrajou. Pokud chtějí kakat, tak se jde, vyhrabe se tam díra, vykakají se, pak se to zahrabe. Zase je to mimo prostoru toho dění.*“ (B 112 - 117)

I v případě zajištění hygieny je snaha chovat se k přírodě co nejvíce šetrně, protože také minimalizace zátěže z vlastního provozu patří k filozofii lesních mateřských škol, navíc jsou tak děti přirozeně vedeny k ekologickému přemýšlení. „*A to mýdlo i jar je ekologické, snažíme se vůbec používat ekologické prostředky.*“ (L 80 - 81) „*Snažíme se jako používat samozřejmě ekologické prostředky a tak, toaleťák ne vlhčené ubrousky, aby se to jakoby rozložilo rychleji a tady ty věci. Jako na to dbáme. Není v tom vůbec žádný problém.*“ (B 117 – 120)

Z dosud uvedených skutečností, týkajících se fungování lesní mateřské školy můžeme pochopit důvody vedoucí k jejich nevoli se stanoviskem Ministerstva zdravotnictví, které trvá

na plnění platných hygienických podmínek pro běžné MŠ, jako jsou předepsané m<sup>2</sup>, vybavení apod., přestože je ve spolupráci s dotčenými orgány včetně Ministerstva zdravotnictví vypracován materiál na míru pro LMŠ (Ustanovení hygienických podmínek..., 2012) K podrobnostem legislativní situace se vyjadřuji v kap. 1.3.

*„...nejsme v tom systému vzdělávacím, protože se po nás chtějí ty domy, které my nechceme. Že jako pořád dokolečka se chodí okolo vyhlášky čtyři sta deset a říkají, že bez ní nemohou ty lesní školky do systému, protože ji nesplňují. A lesní školky říkají, ano, oni ji nesplňují, protože oni ji ani nechtějí splňovat, protože jsou lesní školky. Potřebujeme udělat jinou vyhlášku pro ty lesní školky, která bude mít smysl.“ (J 294 – 298)*

*„...vlastně je to tak, že ty metry čtvereční musej mít ve školce v budově, takže musí mít tu budovu postavenou s těma stolečkama, židličkama, záchůdkama, umývárkama a ty děti tam nejsou. Nebo nemusí bejt. Takže ty děti tam nejsou a tu dotaci by sice dostávali, ale tohle maj úplně zbytečně.“ (M 239 – 242)*

### 6.1.3 Režim dne v lesní mateřské škole

- Obsahuje kódy: předávání dětí, otevírací doba, odpočinek, stravování

Provozní doba LMŠ bývá většinou kratší, než jsme zvyklí u běžných MŠ: *„...máme od devíti do půl čtvrté provoz a už tak od těch tří chodí rodiče.“ (J 112)* Částečně se k tomuto vyjadřuje Lenka v kap. 6.5.2, kde zmiňuje náročnost pracovních podmínek a s ní související potřebu kratší pracovní doby, totéž můžeme vztáhnout také na děti, jak naznačuje Zuzana dále v kapitole ve výroku o větší zátěži v přírodě a odpočinku dětí.

Ze své podstaty mívají lesní mateřské školy zázemí vzdáleno od běžně dostupných míst, pak se rodiče s dětmi a zaměstnanci LMŠ schází na jiném místě než je zázemí. K němu se pak dopravuje nebo dochází skupinka dětí se zaměstnanci LMŠ již samostatně, nežádka bývá již součástí cesty program. Je tedy velmi důležité, aby rodiče dodržovali smluvené časy, termíny a dohody (předávání a omlouvání dětí, časovou organizaci), aby byla možná koordinace celé třídy. Předávání dětí se děje různými způsoby, mnohdy i v rámci jedné lesní mateřské školy. *„Máme různé skupiny, takže se schází různě. Jedna se schází na zastávce u autobusu, kde rodiče se rozloučí s dětmi a potom už děti odcházejí do svého zázemí. Ta druhá skupinka to má tak, že se schází rovnou u toho zázemí...“ (M 2 – 6)* V případě Barbory jezdí

dokonce jeden zaměstnanec s dětmi autobusem a druhý čeká v zázemí: „...záleží, jestli jedu jakoby na ráno do zázemí nebo jedu s dětma ze zastávky od autobusu, tam už za ně vlastně přebírám odpovědnost i při té cestě.“ (B 2-4)

Specifická místa předávání vyžadují také vymezit přebírání zodpovědnosti. „Jako ti průvodci nebo pedagogové přebírají zodpovědnost za dítě v okamžiku zpravidla podání ruky nebo když vstupují na pozemek nebo když si řeknou: „přebírám od vás dítě,“ protože tam nejsou ty dveře a ploty, tak se to nějak musí vyznačit ten čas...“ (J 28 - 31)

Do terénu odcházejí děti buď po svačince „...svačina velice rychlá jakože si každý nabere ty rozinky, oříšky a odcházíme do lesa,“ (J 62 – 63) nebo svačí v terénu. Zpět do zázemí se vrací k obědu. Zajišťování obědů a svačinek je velmi variabilní, přípravu zajišťují v různých kombinacích rodiče, zaměstnanci LMSŠ nebo stravovací zařízení a snaží se o dodržování zdravé stravy, což s sebou může nést také problémy.

„Problémy jsou občas s tím, že jídlo je sice zdravé, ale někdy děti zkrátka nezaujme, občas pomůžeme tím, že trochu dosolíme, pokud s tím rodina souhlasí. A taky chystáme odpolední svačinky.“ (L 86 – 88)

„Ty dopolední si nosí z domu, a tam zas občas bojujeme s tím, že jsou to věci z našeho pohledu nevhodné, dost často cukrovinky. Snažíme se to odbourat, ale víš jak. Podařilo se nám přirozenou potřebu cukru spojenou s výdejem energie v terénu ošetřit zásobami sušeného ovoce, na které děti zvykáme od Vánoc a slavíme s tím velký úspěch u většiny z dětí.“ (L 90 – 94)

„Obědy zajišťují dětem rodiče, nosí jim teplé jídlo v termoskách.“ (J 75 – 76)

„Na oběd u nás děti chodí do školky do budovy, hodně se vaří podle zdraví výživy a bio. Chceme, aby si děti přivykaly na ten zdravý životní styl.“ (M 22 – 24)

Po obědě následuje odpočinek, na který je kladen důraz, protože celodenní fyzická aktivita na čerstvém vzduchu je pro děti náročná. „Ten kdo nechce spát, tak spát nemusí, ale musí být v klidu, protože zas vzhledem k té zátěži jakou mají. Takže varianta že nám někdo řekne, že jeho dítě nebude ani odpočívat ani ležet ani prostě nebude v klidu, tak neexistuje.“ (Z 79 – 82) Ve většině lesních mateřských škol se i spánek odehrává alespoň v příznivém počasí

venku, v některých jsou zařízení na celoroční spánek venku: „*Děti v tom spí i v mrazech, spokojeně chrupkají i 2 hodiny na zdravém vzduchu.*“ (J 121)

Po odpočinku a odpolední svačině již nezbývá příliš časového prostoru, program je tedy volný a odehrává se v blízkosti zázemí. „*...když se vzbudí, dají se na nočníček nebo na záchod pak se posadí ke stolu, dají si sváču a pak jdou zase ven. A tam už si je za chvíličku vyzvedávají rodiče.*“ (J 101 – 103)

#### 6.1.4 Materiální vybavení

- Obsahuje kódy: příroda jako prostředek, kulturní prostředky, náradí, vše s sebou

Tím nejzákladnějším prostředkem edukace je sama příroda.: „*...najdou klacky všechny a pak si je porovnávají ty klacky podle délky nebo podle druhu, z jakýho jsou stromu nebo si hledají jako pexeso, že hledají, aby byly ze stejného stromu ty listy, nebo srovnávají děti podle velikosti.*“ (M 93 – 96) Jana popisuje jiné využití „*No tak si holky, jak byla závěj listí, tak ony si udělaly takhle jako okýnko do toho listí, takže odházely hlínu, takhle si jí jako hladily, našly si každá větvičku a takhle ležely vedle sebe na zemi na břiše a prostě se podepisovaly.*“ (J 210 – 213)

Přestože základem práce jsou přírodniny a přírodní materiály nerezignují lesní mateřské školy na moderní vybavení, které je součástí dnešního světa, jak také doporučuje Miklitz (2011). „*Máme cvrnkací fotbal, takový ten starej plastovej, tak to je taky úplně super. (...) A máme takový ty pracovní destičky logiko, který jsou výborný, že fakt vlastně jakýkoliv okruh si člověk vybere vzdělávací, tak mají moc hezky zpracovanéj...*“ (Z 118 – 125) Zdena se nebrání ani využití plastů: „*Nebráním se ani plastu i ten do dnešní doby patří a všechno jde přetvořit v něco krásného i ten odpad.*“ (Z 47 – 48) Naopak Lenka se zamýšlí nad pomůckami i z hlediska udržitelného rozvoje. „*Ale když se na to třeba podívám z pohledu toho, co bysme měli zkusit v rámci lesní mateřské školky ohledně udržitelnosti našich zdrojů, tak bysme měli používat méně lepidla a vlastně vyprodukovat něco, co můžeš pak zároveň beze strachu vrátit zemi. Jestli víš, jak to myslím. A tady jsem najednou narazila na to, že já mám spoustu nápadů, ale tyhle ty věci tam nejsou. Nemůžu říct, že stoprocentně všechno co vytvořím, můžu vrátit zpátky zemi a ta země si s tím poradí.*“ (L 141 – 148) Ani jeden pohled není špatný, zaměstnanec LMŠ by se měl zamýšlet nad oběma hledisky a hledat mezi nimi rovnováhu.



Většina vzdělávacího programu se odehrává mimo zázemí, vše potřebné je tedy nutno brávat s sebou. „*A vlastně veškerý pomůcky ty si bereme sebou, co potřebujeme. Takže vždycky podle tématu jaký nás čeká, tak si učitel nabalí dva tři batohy plný věci a můžeme vyrazit.*“ (Z 33 – 35) Jana využívá vozíku po vzoru německých LMŠ. „*Máme sebou vozík, v tom vozíku máme všechno možný, co bychom potřebovali do terénu včetně vody, lékárničky i ručníků, toaletáků, mejdla, prostě všechno. Takovou malou zásobu i pomůcek řekněme třeba atlasy, lupy, provazy, náhradní lana, hrnce, míčky ...*“ (J 69 – 71)

## 6.2 Zaměstnanec a jeho pojetí edukace

Tato kategorie ilustruje na jedné straně velkou různorodost a na straně druhé společné principy pedagogického pojetí lesních mateřských škol. Název kategorie vyjadřuje fakt, který jsem již zmiňovala v kap. 3, že lesní mateřská škola je spíše organizační platformou založenou na kontaktu dětí s přírodou a nemá striktně daný jednotný vzdělávací program. Pedagogický koncept konkrétní lesní mateřské školy tedy reflektuje preference a pedagogické pojetí jejich zaměstnanců. „*Dalo by se říci, že mé pedagogické a lidské působení na děti je z velké části ovlivněno mojí vlastní cestou a způsobem života, v kterém poznávám, co vše je mezi nebem a zemí, co nás ovlivňuje a děti to vnímají mnohem silněji, než my dospělí.*“ (L 203 – 206)

### 6.2.1 Od Komenského po skauting

- Obsahuje kódy: osobnost, dětství, vztah k přírodě, myšlenkový směr

Jistě není překvapující, že jedním z hlavních zdrojů inspirace pro zaměstnance LMŠ je samotná příroda a jejich vztah k ní. „*Pro mě je obrovská inspirace nebo pro mě je obrovský nabití jakoby to prostředí, ve kterém to děláme. To znamená ten venek a ty možnosti, které nám ten venek otevírá.*“ (B 180 – 182) Jak říká Lenka, tento vztah k přírodě vychází „...ze zkušeností a zážitků z dětství, které jsem prožila v přírodě.“ (L 197) Pro většinu zaměstnanců je filozofie lesních mateřských škol přirozenou součástí jejich života: „...mně to právě ani nepřijde, že bysme byli speciálně lesní školka. Tím, že já jsem takhle žila od malička, tak mně to vlastně přijde jako úplně normální život. Takže v tom nehledám vlastně ani žádné specifika kromě dobřejch bot.“ (Z 201 – 204) Tato láska k přírodě se pak přetavuje do filozofie udržitelného rozvoje, která nemá být jen doplňkem nebo jednou z oblastí učení, ale koncepcí, která je základem, udává směr a umožňuje nahlížení na pedagogickou práci z nové

perspektivy (Stoltenberg, 2012). „...jedním ze základních východisek naší školky nebo naší školky je vzdělávání pro udržitelný rozvoj a tam je to hodně všechno pohyblivé, ale jsou tam zároveň pevný takový průsečíky (...) Třeba spravedlnost nebo soucit, rovný šance a tak. Zdroje. To jsou prostě všechno otázky budoucnosti, který se dají krásně v té lesní mateřské škole obsáhnout, je to takovej trenážer, ktorej to hezky zobrazuje.“ (J 349 – 355)

Východisky pedagogické koncepce bývají také různé pedagogické směry či jiná hnutí. K nejčastěji zmiňovaným v souvislosti s LMS patří waldorfská pedagogika: „Vycházím hodně z waldorfské pedagogiky a antroposofie. Nechápu to jako nějakou metodiku, ale jako jedno z vodítek pro průvodce, aby jednal vědomě.“ (J 275 – 277) Mnoho mohou nabídnout ideově blízká výchovná hnutí skauting a woodcraft, která do našich zemí pronikala současně a jsou založena na výchově dětí a mládeže k odvaze, sebekázni a samostatnosti prostřednictvím lásky k přírodě a dobrodružství. „U mě hlavně jako, proč jsem to začala dělat a že jsem to celé zvládla je ten skaut,“ (B 196 – 197) říká Barbora. Martině se zase líbí indiánská moudrost woodcraftu: „A taky takový indiánský jako kořeny co by ta lesní školka měla mít, aby to dítě bylo v tý přírodě a jako mělo k ní respekt. A vůbec k tomu svému okolí.“ (M 124 – 126)

Podrobněji se k významu zmiňovaných východisek pro LMS zmiňuji v kap. 3.1.2. Naopak Zdena se neinspiroje žádným konkrétním hnutím či směrem, říká, že vychází: „Z pána boha a zdravého rozumu. Byla to legrace, když jsem se tak všichni sešli poprvé, ty první lesní školky a všichni povídali o tom waldorfu a tak a já tohle, mám to tak prostě jednoduše normálně ze života.“ (Z 227 – 229)

Inspirací pro zaměstnance LMS jsou také různé osobnosti nejen z pedagogického světa. Participantky často zmiňují kolegyně z bývalého zaměstnání v běžné MŠ či své bývalé učitele. Jana hovoří o dánské waldorfské pedagožce Helle Heckmann, která je propagátorkou tzv. slow parenting – pomalého rodičovství. Tento výchovný styl je založen na jednoduchosti - hraček, podnětů, dodržování pravidelnosti, klidu, dostatku času a kvalitním trávením času s dítětem (Heckmann, 2012). Je reakcí na přemíru podnětů, přeorganizovanost času a rychlý konzumní životní styl dnešních dětí. Důležitou roli v přístupu zaměstnanců k dětem sehrávají také rodinní příslušníci. „Táta byť to byl příšňák, tak nic pro něj nikdy nebyl problém a v podstatě cokoliv jsme chtěli vyrábět, dělat, podniknout, tak vždycky bylo možný. Vlastně nikdy jsem neslyšela, ne něco nejde. Jako v životě. Vždycky všechno šlo, sebevětší blbiny a byl přesně takovej, že byl hodně přísněj, potřeboval, abysme základní pravidla dodržovali a

*pak nám snesl modrý z nebe. A z toho si myslím, že vycházím vlastně nejvíc.“ (Z 231 – 236)* Martina dokonce uvádí jako inspirátory významné historické osobnosti: *„Mně se strašně líbje jako myšlenky Jana Ámose Komenského, který je sice historicky strašně starý. A potom Eduarda Štorcha. Jsou to vlastně věci eee, jsou takový jako historický věci, který se mi moc líbje.“ (M 122 – 124)* Známy spisovatel Eduard Štorch se pokusil o zajímavý reformní pokus, když založil a čtyři roky provozoval Dětskou farmu (Vojtko, 2006), kde můžeme říci, z dnešního pohledu uplatňoval principy tzv. zážitkové pedagogiky a prvky pedagogiky LMŠ.

### 6.2.2 Přístup k dítěti

- Obsahuje kódy: iniciativa dítěte, potřeby dětí, bdělá přítomnost, bezpečné riziko, svoboda s pravidly, malá skupina, skryté souvislosti

Přístup k dítěti úzce souvisí s osobností zaměstnance a jeho vlastním pojetím. Významnou roli hraje také malá skupina dětí, se kterou pracují dva zaměstnanci LMŠ, v čemž spatřují participantky velkou výhodu. *„To se mi líbí jako těch patnáct dětí na dva učitele. To se mi moc líbí oproti tomu, jak to je u nás ve školství. (...) No je to i na těch dětech vidět a je to prostě něco úplně jiného, no.“ (M 207 – 210)*, *„...menší kolektiv těch dětí, to znamená, že to otvírá prostor pracovat s nima daleko víc individuálně a nejsi jenom dozorce a rozvíjíš ty možnosti těch dětí, víš o nich, a můžeš s nima pracovat...“ (B 188 – 190)* Malý počet dětí na jednoho zaměstnance LMŠ poskytuje dostatečnou volnost pro vlastní iniciativu dětí, naplňování jejich individuálních potřeb i prostor pro bezpečné riziko.

Pro lesní mateřské školy je typický „child-led“ přístup, kdy zaměstnanec LMŠ nechává při edukaci hlavní iniciativu na dítěti – nechá se vést jeho zájmy a potřebami (Knight, 2013), jak jsem se zmiňovala v kap. 3.1. Přitom je potřeba uplatnit to, čemu můžeme říkat „bdělá přítomnost“, jak ji popisuje Lenka: *„...nasloucháš tomu, co máš v sobě, vnímáš to, co se děje v těch dětech a na základě toho se potom pídíš, co můžeš dělat jinak, míň, víc, anebo líp. (...) ...já jsem přítomna v tom daném okamžiku s těmi dětmi, vnímám jejich potřeby a aktuálně na ně reaguji.“ (L 176 – 184)* Jana jde ještě dál a slyší na volání Zajonce (in Lukášová, 2013), který přisuzuje nevalné výsledky pedagogického systému v osobnostní oblasti úzkému a omezenému poznání dítěte, především nezájmu o jeho duchovní a duševní podstatu: *„...mít zájem o osud svěřených dětí, jako to je ten přesah za ty kompetence. Já musím mít zájem pochopit to dítě jako bytost, která jde někam, jak to má, jak má jako naložino, z jakýho důvodu.“ (J 264 – 266)* Při činnostech s dětmi pak jde Jana do hloubky a pracuje se symboly

a skrytými souvislostmi např. při přípravě narozenin ji zajímá: „...*jak jsou připravovány ty narozeninové rituály, co kdo dostává a co to zobrazuje jakoby, co to symbolizuje třeba ten dárek. A vlastně jaký tam jsou, jak ty skryté souvislosti. Mě jako hodně zajímají ty skryté věci, ty obsahy.*“ (J 168 – 171)

Jana spatřuje základ předškolního edukace v naplnění pěti potřeb dítěte. „*Je potřeba si říct, tak moment celý to všechno vzniklo, abysme naplňovali potřeby dětí. Pojďme se zastavit a říct, jaký jsou potřeby dětí. Že děti potřebují pohyb, jídlo, přijetí, hru a spánek. Těch pět věcí. Tak pojďme si říct jak tydle věci co nejjednodušeji a v co největším poklidu těm dětem dát. A může k tomu vést spousta cest.*“ (J 363 – 367) Díky různorodému a velkému prostoru umožňuje les výborně uskutečňovat potřebu pohybu, což se pozitivně projevuje v dalších činnostech. „*Ale prostě uvědomit si, že u kluků ten psychomotorický vývoj je jakoby pozadu za těma holkama a že ten kluk, aby vlastně byl schopnej si sednout a soustředit, tak potřebuje toho strašně moc naběhat a jakoby vydat, protože jako loví. Jsou schopní se soustředit, ale potřebují víc času...*“ (J 220 – 225) Přestože jsou principy LMŠ založeny na maximálním kontaktu s přírodou, uvažuje Jana také o potřebě zažívání omezeného prostoru: „...*ale já to považuji docela za důležitý, aby měli taky klidnější čas vevnitř. Ono totiž bejt celý den jako na širým nebi, může být docela vyčerpávající jako pro malou dušičku. Takže jako přesto že jsem zastávce toho co nejvíc venku, tak zároveň k tomu je potřeba říct, že je dobrý dopřát i ten čas, kdy jsou v nějakým omezeném prostoru a pod stříškou.*“ (J 95 – 99) Jana vychází z myšlenky Heckmann (Passerin a Stárková, 2013), která varuje LMŠ, aby byly opatrné s poselstvím „být jen venku“, protože děti potřebují zažít také kvalitu pobytu „uvnitř“ a učit se sdílet omezený prostor s ostatními.

