

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Rozvoj předškolních dětí pomocí skautské výchovné metody

**Development of Preschool Children Using the Scout
Educational Method**

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Autor:

Mgr. Matěj Král, Ph.D.

Bc. Michaela Urbanová

Praha 2025

Poděkování

Nejdříve bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Matěji Králi, Ph.D. za podnětné rady a odbornou pomoc, kterou mi poskytoval při zpracovávání mé diplomové práce a za čas, který mi věnoval. Současně bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří mně poskytli rozhovory. Ráda bych poděkovala také své rodině a všem přátelům, kteří mě při vytváření této práce podpořili, a bez jejichž pomoci by nebylo možné práci dokončit.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „*Rozvoj předškolních dětí pomocí skautské výchovné metody*“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27. 4. 2025

Bc. Michaela Urbanová

Anotace

Diplomová práce se zabývá využitím skautské výchovné metody při rozvoji dětí v předškolním věku. V teoretické části se zaměřuje na principy skautské výchovy, vývojová specifika předškolních dětí a souvislosti se současnými cíli předškolního vzdělávání podle RVP PV. Praktická část zahrnuje kvalitativní výzkum zaměřený na tvorbu a realizaci týdenního vzdělávacího plánu inspirovaného skautskou metodou v mateřské škole. Výsledky ukazují, že skautská výchovná metoda efektivně podporuje kognitivní, sociální i emocionální rozvoj dětí a přispívá k budování pozitivního klimatu ve třídě.

Klíčová slova

předškolní vzdělávání, skautská metoda, rozvoj dítěte, zážitkové učení, hodnotová výchova, RVP PV, mateřská škola, alternativní pedagogika

Annotation

The thesis focuses on the application of the Scout educational method in the development of preschool children. The theoretical part explores the principles of Scouting education, developmental specifics of preschool children, and the connection with the current goals of preschool education as defined by the Czech Framework Educational Program (RVP PV). The practical part presents qualitative research involving the design and implementation of a weekly educational plan inspired by Scout principles in a kindergarten setting. The results demonstrate that the Scout method effectively supports children's cognitive, social, and emotional development and contributes to creating a positive classroom climate.

Keywords

preschool education, Scout method, child development, experiential learning, value education, RVP PV, kindergarten, alternative pedagogy

Obsah

Obsah	5
Seznam zkratk.....	6
Úvod	7
Teoretická část.....	8
1. Úvod do teoretické části.....	8
2. Skautská výchovná metoda v kontextu výchovy	10
3. Vývojová specifika dětí předškolního věku	17
4. RVP PV.....	20
5. Porovnání s dalšími pedagogickými přístupy	22
Praktická část.....	24
6. Kvalitativní výzkum.....	24
7. Tvorba plánu	28
8. Interpretace výsledků	43
9. Diskuze	50
Závěr	62
Seznam použité literatury	63
Přílohy.....	65

Seznam zkratek

ČR – Česká republika

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

WHO – Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

WOSM – Světová organizace skautského hnutí (World Organization of the Scout Movement)

ZaS – Začít spolu

Úvod

Předškolní věk představuje klíčové období pro utváření osobnosti dítěte, jeho kognitivního, emocionálního i sociálního vývoje. Moderní přístupy v předškolním vzdělávání reflektují potřebu podporovat dítě v jeho aktivním poznávání světa, v samostatném rozhodování a ve vytváření hodnotových postojů. Z tohoto pohledu se jeví jako obzvláště přínosné využití alternativních pedagogických metod, které zdůrazňují učení založené na zkušenosti, kooperaci a vztahu k přírodě. Jednou z těchto metod je skautská výchovná metoda, jejíž principy vykazují značnou souvislost s cíli stanovenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

Skautská výchovná metoda, vycházející z koncepce Roberta Baden-Powella, staví na principech učení se činností (learning by doing), práce v malých skupinách, osobního růstu a hodnotové orientace. Výchovné působení skautingu zahrnuje podporu autonomie, odpovědnosti, sociálních kompetencí a environmentální senzitivity, tedy oblastí, které jsou v předškolním vzdělávání považovány za klíčové pro zdravý rozvoj dítěte. Integrace prvků skautské metody do prostředí mateřských škol nabízí potenciál pro obohacení vzdělávacího procesu, zvýšení motivace dětí k učení a podporu jejich celostního rozvoje.

Cílem této diplomové práce je analyzovat možnosti aplikace skautské výchovné metody v předškolním vzdělávání a na základě kvalitativního výzkumu ověřit její vliv na rozvoj předškolních dětí v konkrétním prostředí mateřské školy. Teoretická část se věnuje vymezení základních principů skautské výchovy, charakteristice vývojových specifíků dětí v předškolním věku a analýze cílů a kompetencí formulovaných v RVP PV. Praktická část je zaměřena na návrh a realizaci vzdělávacího programu inspirovaného skautskou metodou a na evaluaci jeho dopadu na rozvoj dětí v oblasti kognitivní, sociální a emoční.

Výzkumný záměr práce je založen na předpokladu, že prvky skautské výchovy mohou být efektivně využity v rámci formálního vzdělávání a že jejich aplikace přispívá k naplňování požadavků současného kurikula. Práce se zároveň snaží reflektovat limity a specifika implementace skautských principů v institucionálním prostředí mateřské školy. Výsledky výzkumu mohou nabídnout inspiraci pro inovaci pedagogické praxe a podpořit širší diskusi o možnostech zážitkové a hodnotové výchovy v předškolním vzdělávání.

Teoretická část

1. Úvod do teoretické části

1.1. Propojení skautské metody s předškolní pedagogikou

Výchova dětí v předškolním věku je jednou z nejcitlivějších a nejvýznamnějších etap ve vývoji osobnosti. Právě v tomto období se formují základy budoucích postojů, návyků, hodnot i sociálních kompetencí. Pedagogika předškolního věku se proto neustále snaží hledat způsoby, jak podpořit harmonický rozvoj dítěte ve všech oblastech – kognitivní, emocionální, tělesné i sociální (Průcha, 2017, s. 54; Čáp & Mareš, 2007, s. 66). V posledních letech se přitom stále více dostávají ke slovu výchovné přístupy, které kladou důraz na zážitek, činnost, spolupráci a propojení s reálným světem. V tomto kontextu přináší skautská výchovná metoda inspirativní nástroje, které lze efektivně využít i v prostředí mateřských škol.

Skautská metoda je postavena na principech jako je učení skrze zkušenost (learning by doing), práce v malých skupinách a rozvoj hodnot, kterým se podrobněji věnujeme v následujících kapitolách. Tyto principy nejsou vlastní pouze skautingu, objevují se v různých formách také v Montessori přístupu, programu Začít spolu či ve waldorfské pedagogice. Skautská metoda je však specifická svou uceleností, propracovaností a důrazem na morální rozměr výchovy.

Mateřské školy dnes stojí před výzvou, jak vytvářet takové vzdělávací prostředí, které bude odpovídat nejen požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018), ale také potřebám dětí žijících v dynamicky se měnícím světě. RVP PV (2018) klade důraz na aktivní učení založené na prožitku, přirozené zvědavosti a samostatné činnosti dítěte. Skautská výchovná metoda tyto principy přirozeně naplňuje a nabízí množství využitelných přístupů, které budou dále rozvedeny. Přístup, který není založen na pouhém přenosu informací, ale na budování vztahu k učení, světu i sobě samému, je v předškolním věku klíčový (Průcha, 2017, s. 54; Čáp & Mareš, 2007, s. 66).

Z pedagogického hlediska je skauting cenný především tím, že podporuje tzv. zkušenostní učení. Tento princip odpovídá vývojovým specifickým předškolního věku, kdy dítě poznává svět především skrze smysly, manipulaci s předměty a aktivní zapojení do dění. Učení v tomto období nemá být formální, ale smysluplné a propojené s konkrétní realitou (Kropáčková, 2014, s. 32). Dítě se tak neučí pouze „o“ světě, ale učí se „ve“ světě. Skautská výchova tento přístup plně respektuje a vytváří pro něj systematický rámec.

Skautská výchovná metoda nabízí hodnoty a principy, které se přirozeně prolínají s cíli předškolního vzdělávání, zejména rozvoj samostatnosti, spolupráce, odpovědnosti a vztahu k přírodě. Učení skrze činnost (learning by doing), morální vedení, týmová práce i pobyt venku odpovídají vývojovým potřebám dětí a naplňují klíčové kompetence RVP PV (2018, s. 10–12). Skautská praxe zároveň ukazuje, že tyto principy lze uplatnit nejen ve

volnočasovém prostředí, ale i v rámci běžného školního dne v MŠ, kde mohou podpořit přirozené učení dětí a přispět k obohacení pedagogické práce.

Z uvedených důvodů je tedy propojení skautské metody s předškolní pedagogikou nejen možné, ale i žádoucí. Skauting může obohatit vzdělávací proces v mateřské škole o dimenze, které v běžném programu často chybí aktivní vztah k učení, etický rámec, environmentální senzitivitu a autentickou spolupráci. Cílem této práce proto není pouze představit skauting jako inspiraci, ale ověřit jeho praktickou využitelnost v reálném prostředí mateřské školy a přispět tak k diskusi o inovaci předškolního vzdělávání.

1.2. Teoretická východiska výzkumného šetření

Výzkumný záměr této diplomové práce vychází z mé praktické pedagogické zkušenosti s využíváním skautské výchovné metody při práci s dětmi předškolního věku. Hlavním cílem výzkumu je ověřit, zda a jak může být skautská metoda smysluplně integrována do běžného chodu mateřské školy a jaký má její uplatnění dopad na rozvoj dětí. Praktická část se proto zaměřuje na tvorbu, realizaci a vyhodnocení týdenního vzdělávacího plánu inspirovaného právě skautskými principy. Teoretická část k tomuto výzkumnému záměru poskytuje základní kontext, vysvětlení a odborné opory.

Aby bylo možné vytvořit smysluplný a pedagogicky hodnotný vzdělávací plán, bylo nutné nejprve analyzovat, jaké jsou základní stavební prvky skautské výchovy a do jaké míry se překrývají s požadavky rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT, 2018). Teoretická část proto popisuje nejen principy skautské výchovy, ale především se snaží najít styčné body se současným pojetím předškolního vzdělávání. Tím vytváří oporu pro výběr vhodných činností, jejich organizaci a metodické zpracování. Zároveň slouží jako rámec pro interpretaci výsledků získaných během výzkumu.

Tato část zároveň vysvětluje, proč právě předškolní věk představuje vhodné období pro zavádění prvků skautské výchovy (Čáp & Mareš, 2007, s. 66; Průcha, 2017, s. 54). Děti v tomto vývojovém stadiu procházejí intenzivním rozvojem v oblasti sociálních dovedností, sebepojetí, kognitivních schopností i vztahu k okolnímu světu. Skauting, který pracuje s týmem, hodnotami, činnostmi a přírodou, má potenciál podpořit všechny tyto oblasti přirozeným, a přitom cíleným způsobem. Tím se z něj stává vhodný nástroj pro praktické naplňování cílů RVP PV a zároveň prostředek pro budování pozitivního klimatu ve třídě.

Výzkumné otázky formulované v praktické části se opírají právě o teorii uvedenou v této části práce. Teoretická část také reflektuje možné přínosy i rizika integrace skautské metody do prostředí mateřské školy. Zatímco výhody jako aktivní učení nebo důraz na vztah k přírodě jsou zřejmé, je důležité také zohlednit, že skauting byl původně koncipován jako neformální výchovné hnutí. Jeho přenos do školního prostředí tedy vyžaduje určité úpravy a pedagogické zarámování. Tato práce si proto klade za cíl nejen ověřit účinnost dané metody, ale také reflektovat, jaké podmínky jsou potřebné k tomu, aby její zavedení bylo smysluplné a efektivní.

2. Skautská výchovná metoda v kontextu výchovy

2.1. Stručný přehled vzniku a účelu skautingu

Skauting je celosvětové výchovné hnutí zaměřené na komplexní rozvoj dětí a mládeže prostřednictvím zážitkového učení, týmové spolupráce, služby druhým a vztahu k přírodě. Vznikl na počátku 20. století v Anglii zásluhou generála Roberta Baden-Powella, který své zkušenosti z vojenské služby přetavil do nového výchovného přístupu. Klíčovým impulzem byl úspěch experimentálního tábora na ostrově Brownsea v roce 1907, který ukázal, že kombinace dobrodružství, přírody a týmové práce má silný výchovný potenciál (Baden-Powell, 1908, s. 5–7).

Rok poté vydal Baden-Powell knihu *Scouting for Boys*, která obsahovala praktické návody i morální rámec výchovy a rychle se stala inspirací pro vznik skautských oddílů nejen v Británii, ale i v zahraničí. Už v roce 1910 vznikla organizace pro dívky (Girl Guides), a v roce 1920 se konalo první světové jamboree. Od počátku bylo cílem skautingu vychovávat mladé lidi k odpovědnosti, samostatnosti, spolupráci a hodnotám, jako je čest, odvaha a úcta k přírodě (Wilson, 2004, s. 51–53).

Hnutí se rychle rozšířilo do celého světa a dnes působí ve více než 170 zemích, sdružuje přes 50 milionů členů a je zastřešeno organizací WOSM (WOSM, 2021). Ačkoliv existují národní rozdíly, základním pojítkem zůstává skautská výchovná metoda. Systém založený na učení skrze zkušenost, práci v malých skupinách, symbolickém rámci a službě komunitě. Právě tato metoda je klíčovým bodem zájmu této práce.

V českých zemích zavedl skauting Antonín Benjamin Svojsík v roce 1911. Navzdory několika historickým zákazům, zejména za nacismu a komunismu, se hnutí vždy obnovilo, díky své silné komunitní struktuře a důvěře ve výchovné hodnoty. Dnes patří Junák – český skaut k největším dětským organizacím v Česku. (Junák – český skaut, 2020)

2.2. Skautská výchovná metoda

Skautská výchovná metoda je jádrem skautského hnutí a představuje systematický a dlouhodobě ověřený přístup k rozvoji dětí a mládeže. Jejím cílem je podporovat všestranný růst jednotlivce, fyzický, sociální, emoční, kognitivní i duchovní, prostřednictvím činnosti, prožitku, spolupráce a osobní odpovědnosti. Tato metoda není souborem izolovaných technik, ale propojeným celkem, jehož jednotlivé části na sebe navazují a vzájemně se podporují. Moderní pohledy na skautskou výchovu nabízejí dokumenty Světové organizace skautského hnutí (WOSM), zejména *The Essential Characteristics of Scouting* (2017) a *World Scout Youth Programme Policy*. V českém prostředí se výzkumně skautingem zabývá například Ladislav Kvasnička (Kvasnička, 2008, s. 34–39) či Petr Vaněk, který se věnuje propojení skautské praxe a pedagogiky. Pedagogický rozměr metody je rovněž analyzován v odborné literatuře zabývající se zážitkovou pedagogikou, například u Jaroslava Balvína (*Zážitková pedagogika*, 2012), či v kontextu hodnotové výchovy u Milana Valenty (Valenta, 2003, s. 87–95). Praktické metodické materiály poskytuje Junák – český skaut

prostřednictvím svých oficiálních publikací, jako je například Skautská výchovná metoda v praxi nebo programové sešity k jednotlivým věkovým kategoriím (Junák – český skaut, 2018, s. 5–20). Tato literatura potvrzuje, že skautská metoda není pouze tradicí, ale živým, odborně ukotveným systémem výchovy, který je možné dále rozvíjet a adaptovat i v rámci institucionálního vzdělávání. V této kapitole budou stručně představeny hlavní principy skautské metody a jejich relevance pro předškolní vzdělávání.

2.2.1. Skautský slib a zákon

Skautský slib a skautský zákon představují základní etický rámec skautského hnutí. Nejde pouze o formální pravidla, ale o nástroj, kterým se děti a mladí lidé učí rozpoznávat hodnoty, přemýšlet o vlastním jednání a rozvíjet vnitřní odpovědnost. Oba prvky patří k základním pilířům skautské výchovné metody a jsou pevně zakotveny jak v původní koncepci Roberta Baden-Powella, tak v současné podobě světového skautského programu (WOSM, 2017). Jejich obsah se v jednotlivých zemích může mírně lišit, ale podstata zůstává stejná: rozvoj morální integrity, důvěry, služby druhým a vědomí vlastní role ve společnosti.

Skautský slib je osobní závazek, který skaut činí dobrovolně, často při slavnostní chvíli vstupu do oddílu. V českém prostředí zní slib následovně:

*„Slibuji na svou čest, jak dovedu nejlépe:
sloužit nejvyšší Pravdě a Lásce věrně v každé době,
plnit povinnosti vlastní a zachovávat skautský zákon,
být prospěšný vlasti a lidem.“*

Tato slova vyjadřují tři základní roviny odpovědnosti: vůči sobě samému (čest a osobní úsilí), vůči společnosti (služba a prospěšnost) a vůči vyšším hodnotám (pravda, láska). Slib není vnímán jako jednorázové prohlášení, ale jako vnitřní kompas, který skauta provází při každodenním rozhodování. I malé děti ve skautu (např. vlčata a světlušky) mají svou vlastní verzi slibu, která odpovídá jejich věku a porozumění, přesto si zachovává svůj etický rozměr.

Z pedagogického hlediska má skautský slib významný výchovný potenciál. Děti nejsou k ničemu nuceny, slib skládají až ve chvíli, kdy samy chtějí a cítí se připraveny. Tím se posiluje jejich vnitřní motivace a osobní odpovědnost. V předškolním vzdělávání nelze samozřejmě použít stejnou formu, ale inspirací může být vytvoření jednoduchých pravidel chování ve třídě, která děti samy pomáhají tvořit a přijímat, například pomoc druhým, dodržování dohody, slušné chování či péče o prostředí.

Skautský zákon tvoří deset jednoduchých pravidel zaměřených na pravdomluvnost, věrnost, pomoc druhým, ochranu přírody a vnitřní čistotu. Plné znění zákona je uvedeno v příloze 1 (Junák – český skaut, 2020, s. 3–5).

Zákon není vyžadován jako absolutní norma, ale je představován jako ideál, ke kterému skaut směřuje. Je nástrojem výchovy, ne sankcí. Děti se učí, že ne vždy je snadné pravidla dodržet, ale že jejich smysl spočívá ve snaze být lepším člověkem pro sebe i pro své okolí.

Skautský slib a zákon nabízejí formu hodnotové výchovy, která nevede děti pouze k dodržování vnějších pravidel, ale především k vnitřnímu přijetí principů, jež dělají život smysluplným a společnost funkční. Tato výchova není založena na odměnách či trestech, ale na budování vztahu, důvěry a vnitřní motivace. Právě tím je skautská etická výchova výjimečná a zároveň velmi dobře slučitelná s moderními požadavky předškolní pedagogiky (Vágnerová, 2012, s. 158; Průcha, 2017, s. 121). Zavedení prvků slibu a zákona do prostředí mateřské školy samozřejmě vyžaduje úpravu formy i jazyka, ale základní myšlenky zůstávají.

2.2.2. Učení se zkušeností

Základem skautské výchovy je princip učení skrze vlastní zkušenost. Děti se neučí pouhým posloucháním nebo pozorováním, ale především vlastním prožitkem a aktivním zapojením do činnosti. Tento přístup odpovídá vývojovým potřebám předškolního dítěte, které v tomto věku přirozeně poznává svět prostřednictvím pohybu, manipulace, hry a experimentování (Kolb, 1984, s. 35; Průcha, 2017, s. 97). V praxi se tento princip projevuje například při společném stavění přístřešku, vaření na ohni, překonávání překážek v přírodě nebo řešení jednoduchých problémových úkolů ve skupině.

U dětí předškolního věku má princip učení se zkušeností zvláštní význam. V tomto období totiž děti intenzivně poznávají svět právě prostřednictvím činnosti manipulace, pohybu, hry a pokusů. Podle Piageta se nacházejí ve stádiu předoperačního myšlení, které je silně egocentrické a vázané na konkrétní zážitky. Dítě se učí především tím, co skutečně zažije, čeho se dotkne a co samo ovlivní (Čáp & Mareš, 2007, s. 54). Z tohoto pohledu je skautská metoda mimořádně vhodná právě pro předškolní vzdělávání, protože odpovídá přirozenému způsobu učení dítěte. V mateřské škole může být princip „learning by doing“ uplatňován v řadě každodenních situací. Typickým příkladem je hra, která je v RVP PV definována jako hlavní prostředek vzdělávání.

Ve skautingu je běžné, že po každé větší aktivitě následuje sdílení zážitků, pojmenování problémů i radostí, hledání poučení. V prostředí školky může mít reflexe podobu společného rozhovoru, výtvarného vyjádření, dramatizace či jednoduchého shrnutí „co se mi povedlo“ a „co bych příště udělal jinak“. Tento proces pomáhá dětem zpracovat prožitek a převést jej do učení, čímž se prohlubuje jejich porozumění i schopnost seberegulace.

Z pedagogického hlediska je princip učení se zkušeností nesmírně cenný, protože spojuje poznání s emocemi, aktivitu s odpovědností a teorii s praxí. Skautská metoda tento přístup využívá dlouhodobě a systematicky. Pro předškolní vzdělávání tak představuje inspirativní model.

2.2.3. Družina – systém malých skupin

Systém malých skupin, označovaných jako družiny (nebo v mezinárodním kontextu „patroly“) vychází z přesvědčení, že dítě se nejlépe učí v prostředí, kde má blízké vztahy,

prostor pro sebevyjádření a zároveň zodpovědnost vůči ostatním. Družina ve skautském oddílu není jen organizační jednotkou, ale zároveň místem, kde se děti učí spolupracovat, rozhodovat, pomáhat si, plánovat a řešit konflikty. Je to malá komunita, která podporuje rozvoj sociálních a občanských kompetencí a přirozeně vede děti k aktivnímu a odpovědnému chování.

Ve skautské praxi má družina obvykle 4–12 členů různého věku a schopností. Každý člen má v družině svou roli, která se přizpůsobuje jeho možnostem. Starší děti často pomáhají mladším, což podporuje mezigenerační učení a rozvoj empatie. Družina má svého rádce, dítě, které skupinu vede, nikoliv autoritativně, ale na základě důvěry a zkušeností. Rádce spolupracuje s dospělým vedoucím, ale zároveň nese určitou odpovědnost za fungování skupiny. Družina si sama plánuje aktivity, hodnotí svou práci, pečuje o společný materiál nebo místo. Tím se rozvíjí jak týmová spolupráce, tak schopnost samostatně řešit praktické i vztahové situace.

V prostředí mateřské školy se práce v malých skupinách běžně uplatňuje, ať už při centrech aktivit, volné hře nebo tematických činnostech. Inspirace skautským modelem však spočívá v několika specifických rysech. Zaprvé jde o dlouhodobost, kdy děti ve skautské družině tvoří stálou skupinu, což posiluje pocit bezpečí, důvěry a identity. Ve školce je možné tento prvek podpořit např. vytvořením stálých pracovních skupinek nebo týmů s vlastní identitou, názvem, znakem či pravidly. Zadruhé je významná role dítěte ve vedení. V mateřské škole lze tuto autonomii podporovat např. při výběru aktivit, rozdělení rolí při hře nebo vedení jednoduchých třídních úkolů (např. ranní kalendář, péče o květiny apod.). Třetí výhodou skautské družiny je vzájemné učení kdy si děti předávají zkušenosti, pomáhají si, učí se naslouchat i vysvětlovat. Takový přirozený peer-learning se ve školkách objevuje často, ale pokud je vědomě podporován, může mít výrazný vliv na sebevědomí i kompetence dětí. Učitel zde nevystupuje jako autorita, která organizuje každou část dne, ale jako průvodce a pozorovatel, který vytváří podmínky pro skutečnou spolupráci mezi dětmi.

Z vývojového hlediska představuje práce v družině ideální prostředí pro rozvoj sociální zralosti, která je jedním z předpokladů školní připravenosti. Děti se učí zvládat frustraci, domlouvat se, plánovat společné cíle, řešit spory nenásilně. V tom se družinový model blíží konceptu komunitního učení, které je doporučováno jako efektivní prostředek sociálního a emocionálního zrání (Vágnerová, 2012, s. 123).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou spolupráce, komunikace, empatie, respekt k pravidlům i schopnost podílet se na skupinové činnosti zařazeny mezi klíčové kompetence (RVP PV, 2018, s. 10–13). Spolupráce v malých skupinách podporuje rozvoj komunikace, empatie a respektu k druhým.

2.2.4. Symbolický rámeček ve skautské výchově

Symbolický rámeček je nedílnou součástí skautské výchovy. Nejde pouze o vnější znaky, jako je kroj nebo odznaky, ale o hlubší propojení činností s příběhem, hodnotami a rituály, které dávají dětem smysl a posilují jejich identifikaci se skupinou. Skautská družina má své

jméno, vlajku, barvy a rituály. Děti tak vnímají, že jejich jednání má význam a že jsou součástí většího celku. Symboly napomáhají vnitřní motivaci a podporují hodnoty, jako je pomoc, odvaha nebo zodpovědnost (Wilson, 2004, s. 53).

Z pedagogického hlediska využívá symbolický rámec přirozenou dětskou potřebu hry, fantazie a obrazu. Díky tomu mohou děti snáze pochopit a přijmout pravidla chování nebo hodnoty. Ve školce lze tyto principy využít např. prostřednictvím třídního maskota, rituálů při příchodu, tematických týdnů, společného znaku třídy nebo jednoduchých obřadů (např. „pasování na školáka“). Symboly tak pomáhají vytvářet bezpečné a strukturované prostředí a prohlubují vnímání sounáležitosti a identity.

Inspirací ze skautingu může být i práce s odznaky nebo kartičkami jako oceněním za snahu, spolupráci či překonání obtíže. Důležité přitom je, aby symbol neznamenal jen odměnu, ale vyjadřoval osobní růst a pozitivní vztah ke skupině. Skautská symbolika ukazuje, jak lze jednoduchými prostředky podpořit vnitřní motivaci a učit děti hodnotám nenásilnou, ale účinnou cestou.

2.2.5. Kontakt s přírodou

Přímý kontakt s přírodou je jedním z nejvýraznějších a nejstarších prvků skautské výchovy. Od jejího vzniku byl pobyt v přírodě chápán nejen jako prostor pro hru a dobrodružství, ale především jako přirozené prostředí pro učení, rozvoj osobnosti a výchovu k hodnotám. Robert Baden-Powell považoval přírodu za „nejlepší učebnu“, kde se děti mohou rozvíjet fyzicky, poznávat svět vlastními smysly, budovat vztah k sobě i okolí a zakoušet pocit svobody i zodpovědnosti. Skauting tak od počátku chápe přírodu nejen jako prostor, ale jako aktivního činitele výchovy.

Příroda učí děti přijímat věci tak, jak přicházejí, jako počasí, nekomfort, neočekávané situace. Posiluje duševní odolnost a schopnost adaptace. V dnešní době, kdy děti často vyrůstají ve sterilním a řízeném prostředí, může být právě příroda prostředkem k rozvoji vnitřní rovnováhy, všímavosti a emoční stability. Louv (2005) ve své knize *Last Child in the Woods* popisuje fenomén „přírodní poruchy pozornosti“, kdy nedostatek kontaktu s přírodou negativně ovlivňuje vývoj dítěte fyzicky, tak psychicky. Skauting tomuto trendu přirozeně čelí.

Skautská výchova pracuje i s environmentálním rozměrem. Děti se neučí o ochraně přírody z knih, ale přímo při činnostech v terénu. Učí se třídit odpad, chovat se tiše v lese, nevstupovat mimo cesty, pozorovat bez narušení, odnést si vlastní odpadky. Tyto drobné návyky mají obrovský dopad na formování postoje k životnímu prostředí. Výchova k udržitelnosti je tak přirozeně součástí programu, nikoli umělým doplňkem. Děti, které se naučí přírodu vnímat a chránit již v předškolním věku, si tyto postoje nesou i do dalšího života (Chawla, 1999, s. 15).

V pedagogice se práce v přírodním prostředí stále více rozvíjí, příkladem jsou lesní mateřské školy, které staví vzdělávání téměř výhradně na pobytu venku. I běžná mateřská škola však může do svého programu začlenit prvky skautského přístupu, přírodovědné

projekty, pravidelné výpravy mimo školní areál, vytváření „učeben pod širým nebem“, aktivity s přírodninami nebo jednoduchou péčí o rostliny a zvířata. Důležitá je vnitřní motivace pedagoga a ochota vnímat přírodu jako partnera ve výchově.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018) přímo uvádí environmentální výchovu jako jednu z průřezových oblastí a zdůrazňuje, že dítě by mělo získat „základní povědomí o přírodním prostředí a jeho ochraně“ a „vnímat přírodu jako součást vlastního světa“ (s. 11). Kontakt s přírodou je tedy nejen vhodný, ale žádoucí z hlediska kurikulárních cílů. Skautská metoda poskytuje konkrétní formy, jak tuto oblast naplnit živě, přirozeně a dlouhodobě.

2.2.6. Program osobního růstu

Skautská výchova staví na principu osobního růstu, tedy individuálního rozvoje každého dítěte v souladu s jeho schopnostmi, zájmy a tempem. Dítě není vedeno k soutěžení s ostatními, ale ke zlepšování sebe sama. Osobní růst ve skautingu probíhá skrze tzv. stezky a výzvy, které si dítě samo volí, plní podle svého rytmu a postupně si tak osvojuje dovednosti i hodnoty jako odpovědnost, vytrvalost nebo spolupráce. Stejný princip lze uplatnit i v mateřské škole, například formou individuálních výzev, deníčků, obrázkových map nebo jednoduchých cílů, které si dítě samo stanoví.

Program osobního růstu rozvíjí klíčové kompetence dítěte, jak je formuluje RVP PV – především schopnost rozhodovat se, přijímat odpovědnost, plánovat, hodnotit a učit se z vlastních zkušeností (RVP PV, 2018, s. 10–12). Inspirace skautským modelem může v mateřské škole obohatit vzdělávací proces o důvěru v dětské schopnosti, větší individualizaci i podporu přirozené touhy učit se a zlepšovat.

2.2.7. Dospělí průvodci

Ve skautské výchově nehrají dospělí roli autoritativních vedoucích, kteří předávají dětem hotové poznatky nebo řídí každý jejich krok. Místo toho jsou vnímáni jako průvodci na cestě osobního růstu, kteří vytvářejí podmínky pro učení, podporují samostatnost dětí a nabízejí inspiraci vlastním příkladem. Tento přístup je výrazně odlišný od tradičního modelu učitele jako osoby, která má kontrolu a moc, a mnohem blíže současnému pojetí pedagoga v předškolním vzdělávání jako partnera dítěte (RVP PV, 2018, s. 6).

Skautský vedoucí je především nositelem hodnot, které chce předávat. Neučí děti pravdomluvnosti tím, že jim o ní vypráví, ale tím, že je sám pravdomluvný. Nevede děti ke spolupráci tím, že jim dává úkoly, ale tím, že je s nimi plní. Jeho působení není postaveno na autoritě z pozice dospělosti, ale na důvěře, respektu a osobním vztahu. Vede spíše příkladem než příkazem. Tento model je pro děti přirozenější. Učí se napodobováním, pozorováním, v kontaktu s tím, co prožívají jako pravdivé a opravdové.

V praxi to znamená, že skautský vedoucí často ustupuje do pozadí, umožňuje dětem rozhodovat, plánovat, řešit problémy. Není to projev pasivity, ale důvěry a ví, že právě tím

se děti učí nejvíc. V mateřské škole je tento princip stále aktuálnější, zvláště v rámci alternativních směrů nebo progresivních modelů výuky. Pedagog jako průvodce místo autority se objevuje například v Montessori pedagogice, programu Začít spolu nebo konceptu otevřeného vzdělávání. Podle řady výzkumů přináší tento přístup vyšší míru vnitřní motivace u dětí, rozvoj autonomie i lepší vztahy mezi dospělými a dětmi (Deci & Ryan, 2000, s. 236).

Významnou kvalitou dospělého průvodce je i citlivé nastavování hranic. Ve skautingu nejsou děti ponechány napospas, dospělý stále určuje rámec bezpečí, pravidel a hodnot, ale činí tak s respektem k samostatnosti dětí. Skautský vedoucí je tedy v mnoha ohledech podobný modernímu pedagogovi v mateřské škole. Oba jsou průvodci, kteří dětem vytvářejí podmínky pro růst, poskytují bezpečný rámec, a přitom ponechávají prostor pro vlastní aktivitu, rozhodování a hledání cest.

2.2.8. Zapojení do společnosti

Jedním z hlavních cílů skautské výchovy je vést děti k aktivnímu a odpovědnému členství ve společnosti. Skauting chápe službu druhým a zapojení do komunity jako přirozenou součást osobního rozvoje. Děti se učí spolupracovat, plánovat společné aktivity, pomáhat druhým, a to nikoli jako povinnost, ale jako smysluplnou součást svého života.

V prostředí skautského oddílu jsou běžné drobné dobrovolnické činnosti, pomoc v obci, péče o okolí klubovny, podpora kamaráda, organizace akcí. Dítě tak vnímá, že jeho jednání má dopad a že je součástí širšího celku. Tento princip lze přirozeně přenést i do mateřské školy. Děti mohou pečovat o prostředí třídy, zapojit se do jednoduchých služeb, spolupracovat na třídních pravidlech nebo se účastnit komunitních projektů.

RVP PV (2018) klade důraz na vytváření základního občanského vědomí, tedy schopnosti dítěte chápat soužití, spolupráci a odpovědnost. Výchova ke společenské odpovědnosti přispívá nejen k rozvoji dítěte, ale i k pozitivnímu klimatu třídy. Děti, které mají možnost rozhodovat a být užitečné, rozvíjejí empatii, respekt i pocit sounáležitosti.

2.3. Vliv skautských principů na rozvoj dítěte

Skautská výchovná metoda svými principy přirozeně podporuje celostní rozvoj dítěte, tedy nejen rozvoj poznávacích schopností, ale také emocionální zrání a budování zdravých mezilidských vztahů. Tento přístup je v souladu s požadavky moderní pedagogiky, která chápe dítě jako komplexní bytost, jejíž rozvoj probíhá ve vzájemně propojených rovinách – kognitivní, emocionální a sociální.

2.3.1. Kognitivní rozvoj

Skautské aktivity přirozeně podporují rozvoj myšlení, soustředění, paměti i schopnosti řešit problémy. Učení probíhá prostřednictvím zážitku, aktivního zkoušení a objevování, což

odpovídá tomu, jak se děti v předškolním věku nejlépe učí. Díky tomu se učí přirozeně, bez nátlaku a s vnitřní motivací, která je základem pro jejich další vzdělávání (Průcha, 2017, s. 101).

2.3.2. Emocionální rozvoj

Skauting vytváří prostředí bezpečí, důvěry a sounáležitosti, které je základem pro zdravý rozvoj emocí (Vágnerová, 2012, s. 158). Děti se učí vnímat a pojmenovávat své pocity, zvládat frustraci, pracovat s neúspěchem i radostí. Důležitým prvkem je zpětná vazba a reflexe zážitků, jejich sdílení posilují emoční uvědomění a pomáhají budovat schopnost empatie.

Díky stabilnímu kolektivu a činnostem založeným na spolupráci má dítě příležitost budovat pozitivní sebehodnocení a získat zkušenost, že je přijímané takové, jaké je. Emočně podpůrné prostředí, které skauting nabízí, je v souladu s potřebami dětí v předškolním věku.

2.3.3. Sociální rozvoj

Skautské prostředí přirozeně podporuje rozvoj sociálních dovedností. Děti se učí spolupracovat, domlouvat se, pomáhat si a řešit spory v reálných situacích (Čáp & Mareš, 2007, s. 66). Tím si osvojují základy respektu, empatie a zodpovědnosti vůči ostatním. Učí se chápat význam pravidel, přijímat různé role ve skupině a vnímat své místo v kolektivu. Tyto zkušenosti tvoří pevný základ pro mezilidské vztahy i pozdější fungování ve společnosti.