Menší počet rodin umožňuje vycházet vstříc také jejich potřebám. „*A mají to nastavený trošku jinak. Jsou to jiní učitelé, jiní děti, jiní rodiče. Mají to nastavené podle těch potřeb, které jim nejvíce vyhovují.*“ (M 35 – 36) Zdena umožňuje i pozdější příchody: „*Přes zimu povolujeme do devíti, protože je lepší aby děti přišly v pohodě než včas a rozespálí, rodiče nervózní.*“ (Z 8 – 9)

Druhou základní podmínkou child-led přístupu je vlastní iniciativa dětí, která umožňuje dítěti postupovat podle vlastního individuálního tempa a způsobem, který mu vyhovuje a jsou tak nastaveny dobré podmínky pro úspěch dítěte, jeho vnitřní motivaci, seberealizaci i napl-

nění potřeby uznání. „...*jak se k tomu prostě dopracovává samo, ale jenom potřebuje poskytnout dostatek prostoru. Jo, nepotřebujeme to dělat za něho nebo mu říkat, jak to má dělat.*“ (L 124 – 127) Jana s nevolí sleduje, když je dětem tato iniciativa upírána např. při počátcích psaní: „*Ty děti jako kazit takto, když by měly k tomu prostě přijít postupně. Pak tady mám někde moc pěkný obrázek toho, jak ty děti samy od sebe v určitém věku, zhruba tak čtvrtěj, pátej rok, tak začnou prostě mít touhu po vytváření svého podpisu. (...) Samy k tomu došly, že drží větvičku prostě jako by to bylo pero a mají o to ten zájem.*“ (J 207 – 214) Jana nevidí svoji úlohu v tom, že by měla děti něco naučit, ale spíše je k učení podnítit: „*Pro mě ta pedagogika je probouzení touhy a zájmu a nadšení. Jakoby úžasu.*“ (J 240 – 241) A stejně přemýšlí také Martina, když mluví o zaměstnanci, jako o tom: „...*který jako upozorní na nějaký věci, ale pak se stáhne jako dozadu a už nechá to dítě bádát samotný.*“ (M 122 – 113) Iniciativa dětí se projevuje také možností ovlivňovat program, tím se velmi zvyšuje jejich zájem o činnost. „*Vždycky člověk si vymyslí nějaký téma a ve finále v ranním kruhu to dopadne tak, že je z toho něco jinýho. Takže teď máme třeba místo zimní olympiády pirátskou olympiádu, protože prostě vedou piráti a jsou všude. Takže jsme si přesně tři tejdny chystali něco a ve finále to člověk celý předělá, protože ranní kruh prostě rozhod, že piráti jsou piráti.*“ (Z 27 – 32) Zdena ponechává dětem možnost volby i při výběru činností a pobytu venku. „*Ale na druhou stranu jsou dny, kdy se dětem opravdu ven nechce, že prostě udělají stávku, vytáhnou si nástroje a začnou hrát. A: „My budeme doma“ a pak říkáme: „Tak jako to je na nich“, že jo.*“ (Z 35 – 37) A dokonce se děti spolupodílí při výběru nového zaměstnance. „*A pak děti si rozhodnou, jestli toho člověka chtějí nebo nechtějí (...) Vidím, jak ty děti se chovaj, jak toho člověka berou. A pak si odhlasujem, jestli ho chtějí nebo nechtějí. (...) Že ty děti jsou nejlepší radar a přesně ví.*“ (Z 165 - 170)

Ke konceptu tzv. bezpečného rizika (někdy bývá nazýváno také jako vědomé riziko), který je jedním ze zásadních principů lesních mateřských škol se k mému překvapení v rozhovorech participantky explicitně vyjadřovaly minimálně. Spočívá v ponechání možnosti dítěti setkávat se s rizikovými situacemi za doprovodu zkušeného dospělého (více v kap. 3.2). „...*znamená jako povolit mu jít přes určité hranice, které ve státní školce prostě nejdou (...) za určitých pravidel a okolností.*“ (B 145 – 148) Domnívám se, že participantky považují tento princip a s ním spojené činnosti jako samozřejmou součást konceptu a dovídáme se o nich jakoby „mezi řečí“: „...*samo dokázalo vylézt na strom...*“ (L 123) „...*mají pilku, mají prostě šroubováky, všecko, kladívko...*“ (Z 255 – 256) „...*třeba pořídila jsem si nůž, abych se mohla jakoby více se přiblížit našim klukům...*“ (L 148 – 149) Svoboda a šířeji nastavené

hranice však s sebou nesou nutnost dodržování pravidel a dohod. Vzájemná důvěra v dodržování těchto pravidel a dohod pak umožňuje zaměstnanci poskytnout dětem větší svobodu při pohybu v přírodě, provozování rizikových činností apod. To však nezbavuje zaměstnance neustálého pozorování a vyhodnocování situace. „*To znamená, že se samozřejmě u tříletého dítěte by asi neměl úplně dovolit, aby pracoval s nožem. Ale neměl by to zakazovat pětiletému klukovi samozřejmě, pokud dodrží pravidla, na kterých se domluví.*“ (B 145 – 148) „...*děti jsou v té přírodě jakoby bez hranic a nějakých plotů, kde jsou jako samozřejmě nastavená pravidla...*“ (B 130 – 131) Putnam (in Knight 2013) tvrdí, že není vývoje bez rizika, že progres každého dítěte se děje prostřednictvím objevování následků svých činů a vyhodnocování rizika, které s nimi souvisí. Ze strachu o bezpečnost dětí jsou však tyto činnosti omezovány či zcela zakazovány. LMŠ tak nabízí možnost, jak dětem jistou míru rizika pod dohledem ponechat.

### 6.3 Dítě v přírodě a společenství

Společenství a příroda jsou dvě zásadní kvality, které hrají důležitou roli v celém procesu edukace v lesní mateřské škole. Pomocí této kapitoly se pokusím ilustrovat tuto roli při naplňování cílů, které jsou definovány v kap. 3.2.

#### 6.3.1 Společenství

- Obsahuje kódy: vztahy, podílení se na chodu školky, sdílení, vzájemné učení

Společenství v lesní mateřské škole tvoří zaměstnanci, děti, rodiče, ale také příroda a okolí, mezi kterými panují úzké vztahy. Menší počet rodin v okruhu LMŠ a také menší počet dětí ve věkově různorodé skupině, umožňuje navazovat bližší kontakty a poskytuje podmínky pro sociální učení dětí v autentických situacích – učení komunikaci, spolupráci, toleranci a respektu k sobě navzájem i k dospělým. „*Ty děti jak jich je malinko v té skupince jenom patnáct a nevybíraj si žádný náhrady, jako že by nám chodily nějaký jiný dny, tak ty děti docela dobře vědí, kdo chybí a kde je, že si to pamatují, že tu skupinku těch patnácti dětí, dokážou obsáhnout.*“ (M 86 – 89)

Důležitým prvkem, který podporuje sounáležitost mezi dětmi je prožívání společných aktivit a rituálů. Prvním z nich je na začátku nového dne nějaká forma sdílení, většinou ranní kruh, pomocí kterého se zaměstnanci LMŠ a děti společně naladí na celý den. „*A při té sváře si*

popovídáme, neděláme klasickej ranní kruh, protože vlastně v tom kruhu sedíme celý ráno. Takže když se sejdem u těch kamen kolem stolu a povídáme si tak si myslím, že tohleto je vlastně odbytý. Vlastně tady v tom kroužku už si řekneme, co nás bude čekat celý den. Řeknem si, jak jsme se měli, co koho potkalo, jak se kdo vyspal a co se bude dělat a můžou si k tomu zase většinou si ještě přihodit něco svýho.“ (Z 22 – 27) Ranní kruh však často probíhá venku, proto obzvláště v chladných měsících je třeba jeho průběh přizpůsobit a zařadit pohybovou činnost. „Pak je vlastně ranní kruh, když rodiče odejdou, eee, říkám není to komunitní kruh, protože to je taková zvláštní věc, protože to bychom tam zmrzli. Nemyslím si, že by bylo dobrý, mnoho si s těma dětma povídat spíš zpíváme, máme říkanky, říkanky s pohybovým doprovodem se to jmenuje, takže to je nějaká předem daná choreografie...“ (J 57 – 60) Dalším přelomovým bodem je společné zhodnocení dne většinou před obědem a společný odpočinek. Zhodnocení dne může probíhat formou závěrečného kruhu nebo jako v případě Zdeny méně tradičně: „...nejčastějč teda jakože příběhem s divadelníma prvkama ještě shrneme to, co se za ten den stalo.“ (Z 64 – 65)

Při další společné činnosti, spaní, se také samozřejmě a nenápadně rozvíjejí vztahy mezi dětmi: „...maj takové společné hnízdo, kde maj piknikové deky a tam všichni vedle sebe ležej, poslouchají pohádku ...“ (M 27 – 28) Může však sloužit také jako příležitost k rozvíjení sounáležitosti s přírodou: „...každé dítě má svůj strom, tam má svůj spacák...“ (M 26) Projekty zase poskytují možnost k poznávání místa, kde děti žijí a vytváření vztahu k němu i jeho obyvatelům. „Prostě chystáme tam různý krásný projekty s nima společně i se školou takže to je úplně bomba. To je jak v pohádce, že jo. Celá vesnice nás má ráda kromě jedný šílený paní sousedky. Takže i ti staříčci choděj kolem, dívaj se na ty děti a jsou rádi. Ted' jim tam budeme budovat veřejnou permakulturní zahradu, právě ve spolupráci s technickými službami, jako supr.“ (Z 296 – 301)

Budování vztahů mezi dětmi i dospělými napomáhá také vzájemné učení dovedností: „On se to učí tím, že pozoruje nás, že mu to ukáže kamarád...“ (L 127) Ale také respektu k ostatním: „...pokud chce bejt někdo vzhůru, tak musí respektovat, ty co spinkaj...“ (Z 87) Vzájemná provázanost učení napříč věkovými skupinami se projevuje při péči starších dětí o mladší, kterou kdysi samy zažili od zaměstnanců LMS: „A jsou hrozně zodpovědní sami za sebe, a díky tomu i za druhý, což je hrozně hezký. Je to vidět na starších dětech, když se starají o mrňousky, který k nám přijdou ... (...) A ty velký přesně před nima couvaj lesem a říkají „No pojd' už honem, pojd', to zvládneš jo.“ A je hrozně hezký pak vlastně vidět ten svůj

*otisk, že ty velký aniž by je o to člověk prosil nebo je k tomu nutil tak úplně automaticky převezmou tu péči o ty malý mrňátka, protože si pamatují, že s nima to bylo stejně a hrozně hezky jim vlastně ty průvodce dělaj oni a to je bomba no.“ (Z 262 – 271) Při vzájemném utváření vztahů dochází také k rozvoji komunikačních dovedností, na které je díky menšímu počtu dětí více času, jak si myslí Barbora: „V té lesní se rozvíjí jakoby víc v komunikaci, osobním jednáním, řešení konfliktů, ale i jako sdílením té radosti.“ (B 161 – 162) Toto budování a rozvíjení vztahů vede děti k pocitům sounáležitosti a vyšším morálním a etickým hodnotám: „...respekt k tomu okolí, že já jsem součástí toho okolí a nemůže bejt po mně potopa. No, jo asi respekt jako k přírodě určitě hodně k tomu společenství.“ (M 127 – 129)*

Co můžeme na lesní mateřské škole velmi ocenit je zapojování dětí do činností, zajišťujících chod školky, a tedy poskytnutí příležitostí k rozvíjení toho, čemu Miklitz (2011) říká „kompetence pro praktický život“, jak jsem uvedla v kap. 3. 2. „...už tohle je samo o sobě jako i vlastně nástroj pedagogický, protože děti vidí nějaký smysluplný činnosti, chápou souvislosti, je to učení se v souvislostech, je tady jako důležitý pilíř, eee vlastně.“ (J 46 – 48) Děti pomáhají s každodenními činnostmi, jejichž výsledek je užitečný pro ně i celé společenství a získávají tak pocit vlastní sebehodnoty. „...někdo pomáhá zametat a uklízet, a i tohle jsou vlastně řízený činnosti v podstatě, ta služba tomu společenství.“ (J 85 – 87) Podílejí se na přípravě jídla: „...pomůžou nachystat svačinku, což zas hrozně rády mažou.“ (Z 106 – 107) Zvládají však také náročnější činnosti: „Sekání dřeva na topení děláme s dětmi sami, což je velká zábava pro všechny...“ (L 63 – 64) Nebo péči o zvířata: „To je důležitý, ale zapoměla jsem na to, protože to беру úplně jako samozřejmí, tak musíme každý den společně obstarat zvířátka. Takže vždycky když se jde, než se jde na výpravu tak musíme obejít králíky, kozenu, husu. Prostě dát jim seno, přinést vodu, nějaký vždycky dobrůtky, nakrájet jablíčka, husu vemem a vypustíme na druhéj břeh.“ (Z 131 – 135) Pro předškolní děti jsou zvířata velmi důležitá, přitahují jejich pozornost a jejich častá interakce s nimi ovlivňuje sebepojetí dítěte. Především kontaktem s malými zvířaty se učí soucitu s okolním světem (Krajhanzl, 2012). Vcítění je však nahodilé a subjektivní, ale ukazuje se, že hlubší vazbu si děti vytváří ke zvířatům, která mohou delší dobu pozorovat a samy se o ně starat (Mayers a Saunders in Krajhanzl, 2012).

Uvedené skutečnosti poukazují nato, že lesní mateřské školy prostřednictvím sociálního učení poskytují dobré podmínky pro sociální rozvoj, prožívání úcty, spolupráce, porozumění, sdílení radosti a lásky.



### 6.3.2 Další činnosti

- Obsahuje kódy: volná hra, pohybové činnosti, umělecké a řemeslné činnosti, předškolní příprava, rytmus roku

Volná spontánní hra dětí je jedním ze základních východisek vzdělávacího programu, jak uvádí jeden z bodů definice lesní mateřské školy (Vošahlíková et al, 2012) a potvrzuje jej participantka Jana: „...*takže v podstatě převažuje ve skladbě toho dne volná hra s nějakým záměrem...*“ (J 103 – 104) Také z rozhovorů s dalšími participantkami plyne podobný závěr. V dnešní společnosti bývá často volná hra považována za něco méněcenného, protože je dle mnohých třeba čas maximálně využít k cíleným činnostem, které dítě záměrně rozvíjí. Volná hra však v sobě skrývá potenciál, který umožňuje rozvíjet dítě po všech stránkách. „*Protože ten eee nestrukturovaný čas je něco, co strašně těm dnešním dětem chybí. I těm předškolákům i těm, eee, že vlastně žijem v takový době institucionalizace všeho a řízení všeho. Případá mi, že tam, že ta volná hra je takový nedocenený médium pro rozvoj jako úplně těch nejkličovějších kompetencí.*“ (J 104 -108) Také Kořátková (2005) varuje před přílišnou organizací dětského času a opominání volné spontánní hry, což vede u dětí ke ztrátě iniciativnosti, sebedůvěry, kreativity a buduje závislost na někom, kdo jim připravuje a řídí činnost. Přírodní prostředí nabízí při volné hře široké možnosti interpretace díky předmětům, které nemají jasně definovaný účel, poskytuje také mnoho impulsů díky počasí, různorodým materiálům a prostředí: „...*je tam jako šílená škála jako možností, kdy ta příroda ti dává úplně všechno a je jenom na tvoji fantazii jakoby, jak můžeš jít daleko...*“ (B 183 – 184) Záměrná pohybová činnost nebývá v LMŠ příliš častá, protože děti se přirozeně pohybují a překonávají překážky během celého dne. Hlavním podnětem k pohybu není zaměstnanec LMŠ, ale sama příroda, jejíž strukturované prostředí nabízí příležitosti k mnohostrannému pohybu. „...*stačí jeden padlý strom, vy, jakožto překážka uprostřed a děti se vás učí vlastně obcházet a zároveň poradit si sám, nespoléhat se na toho dospělého, protože se vás jenom chytí a zároveň udržovat vlastní rovnováhu. A rozmyslet si ty svoje kroky, takže v jedné činnosti vy naplníte třeba mnohem více oblastí než jenom tím, že děti necháte lézt po kladině.*“ (L 156 – 161)

Děti v LMŠ se setkávají také s literárním a dramatickým uměním. Nejčastěji formou pohádek a vyprávění při odpočinku „...*Potom po obědě máme chvilku vždycky divadýlko, anebo pohádku... (...)* Já si hrozně ráda vymýšlím, tak děti vždycky čekaj, co to bude tentokrát.

*Když na to není energie, že si natáhneme výpravu, tak už je potom jenom pohádka.*“ (Z 63 – 67) Tyto umělecké formy jsou také významnou součástí různých slavností, kterými vrcholí různá období roku: „...vyvrcholí nějakým malým divadýlkem nebo putováním lesem s nějakou pohádkou prostě slavnost.“ (J 162 – 163) Pohádky a příběhy s nadpřirozenými bytostmi a událostmi jsou pro děti také velmi důležité a vztahují se k jejich magickému myšlení a pomáhají rozvíjet afektivní složku vztahu k životnímu prostředí, která později přerůstá v zájem o věcné informace a vyrovnává se se složkou kognitivní (Miklitz, 2011). V pozdějším věku pak přerůstá ve vnímání důležitosti a významu přírody a projevuje se v rovině konativní, tedy v žití v souladu s principy udržitelného rozvoje a ochrany přírody. Pohádky jsou však obecně důležitým prostředkem ve výchově dětí k morálním a duchovním hodnotám. Stejnou funkci má také ekonarologie - cílené vyprávění a čtení vhodných příběhů o přírodě (Jančaříková, 2010).

Předpokládala jsem, že nejčastěji, co se týče činností dětí, budou participantky hovořit o pozorování, zkoumání či jiném poznávání přírody, což bylo kromě participantky Martiny ojedinělé: „*Během toho roku vlastně hodně sledujou a pozorujou, jako co ten koloběh přírody.*“ (M 48 – 49) Přisuzuji to faktu, že je tato činnost natolik běžnou a prolíná se celým dnem, že participantky nenapadlo se o ní zmiňovat. K této dedukci mne vedou také pomůcky, které participantky zmiňovaly (viz kap. 6.1.4 – využití přírodnin, lupy, atlasy...). Tyto činnosti vedou k získávání prvních stupňů přírodovědné gramotnosti, kterou Wiegerová (in Szimethová, Wiegerová a Horká., 2012) definuje jako kompetenci využívat přírodovědné vědomosti, klást si otázky a na základě důkazů vyvodit závěry, které povedou k porozumění problémům týkajících se změn světa a přírody v důsledku lidské činnosti. Druhou možností, proč se participantky k této činnosti nevyjadřovaly, spatřuji v akcentaci získávání afektivního vztahu k přírodě než kognitivního a tedy ne příliš frekventovanému zařazování těchto metod.

Naopak mne překvapilo, že nejčastější činností, o které participantky hovořily, byla činnost řemeslně – výtvarná. „*Jsou dětičky hodně zvyklý na to, že tvoříme, protože jsem vlastně dřív učila řemeslný dílny, kroužky pro děti, pro rodiče, takže den, kdy by si něco nevyrobily a neodnesly, tak jsou potom z toho hrozně otrávený a nešťastný. Mají pocit, že to nebylo ono. Že musej aspoň jako něco.*“ (Z 41 – 44) Často se pracuje s nástroji, ke kterým nemají děti v běžných MŠ přístup – s různým nářadím i noži. Bezpečnější variantou místo nože bývá pro mladší děti škrabka na brambory: „*Maj prostě škrabky na brambory, a těma umějí vyřezávat*

*líp než nožem... “ (Z 253 – 255) Tvoření se váže často ke slavnostem: „...většinou to souvisí úzce se slavností, která v tu dobu jako nastane nebo se chystá. Vyrábějí lampióny, prostě vyrábění něčeho, co pak budou potřebovat na nějakou slavnost třeba nebo nějakých dekorací a ozdob nebo něčeho na zahradu.“ (J 91 – 94) Poměrně vysoká frekventovanost těchto činností je však snadno zdůvodnitelná, pokud si uvědomíme, že jsou to činnosti, které vedou děti k seberozvoji - ke kreativitě, seberealizaci, důvěře ve vlastní schopnosti, na které kladou participantky důraz, jak je možno vidět v kap. 6.3.3.*

Veškerá činnost v lesní mateřské škole se váže k rytmu roku a střídání ročních období, které díky tomu mohou děti zažívat ve všech rovinách. *„A i ty činnosti jsou takový, že v létě je mnohem víc manuální takových činností na jemnou motoriku, když si stavěj ty skřítčí domečky, ale i pracujou s nůžkami, s lepidlami, s pastelkami a v zimě zase tydle věci tolik nedělají. Jsou ty činnosti víc zaměřené na hrubou motoriku, protože potřebujou zahřát to tělo, aby se zahřály, aby si zatopily a takže mnohem víc v zimě choděj třeba. A stejně tak v zimě i mnohem víc navštěvujou kulturní akce, jezděj do divadel, do muzeí, do národního divadla, pak do knihoven. Tydle ty věci dělaj v zimě, protože v létě je jim to líto nebo na jaře na podzim, je jim to líto, ten čas strávit třeba i hodinu v nějakým dopravním prostředku, anebo potom i v těch zavřenejch místnostech. Takže zima je taková kulturnější.“ (M 53 – 62)*

Bezprostřední prožitek z koloběhu přírody mají každodenním zažíváním a pozorování přírody. *„Oni jdou okolo větvičky a koukaj na ní. Každě den nebo každě tejdě třeba na tu větvičku koukaj a ona je každě den trošku jiná a ted'kom ty pupeny jako ještě jsou maličké, ale jako brzo už začnou pučet. Takže úplně to začne růst, tak koukaj na to furt, takže to je třeba jako věc, kterou dělaj. Nebo choděj tou cestou pořád a v zimě je úplně jiná, nežli potom v srpnu nebo v září, to je úplně zarostlá potom kopřivama.“ (M 48 – 53)*

Lesní mateřské školy nezapomínají na předškolní přípravu. Činnosti, které cíleně děti na školu připravují, se odehrávají v průběhu dne, kdy starší děti dostávají náročnější úkoly: *„...spočítá děti, kolik jich je ráno, zjišťujou, kdo nám chybí z dětí... (...) A potom vlastně říkají ty děti, který den je v týdnu, který je měsíc, co bude potom za měsíc, který den byl předtím. Takže dělají tydle starší děti takovýhle, jako už vyspělejší věci, náročnější...“ (M 85 – 91) Zejména však probíhají po obědě, když menší děti spí: „Ty, co neusnou, tak potom vylezou ze spacáku a běžej si něco hrát nebo si dělaj nějaký předškolácký věci.“ (M 28 – 30) Martina zmiňuje, že mají předmatematickou a předčtenářskou přípravu. Zdena k přípravě*

využívá pracovní listy. „A zase předškoláci když chtěj, protože oni jinak na těch předškolních věcech, pracovních listech, pracujou vlastně, jak jsem říkala to ráno, oni se sami pro ně dobrovolně choděj, že je do toho nemusím tlačit, že už prostě vědí, že to k tomu patří, tak někdy odpoledne ještě taky chtějí.“ (Z 120 – 124) Jana má pro předškoláky připraven zvláštní projekt, při kterém rozvíjí jemnou motoriku pomocí manipulace s předměty, navíc je v něm obsažen i hlubší význam: „...předškolák v posledním roce dělá takovej projekt tkaní. Já jako předu, oni mi pomáhají, pak postupně si sami tkají takovou tašku. Dáme jim knoflík a různé to zdobí a nakonec, když odcházej tak mají takovou poutnickou mošnu, dáme jim hůl, jako že jdou do světa, protože to je takový symbol.“ (J 195 – 199)

### 6.3.3 Identita

- Obsahuje kódy: samostatnost, zodpovědnost, šťastný a spokojený, vše je možné

Z rozhovorů vyplynulo, že participantky vnímají dítě a jeho rozvoj z celostního pohledu a tím hlavním, k čemu chtějí v LMS směřovat je kvalita života, kterou Křivohlavý (in Lukášová, 2010) definuje s ohledem na spokojenost člověka s dosahováním cílů určujících směřování jeho života. „...vychovávat lidi, který budou v míru sami se sebou a se světem a pokud možno i šťastní...“ (J 371 – 373) „...vedení toho dítěte, k sobě samotnému, k prostředí a k lásce prostředí a lásce k těm druhým a těm správným hodnotám...“ (L 223 – 224) „Pro mě kompetence rozvojové nebo prostě klíčové kompetence jsou někde na půl cesty k tomu, k čemu máme dojít. Protože to je jenom pořád jako kompetence, je pořád jenom jiný hezký jméno pro znalosti, dovednosti a schopnosti, ale vlastně o tom to ještě není, to maximum toho každého jedince je v tom, aby byl spokojenější, šťastnější, otevřenější, propojenější...“ (J 171 – 176) Ve výroku Jany je možno cítit, nač upozorňuje Lukášová (2010), že kognitivním a výkonovým aspektům edukace je věnována větší pozornost na úkor aspektů rozvojových, které vyžadují chápání dítěte jako rodící se osobnosti a zájem o kvalitu celého jeho života. V souvislosti s Janiným výrokem o kompetencích je zajímavé také upozornění Štecha (in Lukášová, 2010) na rizikový původ pojetí kompetence jako něčeho, čím je jedinec užitečný v systému organizace výroby a nesouvisí tedy s vymezením kvality rozvoje života. Jana také přemýšlí o proměnlivosti světa a společnosti a skutečných kvalitách, které je možno uplatnit napříč změnám. „Nejklíčovější jako eee a říkám dvě věci rezilience a vlastní sebedůvěra jako takový kompetence pro budoucnost, pro ten svět, kterej bude třeba úplně vzhůru nohama. A prostě tady jako co je víc si říkám, jako že se tady zabýváme nějakými občanskými

*kompetencemi a společenskými normami, ale ono to všechno třeba za deset let nemusí platit, ale jako bez té reziliencie a sebedůvěry a tak, budem v háji, nebo ty děti spíš.“ (J 344 – 349)*

Z pohledu celostního rozvoje ve vztahu ke kvalitám života dítěte přidává Lukášová (2010) k oblastem tělesného, duševního a sociálního rozvoje často opomíjené oblasti seberozvoje a duchovního (spirituálního) rozvoje.