2.4. Propojení s cíli předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018, s. 10–12) klade důraz právě na komplexní rozvoj dítěte. Kompetence k učení, sociální a personální kompetence, schopnost komunikace, řešení problémů i vnímání etických hodnot jsou uváděny jako klíčové výstupy. Skautská metoda svými principy všechny tyto oblasti rozvíjí, a to přirozenou, nenásilnou cestou. Výhodou skautského přístupu je, že nevytváří umělé vzdělávací situace, ale opírá se o realitu, vztahy a aktivitu dětí. Vytváří prostředí, kde učení má smysl, emoce prostor a vztahy hloubku. Právě tato propojenost činí skautskou výchovu inspirativní i pro prostředí mateřské školy.

3. Vývojová specifika dětí předškolního věku

Předškolní věk (zhruba od 3 do 6 let) je obdobím intenzivního rozvoje ve všech oblastech – tělesné, poznávací, emoční i sociální. Dítě prochází řadou proměn, které zásadně ovlivňují jeho chování, způsob učení i potřebu kontaktu s okolím. Pedagog, který chce účinně podporovat dítě v jeho rozvoji, by měl znát nejen vývojové milníky, ale i specifické potřeby

a limity daného věku. Pochopení těchto charakteristik je důležité jak pro každodenní práci v mateřské škole, tak pro smysluplné propojení se skautskou metodou, která na přirozené potřeby dětí přirozeně navazuje.

3.1. Kognitivní oblast

V předškolním věku prochází kognitivní (poznávací) oblast rychlým a výrazným rozvojem. Děti rozšiřují své znalosti o světě, učí se třídit, pojmenovávat a porovnávat, rozvíjí se jejich jazyk, myšlení, paměť i schopnost soustředit se. Tento vývoj ale probíhá specificky, myšlení dětí je ještě silně vázáno na konkrétní zkušenosti, vizuální podněty a emoce. Dítě nedokáže oddělit realitu od fantazie, přisuzuje věcem lidské vlastnosti (tzv. animismus) a často chápe situace pouze ze svého pohledu.

Jean Piaget označil tuto fázi jako stádium předoperačního myšlení (Čáp & Mareš, 2007, s. 54). Pro toto období je typická egocentričnost, dítě si zatím nedokáže představit jiný pohled než ten svůj. Myšlení je intuitivní, zaměřené na jednotlivé jevy, ne na logické vztahy mezi nimi. Dítě chápe, co se děje teď a tady, ale neumí ještě systematicky uvažovat o souvislostech nebo následcích. Například si může myslet, že když se voda přesune do vyšší nádoby, je jí víc, protože reaguje na vnější vzhled, ne na množství jako takové.

K učení dítěte v tomto věku nejvíce přispívají přímá zkušenost, smyslové vnímání a aktivní manipulace s předměty. Hra představuje hlavní prostředek poznávání a učení dítěte v předškolním věku (Průcha, 2017, s. 95). Důležitým faktorem je i rozvoj jazyka, který v tomto věku nabírá na intenzitě. Dítě rozšiřuje slovní zásobu, učí se tvořit složitější věty, ptá se proč, jak a snaží se pochopit zákonitosti okolního světa (Čáp & Mareš, 2007, s. 62–63). Jazyk zároveň výrazně ovlivňuje myšlení, dítě se učí třídit, kategorizovat, chápat vztahy mezi pojmy. Další důležitou oblastí je paměť. Děti si dobře zapamatují to, co je zaujme, co se jich dotkne nebo co si samy vyzkouší (Vágnerová, 2012, s. 116). Nejlépe si pamatují situace, které jsou spojené s pohybem, emocí nebo opakováním. Právě proto je tak účinné učit hrou, v příběhu, pomocí smyslového vnímání nebo vlastního zážitku. Mechanické učení bez souvislostí bývá v tomto věku málo efektivní.

3.2. Emoční oblast

Emoční vývoj v předškolním věku prochází velkými změnami. Děti se učí poznávat, pojmenovávat a vyjadřovat své emoce, přičemž tento proces není vždy jednoduchý. Emoce jsou v tomto období velmi silné, proměnlivé a často impulzivní (Vágnerová, 2012, s. 140). Dítě ještě nedokáže své pocity zcela ovládat ani jim vždy porozumět, a proto je jejich projev často spontánní a někdy i nepřiměřený situaci. Právě v předškolním věku se ale kladou základy schopnosti emocionální regulace, tedy dovednosti zvládat a řídit vlastní emoce přiměřeným způsobem.

Malé dítě často jedná pod vlivem okamžité nálady. Může se rychle nadchnout i rozzlobit, být zklamané, zahanbené nebo frustrované, a přitom nedokáže tyto pocity pojmenovat. V

tomto období je proto klíčová role dospělého, nejen jako vzoru, ale jako průvodce, který dítěti pomáhá pocity rozpoznat, pochopit a bezpečně vyjádřit. Učitel nebo rodič by měl umět nabídnout dítěti slova pro jeho vnitřní prožívání: „vypadá to, že tě to zklamalo“, dát mu čas a prostor se zklidnit, nebo společně hledat řešení.

Začíná se rozvíjet empatie, tedy schopnost vcítit se do druhého a pochopit, jak se cítí (Čáp & Mareš, 2007, s. 70). Empatie však v tomto věku není ještě stabilní a dítě se ji učí zejména skrze opakovanou zkušenost, podporu dospělého a reálné situace ve skupině dětí.

Emoční vývoj je také úzce spojen s vytvářením sebevědomí a sebehodnocení. Dítě potřebuje mít pocit, že je vnímáno, oceňováno a že jeho snaha má smysl. Pozitivní zpětná vazba, podpora při překonávání překážek a možnost zažít úspěch přispívají k rozvoji vnitřní jistoty. Naopak opakovaná kritika nebo tlak na výkon mohou v dítěti vyvolávat nejistotu, úzkost nebo odpor.

Významnou roli hraje emoční prostředí skupiny, tedy to, jak se k sobě děti i dospělí chovají, jaká panuje atmosféra, jak se řeší konflikty a jak se přistupuje k chybám. Bezpečné a podnětné prostředí pomáhá dítěti učit se nejen zvládat své emoce, ale také rozvíjet trpělivost, ohleduplnost a schopnost vyjednávat.

3.3. Sociální oblast

V tomto období se dítě učí chápat, že druzí lidé mají své myšlenky, pocity a přání, které se mohou lišit od jeho vlastních (Průcha, 2017, s. 99). Zpočátku si dítě myslí, že všichni vnímají svět stejně jako ono. Až postupně přichází k pochopení, že i ostatní mají své potřeby a že je možné na ně reagovat. Tím vzniká základ empatie a sociální citlivosti. V předškolním věku hraje vrstevnická skupina klíčovou roli v rozvoji sociálních dovedností dítěte. Prostřednictvím společné hry a činností se děti učí spolupracovat, domlouvat, respektovat pravidla a rozvíjet empatii. Dítě v předškolním věku si přirozeně osvojuje základní pravidla a hodnoty prostřednictvím hry a každodenního kontaktu s vrstevníky.

3.4. Tělesná oblast

Děti v předškolním období rostou, sílí, zlepšuje se jejich koordinace, rovnováha i ovládání těla (Vágnerová, 2012, s. 171). V tomto věku se kladou základy nejen pro budoucí sportovní aktivity, ale především pro celkovou pohybovou jistotu, sebevědomí a zdravý vztah k vlastnímu tělu. Děti ve věku 3–6 let mají silnou potřebu aktivního pohybu. Potřebují běhat, skákat, lézt, balancovat, nosit, stavět, házet i padat. Pohyb jim pomáhá nejen zlepšovat fyzickou zdatnost, ale také zvládat emoce, uvolnit napětí, soustředit se nebo navazovat sociální kontakt.

V tomto věku se výrazně rozvíjí hrubá motorika, tedy schopnost ovládat velké svalové skupiny. Dítě se učí udržet rovnováhu, koordinovat pohyby, střídat rychlost, směr i intenzitu pohybu. Zpočátku je pohyb méně přesný a řízený spíše impulsem než plánováním, ale postupně se stává cílenějším a efektivnějším. S věkem se také zlepšuje jemná motorika,

pohyby rukou a prstů, které jsou důležité pro kreslení, stříhání, manipulaci s drobnými předměty nebo pozdější psaní.

Děti by měly mít dostatek možností k přirozenému pohybu venku, na různém povrchu, v různých podmínkách. Hraní v přírodě, lezení po pařezech, nošení klacků, přeskokování potoka nebo běhání po trávě nabízí pohybové výzvy, které jsou bohatší než klasické tělocvičné aktivity.

Pohyb však není jen o fyzické aktivitě, má významný vliv i na kognitivní a emoční vývoj. Rytmické činnosti podporují rozvoj řeči a vnímání času, pohybová koordinace souvisí s rozvojem myšlení i schopností učit se (Čáp & Mareš, 2007, s. 75). Pohybem se také reguluje napětí, zvyšuje se odolnost vůči stresu a zlepšuje celková nálada. Pro mnoho dětí je aktivní činnost nejpřirozenější formou, jak se soustředit a zpracovávat nové podněty.

4. RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je základní dokument, který stanovuje cíle, obsah a principy předškolního vzdělávání v České republice (MŠMT, 2018, s. 5). Dokument vychází z poznatků vývojové psychologie, současné pedagogiky i společenských potřeb, a jeho cílem je vytvářet podmínky pro harmonický, zdravý a celostní rozvoj dítěte. Vymezuje, co by mělo dítě v předškolním věku rozvíjet a jaké podmínky by mu k tomu měly být nabídnuty. Klade důraz na respektování individuálních potřeb, učení se hrou a zkušeností, bezpečné a podnětné prostředí a spolupráci s rodinou.

4.1. Klíčové kompetence

RVP PV definuje 6 klíčových kompetencí, které jsou považovány za základ vzdělání a uplatnění v budoucím životě (MŠMT, 2018, s. 10–12). V předškolním vzdělávání nejsou cílem „naučit se“, ale postupně rozvíjet v souladu s věkem dítěte.

1. Kompetence k učení – zvědavost, schopnost soustředit se, zkoumat, klást otázky
2. Kompetence k řešení problémů – samostatnost, hledání cest, nevzdávání se při neúspěchu
3. Komunikativní kompetence – schopnost vyjádřit své myšlenky, naslouchat druhým, domluvit se
4. Sociální a personální kompetence – spolupráce, empatie, respektování pravidel a druhých
5. Občanské kompetence – základní povědomí o soužití, pravidlech, spravedlnosti, ohleduplnosti
6. Kompetence pracovní – odpovědnost za dokončení činnosti, základní pracovní návyky

RVP PV rozděluje obsah předškolního vzdělávání do 5 vzájemně propojených oblastí (MŠMT, 2018, s. 13–14). Ty nejsou určené k izolovanému vyučování, ale tvoří rámec pro činnostní učení a podporu rozvoje dítěte:

1. Biologická oblast (Dítě a jeho tělo)
Rozvoj pohybových dovedností, vnímání vlastního těla, zdraví, sebeobsluhy, jemné i hrubé motoriky.
2. Psychologická oblast (Dítě a jeho psychika)
Rozvoj poznání, myšlení, řeči, představivosti, emocí, paměti i schopnosti sebevyjádření.
3. Interpersonální oblast (Dítě a ten druhý)
Učení se soužití, navazování vztahů, empatie, spolupráce, komunikace a respekt k druhým.
4. Sociálně-kulturní oblast (Dítě a společnost)
Seznámení s pravidly, hodnotami, kulturním prostředím, tradicemi a základním povědomím o společnosti.
5. Environmentální oblast (Dítě a svět)
Vztah k přírodě, zvědavost, ochrana prostředí, orientace v okolním světě, porozumění souvislostem.

4.2. Cíle předškolního vzdělávání

RVP PV (2018) definuje tři základní cíle předškolního vzdělávání:

1. Rozvoj dítěte a jeho schopnosti učení
Cílem je podpořit rozvoj poznávacích funkcí, myšlení, paměti, řeči, představivosti i schopnosti soustředit se. Děti se učí prostřednictvím hry, činností, experimentování a smyslového vnímání. Důležitou roli hraje vnitřní motivace a radost z učení.
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena společnost.
Vzdělávání podporuje orientaci ve světě, v pravidlech soužití, v oblasti etiky, mezilidských vztahů, rovnosti a spravedlnosti. Dítě se učí vnímat sebe jako součást širšího celku, rozvíjí empatii, spolupráci, úctu k druhým a respekt k různorodosti.
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost
Cílem je vést dítě k uvědomování si vlastních potřeb, názorů a emocí, k rozhodování a zodpovědnosti za své chování. Děti mají příležitost zkoušet, chytbovat, hledat řešení, rozvíjet sebehodnocení a schopnost komunikace.

Tyto cíle se ve vzdělávání neoddělují, ale vzájemně prolínají a posilují. Všechny tři oblasti tvoří základ pro budoucí vzdělávání a osobnostní růst dítěte.

4.3. Principy předškolního vzdělávání

RVP PV kromě cílů vymezuje i základní principy a zásady, které by měly určovat kvalitu prostředí a přístup k dítěti:

1. Respektování individuality dítěte – dítě je chápáno jako jedinečná osobnost s vlastními potřebami, zájmy a tempem rozvoje.
2. Aktivní účast dítěte – vzdělávání má být založeno na aktivitě dítěte, jeho vlastním zapojení a vnitřní motivaci.
3. Podpora pozitivního sebehodnocení – cílem není hodnotit výkon, ale posilovat důvěru dítěte ve vlastní schopnosti.
4. Prožitkové učení a hra – hra je hlavním prostředkem vzdělávání, učení je spjato s emocemi a skutečným zážitkem.
5. Bezpečné a podnětné prostředí – dítě potřebuje fyzicky i psychicky bezpečné prostředí, které ho podporuje a zároveň rozvíjí.
6. Rovnost příležitostí – předškolní vzdělávání má být přístupné všem dětem bez ohledu na sociální, kulturní nebo jazykové zázemí.
7. Spolupráce s rodinou – rodiče jsou partnery v procesu vzdělávání, pedagoga i dítě podporují na společné cestě.

Tyto zásady odpovídají aktuálním trendům v pedagogice, které zdůrazňují respektující, individuální a vztahově zaměřený přístup. Dítě se má učit v prostředí, kde je přijímáno, má prostor pro růst, a kde je aktivně vedeno k samostatnosti a odpovědnosti (MŠMT, 2018, s. 6–7).

5. Porovnání s dalšími pedagogickými přístupy

Skautská metoda, přestože nevznikla jako školní nebo institucionální vzdělávací přístup, vykazuje v mnoha ohledech významné shody s reformními pedagogickými směry, které se v současnosti uplatňují v mateřských školách. Mezi nejznámější patří Montessori pedagogika, program Začít spolu a waldorfská pedagogika. Všechny tyto přístupy, stejně jako skauting, vycházejí z respektu k dítěti jako aktivní a jedinečné bytosti a kladou důraz na výchovu k samostatnosti, odpovědnosti a spolupráci.

5.1. Skauting a Montessori pedagogika

Montessori přístup vychází z myšlenek Marie Montessori a je založen na principu „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Lillard, 2005, s. 23–30)). Vzdělávací prostředí je upraveno tak, aby dítě mohlo svobodně volit činnost, pracovat vlastním tempem a zažívat pocit kompetence. Dospělý vystupuje jako průvodce a pozorovatel, nikoli jako řídící autorita. Se skautingem se shodují v důrazu na samostatnost a odpovědnost dítěte. Respektující role dospělého jako podpůrného průvodce. Věkově smíšené skupiny podporující vzájemné učení. Učení přes praktickou činnost a zkušenost. Naopak Montessori pracuje s pečlivě připraveným vnitřním prostředím, zatímco skauting se odehrává převážně venku a v proměnlivých podmínkách. Skauting staví více na kolektivní spolupráci a týmovosti, zatímco Montessori pedagogika klade důraz na individuální práci. Skauting využívá symboliku, rituály a příběh, které v Montessori přístupu nehrají tak výraznou roli.

5.2. Skauting a Začít spolu (Step by Step)

Program Začít spolu (ZaS) je zaměřen na respektující přístup, aktivní účast dítěte na plánování a hodnocení a rozvoj klíčových kompetencí (Kostka & kol., 2009, s. 12–14). Využívá tzv. centra aktivit, kde děti pracují na konkrétních úkolech, často ve skupinách. Důraz je kladen na propojení školky a rodiny, spolupráci a otevřenost prostředí. Shody se skautingem jsou kooperativní učení a práce ve skupinách. Aktivní zapojení dítěte, spoluúčast na rozhodování. Reflexe činnosti – dítě hodnotí, co se naučilo, jak se cítilo. Silné propojení s principy RVP PV a podpora klíčových kompetencí. Ovšem skauting je výrazně více prožitkový a zážitkový, ZaS více strukturuje vzdělávání do konkrétních center. Skauting pracuje s přírodním prostředím jako hlavním prostorem učení. V ZaS je větší důraz na participaci rodičů ve vzdělávacím procesu.

5.3. Skauting a waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika, založená na idejích Rudolfa Steinera, klade důraz na výchovu celého člověka – těla, duše i ducha (Steiner, 1924; Ullrich, 1999, s. 45–47). Výuka je založena na rytmu, opakování, práci s příběhem, uměním a tvořivostí. Dítě je vnímáno jako bytost, která se rozvíjí v souladu s přírodním a vnitřním rytmem. Se skautingem jsou si podobné pro práci s rytmem dnů a roků, rituály a příběhy. Rozvoj vztahu k přírodě, přirozené prostředí jako součást vzdělávání. Výchova k hodnotám, vztahům a vnitřní rovnováze. Důraz na tvůrčí činnost a smysluplné prožívání. Rozdíl je v tom, že Waldorf klade větší důraz na vnitřní klid, rytmus a ochranu před přetížením, zatímco skauting je dynamičtější a více staví na výzvách a dobrodružství. Ve waldorfských školkách se méně pracuje s technikou, méně se používá přímé hodnocení a dítě je více chráněno před vnějšími vlivy (např. médii). Skauting má neformální charakter, není pevně svázán s institucí školy.

Praktická část

6. Kvalitativní výzkum

Ve své diplomové práci se zabývám možností využití skautské výchovné metody v pedagogické práci učitele. Praktická část této práce je zaměřena na tvorbu, realizaci a hodnocení týdenního plánu inspirovaného skautskou výchovnou metodou pro mateřskou školu (MŠ). Cílem bylo prozkoumat, jakým způsobem skautské principy, jako jsou samostatnost, spolupráce, láska k přírodě, zodpovědnost a zážitkové učení, mohou přispět k rozvoji dětí v předškolním věku. Tato část práce zahrnuje popis vzorku, kladení výzkumných otázek, podrobně popisuje metodologický postup při tvorbě plánu, implementaci v reálném prostředí MŠ a hodnocení jeho efektivity.

6.1. Výběr mateřské školy a důvody pro zapojení do výzkumu

Pro realizaci výzkumu byla vybrána mateřská škola, k níž mě pojí osobní zkušenost. Již několik let působím jako učitelka mateřské školy. A díky své několikaleté činnosti v junácké organizaci využívám skautskou výchovnou metodu jako součást své práce.

Tuto mateřskou školu jsem si vybrala pro výzkum na základě několika klíčových faktorů. Škola disponuje třemi třídami, z nichž každá má kapacitu 15–24 dětí, což zajišťuje, že pedagogové mají dostatek prostoru pro individuální přístup. Vybavení tříd je navrženo tak, aby podněcovalo fantazii a kreativitu dětí. K dispozici jsou různorodé didaktické pomůcky, hravé koutky a interaktivní tabule. Škola má také zahradu, kde mohou děti trávit čas venku a učit se přirozenou cestou. Pravidelně využívá blízké parky pro outdoorové aktivity, což umožňuje zapojení přírodních prvků do vzdělávání, což je klíčové pro tento výzkum.

6.2. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek této práce je tvořen dětmi předškolního věku a pedagogy z mateřské školy nacházející se v centru Prahy. Výzkumný vzorek zahrnuje 60 dětí ve věku od 3 do 6 let. Tento výběr umožňuje sledovat, jak skautské aktivity ovlivňují děti různých věkových kategorií. V každé třídě je přibližně stejné zastoupení chlapců a dívek, což umožňuje zkoumat vliv aktivit na obě pohlaví a sledovat, zda existují rozdíly v jejich reakci na skautské principy, jako je samostatnost a týmová spolupráce. V 1. třídě (zelené) je 24 dětí, z nichž je 13 chlapců a 11 dívek. Ve 2. třídě (modré) se nachází 21 dětí z nichž je 9 chlapců a 11 dívek. V poslední 3. třídě (červené) je 15 dětí, z čehož je 8 chlapců a 7 dívek.

Každá třída je vedena dvěma pedagogy. Pedagogové mají různé zkušenosti a praxi, což zajišťuje rozmanitý přístup k realizaci aktivit a možnost odlišných pedagogických perspektiv. První zelená třída je vedena paní učitelkou Evou, která učí 7 let a také v dané školce vede prvním rokem logopedii. Druhou paní učitelkou je Pavla s 26letou praxí. V červené třídě jsou paní učitelky Šárka a Evička. Šárka je ve školství již 9 let a zároveň je

vedoucí učitelka. Evička je prvním rokem po maturitě a zároveň prvním rokem učí. V poslední červené třídě je hlavní paní učitelka Monika s 15letou praxí. Monika se dříve věnovala práci se zdravotně znevýhodněnými dětmi. V této třídě také učí paní ředitelka Helena s praxí 34 let. Tato třída se snaží zavést program Začít spolu. Během vyhodnocování výzkumu jsem v rámci zachování anonymity použila křestní jméno a počet let ve školství.

6.3. Výzkumné otázky

Na základě cílů výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jaké změny v chování a dovednostech dětí lze pozorovat při aktivitách inspirovaných skautskou výchovnou metodou?
2. Jak aktivity zaměřené na skautské principy ovlivňují rozvoj samostatnosti a schopnost dětí přijmout odpovědnost?
3. Jak skautské aktivity přispívají k rozvoji týmové spolupráce a empatie mezi dětmi?
4. Jak aktivity orientované na přírodu ovlivňují vztah dětí k životnímu prostředí a environmentální uvědomění?
5. Jak pedagogové hodnotí využitelnost a přínosy skautské výchovné metody v předškolním vzdělávání?

6.4. Předpoklady výzkumu

Předpoklady výzkumu vycházejí z teoretických základů skautské výchovy a současně z poznatků předškolní pedagogiky, zejména v oblastech rozvoje klíčových kompetencí, socializace dítěte a významu zážitkového učení v raném věku. Formulované předpoklady slouží k testování, zda je aplikace skautské výchovy přínosná v mateřské škole:

1. Předpoklad: Aktivity inspirované skautskými metodami pozitivně ovlivní samostatnost dětí.

Skautské aktivity jsou založené na praktickém učení a objevování. Děti se učí novým dovednostem tím, že si je samy vyzkoušejí, což posiluje jejich schopnost řešit situace bez okamžité pomoci dospělých. Mnoho skautských aktivit vyžaduje, aby děti samy rozhodovaly o tom, jak úkol splní, jak rozvrhnou svou práci nebo jak si rozdělí role v týmu. Tím se učí přebírat zodpovědnost za svá rozhodnutí a jejich důsledky.

2. Předpoklad: Týmové aktivity podporované skautskou výchovnou metodou rozvinou schopnost dětí spolupracovat a projevit empatii.

Skautské aktivity často nejsou zaměřeny na individuální výkon, ale na spolupráci ve skupině. Děti se učí, že úspěch závisí na společném úsilí, což posiluje jejich ochotu pomáhat ostatním. Aktivity jako stavění přístřešku, překonávání překážkové

dráhy nebo společné hry vyžadují, aby děti pracovaly jako tým. Každý má svou roli a přispívá k celkovému výsledku, což je učí respektovat a vnímat potřeby druhých.

3. Předpoklad: Přírodní aktivity a hry rozvinou pozitivní vztah dětí k přírodě a jejich environmentální povědomí.

V souladu se skautskými principy vycházím z předpokladu, že přímý kontakt s přírodou podporuje vytváření hlubšího vztahu k životnímu prostředí. Vlastní zkušenost dětí v přírodním prostředí, na rozdíl od umělých herních ploch, nabízí prostor pro objevování a experimentování, což posiluje jejich zájem o přírodní svět. Pokud děti přírodu vnímají jako místo plné her, zázraků a objevů, začínají ji chápat jako hodnotnou součást života. Louv (2005) popisuje koncept „deficitu přírody“ a upozorňuje, že omezený kontakt s přírodou oslabuje emocionální vazbu dětí k přirozenému prostředí (Louv, 2005, s. 43–45). Podobně Chawla (1999) ve své studii identifikuje pozitivní zážitky v přírodě během dětství jako klíčový faktor pro pozdější environmentální angažovanost (Chawla, 1999, s. 15).

4. Předpoklad: Děti budou projevovat vyšší míru motivace a zájmu o aktivity inspirované skautskou metodou než o tradiční předškolní aktivity.

Věřím, že zážitkové učení podporované skautskou metodou zvýší motivaci dětí zapojit se do činností, což se projeví v jejich ochotě účastnit se aktivit a v pozitivní zpětné vazbě od dětí. Zážitkové učení je přirozené a poutavé. Děti se nejlépe učí skrze přímé zkušenosti, objevování a hru. Skautská metoda zahrnuje prvky dobrodružství, praktických úkolů a skupinové spolupráce, což přirozeně zvyšuje jejich zaujetí. Oproti tradičním předškolním aktivitám, které mohou být více formální nebo rutinní, poskytují skautské činnosti přirozenější kontext pro učení.

5. Předpoklad: Pedagogové budou hodnotit využití skautských principů jako přínosné pro rozvoj dětí v mateřské škole.

Očekávám, že pedagogové vnímají skautské aktivity jako cenný nástroj pro předškolní vzdělávání, který obohacuje děti o praktické dovednosti a rozvíjí jejich charakter. Skautské principy, jako je zážitkové učení, aktivní zapojení dětí a důraz na samostatnost, korespondují s pedagogickými směry, jako je Montessori nebo waldorfská pedagogika, a reflektují současný vývoj v oblasti předškolního vzdělávání. Pedagogové mohou ocenit, že tyto metody podporují přirozený rozvoj dítěte. Skauting učí děti praktickým dovednostem (např. základy orientace, spolupráce, péče o přírodu), ale zároveň podporuje charakterové vlastnosti, jako jsou odpovědnost, vytrvalost a týmová práce. Skauting je založen na principu „učím se tím, že to dělám“ (*learning by doing*), který klade důraz na aktivní a zkušenostní učení (Kolb, 1984, s. 35). Tento přístup je považován za vysoce efektivní zejména u dětí, protože si dovednosti a poznatky nejlépe osvojují prostřednictvím vlastních prožitků a činností (Kolb, 1984). V pedagogickém kontextu je zážitkové učení oceňováno jako způsob, který podporuje hlubší porozumění, motivaci a dlouhodobé uchování poznatků.

6.5. Metodologie

Tato část práce se zaměřuje na kvalitativní metody sběru dat, které zahrnují přímé pozorování dětí během aktivit, polostrukturované rozhovory s pedagogy dané třídy a zpětnou vazbu od dětí. Tento postup mi umožnil získat komplexní pohled na efektivitu týdenního plánu inspirovaného skautskými principy a jeho vliv na děti (Hendl, 2005, s. 121–125). „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10) Kvalitativní výzkum zkoumá především lidské vnímání, pocity, myšlenky, příběhy a lidské chování. Často se využívá při zjišťování chodu různých organizací a recipročních vztahů. Nejvíce je s kvalitativním výzkumem spojováno pozorování a rozhovor.

6.5.1. Pozorování

„*Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.*“ (Gavora, 2010, s. 93). Pozorování je klíčovou metodou pro zaznamenávání reakcí a chování dětí při jednotlivých aktivitách plánu. Neměla jsem předem připravená kritéria způsobu pozorování, tedy toto pozorování bylo nestrukturované, což umožnilo sledovat a zaznamenávat veškeré relevantní projevy dětí. Během činností jsem děti pozorovala já i pedagogové. Cílem pozorování bylo zjistit, jak děti reagují na různé typy aktivit, především ty, které podporují samostatnost a týmovou spolupráci, také pozorovat změny v zájmu, motivaci, chování a reakce dětí na venkovní a přírodní aktivity a jaký mají vztah k přírodním materiálům a prostředí. Pokud bylo potřeba, do aktivity jsem vstoupila. Zápisy jsou posouzeny a zaznamenány ve výsledcích výzkumu společně s rozhovory s pedagogy.

6.5.2. Polostrukturované rozhovory s pedagogy

„*Rozhovor je nejčastější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu.*“ (Švaříček, 2007, s. 159). Tato metoda umožnila rozvíjet otázky a odpovědi podle konkrétních zkušeností pedagogů s dětmi během aktivit. Cílem rozhovorů bylo získat zpětnou vazbu pedagogů o tom, jak aktivity vnímali a jaký měly vliv na děti. Rozhovory byly vedeny pomocí otevřených otázek, aby pedagogové mohli rozvinout své odpovědi a poskytnout detailní zpětnou vazbu. Rozhovory byly zaznamenávány pro další práci s nimi. Sběr dat probíhal ve vždy na konci týdne s každou učitelkou samostatně. Všech šest rozhovorů proběhlo v listopadu roku 2024. Respondenti aktivně spolupracovali a byli vstřícní. Někdy bylo potřeba klást minimum doplňujících dotazů pro lepší upřesnění. I přesto rozhovor plynul bez problémů. Před zahájením rozhovorů jsem si nejprve sestavila seznam otázek, které byly součástí diskuse. Rozhovory začínaly

úvodními otázkami zaměřenými na vytvoření kontextu. Následně jsem se postupně věnovala hlavním tematickým okruhům. Předem připravený seznam otázek navíc zaručil, že se všichni respondenti vyjadřovali ke stejným tématům, což je důležité vzhledem k následné analýze a případné identifikaci obdobných jevů. Dopředu připravené otázky k rozhovoru je možné nahlédnout v příloze č. 2.

6.5.3. Hodnocení od dětí

Zpětná vazba od dětí je v tomto výzkumu použita jako metoda pro pochopení, jak děti vnímají aktivity inspirované skautskou výchovnou metodou. Cílem této metody bylo získat autentické reakce dětí na jednotlivé části týdenního plánu a zjistit, které aktivity pro ně byly nejprínosnější, nejzábavnější nebo naopak obtížné. Tato zpětná vazba poskytuje důležité informace o dětském zájmu a motivaci, které mohou pomoci optimalizovat vzdělávací metody pro tuto věkovou skupinu. Vzhledem k věku dětí (3–6 let) byla zpětná vazba navržena v jednoduché a přístupné formě. Děti byly osločovány během dne jednoduchými otázkami (např. „Co tě dnes bavilo nejvíce?“), aby podněcovaly děti k jednoduchým, ale upřímným odpovědím. Odpovědi dětí byly zaznamenávány pedagogy nebo mnou. Pro dosažení co největší autentičnosti byla při sběru odpovědí udržována přirozená atmosféra, která umožňuje dětem otevřeně vyjádřit své názory a pocity (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 162–164).

7. Tvorba plánu

V metodologického postupu se nejprve zaměřuji na vytvoření návrhu týdenního plánu pro MŠ, který by byl v souladu se skautskými hodnotami a metodami. Klíčové kroky zahrnovaly: Studium odborné literatury a skautské výchovy. Pro pochopení principů skautské výchovy bylo nutné se seznámit s teoretickými základy skautingu, včetně jeho zaměření na rozvoj charakteru, zážitkové učení, týmovou práci a vztah k přírodě. Stanovení hlavních cílů pro každý den. Následoval výběr aktivit. Jako poslední jsem zkontrolovala, aby plán byl v souladu se ŠVP dané mateřské školy.

7.1. Skautská výchovná metoda jako inspirace

Skautská metoda, která byla základem pro vytvoření tohoto plánu, staví na několika hlavních principech (WOSM, 2017; Kolb, 1984, s. 35). Tyto principy jsou přirozeně přizpůsobené předškolnímu věku dětí, kde jsou klíčové aktivity zaměřené na praktický a zážitkový přístup k výuce.

7.1.1. Učení se zkušenostmi

Každý den obsahuje aktivity, které děti vedou k tomu, aby se učily skrze prožitky a samostatnou činnost. Například v pondělí, kdy je zaměření na samostatnost, děti samy balí batůžky, oblékají se a připravují si věci na pobyt venku. Tento způsob učí děti převzít odpovědnost za své úkoly a rozvíjí jejich schopnost samostatného rozhodování (Kvasnička, 2008, s. 57; Balvín, 2012, s. 41).

7.1.2. Rozvoj charakteru

Skautská výchovná metoda klade důraz na osobnostní růst, včetně rozvoje vlastních hodnot a schopnosti orientace v mezilidských vztazích. Ve středu je například hlavním tématem přírodní výchova a udržitelnost, což děti učí nejen péči o přírodu, ale také hodnotě udržitelného chování a odpovědnosti za své okolí.

7.1.3. Práce ve skupině

Spolupráce a týmová práce jsou zásadní součástí skautské filozofie. Tento aspekt je klíčový zejména v úterním programu, kde si děti společně rozdělují úkoly při stavění „tábora“ nebo při plnění týmových úkolů. Děti se tím učí efektivně spolupracovat, rozvíjí svou schopnost komunikace a naslouchání druhým.

7.1.4. Respekt k přírodě

Ve čtvrtém a středním programu je kladen důraz na propojení dětí s přírodou. Ať už jde o výpravy do okolí školky, zahradničení nebo aktivity zaměřené na objevování přírody, děti jsou vedeny k tomu, aby si vytvořily vztah k životnímu prostředí a naučily se ho chránit (Louv, 2005, s. 43; Chawla, 1999, s. 15). Tento přístup podporuje jejich přirozenou zvědavost a kladný vztah k přírodním procesům.

7.2. Cíle týdenního plánu

Hlavním cílem týdenního plánu je systematický rozvoj dětí v oblastech, které podporují jejich celostní rozvoj. Každý den je proto věnován konkrétnímu tématu, které se prolíná do všech aktivit, a děti mají příležitost se s daným tématem seznámit nejen v teoretické rovině, ale zejména skrze praktické činnosti. Cíle jsou podrobně popsány v týdenním plánu.

7.3. Organizace dne

Každý den byl strukturován podle běžného denního režimu mateřských škol, který zahrnoval bloky – ranní hry, komunikační kruh, pohybovou hru, řízenou činnost a pobyt venku. Tento přístup poskytoval dětem stabilitu a zároveň dostatečný prostor pro učení se novým dovednostem skrze vlastní prožitek a aktivitu. Každý den začíná volnou hrou, která dává dětem prostor k samostatné aktivitě či spolupráci s ostatními dětmi (Průcha, 2017, s.

94–96). Komunikační kruh je středobodem každého dne a slouží k tomu, aby děti společně sdílely své myšlenky, názory a zážitky. Učitelka vede diskuzi na téma dne – například v pátek děti sdílejí své emoce a učí se rozpoznávat pocity druhých. Každý den je doplněn pohybovou hrou, která podporuje fyzický rozvoj dětí. Tato část je často inspirována skautskými aktivitami a hrami. Řízená činnost je hlavní vzdělávací blok dne. V této části děti pod vedením učitelky plní úkoly, které jsou propojené s tématem dne. Může se zde jednat o výtvarné tvoření, hudební činnosti, dramatizaci, tělesné aktivity a jiné různé činnosti. Pobyt venku je nedílnou součástí každého dne. Ať už jde o procházky v přírodě, týmové hry na hřišti nebo výpravy do okolí školky, venkovní aktivity podporují děti ve zkoumání okolního světa, rozvíjejí jejich pohybové dovednosti a učí je o přírodě a povědomí o světě. Venku děti zažívají praktické zkušenosti, díky nimž se učí. Časová dotace všech aktivit je orientační. Každá třída to má nastavené jinak a bylo potřeba dbát na potřeby dětí a jejich možnosti. Harmonogram je flexibilní a umožňuje přizpůsobení podle aktuálních potřeb a zájmu dětí. Také je zde možnost přizpůsobení harmonogramu nenadálým změnám, jako je nevhodné počasí, již zajištěné akce školkou atd.