Pro celkový seberozvoj dítěte je velmi důležitý rozvoj JÁ, tedy identity a integrity dítěte, který má složku kognitivní, afektivní a volní (Lukášová, 2010). Kognitivní aspekt JÁ rozvíjí dítě získáváním zkušeností se sebou samým, poznává své hranice a možnosti „...*dítě samo tím, ne že bysme to dělaly za něj, opravdu samo dokázalo vylézt na strom nebo si dokázalo říct o pomoc a nandat si batoh, zapnout si přezky.“ (L 122 – 124)* Na vlastní kůži je mu umožněno zažívat různé podmínky, které mu pomohou uvědomovat si své pocity a potřeby a na základě této sebereflexe, regulovat budoucí chování a předejít tak v budoucnu nepříjemným následkům. „...*necháš vlézt do kaluže prostě a necháš je se vycáchat, aby viděly jako, jak to funguje. To, že jim necháš jakoby možnost toho, že jim může natéct do gumáků, když je léto a je to fajn, že oni si zkusí jaké je mokro a jak to není příjemný.“ (B 185 – 187)* „*Proto ho učíš tomu jak se o sebe vlastně postarat už od útlého věku. Aby věděl jak se zahřát. Aby věděl jak si pomoct.“ (L 371 – 372)*

Afektivní aspekt, tedy emocionální vztah k sobě, vzniká a vyvíjí se nejen na základě interakce jedince se světem na základě zkušeností, které učiní sám se sebou, ale i na základě sociálních reakcí a hodnocení okolních lidí (Švingalová, 2002). Je proto důležité budovat pozitivní vztahy a interakce a snažit se: „...*aby bylo tak celkově šťastné a spokojené, abychom jim naplnili tu jejich potřebu z prožitého dětství.“ (L 374 – 375)*

Pro volní aspekt, seberealizaci je důležité vědomí vlastní samostatnosti: „*A děti zase oni opravdu po obědě se sami seberou z jedný (maringotky – pozn. autora), jdou si do druhý, samy se svlíknou, dají si to do krabiček, stáhnou si spacáčky a samy se nachystají a jenom zavolají, že už teda chtějí pohádku. No, takže jsou fakt hrozně samostatní a šikovní, což je supr, že pak člověk s nima může naprosto cokoliv.“ (Z 90 – 93)* Vědomí samostatnosti umožňuje také budování pozitivního sebecitu a sebepřijetí (afektivní složky) „...*když jdou s tou mističkou tak je to pro ně fakt jako dosti, že jo, překážková dráha jenom jako udělat slalom mezi dětma a židličkama, ale hrozně je to baví. (...) ...je to baví mnohem víc, protože si to prostě obstarají samy, maj tam výklopník na zbytky a stěrku a chodí si každé tři krát, čtyři*

*krát přidávat. Protože se jim to hrozně líbí, jak jsou jako důležitý, že si tam sami dojdou...“*  
(Z 54 – 60)

Pro seberealizaci je důležité také vědomí schopnosti fungovat jako aktivní činitel, vědomí vlastní moci ovlivnit situaci: *„A když už přijde ta chvíle, že to vlastně jako možná nejde, tak ve finále se to pokaždé dotáhne tak, že z toho něco je. Takže vlastně fakt jako nevím o tom, že by z nějakýho dne si odnesly pocit, že něco nejde. Vždycky něco jde, někdy jinak, ale prostě všechno má řešení a není třeba se právě z čehokoliv sypat, protože jaký si to uděláme, takový to máme. (Z 258 – 262)* Ale také uvědomění si zodpovědnosti, kterou to s sebou přináší: *„...ohleduplnost a respekt k tomu a tu svoji jako sílu, že oni dokážou spoustu věcí změnit a bud' zničit anebo zlepšit...“* (M 133 – 134) *„A postavil se zodpovědně k tomu, co dělá.“* (L 374)

Rizikem pro rozvoj identity je jednostranné sebezprosazování JÁ, proto je důležité věnovat pozornost respektování hranic a pravidel (Lukášová 2010), na které jsem upozornila v kap. 6.2.2.

## **6.4 Ideální zaměstnanec lesní mateřské školy**

Na základě výpovědí participantek se v této kapitole pokusím najít charakteristiky jakéhosi ideálu zaměstnance LMŠ, jejichž hlavním východiskem jsou zásady Etického kodexu, popsané v kap. 2.2.

### **6.4.1 Vzdělání a vzdělávání**

- Obsahuje kódy: zastoupení vzdělání, potřeba vzdělání, vzdělávání ALMŠ, sdílení zkušeností, vzdělávání další, učení praxí

Jak jsem již uvedla ve druhé kapitole teoretické části, nejsou stanoveny žádné zákonné podmínky pro vzdělání zaměstnanců LMŠ. Pro certifikovanou lesní mateřskou školu stanovují povinnost Standardy kvality LMŠ. Dbaní o profesní seberozvoj je také jednou ze zásad Etického kodexu. Pojďme se podívat, jak se ke vzdělání ve svém týmu staví samy participantky. U Martiny mají odpovídající kvalifikaci všichni zaměstnanci LMŠ: *„Tak já chci, aby měli kvalifikaci pro předškolní vzdělávání.“* (M 101) Lenka je naopak z celého týmu jediná kvalifikovaná: *„...jsem tam jako jediný pedagogický pracovník, kdo má na to vzdělání...“* (L 24 – 25) Zdena požaduje kvalifikaci pro MŠ vždy u jednoho z dvojice zaměstnanců přítomného

daný den, což mi připadá optimální: „*U asistenta nepožaduju žádný pedagogický vzdělání ani minimum, nic, protože on je ta pomocná ruka. To je takový to krytí zad a další oči navíc a ten kdo je jako učitel, tak musí mít aspoň středoškolský mateřinky.*“ (Z 156 – 159) Pedagogické vzdělání zaměstnanců LMS by mělo zaručovat kvalitu edukační práce s dětmi. Existují však také lesní mateřské školy, nemající žádného kvalifikovaného zaměstnance, pak je otázkou, zda může jejich práce být v souladu s principy RVP PV. Lenka si myslí, že „...*ta kvalita spíš než ze vzdělání, vychází z člověka, protože i člověk, který nemá pedagogické vzdělání, si může sehnat materiály, které si nastuduje aby, zjistil, co by mělo být obsahem té naší práce. Já si třeba vzpomenu na svoji školu, která mně zrovna ohledně rámcového vzdělávacího programu nedala vůbec nic. (...) ...všechno mi dala praxe a zkušenější kolegové.*“ (L 105 – 111) Je však otázkou, jak kvalitně se dokáže zaměstnanec sám dovzdělat a také Lenka si přece jen tuto potřebu pedagogického vzdělání uvědomuje: „...*měl by tam být někdo z toho týmu, kdo to pedagogické vzdělání má, případně se ho snaží doplnit, aby mohl zaštitit ten tým tím know how...*“ (L 100 – 102) Také ostatní participantky význam kvalifikace zdůrazňují: „*Je fakt prostě dobrý tam vždycky nějakýho toho učitele i třeba z toho státního sektoru mít...*“ (Z 371 – 372) „*Ten pedagog musí mít nějaký základ. Měl by vědět jakoby, co to dítě už by mělo umět, jak by se mělo rozvíjet, jaké potřeby má.*“ (B 144 – 145)

Jana s Marií upozorňují na specifikum vzniku velké části lesních mateřských škol, které však s sebou může přinášet právě problémy v oblasti vzdělání jejich zaměstnanců: „*Častej problém, který třeba vidím teď při hospitaci je, že ti lidi tu lesní školku založili, začli jako nekvalifikovaný pedagogové nebo laici, to je v pořádku, to je podle mě úplně dobře. Ale prostě neměli by u toho zůstat, měli by jít furt dál (...)* Že jako je potřeba, aby ten člověk, teda ten pedagog, uměl uchopovat současný životní podmínky a potřeby dětí, takže aby byl vzdělanej v psychologii a v možných cestách, který už před ním někdo ušel, pedagogický směry. Aby studoval a snažil si znalosti doplnit.“ (J 244 – 253) „*A s tím souvisí, že ještě, co tam je jako za nedostatek vůbec, jako v takovém tom povědomí těch lesních školek je, že si spousta lidí myslí, že v té lesní školce může učit každá maminka (...) že úplně to vzdělání ta kvalifikace jako si spousta lidí myslí, že není potřeba, ale potom vlastně tam chybí nějaký ten psychologický nadhled nebo tyhle věci, jo.*“ (M 149 – 154) Problém, který zmiňuje Martina, souvisí také s obecným pohledem na učitelskou profesi. V nastíněných souvislostech je velmi zajímavá úvaha Wiegerové (in Wiegerová et al., 2015) o důvodech potřebnosti vysokoškolského vzdělání pro učitele MŠ. Autorka poukazuje na důležitost teoretického základu, který umožní filozofický nadhled a s ním možnost ptát se po smyslu a příčinách své práce. Ve

vysokoškolsky vzdělaném učitelé také spatřuje intelektuála s kulturním rozhledem, který tradičně požíval velkou úctu. Částečnou paralelu s touto myšlenkou můžeme spatřovat v poměrně vysokém zastoupení vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v LMŠ (30%), byť ne vždy pedagogického zaměření (Vošahlíková, Krajhanzl a Vostradovská, 2012).

K dalšímu vzdělávání zaměstnanci LMŠ využívají především vzdělávacích akcí ALMŠ, které vidí Martina jako velmi přínosné: „*Určitě je fajn, když vlastně ti učitelé jsou na těch kurzích, které pořádá asociace, protože ty jsou vlastně pro takovýdle lidi nebo letní škola. Jde to vidět, že se ti učitelé vždycky hodně posunou.*“ (M 115 – 117) Lenka začala studovat „...*ještě program školka blízka přírodě (...) protože k lesnímu školství těch knih moc napsáno nebylo.*“ (L 164 – 168) Dále se zaměstnanci LMŠ účastní akcí zaměřených na: „...*komunikační kurzy, polytechnická výchova, prostě jako úplně cokoliv, ale i třeba vrbičkový stavby. Jako mně je to jedno, cokoliv co oni dokážou potom vložit do té své práce...*“ (Z 199 – 201) Miklitz (2011) klade poměrně velký důraz na přírodovědné vzdělání, stejně jako Martina si však myslí, že to není to nejpodstatnější: „...*že není potřeba, aby ten učitel měl nějaký přírodovědný vzdělání a jako extra přírodovědný znalosti, protože mi přijde, že není potřeba, aby ty děti dokázaly poznat, že todlec to je truskavec a todlec to je ploštice nebo sviňule nebo co to je za brouka. Ale aby ten učitel dokázal nadchnout ty děti proto, aby to objevovaly samy a hledaly samy.*“ (M 107 – 11)

Důležitou oblastí vzdělávání je praxe a sdílení zkušeností. „...*ale myslím si, že je důležité takzvané vzdělávání životem nebo praxí nebo jak bych to nazvala.*“ (L 175 – 176) Jana jezdí i do ciziny: „*Třeba pro mě je klíčový jezdit na hospitace a do ciziny nejradši, protože tam se člověk nejvíce dozví...*“ (J 270 – 271) Vzhledem ke krátkému působení u nás je dlouholetá tradice a dobrá praxe lesních mateřských škol v zahraničí nejlepším zdrojem informací.

#### 6.4.2 Související charakteristiky

- Obsahuje kódy: hodnoty, kreativita, vlastní nastavení, souznění s organizací, vlastní hranice, potřeba seberozvoje, potřeba sebezpečí, pracovní spokojenost

Na základě dosud uvedených výsledků není překvapující, že lesní mateřské školy kladou důraz na osobnost zaměstnance. O významu komplexního seberozvoje učitelů, tedy nejen jeho složky duševní, sociální a somatické, ale také roviny duchovní (etických a morálních hodnot) a roviny vlastní identity píše například Lukášová (2003). Jana k tomu říká: „...*je*



*jenom malej důraz na znalosti který jsou v tom ale samozřejmě taky.“ (J 269 – 270) Pro Janu je dokonce „...pedagogika formou duchovní cesty, беру ji jako řád, závazek.“ (J 275 – 276) K často zmiňovaným hodnotám mezi participantkami patřily pokora, otevřenost a skromnost: „...otevřený jakoby novým věcem, zároveň jakoby skromný a pokorný vůči těm dětem, vůči té práci, vůči sobě, vůči té přírodě.“ (B 153 – 154) Důležitá je také kultivace osobnosti a autenticita, aby si zaměstnanec LMS: „...vypěstoval a vykultivoval svoje dobré návyky, aby byl autentický. Že nejde podle mě jako v nové pedagogice v tom zaměstnání dělat toho učitele a potom jít domů a žít si svůj vlastní život. Prostě člověk to musí žít jakoby. Když chcete, aby vám fungovalo to děcko ve školce: jako zapaluje ten svícen a říkáte tu průpověď a chcete, aby ty děti tam seděly a byly zticha a v tom úžasu. A děláte to jenom v tý školce, protože je to ta skvělá školka a doma si prostě pustíte televizi, dáte si nohy na stůl a jíte tam u toho. Tak vám to v tý školce prostě nebude fungovat.“ (J 254 – 264) „...v těch dětech probudit tu touhu, ten zájem o ty věci. Ale nemyslet si o sobě, že je něco jako naučí. (...) No, abych mohla tohle probouzet v někom, tak to musím být sama schopná cítit, musím bejt jako živěj člověk jako s touhou, kterej má rád svět.“ (J 239 – 243) Toto vlastní „pozitivní nastavení“ (jak jej označily některé participantky) je další důležitou kvalitou objevující se u všech dotazovaných. „A to je důležitý, že by si lidi měli uvědomit, že každý den je fakt jako takovej, jaký si ho uděláme, že jo. Chceš ho mít otrávenej, zamračeněj, zpruzenej? Jo, to je to nejmenší, to je hned.“ (Z 324 – 326) Je důležité jak v přímé práci s dětmi: „...já se dostávám do stresu z toho, že to nefunguje, že o to děti nemají zájem a ty děti si to nakonec vůbec neužijí, protože vnímají to co se děje ve mně,“ (L 188 – 190) tak pro překonávání obtížných podmínek v prostředí LMS, což zásadně souvisí s pracovní spokojeností a setrváním v zaměstnání: „...lidi, který vědí, že pomocnou ruku najdeš na konci svého ramene, jo. Takže vlastně nečekají, že je někdo bude jako litovat nebo obdivovat, mají se rádi.“ (J 310 – 311)*

Ze stejných důvodů je důležitá také vysoká motivace a souznění s principy vlastní práce, které se objevují také v zásadách Etického kodexu. Navíc zde přistupuje fakt, který zmiňuje Martina, kdy zaměstnanci často nepracují na plný úvazek a mohou se jim tak ztrácet některé souvislosti: „Pak je důležitý, aby ti lidi byli rádi s dětma, aby splynuli jako s tou ideou vůbec ty lesní školky a vůbec tý školky, celý tý organizace. Protože to je hrozně důležitý tým, jak oni nejsou třeba tolik jako v tý školce tak, aby ale věděli, proč ty věci některý jsou potřeba. Takže aby, no, aby jako dejchali za tu školku, to je tam docela potřeba za tu organizaci. Eee, a aby byli rádi venku.“ (M 101 – 106) O tomtéž mluví Barbora, u které přímá práce s dětmi zabírá menšinu její pracovní náplně v LMS a proto její motivace musí být vysoká, protože

nemá tolik přímé zpětné vazby – spokojenost a radost dětí i rodičů: „...vidíš ty výsledky na těch dětech. Vidiš to jako v přímé práci. Vidiš to, že oni jsou vděční, že jsou fakt šťastní. Že jim je fakt jako dobře. To jako vidiš. To tam jako máš, no. Jo fakt vidiš tu jejich radost a to je ta největší odměna za to. Že vidiš, že to má smysl.“ (B 298 – 301) Požadovaná láska k přírodě však má ještě jeden důležitý rozměr. Krajhanzl (2012) totiž varuje před nepravdivým mýtem Rousseauova „ušlechtilého divocha“ – tedy teorií, že dítě vyrůstající v přírodě, ji bude mít po zbytek života automaticky rádo a bude ji chránit. Naopak upozorňuje, že pro vzbuzení soucitu a úžasu nad přírodním světem a potřeby ho chránit, je mimořádně důležitý lidský rozměr, který představuje pro dítě čas v přírodě strávený s dospělým, od kterého se může učit, od dospělého, který přírodu cítí, vnímá a má ji opravdu rád.

Další vlastnost kreativity a umění reagovat v nenadálých situacích je v učitelské praxi obecně požadována. „A on musí neustále bděle prostě reagovat na to co se děje v kolektivu, to co se děje kolem vás, co se děje v té dané situaci ve vás a zůstat v pohodě.“ (L 133 – 135) V lesní mateřské škole kreativita získává další rozměr právě kvůli nestálému přírodnímu prostředí ať už z hlediska potřeb a bezpečí: „...neustále přehodnocovat podle toho, jak se mění podmínky teplotní i prostě nějaké jiné... (L 309 – 310),“ tak z hlediska přizpůsobování programu: „... protože je to venku tak mnohem víc ti učitelé musí na tydle ty věci reagovat a reagují. Vlastně reagují jako na tu přírodu, na celý ten koloběh.“ (M 44 – 45)

Nejdůležitějším a nejčastějším motivem objevujícím se v této kategorii, byla nezbytnost sebereflexe v uvědomění si vlastních hranic a s tím související potřeba sebezpečí, aby nedošlo k vyčerpání zaměstnance. „Já si myslím, že je to fakt tím, že ty lidi do toho dávají mnohem víc, než musí. Já už jsem se taky po těch letech naučila, že do všeho dávám jenom tolik, kolik je zapotřebí a ten výsledek je potom mnohem lepší. A stihnu úplně to samý. A ještě nejsem jakoby udřená...“ (Z 436 – 439) „...kdy už jsem jako úplně nemohla, jako fakt, že už jsem byla úplně vyřízená, ale že jsem měla nějaký díky bohu reflex si říct jako stop a chcu to dělat dál, tak teď to musím stopnout a dat si na chvíli volno.“ (B 319 – 321) Reflektování vlastních potřeb a pocitů, schopnost jejich vyhodnocení a zpracování a sebezpečí ve všech rovinách je zakotveno také v Etickém kodexu. Nedostatek sebereflexe a sebezpečí se může projevit také přímo v práci s dětmi: „...myslím, že každý učitel by měl projít psychologickým výcvikem. Ve státní, ve škole všude, protože to je právě všichni, že si tahaj svý problémy do práce a pak je vlastně přenášej na ty děti.“ (Z 414 – 416)

Fakta uvedené v této kapitole nám naznačují, že LMS u zaměstnanců akcentují osobnostní, etické, emocionální a interpersonální kvality a hledají tak charakteristiky, jejichž posílení u učitelů požaduje také Vašutová (2004) a Heřmanová (2004) s ohledem na proměňující se dobu a s ní související snahu o humanizaci školství a přístupu učitelů.