7.4. Harmonizace s ŠVP

Tento týdenní plán byl navržen pro realizaci v listopadu 2024 a je plně v souladu se Školním vzdělávacím programem (ŠVP) mateřské školy a zahrnuje vzdělávací obsah integrovaného bloku č.2 „*S přehledem a hravě, můžeme žít zdravě*“, pro období podzimu a zimy, který se zaměřuje na poznávání přírody, zdraví a péči o sebe (ŠVP, str. 14). Plán byl sestaven s ohledem na hlavní cíle a principy ŠVP, konkrétně na všestranný rozvoj dítěte prostřednictvím zážitkového a situačního učení, a byl přizpůsoben pro věkovou skupinu dětí předškolního věku (ŠVP, str. 8). Týdenní plán byl navržen tak, aby byl plně v souladu s klíčovými kompetencemi, které ŠVP stanovuje jako cílové pro předškolní vzdělávání, a to zejména kompetence k učení kde děti jsou vedeny k objevování nových věcí, pokládání otázek a hledání odpovědí, čímž si rozvíjejí zájem o učení (ŠVP, str. 10) a kompetence sociální a personální kde se děti učí spolupracovat ve skupinách, vytvářet přátelské vztahy a dodržovat společná pravidla (ŠVP, str. 12). ŠVP této mateřské školy klade důraz na následující oblasti, které jsou v souladu s aktivitami týdenního plánu:

7.4.1. Biologická oblast – Dítě a jeho tělo

Cíl: Rozvoj fyzické zdatnosti a osvojení zdravých životních návyků.

Aktivity v plánu: Každý den zahrnuje pohybové aktivity venku (hry na hřišti, překážkové dráhy) a pohybové hry v interiéru, které rozvíjejí jemnou i hrubou motoriku, orientaci v prostoru a rytmické dovednosti.

Kompatibilita se ŠVP: Pohybové aktivity zahrnuté v plánu odpovídají cílům bloku „*S přehledem a hravě*“, kde je kladen důraz na rozvoj tělesné zdatnosti a péči o zdraví (ŠVP, str. 14).

7.4.2. Psychologická oblast – Dítě a jeho psychika

Cíl: Podpora rozvoje řečových dovedností, soustředění a tvořivosti.

Aktivity v plánu: Každý den obsahuje komunikační kruh, kde děti vyprávějí zážitky, diskutují o aktuálních tématech a učí se naslouchat druhým. Plán rovněž zahrnuje tvořivé aktivity, jako jsou výtvarné a konstruktivní hry s přírodninami.

Kompatibilita se ŠVP: Aktivity v plánu podporují rozvoj jazykových dovedností a fantazie, což je v souladu s požadavky na posilování komunikačních schopností a řečové výchovy uvedenými v ŠVP (ŠVP, str. 10).

7.4.3. Sociální oblast – Dítě a společnost

Cíl: Podpora spolupráce, rozvoje přátelských vztahů a sociálních dovedností.

Aktivity v plánu: Týmové aktivity a kooperativní hry (např. stavění táborů z přírodních materiálů) učí děti spolupracovat a navazovat vztahy s vrstevníky.

Kompatibilita se ŠVP: Týmové aktivity, které podporují spolupráci a empatii, přímo korespondují s cíli uvedenými v ŠVP, kde se klade důraz na rozvoj sociálních kompetencí dětí (ŠVP, str. 12).

7.4.4. Environmentální oblast – Dítě a svět

Cíl: Posilování vztahu k přírodě a péče o okolní prostředí.

Aktivity v plánu: Pobyt venku, procházky, sběr přírodnin a zahradnické aktivity učí děti o přírodních cyklech a podporují jejich vztah k přírodě.

Kompatibilita se ŠVP: Aktivity spojené s přírodou, zahradničením a sledováním proměn podzimní přírody odpovídají cílům environmentální výchovy stanoveným v ŠVP (ŠVP, str. 13).

7.5. Etické aspekty výzkumu

Před začátkem realizace mého plánu byli rodiče informováni o mém působení v MŠ. Byli seznámeni s výzkumem a jeho cíli. Pokud by měl nějaký z rodičů výhrady a nechtěl své dítě zapojit, tak zde byla možnost alternativního programu ve vedlejší třídě. Také bylo potřeba respektovat a dbát na potřeby dítěte. Všechny aktivity byly prováděny s ohledem na individuální možnosti dětí a jejich právo se neúčastnit aktivity, pokud neměly zájem (Hendl, 2005, s. 139).

7.6. Týdenní plán

Cíl týdne: Rozvíjet samostatnost, spolupráci, lásku k přírodě, odpovědnost, a vztah k sobě i ostatním.

7.6.1. Pondělí – Samostatnost a osobní růst

Tento den je zaměřen na podporu samostatnosti dětí v běžných činnostech, jako je oblékání, příprava věcí a zodpovědnost za své chování. Cílem je, aby děti rozvíjely schopnost samostatně se rozhodovat a plnit jednoduché úkoly. Aktivity ladíme do přirozeného, „skautského“ tónu – dobrodružství, výprava, přátelství, pomoc.

Aktivita Čas	Popis činnosti	Pomůcky	Rozvojové oblasti RVP PV	Skautská inspirace
Ranní hry 8:00 – 8:45	Stavíme tábor/přístřešek: Děti si samostatně vybírají stavebnice a staví „tábory“, „domečky“, „přístřešky“ – podobně jako při pobytu v přírodě. Můžeme jim nabídnout i inspiraci obrázky lesních přístřešků nebo stanových táborů.	LEGO, magnetické stavebnice, dřevěné kostky, šátky, látky (pro větší stavby – např. stan v herním koutku)	Jemná motorika, prostorové vnímání, kooperace. Rozvoj fantazie, plánování. Komunikační dovednosti – domlouvání se ve skupině.	Skautské stavění táborů, samostatnost, domluva.
Komunikační kruh 8:45 – 9:15	Diskuze vedená učitelkou s cílem pojmenovat, co znamená samostatnost a proč je důležitá. Děti sdílí své zkušenosti – Jak pomáhají doma? co už umí samy? Otázky: „Co dělám sám?“, „Co zvládnou bez pomoci?“, „Jak mohu pomoci kamarádovi?“	Obrázky běžných činností (čištění zubů, oblékání, uklízení hraček apod.) viz. Příloha č. 3.	Verbální vyjadřování. Sebeuvědomění. Sociálně-emoční učení (respekt, empatie).	Reflexe, sebehodnocení, pomoc druhým.
Pohybová hra 9:15 – 9:30	Děti napodobují pohyby zvířat, která mohou „potkat“ v lese na výpravě: Liška/ Vlk – plížení potichu, lehké krčení, vlk – vyje. Jelen – velké skoky, hrdé držení těla, ruce jako parohy. Medvěd – pomalý pohyb, těžké kroky, čtyři končetiny. Sova – mávání rukami jako křídla, houkání. Zajíc – skákání ve dřepu a mávání rukama nad hlavou jako uši.	Obrázky zvířat viz. Příloha č. 4.	Hrubá motorika, vnímání pohybu. Koordinace, rovnováha. Fantazie a představivost.	Rozvoj fyzické zdatnosti, propojení s přírodou

	Veverka – ve dřepu, louská ořech, ukazuje zuby. Žába – skákání ve dřepu, co největší skoky, kvákání. Učitelka určuje zvíře pomocí slov a obrázku a děti reagují pohybem. Možné zapojit i dramatizaci (zvuky, gesta).			
Řízená činnost 9:30 – 10:00	Každé dítě si samo připraví jednoduchou svačinu: Namaže si chleba pomazánkou (připravená z kuchyně) Nakrájí si okurku nebo papriku (za dohledu pedagoga s dětským nožem). Svačina se balí do pytlíku – příprava na pobyt venku. Pedagog dohlíží a pomáhá pouze tam, kde je to potřeba.	Pečivo, pomazánka, zelenina, dětské nože, talířky, sáčky – musí se předem domluvit s kuchyní.	Samostatnost, praktické dovednosti, zdravé návyky.	Learning by doing, odpovědnost za vlastní vybavení.
Pobyt venku 10:15 – 11:30	Děti se vydají na procházku do blízkého parku/lesíka. Cestou plní úkoly: Najdi list, šišku, větvičky atd. Nasbírané přírodniny budou použity v úterý na tvoření. Poslouchej – jaké zvuky v přírodě slyšíš? Zastavení na „skautskou výzvu“ – např. přejít kládu, spočítat stromy, hod šíškou na cíl (bobřík míření). Hra Kanec – pedagog zakřičí kanec a děti si musí najít něco na co mohou vylézt (strom, pařez, kámen, kládu). Učitel počítá do pěti a děti se během počítání nesmí dotknout země.	Sáčky na sběr, obrázky objektů k hledání (viz. Příloha č. 5).	Vnímání přírody, pozorování, vytrvalost, spolupráce.	Výprava s cílem, práce v terénu, vztah k přírodě. Bobřík míření.
Reflexe před obědem 11:30	V kruhu si řekneme, co se komu podařilo. Děti mohou ukázat, co nasbíraly.	Nasbírané přírodniny.	Sebehodnocení, sebevědomí, komunikační dovednosti.	Hodnocení dne, rozvoj osobnosti, skautská zásada

– 11:45	Vyzdvihujeme samostatné chování, ocenění pomocníků. Sdílení: Co se mi dnes podařilo? Co jsem zvládl sám?			zpětné vazby.
------------	---	--	--	---------------

7.6.2. Úterý – Spolupráce a týmová práce

Cíl dne je rozvíjet schopnost pracovat v týmu a vzájemně si pomáhat při různých úkolech. Děti rozvíjejí schopnost spolupracovat s ostatními, pomáhat si při činnostech, naslouchat si, rozdělit si role a podpořit druhé. Učí se, že týmová práce přináší radost a že i malá pomoc může být důležitá.

Aktivita Čas	Popis činnosti	Pomůcky	Rozvojové oblasti RVP PV	Skautská inspirace
Ranní hry 8:00 – 8:45	Děti si hrají ve dvojicích nebo malých skupinkách. Společně staví domečky nebo tábořiště z velkých molitanových kostek, šátek, z různých stavebnic a jiného materiálu. Je důležité, aby se domluvily, jak stavbu provedou – kdo bude stavět co, kdo bude držet, kdo navrhne. Učitelka je pozoruje, v případě potřeby nenápadně usměrňuje nebo klade otázky k zamyšlení (např. „Kdo vám pomohl s touhle věží?“ „Jak jste se rozhodli, kam dáte dveře?“). V nabídce jsou také společenské hry, skládačky a jiné hry pro více hráčů.	Velké molitanové kostky, textilie, šátky, magnetická stavebnice, dřevěné kostky. Společenské hry – Člověče nezlob se, puzzle, pexeso.	Spolupráce, komunikace, týmové plánování. Prostorová představivost, jemná motorika. Uvědomění si role ve skupině.	Spolupráce družin při táboření, domlouvání se na úkolech.
Komunikační kruh 8:45 – 9:15	Děti sedí v kruhu. Učitelka otevře téma otázkou: „Co to znamená pomáhat druhým?“ Děti sdílí své zážitky – co udělaly, aby někomu pomohly. Mohou mluvit o školce i o domově. Ostatní naslouchají. Možné otázky pro učitelku:	Případně obrázky pomáhajících postav.	Verbální dovednosti. Empatie, naslouchání, Budování bezpečného prostředí pro sdílení,	Skauti pravidelně reflektují činnost ve skupině a sdílí zážitky. Pomoc druhým je základní součástí

	„Kdy jsi naposledy někomu pomohl?“ „Jak se cítíme, když nám někdo pomůže?“ „Myslíš, že je snazší něco zvládnout sám, nebo s kamarádem?“			skautského slibu i zákona.
Pohybová hra 9:15 – 9:30	Lanová hra: Děti se postaví do kruhu a všechny drží jedno dlouhé lano (pevně, oběma rukama). Pedagog stojí uprostřed kruhu a pohybuje se. Děti se pohybují s pedagogem, jejich úkolem je, aby se učitel nedotkl lana. Cílem je, aby zůstaly jako tým – nesmí se pustit lana, nesmí se rozdělit. Můžou být různé varianty: obejít překážku, přejít "řeku", dojít do cíle. Gordický uzel: Děti si stoupnou do kruhu, zavrou oči a natáhnou ruce do středu. Každé dítě se chytí za ruce s někým jiným (dvěma různými osobami). Poté otevrou oči a bez rozpojení rukou se snaží „rozplést“ uzel – komunikací, spoluprací a klidem.	Dlouhé lano (můžou být svázaná švihadla). Prostor bez překážek.	Koordinace a pohybová dovednost. Vzájemná komunikace, trpělivost. Řešení problémů ve skupině.s	Týmové hry jako lanovky nebo logické úkoly jsou běžnou součástí skautských výprav. Učí děti, že spolupráce vede k úspěchu a že každý člen týmu má svou hodnotu.
Řízená činnost 9:30 – 10:00	Děti tvoří velký kolektivní obraz lesa. Používají přírodniny, které nasbíraly den předtím (v pondělí). Nejprve si rozdělí, kdo bude dělat stromy, zvířata, pozadí apod. Poté každý přispívá podle svých schopností. Důležitá je domluva a spolupráce. Cílem není dokonalost, ale společná tvorba.	Velký formát papíru. Nasbírané listy, šišky, větvičky. Lepidla, nůžky, pastelky, voskovky;	Kreativita, výtvarné vyjádření. Rozdělení rolí, plánování. Uznání práce ostatních, respekt ve skupině.	Skauti často tvoří společné výstupy – vlajky, mapy, deníky z výprav. Jde o společnou identitu a pocit sounáležitosti.
Pobyt venku	Děti soutěží ve štafetových hrách. Jsou rozděleny do	Pytle na skákání.	Hrubá motorika, rovnováha.	Skautské hry a závody –

10:15 – 11:30	týmů. Běží jeden po druhém, vždy se navazují. Povzbuzují se, tleskají si, radují se z výkonu ostatních. Možné disciplíny jsou skákání v pytli, běh se slalomem kolem kuželů, přenášení míčku v lžici, žabí skoky, prolézání tunelem, skákání po jedné noze, běh ve dvojicích s jednou nohou svázanou k sobě.	Kužely na slalom. Lžice a pingpongové míčky. Tunel na prolézání. Švihadla, křídly na značky.	Práce v týmu, férové chování. Emoční růst – umění prohrávat a radovat se z výhry ostatních.	nejsou o vítězství, ale o spolupráci, podpoře a radosti z pohybu a činnosti. Důraz je kladen na týmového ducha.
Reflexe před obědem 11:30 – 11:45	Reflexe: „Co jsme dnes dělali společně?“, „Kdy mi někdo pomohl?“, „Komu jsem pomohl já?“ Učitelka chválí konkrétní projevy týmové práce a podpory.			

7.6.3. Středa – Přírodní výchova a udržitelnost

Děti se učí základní principy ochrany přírody, recyklace a udržitelnosti. Prostřednictvím her a praktických činností získávají kladný vztah k životnímu prostředí a vědomí, že i ony mohou pozitivně ovlivnit svět kolem sebe.

Aktivita Čas	Popis činnosti	Pomůcky	Rozvojové oblasti RVP PV	Skautská inspirace
Ranní hry 8:00 – 8:45	Volná hra s nabídkou omalovánek s environmentální tematikou. Děti si mohou vybarvovat obrázky s motivy popelářů, barevných kontejnerů a předmětů, které se do nich třídí (papír, plast, sklo, bioodpad). Pedagog je může vést k diskusi, co na obrázku je a proč se třídí. Pedagog dohlíží na to, aby děti neplývali papírem a omalovánkami.	Omalovánky s motivy recyklace. Pastelky, voskovky.	Jemná motorika (vybarvování). Předčtenářská gramotnost (poznávání obrázků, mluvení o nich).	Skauti se učí od malička šetrnému zacházení s přírodou, principy „co si přinesu, to si odnesu“, neplýtvat a třídění odpadu.

Komunikační kruh 8:45 – 9:15	Učitelka vede kruh s otázkami: Co znamená recyklace? Proč bychom měli třídit odpad? Kam patří plastová láhev? Co dělají popeláři? Děti sdílejí zkušenosti z domova. Můžeme použít reálné obaly jako názornou pomůcku. Důležité je vést děti k pocitu, že i ony mohou "pomáhat planetě".	Kartičky s obrázky odpadků. Čisté obaly od potravin (tetrapak, sklenička, PET láhev). Obrázky popelnic a odpadků. Příloha č. 6	Slovní zásoba (ekologie, recyklace). Porozumění souvislostem (proč chráníme přírodu).	Environmentální výchova je u skautů základní pilíř. Učí děti zodpovědnosti za vlastní činy a lásce k přírodě skrze každodenní drobnosti, jako je správné třídění odpadu.
Pohybová hra 9:15 – 9:30	Každé dítě dostane jednu kartičku s obrázkem odpadu (např. papírová krabice, PET lahev, sklenice). Ve třídě (nebo na zahradě) jsou rozložené druhé kartičky (obrázky lícem dolů). Děti běhají a hledají shodu – když obrázek nesouhlasí, otočí jej zpět. Kdo najde svůj správný obrázek, posadí se a počká na ostatní.	Pexeso o recyklaci nebo kartičky o recyklaci viz. Příloha č. 7.	Paměť, pozornost. Orientace v prostoru. Pohybová aktivita a soustředění.	Skautské hry často kombinují pohyb a poznávání.
Řízená činnost 9:30 – 10:00	Naučení básničky – <i>Třídíme odpad</i> – text viz. Příloha č. 8. Učitelka děti nejprve seznámí s celou básničkou (formou přednesu). Pak si postupně rozkládají jednotlivé části. Můžeme přidat pohybový doprovod.	Text básně (vytisknout).	Rytmus, paměť, řeč. Porozumění významu slov.	Skauti si často osvojují hodnoty přes písničky, pokřiky nebo zábavné aktivity.
Pobyt venku 10:15 – 11:30	Děti se vydávají v doprovodu pedagogů na krátkou procházku k nejbližším kontejnerům. Každé dítě (nebo dvojice) dostane jeden kus tříděného odpadu z MŠ	Tříděný odpad.	Pochopení významu- recyklace v praxi. Samostatnost a odpovědnost.	Výchova skrze činnost – <i>learning by doing</i> . Skaut učí, že přírodu je třeba chránit činy, nejen

	(např. plastové kelímky, papír, sklenice). U popelnic pak samostatně vhodí do správného kontejneru. Můžeme doprovodit výkladem – proč právě sem? Co se s tím děje dál? Jak pomáháme přírodě? Kdo doma třídí odpad?		Přirozený kontakt s reálným prostředím.	slovy. I malý krok (vyhození odpadu správně) má smysl.
Reflexe před obědem 11:30 – 11:45	Reflexe: „Co jsme se dnes naučili?“ „Jakou barvu má popelnice na papír?“ Ocenění dětí, za jejich aktivitu a pomoc planetě.			

7.6.4. Čtvrtek – Fyzický rozvoj a venkovní aktivity

Cílem dne je rozvíjet fyzickou zdatnost, koordinaci pohybů, vytrvalost a učit se základní orientaci v terénu. Aktivity probíhají převážně venku a mají dobrodružný charakter – děti zažívají výpravu, překážky i hledání pokladu.

Aktivita Čas	Popis činnosti	Pomůcky	Rozvojové oblasti RVP PV	Skautská inspirace
Ranní hry 8:00 – 8:45	Hra na dobrodruhy – práce s mapou a kompasem. Děti si ve třídě hrají na malé dobrodruhy nebo cestovatele. Pomocí jednoduchých „map“ (může být i nakreslený půdorys třídy) hledají obrázky zvířat, stop nebo „poklady“. Případné nálezy mohou děti do mapy zaznamenat. Některé děti mohou zkoušet orientaci podle kompasu – učitelka jim ukáže, kde je	Zjednodušené mapky (nakreslené učitelkou). Obrázky stop, zvířat nebo předměty k hledání, kompasy. (pokud nejsou, stačí ukázat princip).	Prostorová orientace. Fantazie, plánování.	Skauti běžně používají mapu a kompas, učí se orientaci v přírodě.

	sever a co znamená otočit se podle směru.			
Komunikační kruh 8:45 – 9:15	Učitel vede kruh, kde si děti povídají o tom, jaký pohyb mají nejraději (běh, skákání, jízdu na kole, lezení po stromech). Pedagog se ptá: „Co se děje s naším tělem, když se hýbeme?“ „Co znamená být silný a zdravý?“ „Co děláme, když jsme venku?“ Děti sdílejí zkušenosti z domova, školky nebo výletů. Můžeme použít obrázky sportovců. Také ukáže dětem směrovou růžici, kde je na mapě sever, jih, východ, západ.	Obrázky sportovců (viz příloha č.9). Směrová růžice (viz příloha č.10).	Sebeuvědomění (jak se cítím, co mám rád). Vztah k pohybu a zdraví. Naslouchání a mluvení v kruhu.	Skautský život se odehrává venku. Skaut je zdatný, statečný a zdravý. Rozvoj fyzické kondice je přirozenou součástí výchovy.
Pohybová hra 9:15 – 9:30	Překážková dráha – cesta za pokladem. Na hřišti nebo zahradě je připravená překážková dráha (běh, lezení, skok, plazení, přelézání). Může být postavena jako „dobrodružná výprava“ – děti překonávají překážky, aby dorazily k pokladu. Učitelka je povzbuzuje, může dávat úkoly typu: „Přejdi kládu jako veverka.“ „Prolez tunelem jako liška.“ „Přeskoč kámen jako kamzík.“	Kužely, lavičky, žíněnky, lana na přelézání tunel, pytle.	Hrubá motorika, rovnováha, koordinace. Překonávání překážek a vytrvalost. Radost z pohybu a soutěžení.	Překážkové dráhy a fyzické výzvy patří mezi základní aktivity skautských výprav. Děti se učí pohybu v terénu i překonávání strachu.
Řízená činnost 9:30 – 10:00	Orientace v přírodě. Děti se učí základní pravidla orientace venku bez mapy: Slunce vychází na východě. Mech roste častěji na severní straně stromů. Stromy se ohýbají s větrem. Učitelka může ukázat	Obrázky slunce, stromu, mechu. Papírová růžice světových	Přírodní pozorování. Logické uvažování, orientace. Základy environmentální gramotnosti.	Skaut se učí orientaci podle přírodních znamení jako dovednost, která pomáhá být

	obrázky stromů, mechu, slunce a směrové růžice. Na zahradě nebo ve třídě děti zkouší určit, kde je sever, podle slunce. Mohou se „otočit jako střelka kompasu“.	stran (Příloha č. 10). Kompas (pokud je).		samostatný a bezpečně se pohybovat v přírodě.
Pobyt venku 10:15 – 11:30	Výprava do přírody – hra Stopař: Děti jdou na krátký výlet (ideálně v okolí školky, které znají). Rozdělí se do dvou skupin: První vede paní učitelka, která je „lovena“ – děti ji musí stopovat nenápadně. Druhá učitelka jde s dětmi. Učí je, jak se schovat, jak být potichu. Paní učitelka „prchající“ zanechává po cestě stopy (např. šipky z klacíků, ukázka v příloze č.11). Děti ji následují a pokud je zahlédne a otočí se, musí se rychle schovat. Na konci trasy je připravena hádanka – pokud ji vyřeší, dostanou poklad (např. obrázek, nálepku, ovoce, pečeť).	Šipky z přírodnin. „Poklad“ – drobná odměna. Hádanka (např. jednoduché hádání zvířat nebo „Co je zelené a roste?“).	Tichý pohyb, pozornost, vnímání přírody. Práce ve skupině. Schopnost plánování a dodržování pravidel.	Hra na „lovce“ a „stopaře“ je tradiční skautskou aktivitou. Učí se pozorovat okolí, být v přírodě potichu, spolupracovat a nevzdat to.
Reflexe před obědem 11:30 – 11:45	Děti sdílí, co se jim dnes nejvíc líbilo (skákání, schovávání, hledání pokladu). „Jak poznám sever?“ Učitelka chválí odvahu a spolupráci.			

7.6.5. Pátek – Emocionální a sociální rozvoj

Děti se učí rozpoznávat a pojmenovávat své emoce, vnímat pocity druhých a reagovat na ně vhodným způsobem. Učí se vyjadřovat své emoce nejen slovy, ale i mimikou, gesty a hrou. Podporujeme rozvoj empatie, schopnosti komunikace a posilování přátelských vztahů ve skupině.

Aktivita Čas	Popis činnosti	Pomůcky	Rozvojové oblasti RVP PV	Skautská inspirace
Ranní hry 8:00 – 8:45	Hra s maňásky nebo figurkami – scénky o přátelství a pomoci. Děti si volně hrají s maňásky nebo figurkami. Učitelka může připravit jednoduché scénky a zapojit se do hry. Například: Kamarád je smutný, jak mu pomůžeme? Kamarád ztratil hračku, co uděláme? Kamarád slaví narozeniny – jak ho potěšíme? Hra podporuje spontánní vyjadřování emocí a hledání řešení situací, které děti znají z běžného života.	Maňásci nebo figurky zvířat/postaviček. Malé rekvizity (např. papírový dort, dárek).	Sociální dovednosti – pomoc, podpora. Fantazie, vyprávění. Prožívání a vyjadřování emocí.	Ve skautingu se často pracuje s příběhy, které pomáhají dětem pochopit morální hodnoty a vžít se do role druhých.
Komunikační kruh 8:45 – 9:15	Povídání o emocích Děti sedí v kruhu a společně s učitelkou si povídají o emocích. Učitelka pokládá otázky: „Kdy jsi byl naposledy šťastný?“ „Co tě rozesmutní?“ „Co můžeš udělat, když je někdo naštvaný?“ „Jak poznáme, že má někdo radost?“ Můžeme používat obrázky s tvářemi znázorňujícími různé emoce nebo si je děti zkusí samy předvést.	Kartičky s obrázky emocí (radost, smutek, strach, vztek...).	Emoční gramotnost (poznávání emocí). Verbální dovednosti. Empatie a respekt k pocitům druhých.	Skaut učí rozumět druhým a naslouchat jim. Sdílení v kruhu podporuje otevřenost a posiluje skupinovou soudržnost.
Pohybová hra 9:15 – 9:30	Najdi si kamaráda Děti se volně pohybují po třídě nebo hřišti. Na znamení učitelky (tlesknutí, zazvonění) si rychle najdou kamaráda a	Není potřeba nic, stačí prostor a signalizace (tamburína, píšťalka, tlesknutí).	Pohybová aktivita. Sociální interakce a vnímání druhého.	Skautské aktivity často zahrnují hry na poznávání a budování

	bud' se obejmou, dají si ruce, plácnu si dlaněmi, nebo si navzájem ukáží „úsměv“ nebo „veselou tvář“. Můžeme dát pravidlo, že se děti pokaždé musí střetnout s někým jiným, aby nedošlo k opakování stále stejných dvojic.		Radost z kontaktu a posilování vztahů.	týmové atmosféry. Dotek a kontakt posilují vzájemnou důvěru.
Řízená činnost 9:30 – 10:00	Hra na pocity – pantomima emocí Každé dítě si vylosuje kartičku s obrázkem emocí (radost, smutek, zlost, strach, překvapení, klid). Bez použití slov se pokusí tuto emoci vyjádřit mimikou a pohybem. Ostatní hádají, o jakou emoci jde. Děti se učí všímat si neverbálních projevů (gesta, výraz obličeje), což je důležité pro empatii.	Kartičky s obrázky emocí. (viz. Příloha č.12)	Neverbální komunikace. Emoční inteligence. Všímavost k projevům druhých.	Skauti se učí porozumění skupině nejen slovy, ale i vnímáním neverbálních signálů.
Pobyt venku 10:15 – 11:30	Volná hra na hřišti – rozvoj sociálních dovedností v přirozeném prostředí. Děti si na hřišti volně vybírají aktivity: hrají si na prolézačkách, spolupracují při hrách s míčem, staví domečky z přírodnin nebo hrají na honěnou. Učitelka sleduje interakce mezi dětmi a v případě potřeby pomáhá navázat spolupráci nebo řeší drobné konflikty přirozenou cestou.	Míče, švihadla. Prolézačky a přírodní materiály na stavění.	Pohybové schopnosti. Sociální interakce ve volné hře. Samostatnost a spolupráce.	Skautské aktivity v přírodě dávají dětem prostor rozvíjet vlastní iniciativu a týmové dovednosti v přirozeném prostředí.

Reflexe před obědem	„Jaké emoce jsme dnes hráli?“ „Kdy jste dnes někomu pomohli?“			
11:30	Ocenění dětí, které projevily laskavost,			
–				
11:45	pomohly kamarádovi nebo krásně spolupracovaly.			

8. Interpretace výsledků

Tato kapitola se věnuje představení a interpretaci výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. V následující části práce jsou rozebrána hlavní témata, která byla zčásti vybrána na základě předchozího studia odborné literatury a zčásti se vynořila během samotné analýzy rozhovorů. Každé z témat je zde detailně popsáno a doplněno konkrétními citacemi přímo z provedených rozhovorů.

Rozhovory byly přepisovány téměř doslova s využitím metody redigovaného přepisu. Záznamy byly očištěny od zbytečných přerázků a slovních parazitů, které by mohly narušit srozumitelnost a plynulost textu.

8.1. Struktura a efektivita týdenního plánu

Téma struktury týdenního plánu se v rozhovorech ukázalo jako jedno z nejčastěji zmiňovaných. Hodnotili nejen celkovou organizaci, ale i logiku jednotlivých kroků, návaznost aktivit a jejich soulad se vzdělávacím obsahem. Každý den byl zaměřen na specifickou oblast rozvoje, což dětem umožnilo soustředit se na konkrétní dovednosti. Skautská metoda dala dětem příležitost učit se prakticky a zážitkově, což je pro ně velmi přirozené. Podobně se vyjádřila i ředitelka školy Helena (34 let praxe): „*Celý týden byl výborně postavený z hlediska gradace obtížnosti i tematického zaměření. Navíc oceňuji důsledné zapojení zážitkového učení, kdy děti se učí skrze vlastní prožitek, což já osobně považuji za nejefektivnější přístup.*“

Přirozená návaznost jednotlivých dní a jejich tematické zaměření přineslo jistotu učitelům: „*Já jsem si to úplně neuměla na začátku představit, jak to bude vypadat v praxi. Ale fakt to dávalo smysl. Všechno do sebe hezky zapadlo.*“ (Evička, 1 rok praxe) Tak i motivaci dětem. Pedagožka Eva (7 let praxe) k tomu uvedla: „*Každý den děti zažívaly různorodé aktivity, od kreativních po sportovní. Tento přístup udržel jejich pozornost a motivaci. Navíc to celé působilo tak přirozeně, žádné zbytečné tlačení na výkon.*“

Jedním z důležitých postřehů bylo, že plán nabízel jasně daný rytmus, který ale zároveň ponechával dostatek prostoru pro přirozené tempo dětí i případné změny. „*Plán měl pevný rámec, ale zároveň nechával prostor pro přirozený vývoj a reakce dětí na konkrétní situaci.*“ (Šárka, 9 let praxe) Helena upozorňuje i na nastavení programu : „*Když je program*

dobře nastavený a děti jsou do něj vtažené, zvládnou i náročnější podmínky bez větších problémů.“

Vytvoření tematických dnů např. pondělí – samostatnost, středa – příroda apod., umožnilo dětem jasně chápat, co je v daný den čeká, a zároveň rozvíjet konkrétní kompetence napříč RVP. Jednotlivá témata pak sloužila jako základ pro volbu činností, jejich reflexi i společné sdílení. Pondělí, které bylo věnováno rozvoji samostatnosti, zanechalo v učitelích silný dojem. Začínající učitelka Evička to vnímala nejen jako přínos pro děti, ale i pro sebe: *„Neuměla jsem si představit, že děti zvládnou tolik věcí samy. A já jsem se vlastně naučila, že jim musím víc věřit.“*

Úterý bylo zasvěceno týmové spolupráci a sdílené tvorbě. Učitelé zaznamenali výrazný posun zejména u dětí, které měly zpočátku problém s komunikací. Šárka popsala praktický dopad při hře gordický uzel: *„Ze začátku to bylo trochu divoké, ale rychle pochopily, že musí spolu mluvit a pomáhat si. Byly mnohem víc sehrané na konci týdne než na začátku.“*

Středa a čtvrtek se nesly ve znamení environmentální výchovy a pobytu venku. Tyto dny byly naprosto klíčové pro většinu pedagogů. *„Děti byly fascinované sběrem přírodnin a zahradničením. I ty, které obvykle preferují činnosti uvnitř, byly zaujaté. Byla to příležitost, jak prohloubit své propojení s přírodou a cítit se jako její součást.“* (Helena)

Pedagožka Pavla, s více než 25letou praxí podotýká: *„Bylo super vidět, jak se najednou projeví i ty tišší děti. Byly soustředěné a zapálené, jako kdyby stavěly most do vesmíru.“* Z reakcí dětí je patrné, že příroda jim poskytuje autentické prostředí, ve kterém se mohou projevit jinak než ve třídě. Drobné překážky (jako nepřízeň počasí) byly naopak vnímány jako výzvy, nikoliv jako omezení. *„Děti to braly jako dobrodružství. Dokonce jsem měla pocit, že když začalo pršet, tak byly ještě živější a víc zapálené.“* (Pavla)

Páteční reflexní kruhy byly uzavřením týdne a prostorem pro sdílení, hodnocení i vlastní uvědomění dětí. *„Děti velmi rády sdílely své zážitky a úspěchy, ukazovaly nasbírané přírodniny nebo si navzájem chválily, kdo co zvládl.“* (Monika)

Šárky dodává: *„Dokázaly samy popsat, co se jim líbilo a co se jim povedlo. Začaly si navzájem chválit. To je přesně to, co chceme – aby si všímaly nejen svého úspěchu, ale i ostatních.“* Reflexe je klíčovým prvkem zážitkového učení, jak uvádí Kolb (1984), neboť umožňuje převádět prožitek do porozumění a následného jednání.

Je však třeba dodat, že i přes převládající pozitivní hodnocení se intenzita zapojení lišila podle individuálních preferencí dětí a pedagogů. Struktura plánu, postavená na tématech blízkých dětem (např. příroda, přátelství, dobrodružství), jim pomohla lépe chápat souvislosti mezi činnostmi, rozvíjet vnitřní motivaci a aktivně se zapojovat. (Ryan & Deci, 2000, s. 68)

Tyto zkušenosti pedagogů i dětí potvrzují, že tematicky strukturovaný plán poskytuje dětem i učitelům bezpečný prostor, živý a plný možností, jak se přizpůsobit, rozvíjet a objevovat, a umožnil naplnění základních cílů skautské metody: samostatnost, spolupráce, zážitkové učení a respekt k přírodě.

8.2. Praktické a zážitkové učení v praxi týdenního plánu

Jedním z klíčových pilířů skautské výchovy je princip zážitkového a praktického učení (Zajíc, 2001). Tento přístup se v týdenním plánu projevil napříč všemi aktivitami.