## 6.5 Profesionalita vs. Komunita

Tato kategorie popisuje pracovní skutečnosti a informace související s někdy poněkud rozpolceným vnímáním lesní mateřské školy samotnými zaměstnanci. Na počátku LMS stojí většinou skupina – komunita lidí, která zpočátku dělá činnost z větší části dobrovolně. Po čase s přibýváním dětí a práce se však mohou začít projevovat problémy, související s neprofesionálním uchopením práce. Pro mne je tato kategorie tou nejzajímavější, protože se v ní objevují pro mne mnohdy nečekané informace. Z charakteristik uvedených v této kapitole vyplynou další požadavky, které jsou na zaměstnance LMS kladeny.

### 6.5.1 Holka pro všechno

- Obsahuje kódy: administrativa, zajištění chodu zázemí, zajištění stravy, přímá práce s dětmi, příprava a schůzky, chod organizace, veřejné a jiné akce, práce přesčas

Název kategorie jsem přebrala přímo od participantek: „...jsme tři průvodci a vlastně holky pro všechno,“ (J 133 – 134) a vyjadřuje fakt, že „...mnohem méně lidí jako dělá mnohem víc věcí, že i jako kvůli financím. Spojí se více rolí...“ (J 37 – 38) Náročnost, kterou s sebou tato mnohostrannost nese, ilustruje Zdena: „Je pravda, že běžní učitelé u nás moc dlouho nevydrží, protože právě nesou ten nápor toho, že kromě klasický práce, kde si musej nachystat ty přípravy a pracovat s dětma a hlídat je, by měli ještě myslet na to, že hořej kamna, že musí bejt teplá voda, že prostě když jsou plný záchody, tak se to musí dát vědět.“ (Z 152 – 155)

Zaměstnanci LMS vykonávají práci, kterou bychom očekávali od učitelů běžných MŠ. „...pedagogicko-výchovnou práci s dětmi, přípravu programu, přepracování současného školního vzdělávacího programu...“ (L 22 – 27) „...zapisují třídnice, zapisují docházky.“ (M 272) Účastní se porad a schůzek, jejichž model funguje většinou podobně, jak popisuje Jana: „No tak vlastně máme v pondělí hodinu schůzku. Ta je věnována spíš jako technickým věcem. Co bude za slavnost, jak se kdo má, nějaký dítě, jestli má něco speciálního, abysme si všimli, co se tak jako událo za ten týden, co chystáme, jakou pohádku, proč to takhle

*budeme dělat. A eee potom jednou tak zhruba za měsíc máme schůzku jakoby přes den o víkendu, a ta je taková víc sdílecí a evaluační.*“ (J 147 – 151) Společné schůzky jsou důležité z hlediska jednotnosti týmu a evaluace, k čemuž se vrátím ještě v kapitole 6.5.4.

K této práci zaměstnance LMŠ se pak přidává práce další, kterou v běžné MŠ vykonávají ředitelky, sekretářky, ale také kuchařky, uklízečky, školníci apod. Některé pracovní kompetence mají zaměstnanci LMŠ rozděleny mezi sebou: „...každý ten pedagog má ještě další práce, které jsou rozdělené v rámci té školky, že se jakoby nevztahují všechny ke každému pedagogovi, což je třeba řešení náhrad, obědy a tak...“ (L 50 – 51) „Fotodokumentace (...) fejsbúkové stránky naší školky (...) účastním se občas i propagačních akcí...“ (L 32 – 38) „...zápisy, docházkové tabulky, platby, rozpočty, podklady účetní a komunikuji s rodiči a úřady.“ (Z 215 – 216) Na pracích týkajících se zajištění chodu zázemí a stravování se podílejí většinou všichni: „...uklizení, zahradničení, vaření a tak dále.“ (J 40) „...nanosí dřevo nebo vodu nebo vlastně zařídí takový tydle ty, jako to hospodářství...“ (J 44 – 45) „...vynášení separačních toalet, krmení a obstarávání hospodářských zvířat, udržování cest příchozích.“ (Z 218 – 219)

Zaměstnanec LMŠ tedy zastává často více rolí, což může způsobovat větší zátěž, projevující se prací přesčas. „...asi úplně nezbytné je tam, aby to byl trochu dřič, protože prostě tomu se tam nikdy nevyhnu.“ (B 154 – 155) Práce přesčas zejména při počáteční nezkušenosti a vysoké motivovanosti může vést až k extrémnímu přetížení: „Ze začátku to bylo tak, že jsem fakt do těch osmi večer pracovala. A pak jsem šla spát a pak zase do práce a pak jsem šla spát.“ (L 16 – 18)

### 6.5.2 Pracovní podmínky

- Obsahuje kódy: proměnlivé prostředí, technické (ne)vybavení, počasí, nejistota, fyzická práce, střídání zaměstnanců

Proměnlivé strukturované prostředí je velmi inspirativním a obohacujícím pro rozvoj člověka, jak se zmiňuji v kap. 4.2. Zároveň je však pro zaměstnance LMŠ zátěžovým faktorem: „Prostě jako hrozně živý. Právě že ty věci všechny musejí bejt živý a to vždycky já říkám vlastně ten les je živej, takže všechno je v něm živý. Takže nic nelze říct, že je tam jako stálý ani u těch učitelů, u ničeho. Protože přesně stačí to, že je ucpaný komín, kamna nehoří a najednou už z toho začne bejt nějak jako stres a tak. Prostě vždycky všechno jinak, že jo.“ (Z

423 – 427) Další zátěží mohou být meteorologické podmínky a jevy: „...*musí jakoby zvládnout tu přírodu což je jedna věc (...) za každého počasí, kde si ten člověk jako nevybírá.*“ (B 125 – 126) Jejich zvládnutí je totiž předpokladem, aby zaměstnanec mohl dobře vykonávat svou práci: „*Já musím být prostě v pohodě, abych mohla se starat o ty druhý.*“ (J 289 – 290) Zároveň je však příroda často tím nejpodstatnějším důvodem, proč se pro lesní mateřskou školu zaměstnanci rozhodují. „*Prostě to miluju tu práci. Jako každéj ten den je fakt za odměnu jo. Vlastně od tý chvíle kdy vejdem do toho lesa.*“ (Z 314 – 315)

Se skromným zázemím souvisí u participantek vnímání těžkostí spojených s technickým nevybavením a s činnostmi spojenými se starostlivostí o zázemí: „...*když jako vodu nemáme, elektřinu, topíme si, tak je to opravdu náročný. Ještě i s těma zvířatama a tak.*“ (Z 443 – 444) Zejména je třeba uvědomit si nutnost fyzické práce: „...*nesmí se bát práce ten člověk. Vzít lopatu do ruky, smeták, vidle, rýč prostě musí ukázat těm dětem tu opravdovou práci a ono je to tak jako i nutný. Prostě se nebát fyzický dřiny. Mít rád svý tělo, používat ho.*“ (J 285 – 287) „*No pro ženskou občas dost těžké...*“ (L 76). Nelze však říci, že by ji vnímali negativně, staví se k ní neutrálně nebo s humorem: „*Počítám, že tak za rok a je ze mne kanadský dřevorubec, co rozštípne špalek jednou rukou. (smích)*“ L (64 – 65)

Výše jmenované podmínky jsou také důvodem kratší otvírací doby lesních mateřských škol a méně přímé práce v terénu s dětmi na jednoho zaměstnance. „*Každopádně z psychohygienických důvodů si myslím, že by neměl být jeden pedagog na provoz po celých pět dnů v týdnu. (...) zvláště v zimních měsících nebo, když je velké teplo, tak jsem si sama na sobě vypořizovala, že dlouhodobě je to pro mě neúnosné.*“ (L 296 – 301) To znamená, že zaměstnanci LMŠ pracovní dobu v terénu doplňují jinými činnostmi realizovatelnými z domu (viz kapitola 6.5.1) nebo jsou zaměstnání na kratší pracovní úvazky: „*Já mám plný úvazek, ostatní mají kratší...*“ (J 134 – 135) LMŠ, ve které pracuje Jana je v tomto směru spíše výjimkou: „*Jinak nepracujeme na směny, což ale není typický u lesních školek. Já nechci, abychom pracovali na směny, protože děti taky nemají směny.*“ (J 65 – 67) Jana chce tímto způsobem zajistit pro dítě větší stabilitu a bezpečí, prostřednictvím stále pečující osoby, která je jednou z potřeb dětí. Nutno ale dodat, že provoz Janiny školky je 4 dny v týdnu. Také Vošahlíková, Krajhanzl a Vostradovská (2012) se domnívají, že pro děti může být náročnější zvyknout si na více osob. Vzhledem k odlišnostem zaměstnanců to však může na druhou stranu přinášet více podnětů.

V důsledku legislativní neukotvenosti a nemožnosti zařazení do rejstříku škol se LMŠ potýkají s nedostatkem peněz, jejichž zdrojem jsou z naprosté většiny platby rodičů (Vošahlíková, Krajhanzl a Vostradovská, 2012). LMŠ a s nimi jejich zaměstnanci se tak dostávají pod tlak kvůli nestabilní finanční situaci, která je závislá na počtu přihlášených dětí. „*Hodně je tam vnímán třeba i tlak ohledně peněz, protože stačí, aby třeba pár dětí onemocnělo, a my nevíme, jak půjdeme do práce. Teď potřebujeme vědět, jestli jako to budeme mít zapláceno, nebudeme mít zapláceno.*“ (L 218 – 221) Na další dopady neuspokojivé finanční situace, které mají vliv na pracovní podmínky upozorňuje Martina: „*...tím, že tam pracujou lidi hodně na dohody a taky to mají jako ze zájmu, jo a když potom jsou nemocní, třeba onemocní, tak vlastně nemají žádnou záruku, žádnou neschopenku (...) Taky vlastně nemají nárok na dovolenou. (...) Ale zase rozumím tomu, že těch peněz je v tý lesní školce málo a čím rodičům chtějí dát nižší školný, tak tím vlastně tam spousta lidí musí pracovat zadarmo...*“ (M 41 – 48) Platy nebývají příliš vysoké. „*A když už teda mají jako ty platové podmínky, nemyslím si úplně jakoby na úrovni.*“ (B 233 – 234) To může vést k větší fluktuaci zaměstnanců, protože někteří si nemohou takové platové podmínky dovolit nejčastěji vzhledem k rodinné situaci, jako je tomu u Lenky: „*...nevím, jestli si to budu moct dovolit...*“ (L 281) S největšími, nejen finančními, obtížemi se LMŠ potýkají většinou při vzniku: „*...jsem měla velikou krizi, protože přesně byl člověk unavený z toho, že jsme pořád řešili nějaký jako úřady a papírování a tohleto a támhleto a víc dětí a prostě pořád něco.*“ (Z 379 – 381) Pokud však zaměstnanci počáteční potíže překonají a zvládnou vybudovat dlouhodobě finančně udržitelný rozpočet, mohou se dopracovat k uspokojivému stavu. „*...já se cítím jako dobře ohodnocená (...) Ale jako tak jsme si to nastavili jako spolek, tak aby to bylo udržitelné jak pro jednu stranu (rodiče – pozn. autora), tak pro druhou stranu (zaměstnanci LMŠ – pozn. autora).*“ (J 303 – 305)

Nutno dodat, že podmínky, případně obtíže vyplývající z přírodního prostředí a skromného zázemí, které kladou nároky na fyzickou a často i psychickou kondici jsou nedílnou součástí lesní mateřské školy a jejich principů a zaměstnanci LMŠ s nimi souzní, na rozdíl od finančních a existenčních obtíží vyplývajících ze současné legislativní situace, které jsou příčinou nepříjemné pracovní nejistoty.

### 6.5.3 Vztah s rodiči

- Obsahuje kódy: profesionál vs. kamarád, výpomoc rodičů, komunikace s rodiči

Vztah lesní mateřské školy a rodiny je velmi specifický. LMSŠ vzniká často (ale ne vždy), na komunitním základě z rodičovské iniciativy. Atmosféra bývá velmi přátelská a otevřená a vzájemné vztahy mezi dětmi, rodiči a zaměstnanci LMSŠ mohou přetrvávat i dlouho po odchodu z LMSŠ: *„To, že se můžeme takhle scházet, prostě v roubený chajdě, že ty rodiče přitápkej v tom obleku a maj naleštěný boty celý špinavý od bahna, ale jdou prostě s úsměvem. To, že s nima můžem povtipkovat a nemusej mačkat kód jak na kamenný školce, vpustit dítě, vypustit dítě, prostě to, že spolu můžem mluvit... (...) Takže jako tohle je zázrak, tak to, že můžem takhle fungovat, že jsou děti šťastný, že prostě se nám potom vracej i školáci, aby nám ukázali vypadaný zuby, že jo a prostě řekli, jaký bylo první vízo, tak to je prostě bomba. No takže tohle je úplně špičkový.“* (Z 315 – 324) Otevřenost se projevuje například v možnosti setrvání rodiče s dítětem za určitých pravidel při běžném programu. Tato možnost slouží k lepší adaptaci dítěte a také k seznámení rodiče „na vlastní kůži“ s přístupem zaměstnanců a konceptem LMSŠ, aby později nedocházelo k nepříjemným situacím, protože rodič nevěděl „do čeho jde“: *„...vidí tvůj přístup, můžou si to ošahat, můžou jít s tebou ven, ty jim to nezakážeš, můžou to vidět.“* (B 292 – 293) Při účasti rodiče na běžném programu je nutné stanovit pravidla pro pobyt rodiče a trvat na jejich dodržování. Je dobré mít také na paměti, že osamostatnění dítěte je pro ně samé důležité a často tím, kdo situaci odloučení nezvládá je matka, ne dítě. Pak je vhodné citlivě zakročit a rodiči situaci vysvětlit.

Fakt, že si rodiče LMSŠ cíleně vybírají má velkou výhodu, kterou si zaměstnanci LMSŠ uvědomují: *„A líbí se mi i to, že jakoby ti lidé si nás musí vybrat. Že my nemusíme řešit problémy, co s rodičema, kteří nemají zájem.“* (B 285 – 287) Rodiče pomáhají s některými pracemi a ne zřídka se z nich dokonce rekrutují i zaměstnanci LMSŠ: *„Je to vlastně maminka dobrovolnice, která se ale postupně vypracovává na asistentku. Je ještě navíc jak je i cizinka, tak tam vlastně máme i jazykovou vsuvku a zároveň si vzala uklízení. Jinak rodiče pomáhají třeba se zahradou, praním ručníků, nošením vody a tak.“* (J 136 – 139)

Jednu z nejpodstatnějších rolí ve vztahu lesní mateřské školy a rodičů hraje otevřená komunikace. *„...prostě ta komunikace strašně důležitá. I s těma rodičema, přece jenom nám svěřují děti do nějakých drsnějších podmínek a potřebujou vědět, že jsou v pohodě děti, ale i že učitelé jsou v pohodě... (...) ...komunikujeme opravdu jako hodně, že vlastně vždycky i to ráno, když přijdou rodiče, tak jsou takový živý rozpravy a zachechtáme se, srandičky, vtípky, zjistíme, jak se ten človíček měl a přesně proč třeba přišel se slzičkami a tak. Tak je to takový jako hodně vlastně otevřený a přátelský s tím, že ale tvrdím, že cokoliv, co my se dozvíme*

*nebo potřebujeme vědět, tak je proto, aby se nám líp s téma dětma pracovalo.*“ (Z 175 – 184) Z výpovědí participantek se také dozvídáme o každodenním předávání informací o proběhlém dni při odchodu dítěte a pravidelných třídních schůzkách.

Popsané charakteristiky odpovídají partnerskému modelu vztahů rodiny a školy, jak jej předložil Bull (in Majerčíková et al, 2012). Ten popisuje pět činností, prostřednictvím, kterých lze partnerské vztahy rozvíjet: informování (o rozvoji dítěte), vysvětlování (postupů a řešení navržených učiteli), pozorování (možnost nahlížení do života školy), participace (výpomoc rodičů) a rozhodování (zapojení do procesů rozhodujících o záležitostech školy). S naplňováním všech činností se můžeme v LMŠ setkat, což ilustrují uvedené citace i literatura (Miklitz 2011; Knight 2013; Uzel, 2012).

Vztah rodič – zaměstnanec LMŠ charakterizuje však Martina také takto: „...*hodně jsou ty učitelé s téma rodičema jako kamarádi a je to víc na komunitním vztahu, než-li na nějakým vztahu jako já jsem odborník profesionál...*“ (M 171 – 173) Tento úzký vztah může přinášet rizika, na které upozorňuje Majerčíková et al (2012). Jednak je to omezení autonomie a podryvání autority učitelů prostřednictvím přílišné kontroly učitelových aktivit a zasahování do provozu (například právě při výše zmíněné účasti na programu). Je tedy klíčové, aby si byl zaměstnanec LMŠ vědom cílů a principů své práce a uměl o nich kompetentně komunikovat. Zde se ovšem dostáváme opět k problematice potřebnosti vzdělání zaměstnanců LMŠ, které jsme se věnovala v kap. 6.4.1 a o které hovoří také Martina: „...*hrozně moc jako ustupujou vlastně těm rodičům ve spoustě věcí, ve kterých by třeba neměli. Že tím, že nemaj vlastně to vzdělání ty paní učitelky často, tak vlastně úplně si nejsou jistý, jak to má bejt a neuměj jako si říct...*“ (M 163 – 165) Dalším důvodem zachování jistého odstupu LMŠ a rodiny je dle Majerčíkové et al (2012) ztráta prostoru, kde může dítě fungovat bez rodiny, osamostatnit se a osvojit si nové sociální role (interakce ve veřejném kontextu).

Lesní mateřské školy si na této úzké spolupráci s rodinami zakládají. Toto specifikum přináší nesporné výhody na všech stranách (viz například Majerčíková et al, 2012), aby se však nestalo kontraproduktivním, je klíčové, uvědomovat si jmenovaná rizika související se vztahem k rodičům v návaznosti na práci zaměstnance LMŠ, ale i rozvoj dítěte.



#### 6.5.4 (Cíle)vědomá práce v týmu

- Obsahuje kódy: komunikace mezi zaměstnanci, zodpovědnost, jednotnost, nedostatky v organizaci, evaluace, vzdělávací program, přechod MŠ – ZŠ

Způsob vzniku lesní mateřské školy se projevuje v její organizační struktuře a rozložení zodpovědnosti. „Kdežto vlastně tým, jak ty lesní školky vznikají hodně zdola a zřizovatelé jsou zpravidla spolky a jiný neziskovky, tak mají vlastně tendenci k plošný struktuře. A k tomu rovnoměrnému rozdělení zodpovědnosti. Ale že jakoby v těch lesních školkách je zvykem, že ty lidi, ti zaměstnanci i tu zodpovědnost vlastně chtějí mít. Chtějí ji přejímat a jsou vlastně i žádostiví toho, aby ji mohli mít, a to si myslím se tady mění úplně od základu vlastně organizační struktura tý školky v tom, že je mnohem méně hierarchická a je to lepší.“ (J 21 – 27) Jana spatřuje v tomto výhodu, protože zaměstnanci nejsou omezováni nařízeními nadřízených, kteří často neznají reálné podmínky provozu a jsou více motivováni, protože „...pracujou jakoby víc tam sami za sebe.“ (J 31 – 32) Mohou se ale objevit problémy, pokud není jasně stanovena personální struktura, oblasti zodpovědnosti a kompetence zaměstnanců: „Tak v první řadě bych řekla, že u nás v současné době bojujeme hodně hlavně s rozdělením kompetencí. Toho, co je skutečně jakoby, kdo za co zodpovídá, k čemu je kompetentní.“ (L 214 – 216) „...mně nikdo na začátku nedal vlastně informace o tom... (...) ...že jsem nevěděla vlastně, co to obnáší být průvodcem.“ (L 255 – 258) Tyto nejasnosti pak vedou k napětí v týmu, proto je nanejvýš žádoucí, vyjasnit a zprůhlednit strukturu týmu, pracovní náplně, požadavky na kvalifikaci, podmínky dalšího vzdělávání, zavést koncepci zapracování nových zaměstnanců a chování v krizových situacích, ale také pečovat o spokojenost zaměstnanců nejen doptáváním, ale i společnými aktivitami (Miklitz, 2011). „Aby vlastně byla organizační struktura, aby ti lidi si byli vědomí, že mají být profesionálové, že musej fungovat jako tým.“ (J 325 – 326) Určitý stupeň hierarchizace se jeví jako potřebný a může pomoci k lepšímu fungování a kvalitě práce, obzvláště v LMS, kde je vyšší počet zaměstnanců jako u Zdeny: „Protože ve chvíli, kdy je člověk jako šéf nekontroluje a nedupe po nich, tak je normální, že to má upadající tendenci. Že prostě málokdo je takovej, aby se pořád snažil a vlastně jakože dobrovolně...“ (Z 406 – 408) Kompetentní zaměstnanec ve vedoucí roli může přinést ostatním ulehčení práce zajištěním dobrých pracovních podmínek: „...mám furt nějaký pocit, že mám povinnost jim nabídnout nejlepší podmínky pro fungování.“ (B 230 – 231) „...zajištěním toho servisu, který by měl ten nový člověk mít. Aby věděl

*jaké má kompetence, za co zodpovídá, jakou práci má odvádět, jaká je na něho zodpovědnost. (...) ...kontrola toho, jak oni pracují, jestli jsou v pohodě. Jakoby jestli fakt nejsou přepracovaní, protože je to tam, jestli dodržují jako to volno.“ (B 66 – 71) „Starám se o to, aby pedagogové měli materiální i psychické zázemí pro práci...“ (Z 216 – 217)*

Jak vyplynulo z výpovědí participantek způsob organizace práce vyžaduje dobrou komunikaci mezi zaměstnanci LMŠ: *„...co je důležitý, dokáže komunikovat. Takže si myslím, že kór v tom lese ta komunikace je strašně důležitá, už jenom tím, že ty práce je přesně víc než přinést ty přípravy a odučit. Takže komunikace je úplně nejdůležitější.“ (Z 279 – 285) Zároveň Zdena přiznává, že je u nich největším problémem „...u nás je největší problém komunikace mezi zaměstnancema. (...) ...my máme vlastně osum lidí, devět lidí. Tři jsou na jeden den, ostatním se tak jakože točí, takže tam je ta komunikace strašně těžká.“ (Z 279 – 285) Pro příjemnou atmosféru na pracovišti, předcházení konfliktům a nedorozuměním jak po stránce osobních vztahů, tak pracovních záležitostí je právě vzájemná komunikace důležitá. Lze při ní vyjasnit: *„...jak se cítíme, jak se nám pracuje, co potřebujeme k tomu, aby se nám dobře pracovalo...“ (J 152 – 153) Dále je nutné denně předávat informace z proběhlého pracovního dne nejen z hlediska práce s dětmi, ale vzhledem k dynamice prostředí mohou nastat také častěji změny v provozu: „Obeznámí ho s celou službou, jak to probíhalo, co jaké dítě mělo jakoby za zážitky, co ne, co předal rodičům za informace. V čem jsou nějaké změny.“ (B 28 – 30)**

Dobrá komunikace je zásadní pro jednotnost celého týmu: *„...informování mé kolegyně o tom co je potřeba, abysme byly jednotní.“ (L 27 – 28) Ruku v ruce s jednotností jde koncepčnost a cílevědomost práce lesní mateřské školy, jejímž základem je písemně zpracovaný vzdělávací program: „...všichni učitelé dostali do ruky rámcový vzdělávací program, aby věděli, že to teda je, i ti asistenti... (...) a ten potom rozpracujeme do svého vzdělávacího programu.“ (Z 329 – 331) Aby vzdělávací program konkrétní LMŠ plnil dobře svou funkci, je důležité, aby vycházel ze samotných zaměstnanců, aby se s ním ztotožnili: *„Když si to člověk otevře na webu těch školek tak to je jak přes kopírák. (...) Tak to jde vidět, že to opisují. Já nevím z čeho, že tam není to srdce. Že tam jsou takový fráze. (...) ...prostě o těch věcech jako přemýšlet a vytvořit je ze sebe a důležitý je, aby ty týmy byly jednotný.“ (J 318 – 324) V kontextu přípravy na navazující primární vzdělávání dodává Zdena, že: *„...je důležitý, aby se držel toho, co všechno ti človíčkove musej prostě zvládnout a pojmout, aby potom netrpěli tím, že do ty hlavičky toho musej dostat sto krát víc, protože se to opomnělo.“***

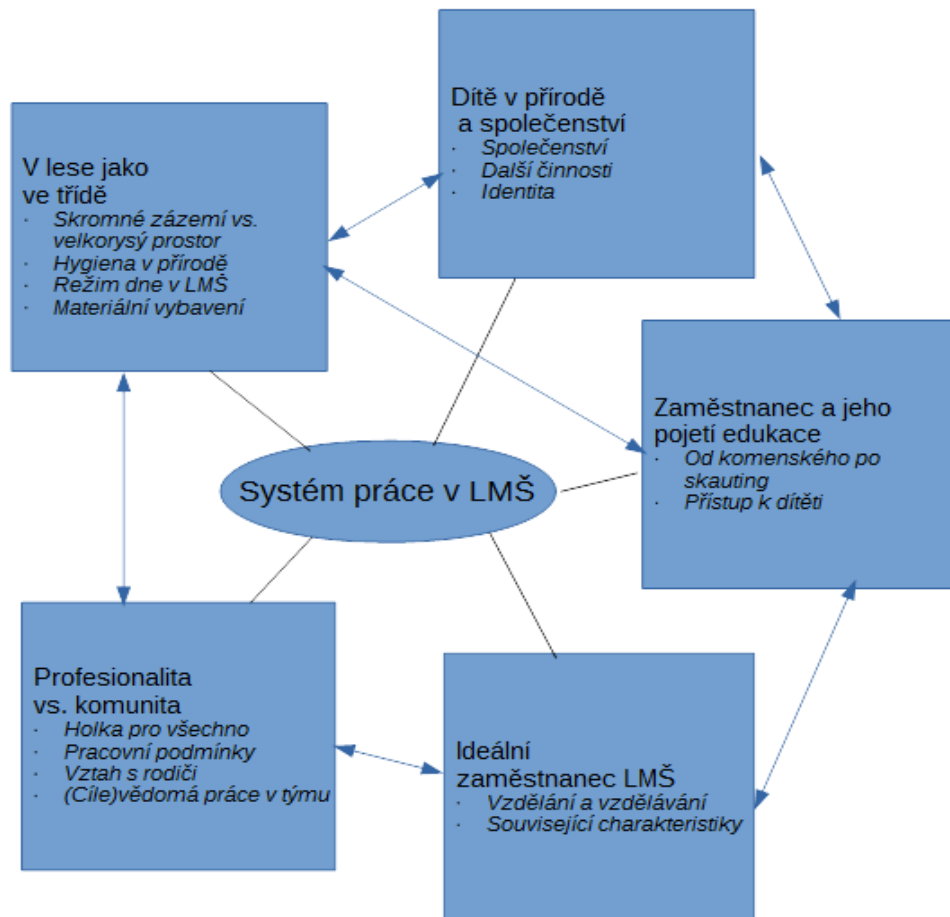
(Z 337 – 339) A uvědomuje si, že toto může být kamenem úrazu některých LMŠ: „Protože to, co děti naučíme teďko a styl jakým je naučíme k věcem přistupovat a vědomosti získávat a poznatky, tak to si ponesou celej život a pokud se to zkazí... Tak představa že já tohleto odbydu, podcením, neudělám, tak prostě chudáčci pak z toho budou i hrozně zmatený, že jo, do celýho toho života. (...) Vlastně některý ty školky začínají tak jakoby, jenom že se maminky sejdou a chodí do lesa a fungují jakoby oddíl. To pak není školka. A to je taková vlastně zásadní věc, co těm učitelům vždycky říkám... (...) že je důležitý znát ten cíl.“ (Z 346 – 356) Zde je na místě opět apel na LMŠ a jejich zaměstnance na odpovídající pedagogické vzdělání, aby byli schopni naplnit tyto požadavky.

Základem zvyšování kvality činnosti je vědomá práce, která je evaluovaná: „...musej taky vyhodnocovat tu práci, že nesmějí pracovat nahodile.“ (J 326 – 327) Z výpovědi particípantek vyplývá, že evaluaci pravidelně provádějí jak v rovině práce zaměstnanců tak organizace jako celku a využívají k tomu jak interní, tak externí zpětné vazby, jak požadují Standardy kvality LMŠ. „...hodnocení k té své vlastní práci i v rámci toho týmu a tak, které probíhá jak na poradách tak jakoby v rámci hodnotících pohovorů...“ (B 57 – 59) „...máme jednou za měsíc supervize a to máme taky celý ten pedagogický tým dohromady, to jsme vlastně čtyři lidi. A taky často se to týká nějakých případových věcí... (...) ...taky, co se týká vztahů, protože pracují na částečný úvazek tak aby všichni byli v obraze, aby všichni věděli co se děje.“ (M 71 – 75)

Kategorii bych ráda uzavřela Janiným citátem, kterým shrnuje situaci a dává doporučení k zavedení Standardů kvality LMŠ a vypracování dokumentů z nich vyplývajících.

„...To si myslím, že je teďka úkol, kterej před mnohýma lesníma školkama leží. Že to dělají jako dobře srdcem, ale teď ještě jde o to, aby to bylo i jakože propojený. Aby ta hlava věděla. Nemůže velet ani hlava ani srdce, musejí spolupracovat. (...) Já myslím, že provozní dokumenty jsou skvělá věc, aby si člověk zvědčil a uvědomil, co dělá, proč to dělá, jak to dělá, kdo je za co zodpovědný, k čemu to vlastně všechno děláme, proč, co jsou ty cíle, nástroje, prostředky. A to je potřeba, aby to věděli všichni členové týmu. (...) Prostě musí to být vědomý ta pedagogika.“ (J 327 – 341)

## 6.6 Model systému práce v lesní mateřské škole



Obrázek 2 Model systému práce v lesní mateřské škole

Tento model systému práce v lesní mateřské škole zobrazuje souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi, které již bylo možno sledovat při analýze a interpretaci jednotlivých kategorií v předchozích kapitolách.

Kategorie **V lese jako ve třídě** obsahuje subkategorie *Skromné zázemí vs. velkorysý prostor*, *Hygiena v přírodě*, *Režim dne v LMŠ* a *Materiální vybavení*. Popisuje podmínky provozu, organizace a vybavení LMŠ. Na těchto podmínkách pak záleží rozhodování zaměstnance LMŠ o výběru činností při naplňování cílů edukace a rozvoji dítěte, jak jsou popsány v kategorii **Dítě a společenství** a jemu podřízených subkategoriích *Společenství*, *Další činnosti* a *Identita*. Rozvoj dítěte, výběr činností a cíle, ke kterým jsou děti vedeny, vychází z pojetí edukace jednotlivých zaměstnanců LMŠ, jak ji líčí kategorie **Zaměstnanec a jeho pojetí**

**edukace.** V té nalezneme subkategorii *Přístup k dítěti* a inspirační zdroje v subkategorii *Od Komenského po skauting*. Východiskem pojetí edukace je individualita každého zaměstnance, jeho *Vzdělání a vzdělávání* a další *Související charakteristiky*, které jsou součástí kategorie **Ideální zaměstnanec LMŠ**. Na osobě každého jednotlivce pak záleží, jak zvládá nároky a podmínky práce v LMŠ popsané v subkategoriích *Holka pro všechno* a *Pracovní podmínky*, každý jednotlivce je také základem kvality práce nebo naopak problémů v LMŠ, které zmiňují subkategorie *Vztah s rodiči* a *(Cíle)vědomá práce v týmu*. Čtyři posledně jmenované subkategorie jsou obsaženy v kategorii **Profesionalita vs. komunita**. Charakteristiky poslední kategorie – vztah s rodiči, podmínky práce atd. ovlivňují zpětně samotný provoz a organizaci popsané v první kategorii **V lese jako ve třídě**. Podmínky vylíčené v kategorii **V lese jako ve třídě** jsou východiskem pojetí edukace, principů uplatňovaných v LMŠ vykreslených v kategorii **Zaměstnanec a jeho pojetí edukace**.

V modelu jsou naznačeny všechny vztahy pomocí oboustranných šipek, což značí jejich reciprocitu, tedy jednotlivé kategorie si jsou zároveň východisky i vyplývajícími charakteristikami.

## 7 DISKUZE A DOPORUČENÍ DO PRAXE

V praktické části této bakalářské práce jsem si položila hlavní výzkumnou otázku: *Jaké jsou individuální pracovní zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol v České republice z vybraných hledisek?* Tuto hlavní otázku jsem si rozčlenila do tří dílčích, ve kterých jsem se chtěla na problematiku podívat z hlediska provozních podmínek, z hlediska edukace a z hlediska požadavků na samotné zaměstnance LMŠ. V této kapitole shrnu a budu diskutovat zjištění z praktické části k dílčím otázkám.

- Jaké jsou individuální pracovní zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol v České republice z hlediska provozních podmínek?

Základní charakteristikou lesní mateřské školy je, že většina programu probíhá ve venkovním přírodním prostředí. Každá LMŠ má disponovat zázemím. To je záměrně skromné, co se týče vybavenosti i prostoru. Náleží k němu obvykle zahrada, která spolu s okolní volnou přírodou slouží jako další „třídy“. I když není zázemí napojeno na vodovod a kanalizaci hodnotí participantky zajištění hygieny jako dostatečné a vyhovující. Pokud jsou dodrženy zásady a postupy z dokumentu Ustanovení hygienických podmínek pro zařízení typu LMŠ (2012), který je projednán s Ministerstvem zdravotnictví, KHS i Státním zdravotním ústavem není důvod se domnívat, že by tomu tak nemělo být. Děti v LMŠ mají také fakticky k dispozici jistě více m<sup>2</sup> než děti v běžné MŠ, přestože rozloha samotného zázemí je malá. Z rozhovorů vyplynulo, že i relativně dobře vybavené zázemí může být mnohem méně vhodné než ty skromnější, pokud přírodní podmínky neodpovídají potřebám LMŠ. Při vzniku či přesunu LMŠ je proto vhodné zvážit všechny okolnosti nového místa. V tomto směru mohu doporučit inspirovat se autorkami Knight (2013) a Miklitz (2011), které se podrobně vhodnými i neuspokojivými charakteristikami místa pro lesní mateřskou školu zabývají. Provozní doba lesních mateřských škol bývá kratší, než je zvykem u běžných MŠ. Vysvětlení částečně poskytly rozhovory, ale potvrzují je také mé poznatky ze sdílení zkušeností s jinými zaměstnanci: vyšší fyzické i psychické zatížení pro děti i zaměstnance, navíc ale také důležitost rodiny, tedy, že by děti měly trávit více času s rodiči. Předávání dětí zaměstnancům LMŠ probíhá většinou na nezvyklých místech (příroda, zastávka MHD), proto doporučuji zpracování pravidel bezpečnosti a předávání zodpovědnosti při přijímání a odevzdávání dětí, zejména v městském provozu (zastávka MHD). Vzhledem k fyzické náročnosti pobytu ve venkovním prostředí, je třeba dbát na kvalitní poobědový odpočinek dětí.

Z materiálů je v LMŠ kladen důraz na přírodniny a přírodní materiály, ale participantky se nebrání ani umělým. Při všech činnostech i výběru materiálů si participantky kladou otázky trvalé udržitelnosti a recyklace.

- Jaké jsou individuální pracovní zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol v České republice z hlediska edukace?

Lesní mateřské školy jsou spíše organizační platformou, založenou na edukaci dětí v úzkém kontaktu s přírodou. Neexistuje jednotný vzdělávací program a pojetí jednotlivých LMŠ odpovídá pojetí jejich zaměstnanců. Při své práci se participantky inspirují zejména osobnostmi z pedagogického světa a dětstvím stráveným v přírodě. Přestože inspirace participantek vychází z různorodých zdrojů, v pojetí edukace a přístupu k dětem nalezneme četné paralely. Významnou okolností, která přístup k dětem i edukaci ovlivňuje je nízký počet dětí na jednoho zaměstnance. Dostatek času a pozornosti pak dává prostor pro vlastní iniciativu dětí a naplňování jejich potřeb. Téma tzv. bezpečného rizika, které je jedním ze základních principů LMŠ a také je v přírodním prostředí nutně přítomno, v rozhovorech zaznívalo spíše mimochodem. To si vykládám samozřejmostí tohoto tématu pro participantky, které nepovažovaly většinu situací, které by mohly být vyhodnoceny v běžné MŠ jako rizikové a nedovolené, za něco zvláštního.

Významnou roli v procesu edukace lesní mateřské školy hraje příroda a společenství. Pravidelným kontaktem s přírodním prostředím v dětství budují LMŠ pozitivní vztah k přírodě a základy pro etické chování k ní v budoucnosti, o čemž jsou přesvědčeni na základě svých výzkumů také Bixler et al (2002) a Schultz et al (2004). Nepříliš početné společenství rodičů, dětí a zaměstnanců LMŠ, zapojení dětí do běžného života a chodu LMŠ poskytuje podmínky pro utváření blízkých vztahů a sociální učení. Tyto okolnosti jsou výborným základem pro rozvoj dětí v sociální oblasti, což potvrzují také výzkumy Häfnera (2003) i Georgese (2000), kteří došli k závěrům, že děti z LMŠ vykazují v sociálních dovednostech výrazně lepších výsledků než děti z běžných MŠ. Převažující činností v průběhu dne byla volná hra, kterou lesní mateřské školy akcentují jako prostředek k všestrannému rozvoji dětí. Rozmanité prostředí a předměty s nedefinovaným účelem dělají hru kreativnější. Podle výzkumu Fjørtofta (2000) je hra v přírodním prostředí nápaditější, různorodější, podporuje jazykové dovednosti a spolupráci. Stěžejní roli volné hry v denním programu lesních mateřských škol potvrzuje

ve své výzkumné práci také Kuříková (2014). Další velmi častou činností je spontánní pohyb, který v různorodém přírodním prostředí výborně rozvíjí hrubou motoriku. Lepší kondici, koordinaci, rovnováhu i hbitost u dětí, které si pravidelně hrají v přírodním prostředí, potvrzují výzkumy Fjørtofta (2004). Häfner (2002) však upozorňuje na nedostatky, které mohou mít děti z LMŠ v synchronicitě a rytmicí pohybu. To může být dle mého názoru následkem menší frekvence zařazování řízených pohybových činností. Z ostatních aktivit se participantky nejčastěji vyjadřovaly k aktivitám uměleckým a řemeslným, naopak překvapivě málo k činnostem souvisejícím s badavým poznáváním přírody, které nejčastěji zmiňuje literatura. To mohlo být způsobeno opět samozřejmostí přírodovědných aktivit pro participantky nebo jejich malou frekvencí, z důvodů akcentace spíše afektivní složky vztahu k přírodě. Lesní mateřské školy věnují pozornost i předškolní přípravě. Häfner (2002) v závěru svého srovnávacího výzkumu dětí z běžných MŠ a LMŠ jednoznačně doporučil navštěvování LMŠ. Prokázal srovnatelnou připravenost dětí z LMŠ ke školní docházce a jejich všestranný rozvoj. Zároveň však poukázal na některé oblasti, ve kterých měly děti z LMŠ o něco horší výsledky – kromě již zmíněné synchronicity to je také oblast jemné motoriky a rozlišování barev, tvarů a forem. Je proto dobré, aby si zaměstnanci LMŠ uvědomovali, jaké jsou limity jejich prostředí a v čem je nutno děti cíleně podpořit a rozvíjet.

Ukázalo se, že participantky kladou důraz na dosahování cílů v oblasti seberozvoje (identity a integrity) a duchovního rozvoje dětí, tedy hodnot, které pomohou dětem orientovat se v dnešním neustále se měnícím a pluralitním světě, s důrazem na zodpovědnost a aktivitu v jejich životě. Je zajímavé, že ačkoliv participantky akcentují tyto seberozvojové a duchovní složky rozvoje dítěte, v cílech lesních mateřských škol, jak jsou formulovány v literatuře (Vošahlíková et al, 2012), je prakticky nenalezneme.

- Jaké jsou individuální pracovní zkušenosti zaměstnanců lesních mateřských škol v České republice z hlediska požadavků na ně samé?

Spektrum prací, které musejí participantky zastávat, je velmi široké. Kromě práce související s pedagogickou činností se přidává starostlivost o chod zázemí, případně další činnosti související s managementem a vedením týmu. Nabízí se otázka, zda tyto další pracovní činnosti neubírají zaměstnancům LMŠ čas pro edukační práci s dětmi. Domnívám se, že tomu tak není, protože většina pracovních činností, týkajících se chodu zázemí je součástí edukačního procesu a při průměrném počtu 7 – 8 dětí na zaměstnance je také zajištěn potřebný prostor



na péči a edukaci dětí. Přesto je to potencialita, kterou je třeba se zabývat a která klade nároky na dobrou organizaci času, plánování a vnímání vlastních limitů. Proměnlivé přírodní prostředí lesní mateřské školy předpokládá vyrovnání se s počasím, nedokonalým technickým vybavením, větší mírou kreativity a fyzické práce. Tyto pracovní podmínky jsou jistě určitou zátěží, se kterou však zaměstnanci LMŠ počítají a souzní. Pro zachování zdraví je pak důležité, aby se věnovali seberozvoji v psychosomatické složce, jak nabádá také Lukášová (2003). Naopak obtíže vyplývající z finanční situace, které jsou pro zaměstnance často vysoce stresující, jsou nežádoucím faktorem, který je sice na jedné straně způsoben málo ovlivnitelnou legislativní situací, na straně druhé má zaměstnanec možnost situaci výrazně ovlivnit vlastní snahou a svým rozvojem v oblasti managementu, financí a dalších. Pro překonávání těžkostí je důležitá vysoká motivovanost a souznění s konceptem vlastní organizace i konceptem LMŠ obecně. To však může vést k nadměrnému pracovnímu nasazení až vyčerpání, proto všechny participantky zdůrazňují nezbytnost sebereflexe vlastních potřeb a pocitů, jejich vyhodnocení a zpracování. Co se týče náročnosti fyzické, psychické i časové dochází prakticky ke shodným závěrům také Martínková (2013). Ta navíc ještě rozkrývá další fakt, související pravděpodobně se zmiňovanou nejistotou v práci, že zaměstnanci o své budoucnosti přemýšlí spíše v blízkém horizontu zpravidla jednoho roku a dlouhodobějším perspektivu působení v LMŠ nevidí jasně.

Specifický způsob vzniku lesních mateřských škol „zespoda“ – z iniciativ rodičů a nadšenců, má za následek pohyb na hraně mezi profesionalitou a dobrovolnickým nadšením se všemi výhodami i riziky těchto polarit. Neprofesionální uchopení pak může způsobovat mnohé problémy, projevující se v oblasti organizace práce, vztahu s rodiči a absencí vzdělání. Tento způsob vzniku vede spíše k plošné než hierarchické struktuře organizace. Plošná struktura má výhodu v podobě menšího omezování a vyšší motivace zaměstnanců, přináší však problémy při nevyjasněných pracovních podmínkách a kompetencích v týmu. Je proto nanejvýš žádoucí stanovit strukturu týmu, kompetence jednotlivých členů a pracovní podmínky. Jako jeden z hlavních pracovních problémů a zároveň podstatnou kvalitu, participantky identifikovaly komunikaci v týmu. Komunikace je základem dobré pracovní atmosféry a jednotnosti, vzhledem k složitostem organizace práce v lesní mateřské škole (především počtu a střídání zaměstnanců). Z hlediska dlouhodobé udržitelnosti vzniká potřeba role vedoucího, který by věnoval pozornost rozvíjení svých kompetencí v oblasti managementu, řízení lidí a péče o tým. Velmi otevřený a přátelský vztah lesní mateřské školy a rodiny je dalším typic-

kým znakem. Přináší jak výhody v oblasti oboustranné spolupráce, tak často neuvědomovaná rizika, pramenící z nejasně stanovených hranic profesních a osobních vztahů, umocněná často ještě nekvalifikovaností zaměstnance LMŠ. Záleží na každé LMŠ, jak si hranice nastaví, její zaměstnanci by si však měli plně uvědomovat nejen klady, ale také možná rizika úzkých vztahů s rodiči. Pedagogické vzdělání pro MŠ není u zaměstnanců LMŠ samozřejmostí. Je možno říci, že LMŠ kladou spíše než na vzdělání důraz na osobnostní a interpersonální kvality. Přesto si participantky uvědomují potřebnost odpovídajícího vzdělání i problémy vyplývající z nekvalifikovanosti v oblasti rozvíjení dítěte, ale také v možné nekompetentnosti komunikace s rodiči. Pedagogické vzdělání a vzdělávání by tedy mělo být samozřejmostí. Z dalšího vzdělávání považují participantky za přínosné především aktivitu ALMŠ a učení se z praxe jiných LMŠ. Návštěva dlouhodobě dobře fungující LMŠ může poskytnout velmi cennou inspiraci a rady pro vlastní rozvoj.