Pedagogové tuto formu učení hodnotili velmi pozitivně, a to jak z hlediska efektivity, tak i motivace dětí. Jak uvedla jedna z učitelek *„Skautská metoda dala dětem příležitost učit se prakticky a zážitkově, což je pro ně velmi přirozené. Bylo vidět, jak se jim rozsvítila očička, když mohly něco udělat samy, třeba si namazat chleba, zabalit si svačinku.“* (Monika)

Všechny pedagožky opakovaně zdůrazňovaly, že praktické činnosti, ať už šlo o třídění odpadu nebo stavbu přístřešku, mají pro děti větší význam než jen formální výuka. *„Například příprava vlastní svačiny nebo třídění odpadků přímo u kontejnerů, děti si to zapamatují mnohem víc, protože jim to dává smysl.“* (Helena) nebo *„Když dětem něco dává smysl, jdou do toho naplno. Bylo to na nich vidět. Samy se ptaly, co zasadíme příště, nebo kam správně vyhodit obal od svačiny.“* (Šárka)

Praktické činnosti tak nejsou pouze zábavnou alternativou klasické výuky, ale naplňují principy vymezené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021, s. 7–14), jako jsou rozvoj kompetencí k řešení problémů, sociální učení a vztah k přírodě. Zvláštní důraz byl kladen i na to, že při těchto aktivitách dochází k hlubšímu učení. Dítě rozumí nejen co dělá, ale také proč (Dewey, 1938, s. 25). Oproti běžné frontální výuce nabízí dětem možnost aktivně objevovat, přemýšlet, tvořit a reflektovat (Rabušicová, M., Kolářová, M. 2013, s. 72–74). V rámci celého týdne se opakovaně potvrzovalo, že právě tyto momenty mají nejsilnější vliv na vnitřní motivaci dětí i na skutečné osvojení dovedností: *„Zkušenosti, které děti získaly, jsou přenositelné do dalších etap vzdělávání. Rozvinuly samostatnost, schopnost spolupráce i zájem o přírodu.“* (Monika). Také *„Když děti něco prožijí, zapamatují si to jinak. Nejen že vědí, co dělat, ale také proč to dělat. A to je obrovský rozdíl.“* (Helena)

Významným výstupem z rozhovorů je i přání pedagogů, aby byl tento přístup využíván častěji i mimo tematicky plánované týdny: *„Bylo by super, kdybychom pokračovali v podobném duchu i v dalších týdnech. Děti potřebují vidět výsledky své práce, to jim dá víc než povídání v kroužku.“* (Eva)

Zážitkové učení se v této podobě ukazuje jako most mezi světem dětí a dospělých, mezi hrou a výukou (Hogenová, 2020, s. 64).

Na základě výpovědí pedagogů lze formulovat několik doporučení, jak zážitkové učení efektivně implementovat. Zařazovat aktivity, které mají reálný dopad a smysl (např. péče o rostliny, orientace v přírodě, třídění odpadu). Vytvářet prostor pro improvizaci a plánování, ale ne svazování. Zachovávat každodenní reflexi a podpořit uvědomování a ukotvování prožitků. Zapojovat děti do spolurozhodování, vymýšlení aktivit, dělení rolí a hodnocení. Vnímat přírodu jako učební prostředí, nikoliv pouze jako kulisu.

Pedagogové napříč zkušenostmi i osobními styly se shodli, že zážitkové učení je způsobem, jak lze s dětmi pracovat dlouhodobě, smysluplně a s respektem k jejich vývoji. V kombinaci s dobře postavenou strukturou dne a týdne má zážitkové učení potenciál stát se stabilní součástí moderního předškolního vzdělávání, nikoli pouze jako zpestření, ale jako plnohodnotná výchovná filozofie.

8.3. Týmová spolupráce a komunikace

Spolupráce je jednou z klíčových kompetencí podle RVP PV a zároveň jedním z pilířů skautské metody (RVP PV, 2021, s. 10–12). Cílem není pouze to, aby se děti naučily spolu

hrát, ale aby si samy uvědomovaly význam dohody, naslouchání, vzájemného respektu i podpory (Kolomazník, 2016, s. 97)). V tematickém týdnu se týmová spolupráce objevovala napříč všemi aktivitami, nejen při řízených hrách, ale i v přirozených, spontánních situacích. Z rozhovorů vyplynulo, že děti se do spolupráce zapojovaly ochotně, často i bez vnější pobídky. Učitelé sledovali, jak se během týdne mění klima ve skupině, děti byly otevřenější, častěji se radily, nabízely si pomoc. „*Týmové aktivity děti stmelily. Dokázaly si rozdělit role a učily se naslouchat jeden druhému. Největší pokrok jsem viděla u dětí, které měly na začátku týdne problém s nasloucháním ostatním.*“ (Monika)

„*Měla jsem radost, když jsem viděla, jak si děti samy navrhuji, kdo bude kde držet lano nebo kdo pomůže kamarádovi přes překážku.*“ (Eva) Děti tak měly možnost nejen spolupracovat, ale i řídit se navzájem, což přirozeně vedlo k rozvoji sebeřízení, odpovědnosti a empatie.

Stavba překážkové dráhy a kolektivní tvoření byly opakovaně zmíněny jako momenty, kdy se spolupráce rozvinula nejviditelněji. „*Při stavbě překážkové dráhy si děti samy domlouvaly, kdo co bude dělat. Byly nadšené, že můžou pomáhat druhým a to spontánně, bez pokynu dospělého.*“ (Šárka) Takové aktivity nesloužily jen k rozvoji komunikačních dovedností, ale měly i další přesah, vedly k uvědomění si vlastní role v kolektivu, k vyjednávání i řešení neshod.

Podpora týmového ducha se projevila i při výzvách, které děti plnily společně. „*Děti se navzájem podporovaly a oslavovaly každý úspěch.*“ (Monika)

„*Byla radost vidět, že když někdo něco nezvládl, ostatní ho neodsoudili, ale hned mu pomohli. To se u dětí často nevidí tak přirozeně.*“ (Pavla) Zážitek rámcu aktivit vedl k tomu, že i běžné úkoly jako přenést něco, vyřešit problém, postavit něco, se staly prostředkem budování vztahů a komunikace (Kolb, 1984, s. 38–42).

Pedagogové si všimají, že s rostoucím množstvím společných činností se u dětí přirozeně zlepšovala i komunikace. Zatímco na začátku týdne bývala interakce často jednoslovná nebo váhavá, během dalších dní se proměnila v živý tok nápadů, dotazů a domluv. „*Ze začátku byly trošku chaotické, ale jakmile pochopily princip, začaly si navzájem radit a pomáhat. Je fascinující pozorovat, jak rychle děti dokážou pochopit význam spolupráce, když je k tomu vedeme vhodnou formou.*“ (Helena)

„*Nejvíce mě překvapilo, že i ti nejtišší začali mluvit, navrhopvat, diskutovat. Stačilo pár dní, kdy jsme jim dali prostor.*“ (Pavla) Je však přirozené, že míra zapojení a otevřenosti se lišila podle individuálních povah dětí.

Základem funkční spolupráce je i schopnost vnímat druhé, nejen vědět, co já chci říct, ale slyšet, co potřebuje druhý. A právě tady se ukázala síla neformálních, přirozených situací, které podle Vágnerové (2005, s. 227) vytvářejí nejvhodnější prostor pro autentické sociální učení. „*Viděla jsem, jak děti samy navrhovaly kompromisy, třeba kdo bude první, kdo bude kreslit a kdo lepit. Nechaly si prostor, poslouchaly se. A to bez našeho zásahu.*“ (Šárka)

„*Nezapomenu na situaci, kdy jeden chlapec nechtěl přes překážku a ostatní ho hned začali povzbuzovat. Neříkali mu, že to musí, nabízeli pomoc, smáli se s ním, a nakonec to zvládl. A pak byl dobrý.*“ (Evička). V přirozeném prostředí děti prokázaly velkou míru ohleduplnosti a schopnosti vnímat potřeby druhých.

V závěru týdne se u většiny skupin projevilo zřetelné stmelení, pedagogové mluvili o silnějším vztahu mezi dětmi, větší ochotě si pomáhat, ale i větší sebejistotě dětí ve skupině.

"Byly mnohem víc sehrané na konci týdne, než když začínaly. Takové aktivity posilují nejen komunikaci, ale i trpělivost a vzájemný respekt." (Šárka)

„Učili se naslouchat, domlouvat se, navrhopvat řešení. To je pro mě jedna z největších výher celého týdne.“ (Pavla) Pedagogové zároveň vnímali, že tento přístup podporuje i prevenci konfliktů. Děti, které mají prostor samy komunikovat a řešit situace, mnohem méně sklouzávají ke sporům a hádkám.

8.4. Příroda jako vzdělávací prostředí

Většina pedagogů popisovala přírodu nikoliv jenom jako místo, ale jako aktivní a podnětné prostředí pro učení. Pobyt venku, kontakt se živými materiály a možnost spontánního objevování vedly k vyššímu zapojení dětí, hlubšímu soustředění a přirozenému respektu k okolnímu světu (Sobel, 2004, s. 15–18). Prostředí lesa, školní zahrady nebo i obyčejná louka se během týdne staly prostorem nejen pro hru, ale i pro poznávání, přemýšlení, plánování a spolupráci. Bylo zajímavé sledovat, jak se děti v přírodě chovají jinak – otevřeněji, svobodněji a zároveň s větší ochotou respektovat pravidla. Pedagogové také navrhovali, aby se podobné venkovní aktivity, které jsou řízené, staly pravidelnou součástí běžné výuky, nikoliv pouze projektových dnů.

Zvláštní důraz byl kladen na to, jak přírodní prostředí aktivuje vnímání celým tělem – děti nejen dívají a poslouchají, ale také sahají, čichají, běhají a manipulují. *„Když jsme sbírali přírodniny, děti zkoumaly texturu listů, vůni šišek, barvy podzimní přírody. To je výchova skrze opravdový prožitek.“* (Monika)

„Zapojily všechny smysly, běhaly, sbíraly, přemýšlely. Je to pro ně daleko lepší, než kdybychom si o přírodě povídali jen na obrázcích.“ (Šárka) Tento multisenzorický přístup odpovídá principům environmentálního vzdělávání i zážitkové pedagogiky (Kolb, 1984, s. 38–42). Poznání vycházející z tělesného prožitku se lépe ukotvuje, vytváří hlubší vztah a otevírá prostor k dalším otázkám.

Příroda vedla děti nejen k pohybu, ale i ke klidu, soustředění a přemýšlení. V kombinaci s dobře postaveným programem se ukázala jako učebna, kde jsou stěny ze stromů a tabulí je zem a příroda. Významným aspektem bylo tzv. difuzní vedení – prostředí samo nabízelo přirozené výzvy a mantinely bez potřeby výrazného řízení ze strany učitele, což snižovalo stres pedagogů a zvyšovalo samostatnost dětí (Palmer, 1998, s. 59–60).

Učitelé opakovaně popisovali, jak přechod z interiéru do přírody měnil dynamiku skupiny:

„Ve třídě jsou děti víc hlučné, hádavé, často se přetlačují. Venku ne. Jako kdyby byl prostor dost velký pro všechny. Víc si pomáhají, méně si překážejí.“ (Eva)

„Je to paradox – venku, kde je zdánlivě větší chaos, je zároveň větší klid. Děti víc spolupracují, víc vnímají, míň bojují, více věcí je dovoleno.“ (Helena)

„U některých dětí vidávám venku věci, které jsem uvnitř nezažila: iniciativu, zvědavost, objevování. Příroda jim dává prostor být samy sebou.“ (Pavla)

„Bylo fascinující sledovat, jak se některé děti doslova rozzářily, když jsme šli ven. Najednou víc mluvily, víc si hrály spolu, přirozeně tvořily dvojice nebo skupinky.“ (Šárka)

Během týdne nastaly i nepříznivé podmínky, jako déšť, vítr a chlad. Přesto tyto faktory děti spíše motivovaly, než odrazovaly. „*Počasí děti spíš motivovalo, než brzdilo. Bylo vidět, že když je program dobře nastavený, zvládnou i náročnější podmínky bez problémů. Špatné počasí často vadí více učitelkám než dětem.*“ (Helena)

Děti měly během týdne příležitost tvořit s tím, co v přírodě našly. „*Byly nadšené, že můžou tvořit bez fixek a papíru. Větvičky, listy, kamínky, to je něco úplně jiného než běžné výtvarné potřeby.*“ (Monika)

„*Když jsme skládali obraz z přírodnin, samy přišly s tím, že nemáme nic trhat, jen sbírat ze země. To mě přišlo fajn.*“ (Eva)

Opakovaný kontakt s přírodou v dětech podle pedagogů buduje vztah, který jde za pouhé znalosti a informace. „*Děti si odnesly praktické dovednosti, ale hlavně pochopily, jak je příroda křehká a jak se o ni starat. Jako by začaly vnímat věci kolem sebe jinak.*“ (Šárka) Paní učitelka Šárka také konstatuje: „*Začaly si víc všímat detailů, brouků, mravenců, listů. Bavily se spolu o tom, co je křehké, co je škoda zničit. To bych ve třídě nedosáhla ani sebelepším obrázkem.*“ (Šárka)

Učitelé si byli vědomi i výzev, které pobyt venku přináší – organizačních, bezpečnostních i materiálních. „*Ano, je víc organizace, musíte řešit oblečení, bezpečnost, někdy to není pohodlné. Ale ten výsledek za to stojí.*“ (Pavla) Což bývá nejčastější problém při aktivitách venku. Děti často nemají vhodné oblečení na ven. Z toho vyplývá důležitý faktor a to faktor možnosti a míry zapojení rodičů, kdy dětem dají vhodné oblečení.

Na základě výpovědí je zřejmé, že příroda v tomto týdnu nefungovala pouze jako prostředek, ale jako rovnocenný partner ve vzdělávání – nabízela dětem podněty, výzvy, klid i možnost rozvoje ve vlastním tempu (Louv, 2005, s. 119–123).

8.5. Celkové hodnocení tematického týdne z pohledu pedagogů

Tematický týden založený na principech skautské výchovy byl pro všechny zapojené pedagožky výrazným zážitkem, který přesáhl běžný rámec jejich každodenní práce. Výpovědi učitelek jsou zde tematicky rozčleněné podle hlavních oblastí, které se v hodnocení opakovaly.

Pedagožky ocenily, že plán byl přehledný, tematicky ucelený a zároveň flexibilní. „*Líbilo se mi, že každý den měl své téma, které se promítalo do všech aktivit. Děti chápaly, co se děje a proč.*“ (Monika)

„*Plán mi pomohl se zorientovat, cítila jsem se jistá, ale zároveň jsme měli volnost něco upravit.*“ (Evička)

Učitelky popsaly viditelnou změnu v chování, zapojení a náladě dětí. „*Děti byly víc v pohodě. Míň řešily spory, víc si hrály spolu.*“ (Šárka)

„*Některé děti se během týdne úplně rozkvetly. Třeba kluk, který většinou nekomunikuje, se sám přihlásil, že chce ukázat, co postavil.*“ (Monika)

Reflexe ukázaly, že děti nejen zvládly nové výzvy, ale dokázaly o svých zážitcích i samostatně mluvit. „*Při reflexích děti samy dokázaly mluvit o tom, co se jim líbilo a proč. To pro mě byl moment, kdy jsem si řekla, že to má smysl.*“ (Eva)

V mnoha výpovědích se opakoval motiv překvapení nad schopností dětí přijmout zodpovědnost. „*Nečekala jsem, že budou tak samostatné. Máme někdy tendenci děti podceňovat.*“ (Pavla)

„*Zjistila jsem, že když je nechám, často vymyslí lepší řešení, než bych navrhla já.*“ (Eva)

Zároveň si pedagogové uvědomovali, že některé děti potřebovaly na adaptaci více času. „*Bylo znát, že některým dětem chvíli trvalo, než si zvykly na týmovou práci. Ale i ony nakonec našly své místo.*“ (Monika)

Velká část rozhovorů se točila kolem kontrastu mezi tematickým týdnem a běžnou školkovou rutinou. „*Ve standardní výuce někdy nevědomě bráníme dětem v rozletu, ze zvyku nebo kvůli organizaci.*“ (Helena)

Pedagožky hodnotily týden nejen jako úspěch dětí, ale i jako svou vlastní profesní inspiraci. „*I já sama jsem změnila některé věci. Přestala jsem tolik mluvit a víc naslouchám.*“ (Pavla)

Týden zároveň proměnil vztah učitelek k dětem. „*Děti za mnou chodily ne pro svolení, ale pro radu. A braly mě jako součást.*“ (Helena)

Pedagožky vnímaly i vlastní proměnu jako zpomalení, větší vnímavost a klid. „*Zpomalila jsem. Když nejsem ve stresu já, nejsou v něm ani děti.*“ (Helena)

Přesto si učitelky uvědomovaly, že organizace podobného týdne klade vyšší nároky. „*Bylo to náročné na přípravu a pochopení, ale stálo to za to.*“ (Monika)

„*Příště bych víc zapojila i rodiče, aby lépe chápali, co děti prožívají.*“ (Eva)

„*Chtěla bych víc kombinovat řízené a volné aktivity.*“ (Šárka)

Pedagožky se shodly, že podobné týdny by neměly být výjimkou, ale standardem. „*Děti by si zasloužily víc takových týdnů. Mění to atmosféru i vztahy ve třídě.*“ (Helena)

8.6. Celkové hodnocení týdne z pohledu dětí

Děti na rozdíl od pedagogů, neumějí formulovat zpětnou vazbu odborně. Štech, S. (2007, s.112) poukazuje na to, že dětská řeč těla, mimika či spontánní reakce jsou klíčovými indikátory vnitřního prožívání a porozumění situaci. Právě v těchto autentických projevech se ukázalo, jak silný zážitek pro ně celý týden byl. Učitelé během týdne zaznamenávali slovní i neverbální projevy dětí, které sloužily jako nejpřirozenější zpětná vazba. Děti pojmenovávaly své zážitky, dokázaly vyjádřit, co se jim líbilo, co by chtěly znovu, co je překvapilo. „*Mně se líbilo, jak jsme lezli přes větve, to bylo jako v džungli!*“ (zprostředkováno Monikou) „*Já bych chtěl být stopařem pořád.*“ (převyprávěla Šárka) V těchto jednoduchých větách je víc než v jakémkoliv evaluačním dotazníku. Dítě, které vyjádří, že by chtělo být lesníkem, není jen nadšené, je zasažené zkušeností. To je přesně to, co má vzdělávání dělat (Kolb, 1984, s. 49).