Základem kvalitní práce a dalšího rozvoje je cílevědomost a pravidelná evaluace ve všech rovinách. Mohu proto vyslovit jednoznačné doporučení k aplikaci Standardů kvality LMŠ, které mohou pomoci předcházet problémům identifikovaným v tomto výzkumu a zvědomit práci ve všech oblastech. Lesní mateřské školy u nás stojí po složitých začátcích před cestou profesionalizace, dalším zkvalitňováním své práce a mohou dokázat, že jsou skutečně plnohodnotnou alternativou, která může obohatit předškolní vzdělávání v České republice. Tento úkol neleží na bedrech nikoho jiného než každého jednotlivého zaměstnance LMŠ.

## ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem se zabývala aktuálním tématem lesních mateřských škol. V teoretické části práce jsem definovala základní pojmy a s oporou literatury, Standardů kvality LMŠ a výzkumů jsem popsala systém práce lesních mateřských škol rozdělený do tří oblastí. V personální oblasti jsem se zaměřila na požadavky kladené na zaměstnance LMŠ, v oblasti edukační na pojetí edukace, její cíle metody a formy a v provozní oblasti na organizaci, financování, stravování, hygienické a bezpečnostní podmínky.

Tato specifika systému práce, popsaná v teoretické části, byla doplněna v části praktické o individuální zkušenosti zaměstnanců LMŠ, získané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Jejich analýza pomohla fakta z praktické části objasnit či doplnit a doporučit opatření pro praxi. Byly popsány a objasněny reálné provozní podmínky, jejich skromnost a také obtíže a zvláštnosti, které s sebou nesou. Přes rozdílná ideová východiska byly nalezeny četné společné paralely v procesu edukace, které směřují k budování identity dítěte i systému jeho morálních hodnot. Tyto cíle jsou participantkami vnímány jako nejpodstatnější, protože jsou pro orientaci v dnešním a budoucím světě stejně významné jako vědomosti. Náročnost práce zaměstnance LMŠ souvisí s velmi širokou pracovní náplní, přírodními podmínkami a skromným zázemím. Z těchto důvodů je potřebná dobrá připravenost v oblasti fyzické i psychické, zejména je participantkami zdůrazňována motivace a sebereflexe. Vznik „zespoda“ – z občanských iniciativ způsobuje balancování lesních mateřských škol na hraně mezi profesionalitou a dobrovolnickým nadšením se všemi výhodami i riziky těchto polarit. Neprofesionální uchopení, pak může způsobit problémy, které se projevují nejasným rozdělení kompetencí a zodpovědnosti, špatnou komunikací v týmu, riziky vyplývajícími s velmi úzkého vztahu s rodiči a absencí pedagogického vzdělání. Základem kvalitní práce a dalšího rozvoje je cílevědomost a pravidelná evaluace ve všech rovinách. K vědomé práci a předcházení identifikovaným problémům mohou výrazně napomoci Standardy kvality LMŠ.

Výzkumná práce byla velmi obohacující pro můj další profesní život. Přestože se pohybuji v oblasti lesních mateřských škol již několik let, umožnila mi získat nový pohled na některé skutečnosti, nové mnohdy nečekané poznatky a kontexty. I když je místy kritická, věřím, že právě upozornění na nedostatky, umožní především vznikajícím lesním mateřským školám vyvarovat se alespoň některých chyb, předcházet problémům a pracovat tak, aby šířily dobré

jméno lesních mateřských škol. Uvědomuji si, že vzhledem k šíři tématu nebylo možné zpracovat jednotlivé oblasti do takové hloubky, jak by si jistě zasloužily. Podařilo se však nalézt a otevřít zajímavá témata zejména v oblasti edukace a profesionality zaměstnanců LMSŠ, kam mohou směřovat další výzkumy.

Současný stav naší civilizace je často označován za kritický a budí obavy napříč obory. Také pedagogové se zamýšlejí nad krizí dnešní společnosti, která se projevuje v mnoha podobách – růstem násilí, agresivity, sebezníčovujících aktivit, krizí morálních hodnot, zvyšujícím se tlakem na výkon a dokonalost, ničením přírody, plýtváním zdrojů ... a snaží se najít východiska. Ta jsou viděna v ideji pedagogiky vázané na hodnoty humánnosti, míru, spravedlnosti, tolerance, zachování života, ale také niterních a spirituálních kvalitách člověka. Lukášová (2013) vidí jedno z řešení v současných trendech pedagogiky, v holistické syntéze podnětů, s nimiž se setkáváme v různých inovativních pedagogických směrech. Právě lesní mateřské školy mohou být příkladem takovéto syntézy. (Lukášová, 2013)

V průběhu dokončování mé práce je ve schvalovacím procesu novela školského zákona, která poprvé zavádí definici lesní mateřské školy do našeho právního systému. Pro lesní mateřské školy by to byl okamžik vpravdě historický a jistě důvod k velké oslavě, byť by znamenal pouze první malý krok na dlouhé cestě do rejstříku škol. Věřím, že proces dospěje do zdárného konce a dlouholeté úsilí LMSŠ nejen na lesní, ale také na akademické a politické půdě přinese snad po mnoha překážkách zasloužené ovoce. Tento fakt by znamenal formální uznání konceptu lesních mateřských škol a záruku existence pro tato zařízení do budoucna. Zároveň by však představoval závazek a výzvu nepolevit v započaté cestě k profesionalizaci a kvalitě, k jejímuž vyšlapávání by snad mohla přispět i tato práce.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL, 2013. *Výroční zpráva Asociace lesních mateřských škol 2012*. Praha.
- [2] ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL, 2015. Výstup dotazník MŠMT a MZ. Praha.
- [3] *Balíček zkušeností a materiálů k založení a provozu lesní mateřské školy* [disk], 2012. 1. vyd. Praha: Asociace lesních mateřských škol. [cit. 2016-02-28].
- [4] *Balíček zkušeností a materiálů k založení a provozu lesní mateřské školy* [disk], 2015. 2. vyd. Praha: Asociace lesních mateřských škol [cit. 2016-02-28].
- [5] BIXLER, Robert D. et al, 2002. Environmental Socialization: Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis. *Environment and Behavior* [online]. **34**(6), 795-818 [cit. 2016-03-20]. DOI: 10.1 1771001 391602237248. Dostupné z: [http://www.nrs.fs.fed.us/pubs/jrnl/2002/nc\\_2002\\_bixler\\_001.pdf?](http://www.nrs.fs.fed.us/pubs/jrnl/2002/nc_2002_bixler_001.pdf?)
- [6] CORNELL, Joseph, 2012. *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0145-8.
- [7] ČESKO, 1992. Zákon č. 17 ze dne 5. prosince 1992 o životním prostředí. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 4, s. 81 – 89. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-17>
- [8] ČESKO, 2004. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 190, s. 10333 – 10345. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- [9] ČESKO, 2006. Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006, zákoník práce. In *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 84, s. 3146 – 3241. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>
- [10] ČESKO, 2008. Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj. In: *Usnesení vlády*. s. 1-20. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>
- [11] ČESKO, 2014. Zákon č. 247 ze dne 23. září 2014, o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*.

- Částka 105, s. 2986 – 2997. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>
- [12] ČESKO, 2015. Zákon č. 82 ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 37, s. 1384 – 1398. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>
- [13] *Etický kodex pedagoga lesní mateřské školy: ve znění z 28. března 2014*, 2014. Praha: Asociace lesních mateřských škol.
- [14] FJØRTOFT, Ingunn, 2001. The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal* [online]. **29**(2), 111-117 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z <http://www.imaginationplayground.com/images/content/3/0/3002/The-Natural-Environment-As-A-Playground-For-Children-The-Impac.pdf>
- [15] FJØRTOFT, Ingunn, 2004. Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments* [online]. **14**(2), 21-44 [cit. 2016-02-28]. Dostupný z [http://www.springzaad.nl/litdocs/landscape\\_as\\_playscape\\_the\\_effects\\_of\\_natural\\_environments\\_on\\_childrens\\_play\\_and\\_motor\\_development.pdf](http://www.springzaad.nl/litdocs/landscape_as_playscape_the_effects_of_natural_environments_on_childrens_play_and_motor_development.pdf)
- [16] GEORGES, Roland, 2000. Der Waldkindergarten - ein aktuelles Konzept kompensatorischer Erziehung. *Unsere jugend* [online]. München: Ernst Reinhardt Verlag. **13**(6) [cit. 2016-03-20]. ISSN 0342-5258. Dostupné z: [http://www.waldkindergarten-dechow.de/wp-content/uploads/2014/09/prof\\_gorges\\_kompensatorische\\_erziehung.pdf](http://www.waldkindergarten-dechow.de/wp-content/uploads/2014/09/prof_gorges_kompensatorische_erziehung.pdf)
- [17] HECKMANN, Helle, 2012. *Slow Parenting: Caring for Children with Intention: an inspiring approach from the Nokken Kindergarten*. 1. vyd. New York: Lilipoh Publishing. ISBN 0985482109.
- [18] HÄFNER, Peter, 2002. *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung* [online]. Heidelberg. Dissertationarbeit. Universität Heidelberg, Fakultät für Verhaltens- und empirische

- Kulturwissenschaften [cit. 2016-02-30]. Dostupné z: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/>
- [19] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [20] HEŘMANOVÁ, Vladislava, 2004. *Profesní sebepojetí učitelů*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 80-704-4618-8.
- [21] Historie lesních MŠ, 2016. *ALMŠ* [online]. Praha: Asociace lesních mateřských škol [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/historie-lesnich-ms.html>
- [22] JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, 2010. *Enviromentální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Josef Raabe. ISBN 978-80-86307-95-4.
- [23] JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a Magdaléna KAPUCIÁNOVÁ, 2013. *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-071-0.
- [24] KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna, 2010. *Lesní mateřské školy*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné také z: <http://docplayer.cz/1715739-Univerzita-karlova-v-praze.html>
- [25] KIENER, Sarah, 2003. *Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern?* [online]. Fribourg. Lizenziatsarbeit. Universität Fribourg, Institut für Psychologie. [cit. 2016-02-15]. Dostupné z: <http://www.waldkindergarten.ch/downloads/lizenziatsarbeitkindergaertenindernatur.pdf>
- [26] KNIGHT, Sara, 2013. *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. 2 ed. London: Sage Publications Ltd. ISBN 978-1-4462-5531-5.
- [27] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- [28] Konference 2014, 2014. *ALMŠ* [online]. Praha: Asociace lesních mateřských škol [cit. 2015-10-27]. Dostupné z: <http://lesnims.cz/node/3725>
- [29] KOPŘIVA, Pavel et al, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

- [30] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- [31] KRAJHANZL, Jan, 2012. Děti a příroda: Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy. In: MÁCHAL, Aleš, helena NOVÁČKOVÁ a Lenka SOBOTKOVÁ. *Úvod do environmentální výchovy a globální rozvojové výchovy: soubor učebních textů*. Brno: Lipka.
- [32] KRAJHANZL, Jan, 2015. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. 1. vyd. Brno: Lipka. ISBN: 978-80-87604-67-0.
- [33] KUŘÍKOVÁ, Alžběta, 2014. *Hry a činnosti v lesní mateřské škole*. Bakalářská práce. Hradec Králové. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Dostupné také z: <https://theses.cz/id/ghs62w/STAG70131.pdf>
- [34] LETTIERI, Raimondo, 2004. Evaluationsbericht des ersten öffentlichen Waldkindergartens der Schweiz. In: DOLDER Guerli Barbara et al. *Was Kinder beweglich macht. Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten*, s. 76–83. Zürich: Verlag Pestalozzianum. ISBN 3-03755-014-7.
- [35] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teorie, výzkum, praxe)*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-704-2272-6.
- [36] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2010. *Kvalita života dětí a didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-784-8.
- [37] LUKÁŠOVÁ, Hana, 2013. *Cesty k pedagogice obratu*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-7464-222-7.
- [38] MÁCHALOVÁ, Hana, 2014. *Učitelé lesních mateřských škol – příležitosti a specifika*. Hradec Králové. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.
- [39] MAJERČÍKOVÁ, Jana et al, 2012. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-3345-0.
- [40] MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. 1. vyd.



- Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-554-2.
- [41] MARTÍNKOVÁ, Jitka, 2013. Motivace k práci pedagoga v LMS. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné také z: [http://is.muni.cz/th/217616/ff\\_m/Motivace\\_k\\_praci\\_pedagoga\\_v\\_LMS\\_two\\_sided.pdf](http://is.muni.cz/th/217616/ff_m/Motivace_k_praci_pedagoga_v_LMS_two_sided.pdf)
- [42] MIKLITZ, Ingrid, 2011. *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. 4. aktualiz. und erweit. Aufl. Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor. ISBN 978-3-589-24739-4.
- [43] PASSERIN, Johanna a Tereza STÁRKOVÁ, 2013. How to learn life to know - učení se pro život. In: *Člověk a výchova*. Praha: Asociace waldorfských škol, **17**(3).
- [44] PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
- [45] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [46] SCHULTZ, P. et al, 2004 Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology* [online]. **24**(1), 31-42. [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: <http://dev.crs.org.pl:4444/rid=1K6GFD494-1K30J9W-F5/Schultz%202003%20-%20Implicit%20connections%20with%20nature.pdf>
- [47] SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al, 2004. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-00-5.
- [48] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5081-6.
- [49] *Standardy kvality lesních mateřských škol: ve znění z 28. března 2014*, 2014. Praha: Asociace lesních mateřských škol.
- [50] STOLTENBERG, Ute, 2012. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj pro pedagogy v mateřských školách. In: VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza et al. *Školka blízka přírodě: Příručka předškolního vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. Praha: Asociace lesních mateřských škol. s. 8-13. ISBN 978-80-260-4141-2.

- [51] STREJČKOVÁ, Emilie, 2005. *Děti aby byly a žily*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo zdravotního prostředí. ISBN 80-7212-382-3.
- [52] SUCHOMELOVÁ, Dagmar, 2015. *Muži-pedagogové v lesních mateřských školách*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická. Dostupné také z: [http://is.muni.cz/th/392178/pedf\\_b/bakalarska\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/392178/pedf_b/bakalarska_prace.pdf)
- [53] SYSLOVÁ, Zora, 2012. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0.
- [54] SZIMETHOVÁ, Monika, Adriana WIEGEROVÁ a Hana HORKÁ, 2012. *Edukačné rámce prírodovedného poznávania v kurikule školy*. Bratislava: OZ V4. ISBN 978-80-89443-12-3.
- [55] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [56] ŠVINGALOVÁ, Dana, 2002. *Kapitoly z psychologie. 1. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-613-X.
- [57] *Ustanovení hygienických podmínek v zařízeních typu lesní mateřské školy*, 2012. Metodický materiál projednaný na ministerstvu zdravotnictví dne 23. 1. 2012 ve spolupráci se Státním zdravotním ústavem a Krajskou hygienickou stanicí Středočeského kraje. Praha: Ministerstvo zdravotnictví.
- [58] UŠIAKOVÁ, Dagmar, 2014. *Pozitiva a negativa lesních mateřských školek ve výchově a vzdělávání dítěte*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Dostupné také z: [http://theses.cz/id/qqa2mb/POZITIVA\\_A\\_NEGATIVA\\_LESNCH\\_MATESKCH\\_KOLEK\\_VE\\_VCHOV\\_A\\_VZDL.pdf](http://theses.cz/id/qqa2mb/POZITIVA_A_NEGATIVA_LESNCH_MATESKCH_KOLEK_VE_VCHOV_A_VZDL.pdf)
- [59] UZEL, Václav, 2012. *Vztah školy a rodiny v případě lesní mateřské školy*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta. Dostupné také z: [http://unida.cz/th/208695/ff\\_b\\_b1/B2\\_S-R.pdf](http://unida.cz/th/208695/ff_b_b1/B2_S-R.pdf)
- [60] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitelů v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-082-4.
- [61] VOJTKO, Tibor, 2006. Dětská farma Eduarda Štorcha a reforma meziválečného školství. *Speciální pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, **16**(4), 270-283. ISSN 1211-2720. Dostupné také z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/419>

- [62] VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2009. Lesní mateřská škola – zázemí. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2015-10-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/6531/LESNI-MATERSKA-SKOLA-%E2%80%93-ZAZEMI.html/>
- [63] VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2010. Využití metodiky Josepha Cornella (nejen) v lesní mateřské škole. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2014-04-29]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9321/VYUZITI-METODIKY-JOSEPHA-CORNELLA-NEJEN-V-LESNI-MATERSKE-SKOLE.html/>
- [64] VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza et al, 2012. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.
- [65] VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, Jan KRAJHANZL a Helena VOSTRADOVSKÁ, 2012. *Kořeny předškolní výchovy: podmínky zdravého vývoje dětí v rodině, školce a přírodě: závěrečný výzkumný report za rok 2011*. Praha: Asociace lesních mateřských škol. ISBN 978-80-260-3190-1.
- [66] WIEGEROVÁ, Adriana, 2015. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-555-9.
- [67] *Závěrečná zpráva z pokusného ověření provozu lesních tříd integrovaných v Mateřské škole Semínko, o.p.s., Kubatova 1/32, Praha 10 – Hostivař*, 2012. Pracovní materiál pro PV, čj. MŠMT-49356/2012-210. Praha. Dostupný také z: [http://www.msmt.cz/file/10806\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/10806_1_1/)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ALMŠ	Asociace lesních mateřských škol
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
EVVO	environmentální výchova, vzdělávání a osvěta
KHS	krajská hygienická stanice
LMŠ	lesní mateřská škola
kap.	kapitola
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
např.	například
pozn.	poznámka
RVP PV	Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání
s.	strana
Sb.	sbírka
ŠVP	školní vzdělávací program
tzv.	takzvaný
vs.	versus
VUR	vzdělávání pro udržitelný rozvoj
ZŠ	základní škola

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1 Přehled kategorií</i> .....	41
<i>Obrázek 2 Model systému práce v lesní mateřské škole</i> .....	76

## SEZNAM PŘÍLOH

P 1: Vzdělávací projekty Asociace lesních mateřských škol

P 2: Přepis rozhovoru s participantkou Zdenou

P 3: Ukázka kódování

## **PŘÍLOHA P 1: VZDĚLÁVACÍ PROJEKTY ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL**

Zpracováno dle [www.lesnims.cz](http://www.lesnims.cz).

**Letní škola pro pedagogy lesních mateřských škol** – představuje pravidelnou každoroční stěžejní několikadenní vzdělávací aktivitu, která umožňuje setkání, sdílení a výměnu zkušeností pro zaměstnance LMŠ z celé republiky. Každoročně jsou hosty nejen čeští, ale i zahraniční odborníci na problematiku související s lesními mateřskými školami, jsou pořádány semináře a workshopy rozšiřující dovednosti a znalosti zaměstnanců LMŠ.

**Průvodce dětí světem** – nejrozsáhlejší a nejnovější akreditovaný vzdělávací projekt. Je určen pro pedagogy běžných MŠ a zaměstnance LMŠ, trvá rok a půl, kapacita je 20 účastníků. Program je zaměřen na koncept udržitelného rozvoje v praxi. Skládá se ze vzdělávacích bloků, mezinárodních konferencí, čtyřdenních exkurzí po berlínských LMŠ, dvěma hospitacemi v zapojených školkách a mentorskou podporou každého účastníka. Program je zaměřen komplexně, kromě pedagogických a environmentálních témat jsou zařazena i témata ekonomiky, managementu, PR a dalších. Pro absolvování studia musí účastníci kromě účasti doložit zprávy z hospitací a exkurzí, vytvořené metodické listy a tzv. kroniku (portfolio) a složit ústní závěrečnou zkoušku.

**Školka blízka přírodě** – vzdělávací cyklus akreditovaný MŠMT, účastnit se mohou běžné MŠ i LMŠ. Cyklus se skládá ze vzdělávacích seminářů na různá témata (venkovní pedagogika, legislativa, řízení a komunikace ...), exkurze ve školách s různým zaměřením, tvorby vlastní kroniky. Pro získání titulu je také třeba navázání spolupráce běžné a lesní MŠ a podpora principů vzdělávání pro udržitelný rozvoj ve školce.

**Přírodovědné expedice** – cyklus přírodovědných expedic je pořádán s podporou MŠMT. Účastníci se učí plánovat a připravovat přírodovědné expedice pro děti, poznávat běžné rostliny a živočichy ve svém okolí, zásadám manipulace s živočichy, bezpečnosti a správného oblékání. Pětihodinové expedice se konají ve všech ročních obdobích pod vedením odborníka na daný biologický obor a průvodce se zkušenostmi s vedením programů pro děti. Každá expedice je zaměřena na jedno téma (rostliny, savci, hmyz, ptáci, motýli, houby).

## **PŘÍLOHA P 2: PŘEPIS ROZHOVORU S PARTICIPANTKOU ZDENOU**

***T: Tak první otázka: jak probíhá Tvůj běžný pracovní den?***

Z: Běžný den u nás ve školce vypadá tak, že učitelé se sejdou půl hodiny před začátkem provozu, aby si stihli ještě předat informace o tom, že se nám různě míchají učitelé po dvou dnech nebo třech dnech tak prostě, aby se domluvili, co se stalo nového, co je čeká, zkontrolovali si nachystanej program. Každý vždycky do toho dá kousíček a máj půl hodiny na to, aby se vlastně přepli na ten pracovní den. Pak se nám kolem osmé hodiny začnou scházet dětičky a v půl deváté už bysme měli být všichni. Přes zimu povolujeme do devíti, protože je lepší aby děti přišly v pohodě než včas a rozespálí, rodiče nervózní. Ráno mají tři čtvrtě hodiny volnou hernu, kde si opravdu můžou vybrat naprosto cokoliv chtějí, kdo chce tak si kreslí, kdo chce tak si staví, kdo chce, dělá pracovní listy a máj to takový.

***T: To jako venku?***

Z: Venku i vevnitř. Můžou si vybrat, jak chtějí. Ono teda musím říct, že v zimě si užívaj ten vnitřek aspoň takhle ráno než je pořádně světlo, než se nahřejou u kamen a po tý tři čtvrtě hodince volný hry a toho ranního se potkání, tak je svačinka, tu máj z domu.

***T: Takže tam musíš předtím zatopit?***

Z: No jasně, no, no.

***T: Každé ráno?***

Z: No ještě dětičky to mají s rodičema tak, že když jdou dovnitř, tak každéj vezme tři kousky dřeva, abychom to pořád nemuseli dělat my, že vlastně všechno dřevo s námi skládaj i děti, takže jsou takoví mravenci. A při tý sváče si popovídáme, neděláme klasickej ranní kruh, protože vlastně v tom kruhu sedíme celý ráno. Takže když se sejdem u těch kamen kolem stolu a povídáme si tak si myslím, že tohleto je vlastně odbytý. Vlastně tady v tom kroužku už si řekneme, co nás bude čekat celý den. Řeknem si, jak jsme se měli, co koho potkalo, jak se kdo vyspal a co se bude dělat a můžou si k tomu zase většinou si ještě přihodit něco svého. Vždycky člověk si vymyslí nějaký téma a ve finále v ranním kruhu to dopadne tak, že je z toho něco jiného. Takže teď máme třeba místo zimní olympiády pirátskou olympiádu, protože prostě vedou piráti a jsou všude, takže jsme si přesně tři tejdny chystali něco (smích). A ve finále to člověk celý předělá, protože ranní kruh prostě rozhod, že piráti jsou piráti. Ee potom, když už jsou všichni nabaštění, jsme seznámení s celým dnem, tak vyrazíme do terénu. A vlastně veškerý pomůcky ty si bereme sebou, co potřebujeme. Takže vždycky podle tématu jaký nás čeká, tak si učitel nabalí dva tři batohy plný věcí a můžeme vyrazit. Ale na druhou stranu jsou dny, kdy se dětem opravdu ven nechce, že prostě udělaj stávkou, vytáhnou si nástroje a začnou hrát A: „My budeme doma“ a pak říkáme: „Tak jako to je na nich“, že jo. Ne vždycky se jim chce bejt venku a pak si to teda užijeme, že hodně tvoříme. Přesně pak si teda sedneme do toho kruhu, povídáme, uděláme prostě hudebku, dramaťáček. Takže když se jim nechce, tak jako nemá cenu je uměle do něčeho lákat, že jo. Protože potom stejně ten výsledek za to nestojí. Jsou dětičky hodně zvyklý na to, že tvoříme, protože jsem vlastně dřív učila řemeslný dílny, kroužky pro děti, pro rodiče, takže den, kdy by si něco nevyrobily a neodnesly, tak jsou potom z toho hrozně otrávený a nešťastný. Mají pocit, že to nebylo ono. Že musej aspoň jako něco. Takže máme tam skříně fakt plný veškerejch materiálů včetně věcí na mozaiku, prostě hlíny, ovčí vlny, papíry různý, prostě odřezky, výřezky, všecko, co chtějí. Látky, jehly, nitě, drátky, knoflíky. Nebráním se ani plastu i ten do dnešní



doby patří a všechno jde přetvořit v něco krásného i ten odpad. A vlastně na tý vycházce, na tý výpravě si potom krásně zvládneme celý to téma, co máme nachystaný udělat, prožít, probrat. Přesně ještě si nasbírat zase materiály, ať si to můžeme dojet potom v klidu ve sroubku třeba odpoledne nebo další den. A podle počasí a jak se dětem chce, se vracíme kolem čtvrt na jednu do srubu na oběd. S obědem je to tak, že děti si chodí pro oběd k výdejnímu pultu, což je pro ně nadlidský výkon, protože ti naši dva a půl letí mrňousci, když jdou s tou mističkou tak je to pro ně fakt jako dosti, že jo, překážková dráha jenom jako udělat slalom mezi dětma a židličkami, ale hrozně je to baví. A vlastně dřív, když jsme vydávali jídlo, jakože na stole, tak šel člověk k nim a dával jim to, tak to bylo sice hrozně hezký, ale tady přesto že dělaj frontu, tak je to baví mnohem víc, protože si to prostě obstarají samy, maj tam výklopník na zbytky a stěrku a chodí si každéj tři krát, čtyři krát přidávat. Protože se jim to hrozně líbí, jak jsou jako důležitý, že si tam sami dojdou a pak jsme měli pár borců a ti chodili naschvál vylejvat jídlo, aby si mohli jít ještě několikrát. (smích)

***T: To je dobré.***

Z: Takže to je takový hezoučký. Potom po obědě máme chvilku vždycky divadýlko a nebo pohádku. Že nejčastěj teda jakože příběhem s divadelníma prvkama ještě shrneme to, co se za ten den stalo. Já si hrozně ráda vymyslím, tak děti vždycky čekaj, co to bude tentokrát. Když na to není energie, že si natáhneme výpravu, tak už je potom jenom pohádka. A to jsou zase děti naučený, že už po obědě když se sklídí, někdo si přijde pro hadr na stoly, samy si to po sobě prostě uklidí, kluci dají nahoru židličky, smeteme to naše bahno, vytřem a oni si dají sami židličky do kroužku a už tam všichni prostě čekají na tu pohádku. Ten kdo spinká, tak už je zase naučenej, že si vezme židličku, udělá si na ní hromádku a už se chystá prostě do pelíšku, samy si zalezou a vlastně úplně samy se obstaraj a už jenom čekaj na tu pohádku. Pohádka. Pohádek je většinou jedna až deset, protože naše děti hrozně milujou pohádky a my jim je zase rádi čteme a povídáme. Jedna paní učitelka nosí brýle, tak ta si vždycky pohádku vymyslí, protože říká, že na ty písmenka nevidí. A já to mám tak půl na půl, že mám svý oblíbený knížky. Přestože knihovnu máme ohromnou tak vede klasika Včelí medvídci (smích), Káťa a Škubánek, Rumcajs. A pak si nosej svítilničky, že se chtějí pochlubit, co maj hezkýho a že máme takový pohádkový hltače, tak to je super, no. Ten kdo nechce spát, tak spát nemusí, ale musí být v klidu, protože zas vzhledem k tý zátěži jakou maj. Takže varianta že nám někdo řekne, že jeho dítě nebude ani odpočívat ani ležet ani prostě nebude v klidu tak neexistuje.

***T: Musí ležet nebo?***

Z: Ne, ne, ne. Předškoláci ti jsou u stolu, mrňátka si musej zalízt do tepla do spacáku, protože přeci jenom v tom srubu zas až takový teplo není, takže musej aspoň půl hodinky si prostě odpočinout. Musej bejt zachumlaný v teple a v klidu. A pak je ještě pravidlo, že pokud chce bejt někdo vzhůru, tak musí respektovat ty, co spinkaj, takže pokud je rušej tak maj prostě smůlu. Oni to teda dodržujou. Takže. V xxx, protože máme dvě maringotky, jedna je pracovní a na výdej jídla a druhá je jenom spinkací. A děti zase oni opravdu po obědě se sami seberou z jedný, jdou si do druhý, samy se svlíknou, dají si to do krabiček, stáhnou si spacáčky a samy se nachystají a jenom zavolají, že už teda chtějí pohádku. No, takže jsou fakt hrozně samostatní a šikovní, což je supr, že pak člověk s nima může naprosto cokoliv. Takže takhle vypadá náš den.

***T: Takže máte sroubek a maringotku? Jak to tam vypadá? Jaké máš vlastně pracovní prostředí?***

Z: Srub je v lese, nebo ve starém sadu, co je uprostřed lesa. Je dřevěný a nemáme tam elektřinu ani vodu, takže vaříme na kamnech a vodu si musíme dovážet. Vevnitř máme běžné

vybavení stolečky, židle, skříně s hračkama, pomůckama a náradím. Venku kolem máme takovou čajovnu, to je jako venkovní učebna a různé bunkry a zahrádku. Máme tam i spoustu zvířátek velkých, malých, králíky, kozu, morčata, husy, takže o ty se musíme postarat. Maringotky máme zas na úplně jiném místě, na louce, víc na sluníčku, u potoka, takže tam je zas úplně jiné prostředí, jiná energie.

***T: Jo a skončili jsme vlastně u spinkání. Tak potom?***

Z: Po tom spinkání, tak je nachystaná svačinka a nebo pomůžou nachystat svačinku, což zas hrozně rády mažou. Tady je to vyvážený, kluci, holčičky bych řekla, že jsou stejně šikovný na tydle ty práce domácí. Po svačince, jo a co je důležitý tím, že si děti samy obstarávají pití, tak pořád musíme kontrolovat, jestli fakt pijou. Že jsou mnohdy schopný, že si termosku sice vyndaj, ale nenapijou se. Že v zimě buď fakt nemaj žízeň, že tu spotřebu té vody nemaj takovou. Ale mnohdy na to fakt zapomenou při té hře. A prostě tím, že je to jiný tam mít termosku a doma hrnečky, že jo, takže vždycky ty mrňátka musíme kontrolovat a vlastně kdykoliv si sedneme vevnitř tak první, co je, tak se vyndaj ty lahvičky ať je mají na očích a po svačince se zase vždycky domluvíme s tou partičkou, jestli chtějí jít ještě ven, a nebo jestli si chtějí hrát, tvořit, cokoli dělat vevnitř. Když je hezky, tak chtějí být vždycky venku, tak to už potom i spíme venku a když je takhle, tak si přesně vyndají stolní hry, karty masíme, což je výborný. Máme cvrnkací fotbal, takový ten starej plastovej, tak to je taky úplně super. A to hrajou i dva a půl letáčci, už to teda pochopili a neberou brankáře (smích). Takže potom si to odpoledne užijou takhle, jakože v klídku. A zase předškoláci když chtějí, protože oni jinak na těch předškolních věcech pracovních listech pracujou vlastně, jak jsem říkala to ráno, oni si sami pro ně dobrovolně choděj, že je do toho nemusím tlačit, že už prostě vědí, že to k tomu patří, tak si někdy odpoledne ještě taky chtějí. A máme takový ty pracovní destičky logiko, který jsou výborný, že fakt vlastně jakýkoliv okruh si člověk vybere vzdělávací, tak mají moc hezky zpracovanej a děti si výsledky kontrolují samy. Že vlastně když tu kartu, já nevím, jestli je máte taky?

***T: Jo, vím, jak to vypadá.***

Z: No, no, supr, že jo, tak potom odpadne takový ten pocit, že něco neuměj a mají to zase špatně, protože si to zkontrolují samy. Zkusej si to třikrát, pak už to mají dobře, takže tak. No a ještě co je důležitý, ale zapoměla jsem na to, protože to беру úplně jako samozřejmý, tak musíme každěj den společně obstarat zvířátka. Takže vždycky když se jde, než se jde na výpravu, tak musíme obejít králíky, kozenu, husu. Prostě dát jim seno, přinést vodu, nějaký vždycky dobrůtky, nakrájet jablíčka, husu vemem a vypustíme na druhéj břeh.

***T: Jo tak super. A teď ještě to byl běžný ten den a teď co jako není úplně ta každodenní činnost, co třeba ten zaměstnanec dělá během týdne nebo jako v dlouhodobějším horizontu?***

Co tak se udělá jednou za dva měsíce je schůze učitelská, to je jediná výjimečná věc. Jinak prostě vždycky tak, jak je ten kolotoč roku, tak stejnej kolotoč máme my a vlastně pořád to samý a všechno. Takže na každým je to, aby po něm bylo uklizeno, zapsáno, co se dělo přesně. Jaký dítko při té práci jak na tom je, aby byly prázdný kanystry s vodou nachystaný, abych věděla, jestli došly nějaký věci a tak. Což vlastně znamená, že na každým je toho hrozně moc oproti klasický učitelský práci, protože to není jenom o tom, že přijdou a odučí. Ale musej to fakt odžít se vším všudy, jakoby byli doma. Tam taky za ně nikdo nezjistí, jestli maj něco v lednici, co jim hnije v šuplíku a tak. Takže v tomhle je to asi dost náročný. Mně to teda nepřijde, ale (smích) zaměstnanci si někdy stěžujou.

***T: Jo (smích). Tak a když jsme teď teda u těch zaměstnanců, tak co by měl takový zaměstnanec lesní mateřské školky splňovat? Co myslíš? Tím, že jsou v lese, to prostředí je jiné?***

Z: Je pravda, že běžní učitelé u nás moc dlouho nevydrží, protože právě nesnesou ten nápor toho, že kromě klasické práce, kde si musej nachystat ty přípravy a pracovat s dětma a hlídat je, by měli ještě myslet na to, že hořej kamna, že musí bejt teplá voda, že prostě když jsou plný záchody tak se to musí dát vědět. Takže vždycky říkám, že pro mě je důležitý, aby byl učitel a k němu asistent. U asistenta nepožaduju žádný pedagogický vzdělání ani minimum, nic, protože on je ta pomocná ruka. To je takový to krytí zad a další oči navíc a ten kdo je jako učitel, tak musí mít aspoň středoškolský mateřinky.

***T: Jo to vzdělání. A ještě něco dalšího?***

Z: Tak ideální pedagog je ten, kterej se chce celý život ještě vzdělávat, nemyslí si, že snědl celou moudrost světa, dokáže uznat, že udělal chybu a co je důležitý dokáže komunikovat. Takže si myslím, že kór v tom lese ta komunikace je strašně důležitá už jenom tím, že tý práce je přesně víc než přinést ty přípravy a odučit. Takže komunikace úplně nejdůležitější. A pak děti si rozhodnou, jestli toho člověka chtějí nebo nechtějí. Takže vždycky mi přijde někdo na den, odžije si ho s náma a já za prvý už to dělám dvacet let s dětma, tak to vidím. Vidím, jak ty děti se chovaj, jak toho člověka berou. A pak si odhlasujem, jestli ho chtějí nebo nechtějí. Zatím se mi nestalo, že by toho člověka nechtěly, protože takovýho bych k nám ani na den nepustila. Takže to je pak supr, no. Že ty děti jsou nejlepší radar a přesně ví. Třeba tenhle ten náš nový učitel, to je chlapík, byť nemá žádný pedagogický vzdělání, tak má takový to kouzlo osobnosti. Že ty děti se na něj sypou a jeho baví na všechny ty všetečný otázky odpovídat a ještě řekne: „Tak hurá, tak jestli tohle je práce, tak super!“ (smích) To je ideální učitel do lesa. Schopnej, řekne si všechno, co chce, že jo a to je to jako dobrý nebo má nějaký problém, prostě ta komunikace strašně důležitá. I s těma rodičema, přece jenom nám svěřují děti do nějakých drsnějších podmínek a potřebujou vědět, že jsou v pohodě děti, ale i že učitelé jsou v pohodě. Takže pak i mnohdy když mám třeba nějaký starosti, tak to prostě rodičům na férovku řeknu. Aby nepřemýšleli, proč je najednou člověk zamračený, cože se jako děje a komunikujeme opravdu jako hodně, že vlastně vždycky i to ráno, když přijdou rodiče, tak jsou takový živý rozpravy a zachechtáme se, srandičky, vtípky, zjistíme, jak se ten človíček měl a přesně proč třeba přišel se slzičkami a tak. Tak je to takový jako hodně vlastně otevřený a přátelský s tím, že ale tvrdím, že cokoliv co my se dozvíme nebo potřebujeme vědět, tak je proto, aby se nám to líp s těma dětma pracovalo. Ne proto, abychom pak ty rodiny soudily. To jakmile nějaký učitel dělá, tak pryč, to je špatné.

***T: A jak si třeba říkala, že je důležité, aby měli chut' se celý život učit, vzdělávat, tak jak se třeba dál rozvíjí?***

Z: Já mám vlastně ve smlouvě s učitelama, že jako naše neziskovka xxx jim budeme přispívat na vzdělání. Takže teďko zrovna nový pan učitel se přihlásil na kurz chůvy, protože máme i ty malinký dvouletáčky. A bude si dělat ještě pedagogický minimum a vlastně ty náklady se mu budeme snažit zaplatit. Kdokoliv se přihlásí na jakýkoliv seminář, tak zase literaturu, veškerý materiály, máme plnou knihovnu, kdokoliv si může kdykoliv cokoliv půjčit a vlastně každej by měl minimálně třikrát do roka se nějakýho kurzu prostě zúčastnit, no. I ti neučitelé, to je důležitý, jako že nepotřebuju, aby měli školu, ale je fajn, aby na sobě prostě pracovali. Aby chtěli, a oni teda chtějí, to je takový jako hezký, že.

***T: Jo a nějak jako kurzy speciálně pro lesní školky nebo nějak obecně?***

Z: Já myslím, že jakoby obecně učitelsky. Takže já nevím přesně komunikační kurzy, polytechnická výchova, prostě jako úplně cokoliv, ale i třeba vrbičkový stavby. Jako mně je to jedno, cokoliv, co oni dokážou potom vložit do tý svý práce, protože mně to právě ani nepřijde, že bysme byli speciálně lesní školka. Tím že já jsem takhle žila od malička tak mně to vlastně přijde jako úplně normální život, takže v tom nehledám vlastně ani žádné specifika

kromě dobřejch bot (smích). Takže, no, proto vlastně ani moc nechodím na ty slety. Protože ještě ze začátku, když nás bylo pár tak jo, ale potom už to vlastně roky vypadalo tak, že se strašně moc omílaly jako pořád dokola samý začáteční témata a to není ve zlém, tak já na to prostě nemám energii a čas, že jako.

**T: Už to máš třeba vyřešené.**

Z: No, no, no přesně. A potřebovala bych přesně, aby se vyhodilo nějaké užší téma a sešlo se tam třeba jenom pět, šest lidí, který to vlastně spolu proberou úplně do mrtě než tomu dát dva dny nebo tři dny a mít z toho vlastně třeba dvě hodiny pro sebe. Prostě na to nemám energii.

**T: A ty, když jsi vlastně něco jako ředitelka, tak to spočívá v čem?**

Z: Tááákže, začínám vlastně kanceláří. Chystám zápisy, docházkové tabulky, platby, rozpočty, podklady účetní a komunikuji s rodiči a úřady. Starám se o to, aby pedagogové měli materiální i psychické zázemí pro práci – dřevo, vodu, jídlo, ale i výplaty:-), učební materiály, pomůcky, doporučuji jim vzdělávací kurzy, které xxx finančně podporuje. Starám se ale i o úklid, vynášení separačních toalet, krmení a obstarávání hospodářských zvířat, udržování cest příchozích. Chystám přípravy a dělám výzdoby. Pedagogové krom kanclu dělají to samé, ale pouze jako druhý v tandemu. Tím, že se dost točíme, nejsou schopni pojmout všechny tyhle mé kompetence. Jinak máme ještě pana školníka, který nám pomáhá se vším, co je potřeba, tak jako práce všeho druhu. No a taky děti, v xxx prskaly, ať hlavně řeknu, že nádobí, to myjí oni se mnou a zbytky na kompost vynáší také oni (smích). A hlavně se starám o ranní pohodičku, kdy si se všemi rodiči poklábosíme a zavtipkujeme. Když tohle není, je sebelepší učitel nanic.

**T: Hm, je toho opravdu hodně. Tak a teď tak z čeho vycházíš při práci s dětma?**

Z: Z pána boha a zdravého rozumu (smích). Byla to legrace, když jsem se tak všichni sešli poprvé ty první školky a všichni povídali o tom waldorfu a tak a já tohle, mám to tak prostě jednoduše normálně ze života (smích). Já si myslím, že hodně vycházím v podstatě jako z příběhů a ze svého dětství, protože mí dětství bylo opravdu strašně úžasný. Táta byť to byl přísnák, tak nic pro něj nikdy nebyl problém a v podstatě cokoliv jsme chtěli vyrábět, dělat, podniknout, tak vždycky bylo možný. Vlastně nikdy jsem neslyšela, že něco nejde. Jako v životě. Vždycky všechno šlo, sebevětší blbiny a byl přesně takovej, že byl hodně přísněj, potřeboval, abysme základní pravidla dodržovali a pak nám snesl modrý z nebe. A z toho si myslím, že vycházím vlastně nejvíc. A potom ještě z paní xxx, což je vlastně ředitelka speciálních olympiád. Protože ta mě vytáhla z anarchistický bandy. Taková špičková paní, která měla čuch na učitele a obcházela střední pedagogickou školu a vytahovala si přesně jako ty pankáčky, anarchistky, protože věděla, že budou skvělý na práci s lidma. Že prostě jsou jiní proto, protože jsou hodně citliví. Tyhle ty osůbky ona si vytáhla, roky u ní pracovali s postiženýma. Jako zatím, co ostatní ty vrstevníci se v tom až teďka tlučou, že jo, rozváděj se a ježíš marjá, děti velké ...

**T: Tak oni už to mají za sebou (smích)**

Z: Tak oni už to mají vlastně za sebou. Tak tydle ty dva lidi vlastně asi mě fakt ovlivnil, no, a hlavně tetička učitelka, druhá tetička ředitelka školky takže prostě u nás to mají všichni tak jako, že jsou tímhle tím postižený. No takže vlastně můj život.

**T: Jo, jo, jo. A co považuješ za nejdůležitější, aby si děti odnesly z celého toho předškolního vzdělávání u vás?**

Já si myslím, že právě ten pocit, že je všechno možné. Že vlastně neexistuje věc, před kterou by se člověk postavil a řekl: “Ježiš marja, to je strašný, tohle nedám.“ A musím říct, že zatím ty děcka to maj, někdy až moc (smích), protože vždycky kór v xxx mám patnáct předškoláčků a tam to je studnice neomezených přání, protože pořád děláme nějaký pokusy. Maj prostě škrabky na brambory, a těma umějí vyřezávat líp než nožem a takže si udělaj i prostě z kůry fakt jako krásný zbraně. Člověk by nepoznal, že to není nožem, mají pilku, mají prostě šroubováky, všecko, kladívko, takže pořád něco kutají a přesně vždycky přijdou, že my máme nápad (smích). A těch nápadů je strašně moc a vlastně pořád jako něco tvoříme a budujem. A když už přijde ta chvíle, že to vlastně jako možná nejde, tak ve finále se to pokaždé dotáhne tak, že z toho něco je. Takže vlastně fakt jako nevím o tom, že by z nějakýho dne si odnesly pocit, že něco nejde. Vždycky něco jde, někdy jinak, ale prostě všechno má řešení a není třeba se právě z čehokoliv sypat, protože jaký si to uděláme, takový to máme. A jsou hrozně zodpovědní sami za sebe a díky tomu i za druhý, což je hrozně hezký. Je to vidět na starších dětech, když se starají o mrňousky, který k nám přijdou. Letos vlastně díky tomu, že jsme si dodělávali vzdělání tak máme děti mladší tří let, tak nejmladší byly dvouletácci ještě plíňáčci, ale výborný. Když přišly tak to byly miminka a po měsíci už to byly lesácci. A ty velký přesně před nima couvaj lesem a říkají: „No pojd’ už honem, pojd’, to zvládneš, jo.“ A je hrozně hezký pak vlastně vidět ten svůj otisk, že ty velký, aniž by je o to člověk prosil nebo je k tomu nutil, tak úplně automaticky převzmu tu péči o ty malý mrňátka, protože si pamatujou, že s nima to bylo stejně a hrozně hezky jim vlastně ty průvodce dělaj oni a to je bomba no.

***T: Jo, tak to je krásné. Ještě jsme se bavily o nějakých problémech, co máte a tak. Co třeba vás konkrétně trápí nebo s čím se musíte vyrovnávat?***

Z: Já jsem si vlastně dřív myslela, že jsou pro nás nejhorší problémy s úřadama, což ale ve finále vůbec není pravda. Protože za poslední dva roky jsme prostě čelili já nevím padesáti stížnostem a žalobám od šílený sousedky na druhým břehu Prošli jsme si soudama, všechno jsme vyhráli a tam jsem přišla na to, že vlastně stačí si sehnat logický podklady, hrát fér, všem vysvětlit jak se věci maj a ty úřady jsou potom přátelský. Takže tahleta hrozba není, ale i podle swot analýzy je u nás největší problém komunikace mezi zaměstnancema. Už jenom tím, že nesloužíme jako ve státní čtyři učitelé celej tejdén a nestřídáme se ranní, odpolední, tam už jako není moc co komunikovat, že jo. Tam fakt stačí se podívat do třídnice a víš, co se dělo, téma jaký bude další týden, takže i když se ti dva lidi nepotkaj, co spolu učeť, tak mají vždycky jasno. Tady my máme vlastně osum lidí, devět lidí. Tři jsou na jeden den, ostatním se tak jakože točí, takže tam je ta komunikace strašně těžká. A vždycky hrozně zuřím, protože děti učíme, aby komunikovaly a říkaly si, když něco potřebujou nebo tak a ty dospělí s tím mají opravdu velikánskej problém. Takže spousta věcí se promlčí tím, že se mjíme.

***T: Jo.***

A že je lepší říci i věci, který jsou nepříjemný, než v sobě prostě držet, aby bobtnaly. Takže tohle to je náš největší problém.

***T: Hmm, jo takže takové ty problémy, co řešívají lesní školky?***

Z: Vůbec nemám.

***T: Jo, tak to je hezké.***

Z: My si fakt žijeme výborně, hezky. V xxx nám pomáhá město, tam vlastně technický služby nám vodu vozej, záchody vyvázej. Prostě chystáme tam různý krásný projekty s nima společně i se školou, takže to je úplně bomba. To je jak v pohádce, že jo. Celá vesnice nás

má ráda kromě jedny šílený paní sousedky. Takže i ti stařícci choděj kolem, dívaj se na ty děti a jsou rádi. Teď jim tam budeme budovat veřejnou permakulturní zahradu, právě ve spolupráci s technickými službami, jako supr. Takhle kdyby to fungovalo všude tak je to úplně bomba, že jo.

**T: *Hmmm, tak to je výborné.***

Z: No jo.

**T: *To musí být moc fajn. Co se ti vlastně líbí na lesních mateřských školkách? Na Tvé práci?***

No je to prostě paráda, jak jsou rodiče a děti školkové šťastní a spokojení, to je ta největší odměna. U nás má téměř každá druhá rodina tři a více dětí. Maminky vždycky říkají, že když vidí ten klid a pohodu u nás, mají pocit, že zvládnou všechno a děti jsou to nejužasnější. Bych měla zažádat stát o dotaci za zvednutí porodnosti (smích). Že si všichni vzájemně věříme, bez toho by to nešlo. Taky, když si vezmeme zpětně, kolik dnů v roce je ošklivo, že by lesáčky ven nevyhnal, tak je to pět dnů. To znamená, že na světě je fakt krásně téměř pořád (smích). A to stojí za radost! Taky mě drží to, že je možné dlouhodobě fungovat bez grantů a dotací, žádné celé roky nemáme. Prostě to miluju tu práci (smích). Jako každej ten den je fakt za odměnu, jo. Vlastně od té chvíle kdy vejdem do toho lesa. To, že se můžeme takhle scházet, prostě v roubený chajdě, že ty rodiče přit'apkaj v tom obleku a maj naleštěný boty celý špinavý od bahna, ale jdou prostě s úsměvem. To že s nima můžem povtipkovat a nemusej mačkat kód jak na kamenný školce, vpustit dítě, vypustit dítě, prostě to, že spolu můžem mluvit. A přesně třeba já nesnáším mejlovou komunikaci, takže jsem jim všem řekla, že je lepší všechno probrat než i telefonem prostě naživo, protože s tím prostě nemám problém. Takže jako tohle je zázrak, tak to, že můžem takhle fungovat, že jsou děti šťastný, že prostě se nám potom vracej i školáci, aby nám ukázali vypadaný zuby, že jo a prostě řekli, jaký bylo první vízo, tak to je prostě bomba. No takže tohle je úplně špičkový. Fakt každej den. A to je důležitý, že by si lidi měli uvědomit, že každý den je fakt jako takovej, jaký si ho uděláme, že jo. Chceš ho mít otrávenej, zamračennej, zpruzenej, jo to je to nejmenší (smích), to je hned.

**T: *Joo, tak to je krásné. Tak na závěr, chceš říct něco, co ještě nezaznělo, jestli se chceš ještě k něčemu vyjádřit?***

Z: Ještě o programu, že máme klasický, všichni učitelé dostali do ruky rámcový vzdělávací program, aby věděli, že to teda je i ti asistenti a ten potom rozpracujeme do svého vzdělávacího programu. Máme ještě vlastně ekologickéj vzdělávací program, kterej ale nemůže být až tak vyčleněnej, protože je součástí toho každodenního života.

**T: *Jo ten evo?***

Z: No, no, no, protože vlastně to se nežije, ale je to zas jako něco uměle vypracovaný. No a tenhle vlastně program rámcovej vzdělávací, si potom každej může rozvinout, jak chce, jenom prostě je důležitý, aby se držel toho, co všechno ti človíčekové musej prostě zvládnout a pojmut, aby potom netrpěli tím, že do té hlavičky toho musej dostat sto krát víc, protože se to opomnělo. Tak to si myslím, že je důležitý. Je dobrej. Jako já si myslím, že rámcák fakt, že tam není, co vytknout, už nikde není musí.

**T: *Jo, jo ten se mi taky líbí.***

Jako supr, jako vodítko ideál. Srozumitelný.

**T: *Jo tak ještě něco si chtěla?***

Z: Myslím, že fakt jako jsme řekly všechno, tu podstatu té lesní školky. Jo, ještě, že si myslím, že vlastně to předškolní vzdělávání je strašně důležitý. Protože to, co děti naučíme teďko a styl jakým je naučíme k věcem přistupovat a vědomosti získávat a poznatky, tak to si ponešou celý život a pokud se to zkaží prostě ty tři roky před tou školou, máme děti jsou u nás čtyři roky, tak představa že já tohleto odbydu, podcením, neudělám, tak prostě chudácci pak z toho budou i hrozně zmatený, že jo, do celého toho života. Pak se setkaj jakoby s realitou, na kterou nejsou připravený a nebudou schopní ty problémy řešit, protože prostě je to nikdo nenaučil. No takže to se potom hrozně rozčiluju. Vlastně některý ty školky začínají tak jakoby, jenom že se maminky sejdou a chodí do lesa a fungujou jakoby oddíl. To pak není školka. A to je taková vlastně zásadní věc co vždycky učitelům říkám a mají to napsaný i v třídnici, že je důležitý znát ten cíl. Že to, aby ta cesta za ním byla prostě rovná a úžasná, není důležitý, ale je důležitý vědět kam jdou každéj den a co vlastně chtěj a když to vědí oni, tak to potom přesně naučej i děti, že. A spousta lidí fakt ten cíl neví, spousta lidí jako vlastně ani neví svůj. Pak by ten člověk si měl vždycky říct, jestli se mu podařilo fakt po té cestě jít, a nebo se necháš prostě odváť kamkoliv. Jestli ta červená nit se tím vším táhne nebo netáhne. Aby to nebylo rozkouskovaný každý den něco, protože to něco se hrozně lehce zapomene. Takže když někdo není schopnej tu nit tím dnem táhnout a opravdu přijde na to, že vlastně neví, co chtěl, tak ať radši nechce nic, než to udělat jako prostě špatně a k ničemu, tak je to ztráta energie. Hlavně na těch dětech je to vždycky i vidět že jo, že když člověk si to dost jasně nepřipraví, tak potom se diví, proč ty děti jsou dneska tak zlobivý a proč je to tak strašně nebaví. No protože jsou rozumný, protože je na tom nemá co bavit, že jo. Je to prostě jako nekvalitní záměr.

***T: Jo, jo. No, to je možná jakoby u některých těch, co to vlastně začínají dělat jenom tak jako takovou skupinku.***

Z: Je fakt prostě dobrý, tam vždycky nějakýho toho učitele i třeba z toho státního sektoru mít, protože ten je v tomhleto zase výbornej, že jo. Aby to prostě trošku uzemnil. A pak, co bylo ještě super, tak jsme měli jeden rok kamarádku nevidomou paní učitelku a budiž ji země lehká teď, teda v pondělí jsme jí byly s xxx na pohřbu, a ta nám vždycky říkala: „Holky, zkuste si někdy zavřít oči a poslouchajte se.“ To je fakt jako hodně drsný, že pak vlastně ti dojde že polovina věcí, který ty, z ty pusy vypustíš k těm dětem, tak fakt pro ně může být hrozně zraňující a jako dlouhodobě fakt jako rána, aniž by to tak vůbec bylo myšlený. Mě to tak baví, furt. Už je to vlastně šestej rok. Je fakt, že jeden rok jsem měla velikou krizi, protože přesně byl člověk unavenej z toho, že jsme pořád řešily nějaký jako úřady a papírování a tohleto a támhleto a víc dětí a prostě pořád něco. Tak jsem si říkala, jestli se nevrátit do státního, nedělat toho šéfa, prostě všechno to papírování a tyhleto starosti odsunout stranou, mít placenou zdrávku, sociálku, jistej plat a prostě v teple a mí děcka mi říkaly: „Mami to vydržíš tak dva dny (smích) zas se uklidni, jdi se vyspat.“

***T: No ona možná asi i pro ty lesní školky těžký jakoby ten začátek nebo možná ty dva roky než eee než se jakoby ...***

Z: Než si to sedne prostě.

***T: Než si to sedne. A mají jakoby nějakou tu udržitelnost.***

Z: No, já teď fakt řeším jako hodně ty zaměstnance, že to vypadá, že se možná vymění skoro celý zbytek týmu. Protože prostě po těch šesti letech už jsou unavený a byť jsou jako výborný, tak prostě už si tahaj ty problémy do práce a už je to takový, že hledaj ty problémy přesně tam, kde nejsou.

***T: A myslíš, že je to tím, jako že jsou v lesní mateřské školce? Jako že je to náročnější než v běžné školce?***

Z: Nemyslím si. Je to prostě zase jenom ta komunikace, že často je to tak, že když mají doma nějaký problémy a doma s nima partner nemluví a nekomunikuje, tak oni si to zkusejí vylít na mě a v práci, protože já komunikuju, že jo. Pak se pohádají klidně jako do slz. A tam úplně přesně vím, že je to vždycky tím, že doma mají nějaké problémy a pak vlastně zapomenou na to, jak je v té práci hezky a jak ty dny jsou skvělý jo, že to už potom prostě nejde, že jo. A tohle je roky a vždycky se to opakuje třikrát do roka u všech těchto lidí, takže si fakt myslím, že to možná dospěje k tomu, že prostě přijdou lidi, kteří už komunikují jinak. Byť jako tady s těma lidma fakt jako po šesti letech mám odžito hrozně moc.

***T: Už šest roků jsou tu?***

Z: Šest roků, no. Tak bez té komunikace to nejde a nemůžu spolíhat na to, že oni to všechno znají a vědí. Protože ve chvíli, kdy je člověk jako šéf nekontroluje a nedupe po nich, tak je normální, že to má upadající tendenci. Že prostě málokdo je takovej, aby se pořád snažil a vlastně jakože dobrovolně. A to je další. Tím, že komunikuji hodně, tak mám pocit, že často zaměstnanci zapomenou, že jsem taky šéf. Tak jim vždycky připomenu, co mají oni za práci, co mám všechno já (zakašláni) tak to je takový těžký, no. To je život (smích).

***T: A myslíš, že to je to tím, že jsou víc jak šest roků v nějaké jedné práci? Nebo jestli ta lesní školka jde dělat prostě dlouhodobě. Jestli v tomhle je horší nebo lepší?***

Z: Je náročnější, ale to je ještě a to je důležitý, že si myslím, že každý učitel by měl projít psychologickým výcvikem. Ve státní, ve škole, všude, protože to je právě všichni, že si tahají své problémy do práce a pak je vlastně přenášej na ty děti. A to je hrozně hezky vidět, když máme nějaký dítko, který to mají trochu jinak. Já nevím na hranici mentální retardace, prostě nějaký fakt takový jako specialisty, autisty, tak vždycky jdou na toho kdo má nějakou bolestku, vždycky jdou na toho raněnýho pana učitele, protože vědí, že on pro ně bude mít slabost a oni z toho budou těžit. Všechno je fakt jako základnou komunikace, že i dyť i to učení je vlastně opravdu o komunikaci, že je o tom, že ty lidi si něco sdělují, předávají, diskutují o tom. Prostě jako hrozně živý. Právě že ty věci všechny musejí bejt živý a to vždycky já říkám, vlastně ten les je živý, takže všechno je v něm živý. Takže nic nelze říct, že je tam jako stálý ani u těch učitelů u ničeho. Protože přesně stačí to, že je ucpaný komín, kamna nehoří a najednou už z toho začne bejt nějak jako stres a tak. Prostě vždycky všechno jinak, že jo. Ale to je to hezký, že je to prostě živý. A při tom psychologickým výcviku si člověk odkryje ty bebička, pobabrá se prostě v tom hnusu a v té hlavě se to vyčistí. Protože člověk, kterej pracuje s dětma, tak by prostě v té palici měl mít čisto, aby všechny ty děti věci prostě na ně nepřenesl. Já jsem přesně zase říkala, že tohle to by mělo bejt úplně běžný, že prostě v rámci školy pedagogický ty lidi by měli bejt vyčištění, taky to není stopro, ale prostě fakt si člověk uvědomí milion a jednu věc že jo. No. To už jsou jak houbičky ony nacucnou prostě úplně všechno.

***T: Takže nemyslíš, že to je třeba jaks to teď říkala, že by to byl nějak problém lesní mateřské školky, že to je nějak tak náročnější a ty lidi dřív vyhoří?***

Z: Ne. Já si myslím, že je to fakt tím, že ty lidi do toho dávají mnohem víc, než musí. Já už jsem se taky po těch letech naučila, že do všeho dávám jenom tolik kolik je zapotřebí a ten výsledek je potom mnohem lepší. A stihnu úplně to samý. A ještě nejsem jakoby udřená, takže potom je to o tom, že ty lidi přesně jak nekomunikují, tak buď říkají furt všechno dobrý, dobrý, dobrý, zvládám, stíhám a vlastně si to udělaj sami a ne tím, že je to v lese oni by si to udělali i jinde. Akorát ještě říkám, že les otvírá všechny ty bolesti tím, jak je to jako nekompromisní, přesně s tím počasím se všim. Každý den, kór když jako vodu nemáme, elektřinu, topíme si, tak je to opravdu náročný. Ještě i s těmi zvířatama a tak. Takže každě, kdo do lesa přišel, tak si ty své věci osobní řešil. Takže dvě paní učitelky se rozvedly, já



jsem teda třetí, jedna paní učitelka skončila na půl roku v nemocnici se zánětem mozku, dvě skončily s diagnózou schizofrenie, kterou předtím neměly (smích) jako fakt drsný, prostě přesně nekompromisní. Bych řekla, že je to kombinace jako tý přírody, těch živlů a dětí.

***T: Ty jo! To je zajímavé.***

Z: Úplně všichni, co prošli a i ten, kdo nastoupil. Teď mi nastoupila skvělá chůvička. Paní, který je čtyřicet pět let a udělala si vlastně rekvalifikační studium chůvu. A ta to samý. Nebo pan učitel xxx, taky báječný chlap v partě, tak byl vždycky takovej hodně křehounkej až ženskej. A my jsme ho naučily, protože i jeho vlastní děti mu lezly po zádech, prostě jako takhle s ním točily a tady v tý velký partě přišel na to, že to tak jako nejde, že dokáže jako zakřičet a bouchnout dokonce do stolu a sjednat pořádek a přišla jeho žena a říká: „Jako můžete mi říct, co jste mi s ním udělali? Já ho roky pracně vychovávám (smích) a pak mi přijde domů úplně někdo jinej po roce (smích)“. Potom ale říká: „Jako supr skvělý, ale opravdu vy jste ho prostě jako vlastně tou prací venku a tím životem tak jste ho hodně zmužněly.“ To je jako supr.

***T: Teda, to jsou úplně jakoby jiné dimenze, o kterých jsem nikdy nepřemýšlela s lesní školkou. Ty jo!***

Z: No, nekompromisní.

***T: Jo. Tak jo, myslím, že pěkný konec. (smích) Tak děkuji za rozhovor.***

## PŘÍLOHA P 3: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

- 1 T: Tak první otázka jak probíhá Tvůj běžný pracovní den?
- 2 Z: Běžný den u nás ve školce vypadá tak, že učitelé se sejdou půl hodiny před  
**KOMUNIKACE MEZI ZAMĚSTNANCI**
- 3 začátkem provozu, aby si stihli ještě předat informace o tom, že se nám různě  
**STŘÍPÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ**
- 4 míchají učitelé po dvou dnech nebo třech dnech tak prostě, aby se domluvili, co se  
**JEDNOTNOST**
- 5 stalo nového, co je žeká, zkontrolovali si nachystanej program. Každý vždycky do  
**(CÍLE) VĚDOMÁ PRÁCE V TÝMU**
- 6 toho dá kousíček a maj půl hodiny na to, aby se vlastně přepli na ten pracovní den.
- 7 Pak se nám kolem osmé hodiny začnou scházet dětičky a v půl deváté už bysme  
**OTVÍRACÍ DOBA**  
**POTŘEBY DĚTÍ**  
**→ REŽIM DNE V LKŠ**
- 8 měli být všichni. Přes zimu povolujeme do devíti, protože je lepší aby děti přišly  
**→ PŘÍSTUP K PÍTĚTI**  
*(přizpůsobení se rodinám)*
- 9 v pohodě než včas a tuzespali, rodiče nervózní. Ráno mají tři čtvrté hodiny volnou  
**VOLNÁ HRA**  
**→ DAŠÍ ČINNOSTI**
- 10 hriem, kde si upraveno můžou vybrat naprostu cokoli chtějí, kdo chce tak si kreslí,  
**PŘEŠKOLNÍ PŘÍPRAVA**  
**→ DAŠÍ ČINNOSTI**
- 11 kdo chce tak si staví, kdo chce, dělá pracovní listy a maj to takový.
- 12 T: To jako venku?
- 13 Z: Venku i vevnitř. Můžou si vybrat, jak chtějí. Ono teda musím říct, že v zimě si  
**INICIATIVA DÍTĚTE**  
**POTŘEBY DĚTÍ**  
**→ PŘÍSTUP K DÍTĚTI**
- 14 užívaj ten vnitřek aspoň takhle ráno než je pořádně světlo, než se nahřejou u kamen  
**→ PŘÍSTUP K PÍTĚTI**  
*(potřeba tepla v zimě)*
- 15 a po té tři čtvrté hodinace volný hrge toho samého se potěření tak je svačina, tu maj  
**STRAVOVÁNÍ**  
**→ REŽIM DNE V LKŠ**
- 16 z domu.
- 17 T: Takže tam musíš předtím rotopit?
- 18 Z: No jasně, no no.  
**ZAJIŠTĚNÍ CHODU ZAŽENÍ**  
**→ HOKA PRO VŠECHNA**
- 19 T: Každé ráno?
- 20 Z: No ještě dětičky to mají s rodičema tak, že když jdou dovnitř, tak každé vezme tři  
**VZTAHY**  
**PODÍLENÍ SE NA CHODU ZAŽENÍ**  
**→ SPOLEČENSTVÍ**
- 21 kousky dřeva, abychom to pořádk nemusejí dělat my, že vlastně všechno dřevo  
**SÁLENÍ**  
**→ SPOLEČENSTVÍ**  
*(kompetence pro život)*
- 22 s vámi děláte i děti, takže jsou taková macevenci. A při té ověra si propovídáme,  
**→ SPOLEČENSTVÍ**
- 23 neděláme klasicej ranní kruh, protože vlastně v tom kruhu sedíme celý ráno. Takže