Děti dávaly najevo svou spokojenost spontánně smíchem, soustředěním, otázkami, tím, že nechtěly končit, že se vracely k prožitkům. Goleman (1997, s. 27) zdůrazňuje, že emocionální prožitek je zásadním prvkem v procesu učení, protože pozitivní emoce podporují zapamatování i vnitřní motivaci. Učitelky si všímaly, že byly klidnější, otevřenější, živější, ale ne chaotické. „*Byly nadšené. Fakt jsem je takhle dlouho nezažila. Některé dítě se mě i ptalo, jestli se do lesa přestěhujeme.*“ (Šárka)

„Jedna holčička, která jindy neříká moc slov, najednou u kruhu říkala, co všechno viděla, co se jí líbilo.“ (Monika)

„Řekla mi: Paní učitelko, můžeme to dělat i příště? A já jsem si v tu chvíli uvědomila, že jsme to trefili.“ (Eva)

„Při závěrečném sdílení jeden chlapec řekl, že by chtěl být lesníkem. Nejen kvůli přírodě, ale protože se mu líbilo být venku s ostatními.“ (Helena)

Z pohledu rámcového vzdělávacího programu děti naplnily (aniž by to věděly) řadu klíčových kompetencí. Samostatnost (rozhodování, přebírání odpovědnosti), sociální rozvoj (spolupráce, empatie, naslouchání), vztah k přírodě (citlivost, ohleduplnost, úcta), komunikace (vyjadřování emocí i myšlenek), učení (vlastní tempo, prožitek, motivace) (RVP PV, 2021, s. 9–12).

9. Diskuze

Tato kapitola se zaměřuje na shrnutí a reflexi hlavních zjištění výzkumu ve světle teoretických východisek a praktických zkušeností. V rámci diskuze se pokusím propojit získané poznatky z terénu s teoretickými koncepty skautské výchovné metody a současnými přístupy v předškolním vzdělávání. Zároveň zde reflektuji silné i slabší stránky realizovaného týdenního plánu, jeho dopad na děti a pedagogický kolektiv, a také potenciál tohoto přístupu pro širší využití ve vzdělávací praxi.

Struktura diskuze bude vycházet z jednotlivých výzkumných otázek formulovaných v úvodní části výzkumu. Postupně se zaměřím na každou z nich, přičemž se pokusím srovnat očekávání s tím, co vyplynulo z reálné praxe. Budu zohledňovat pohled dětí, pedagogů i vlastní pozorování. Tímto způsobem se pokusím postihnout nejen to, zda a jak se podařilo naplnit cíle výzkumu, ale i jaké širší souvislosti a otázky z výsledků vyplývají.

9.1. Jaké změny v chování a dovednostech dětí lze pozorovat při aktivitách inspirovaných skautskou výchovnou metodou

Zavedení skautské výchovné metody do prostředí mateřské školy mělo za cíl nejen obohatit vzdělávací obsah, ale především ověřit, jaké konkrétní proměny nastávají v chování a dovednostech dětí. Na základě systematického pozorování, rozhovorů s pedagogy a zpětné vazby od dětí lze identifikovat řadu pozitivních změn, které se během realizace tematického týdne projeví. Tyto změny se týkaly nejen oblasti samostatnosti, spolupráce a odpovědnosti, ale také celkového klimatu ve třídě, vztahu k přírodě a schopnosti dětí reflektovat vlastní chování. Současně je však nutné uvažovat i o limitech tohoto přístupu a srovnat jej s jinými pedagogickými metodami, aby hodnocení nebylo jednostranné (Šmelová, 2018, s. 92).

Již v počátku týdne bylo patrné, že skautské aktivity podporují u dětí potřebu jednat nezávisle a přebírat odpovědnost. Například v pondělí, kdy si děti samy připravovaly svačinu a balily batohy, většina z nich potřebovala pouze minimální slovní navedení. Učitelé popsali, že některé děti se zpočátku odpovědnosti vyhýbaly, avšak během několika dní aktivně vyhledávaly úkoly a přebíraly iniciativu. Tento posun dokládá nejen rostoucí

praktické dovednosti, ale také důvěru ve vlastní schopnosti. Přesto je vhodné uvažovat, do jaké míry byly tyto změny způsobeny samotnou skautskou metodou a nakolik by obdobný efekt přinesla například Montessori pedagogika, která rovněž akcentuje samostatnost a odpovědnost dítěte (Lillard, 2017, s. 35–38).

Pedagogové se shodli, že děti vykazovaly vyšší míru sebejistoty, zejména ve chvílích, kdy činnost měla pro ně konkrétní a praktický význam. „*Jakmile pochopily, že připravit svačinu není jen hra, ale nutnost pro výpravu, začaly okamžitě spolupracovat,*“ uvedla jedna z učitelek. Tento efekt odpovídá teorii záměrného učení v každodenním kontextu (Rogoff, 2003, s. 75–78), která zdůrazňuje význam praktických činností pro osvojování dovedností.

V souladu s vývojovou psychologií (Erikson, 1963, s. 253–254) je právě pocit kompetence klíčovým aspektem zdravého vývoje dítěte. Skautské aktivity nabídly rámec, kde si tuto potřebu mohly děti naplnit autentickým způsobem. Je však nutné upozornit, že míra rozvoje nebyla u všech dětí stejná. Může existovat riziko, že se v takových aktivitách více prosazují extrovertní děti, zatímco ti méně průbojní mohou zůstat v pozadí (Elias & Schwab, 2006, s. 34–35).

Zajímavým zjištěním bylo i postupné rozvíjení schopnosti dětí rozhodovat se. Zpočátku převládala pasivita a snaha o napodobování dospělého. Postupem času však děti začaly přebírat iniciativu, navrhovaly vlastní postupy a diskutovaly mezi sebou o nejvhodnějším řešení úkolů. Například při aktivitě „*lesní poklad*“ děti aktivně plánovaly cestu, navrhovaly pravidla a obhajovaly své návrhy. Tato dynamika je v souladu s konstruktivistickými principy vzdělávání (Piaget, 1970, s. 71–74), ačkoli současně klade vyšší nároky na pedagoga, který musí být flexibilní a připraven reagovat na nečekané situace. Někteří učitelé přiznávali, že práce v tomto režimu byla náročnější než klasická řízená činnost.

Významné změny se projeví i v oblasti spolupráce a komunikace. Na počátku týdne se často objevovaly spory o pomůcky a potíže s domluvou. Ve druhé polovině týdne však děti spontánně nabízely pomoc, domlouvaly se a spolupracovaly. Přesto je třeba vnímat i možné stinné stránky skupinové práce, například dominanci jednotlivců nebo tzv. efekt „*vozičkáře*“, kdy někteří členové skupiny zůstávají pasivní (Johnson & Johnson, 2009, s. 370–372).

Pedagogové zaznamenali také spontánní projevy empatie: „*Při překážkové dráze se jeden chlapec vrátil pro kamarádku, která se bála běžet. Neříkali jsme mu to, prostě to udělal.*“ (Helena)

Takové momenty potvrzují, že vhodně vedené aktivity podporují rozvoj sociální inteligence. Otázkou zůstává, do jaké míry je tento efekt trvalý mimo strukturu programu, protože výzkumy ukazují, že dopady zážitkových aktivit mohou bez další podpory časem vyprchat (Haluza & Kořá, 2015, s. 53).

Změny se projeví i v neverbální rovině. Děti více vyhledávaly fyzický kontakt, držely se za ruce, objímaly se a spontánně sdílely radost ze splněných úkolů. Emočně podpořené zážitky měly pozitivní dopad na soudržnost kolektivu, což odpovídá principům rozvoje sociálních kompetencí v předškolním vzdělávání (RVP PV, 2021). Zároveň je důležité vnímat potřebu respektovat děti, pro které může být fyzický kontakt stresující, například u neurodivergentních dětí (Denham, 2006, s. 63–64).

Pobyt v přírodě a práce s přírodními materiály přinesly další pozitivní efekty. Zatímco na počátku děti sbíraly přírodniny spíše nahodile, postupem týdne je začaly třídění a komentování svých objevů. Tento přechod od objevování k porozumění lze vnímat jako

počátek environmentálního uvědomění (Louv, 2005, s. 55–58; Chawla, 1999, s. 20–21). Nicméně, je třeba mít na paměti, že environmentální vzdělávání je dlouhodobý proces a nelze jej zcela vyvozovat z jednoho tematického týdne.

Pozitivní dopad aktivit byl patrný také v oblasti emoční regulace. Otevřené prostředí a rytmus venkovních aktivit pomáhaly dětem zvládat frustraci a přijímat neúspěchy. Například při skupinové hře s lanem jedna dívka, která se zpočátku stahovala, nakonec sama vyjádřila přání pokračovat. Tento projev resilience byl výsledkem podpůrného prostředí bez tlaku na výkon (White, 2012, s. 39–40).

Skautské aktivity tedy přinesly předškolním dětem nejen nové zážitky, ale především reálné příležitosti k rozvoji klíčových kompetencí. Pozorované změny v chování a dovednostech naznačují hlubší posun v myšlení, komunikaci i respektu k druhým. Přesto je třeba výsledky interpretovat s opatrností – absence kontrolní skupiny a krátkodobost projektu limitují možnost generalizace závěrů. V budoucnu by bylo žádoucí sledovat dlouhodobé dopady podobných programů a srovnávat je s jinými pedagogickými přístupy na základě systematického sběru kvantitativních i kvalitativních dat.

9.2. Jak aktivity zaměřené na skautské principy ovlivňují rozvoj samostatnosti a schopnost dětí přijmout odpovědnost?

V průběhu realizace tematického týdne bylo možné detailně sledovat, jak se děti v předškolním věku vyrovnávají s výzvami spojenými se samostatností a zodpovědností. Program inspirovaný skautskou metodou stavěl na principech důvěry, přirozeného učení a svobody v jasně daných mezích (Zajíc, 2001, s. 64). Podle Havlíkové (2012, s. 41) je právě prožitek jedním z klíčových nástrojů učení v raném dětství. Výsledky pozorování ukazují, že děti nejen přijímaly nové role aktivně, ale postupně si osvojené návyky začaly přenášet i do dalších částí dne. Zároveň však nelze přehlédnout, že takto postavený program vyhovuje především dětem s určitou mírou sebeřízení. U dětí, které jsou zvyklé na direktivní vedení nebo mají potřebu silnější opory dospělého, může počáteční volnost vést ke zmatku nebo nejistotě. Je proto důležité, aby pedagog rozpoznal individuální potřeby a přizpůsobil míru autonomie konkrétní skupině.

Jedním z nejvýraznějších projevů posunu bylo chování dětí při běžných činnostech, které jsou v mateřské škole často pevně vedeny dospělým. V pondělí si děti připravovaly vlastní svačinu. Měly možnost vybrat si z nabídky surovin, namazat si pečivo, přidat zeleninu, a samostatně si připravit batoh. V úvodu dne děti často vyžadovaly ujištění „*A můžu tohle?*“, nebo čekaly na pobídku. V odpolední reflexi už učitelky pozorovaly, že děti automaticky přistupují k surovinám, rozdělují si prostor a méně často vyžadují pomoc. Tento vývoj odpovídá pojetí autonomie dle Piageta, kdy dítě přechází od řízení zvenčí k vnitřnímu řízení jednání (Piaget, 1970, s. 55). Potvrzuje se, že děti zvládnou tyto úkony v prostředí, které podporuje samostatné jednání.

Ve srovnání s Montessori pedagogikou, která klade důraz na opakování a připravené prostředí, je zde rozdíl v míře spontánnosti a skupinové dynamiky. Montessori přístup nabízí vyšší míru struktury, zatímco skautská metoda spoléhá více na interakci a přirozené vedení uvnitř skupiny (Lillard, 2017, s. 84).

Také při spontánních aktivitách se ukazovalo, že pokud mají děti jasný prostor a smysluplný úkol, začnou samy plánovat a přebírat iniciativu. V úterý měly děti za úkol postavit tábořiště ze stavebnic a materiálů. Učitelé popsali, že děti si mezi sebou rozdělily úlohy, aniž by k tomu byly přímo vyzvány. Některé určovaly, co kam patří, jiné si vzaly na starost výzdobu. Pedagožka Pavla uvedla, že děti si úkoly přirozeně rozdělily a dospělí nemuseli zasahovat. Právě v takových situacích je nejlépe vidět, jak se samostatnost a odpovědnost nevytvářejí odděleně, ale v přímém propojení dítě ví, co dělá, proč to dělá, a že jeho činnost má smysl pro skupinu. I zde je ovšem namístě otázka, nakolik se jedná o spontánní přijetí role a nakolik o sociální dynamiku, v níž dominantnější děti přirozeně přebírají vedení, zatímco introvertnější mohou zůstat v pozadí. Pedagog by měl citlivě sledovat, zda je prostor skutečně inkluzivní, a případně vstoupit tak, aby podpořil i ty méně výrazné členy skupiny.

Skautská metoda pracuje s důvěrou ve schopnosti dítěte a s tím, že dítě je aktivním tvůrcem. Tento postoj se promítl do všech oblastí dne. Například při skupinových hrách s lanem nebo v přírodě byly děti vedeny k tomu, aby se samy domluvily, jak úkol splní. Hra gordický uzel, při níž se děti musely rozmotat, aniž by pustily ruce, vyžadovala koordinaci, vzájemné naslouchání a ohleduplnost. Učitelé do procesu nevstupovali, pouze pozorovali a nabízeli zpětnou vazbu. Absence kontroly odpovídá konceptu přirozené autority (Baden-Powell, 2004, s. 42.), ale klade vysoké nároky na pedagogovu schopnost pracovat s nejistotou. Ne každý pedagog je na tuto roli připraven, což může vést k pocitu ztráty kontroly nebo nejistoty v řízení skupiny.

Další oblastí, kde se rozvoj samostatnosti projevil, byla schopnost dětí zorganizovat vlastní činnost v rámci tvořivých aktivit. Při skupinové tvorbě lesa z přírodnin se děti samy rozhodovaly, co do výtvarného díla patří, jak uspořádat prvky, co kam položit. Nebyly hodnoceny podle výsledku, ale podle vlastní iniciativy. Jak upozorňuje Helus (2009, s. 97), hodnocení podle procesu, a ne výsledku podporuje vnitřní motivaci a vnímání smyslu činnosti. Tato absence tlaku a hodnocení vytvářela prostor pro samostatné rozhodování. Děti, které se obvykle držely v pozadí, začaly přicházet s návrhy nebo pomáhaly spolužákům. Některé děti, které běžně čekají na pokyn, začaly ostatním připomínat, že je třeba uklidit nebo doplnit chybějící materiály, samy převzaly odpovědnost za chod činnosti.

Na druhou stranu se ukazuje, že v kolektivu, kde se důraz klade výhradně na vlastní iniciativu bez zpětné vazby na kvalitu výsledku, může docházet ke stagnaci u těch dětí, které nemají dostatečně vnitřní motivaci nebo přirozený zájem o tvoření. Pro ně může být absence vnějšího ocenění či cíle demotivující. Pedagog zde opět sehrává klíčovou roli při udržení rovnováhy mezi svobodou a vedením.

Skautský princip přirozené autority a osobního příkladu se ukázal jako funkční i při pobytu venku. Podle Baden-Powella (2004, s. 42), zakladatele skautingu, je osobní příklad učitele či vedoucího klíčovým nástrojem výchovy. Ve čtvrtek děti hrály orientační hru stopování učitelky s pravidly tichého pohybu, vnímání přírodních znamení a dodržení směru trasy. Přestože šlo o hru, děti ji braly vážně, chovaly se tiše, soustředěně a spolupracovaly. Starší děti přirozeně převzaly vedení skupin, upozorňovaly mladší na značení. Učitelky popsaly, že skupiny fungovaly s minimálním vedením, a že děti samy navrhovaly, kudy se vydat. Jeden chlapec se při pauze zeptal: „*A příště můžu být ve předu?*“ tato otázka svědčí

o vnitřní motivaci a zároveň o pochopení struktury úkolu. Takové projevy ukazují, že dítě chápe odpovědnost jako něco, co může samo převzít a dále rozvíjet.

Významný posun bylo možné pozorovat také ve vztahu k okolnímu prostředí. Střeďeční program, zaměřený na ekologii a třídění odpadu, ukázal, že i malé dítě může pochopit podstatu zodpovědnosti za prostředí. Děti si samy třídily připravený odpad do různých barevných kontejnerů, diskutovaly, kam co patří. Reflexe dne se pak přirozeně stočila k tomu, co děti mohou dělat doma. Jedna z učitelek uvedla, že dítě spontánně řeklo: „*My doma máme modrej koš.*“ Tento druh učení, propojení poznání a reálného života je typický pro skautskou metodu a zároveň velmi účinný ve vytváření vnitřního pocitu zodpovědnosti.

Reflexe celého týdne v pátek ukázala, že děti nejen zvládaly činnosti samostatně, ale že se o nich dokázaly vyjadřovat. V komunikačním kruhu děti sdílely, co se jim povedlo, co se jim líbilo, nebo co jim nešlo. Tento prostor pro sdílení podporuje schopnost sebereflexe, základní kámen odpovědného jednání. Pokud dítě dokáže popsat, co prožilo, a rozumí tomu, co se dělo, má větší šanci příště jednat vědomě a samostatně (Dewey, 1938, s. 27).

Z hlediska pedagogického vedení zde ale vyvstává otázka, jak vést děti k upřímné a konstruktivní sebereflexi, aniž by se reflexe stala pouze formálním opakováním naučených frází. Učitel musí vytvořit důvěrné prostředí, kde dítě nemá obavu mluvit o chybách nebo nejistotě (Helus, 2009, s. 97). Bez tohoto bezpečí může reflexe ztrácet svou hloubku a autenticitu.

Výsledky pozorování potvrzují, že samostatnost se nerodí z osamocení, ale z důvěry a možností. Jak uvádí Juul (2007, s. 65), důvěra v kompetenci dítěte je základním předpokladem pro jeho zdravý psychosociální vývoj. Skautský přístup vytvořil prostředí, kde děti nemusely být posluchači pokynů, ale účastníky dění. Učily se rozhodovat, přijímat důsledky, hledat řešení a aktivně přispívat k dění ve skupině. Tento proces neprobíhal okamžitě, ale jak se jednotlivé dny opakovaly v rytmu, který měl pevnou strukturu, ale zároveň ponechával prostor pro volbu, děti začaly přirozeně přebírat větší iniciativu. A právě v tom spočívá skutečná odpovědnost, ne v plnění úkolů, ale v chuti něco ovlivnit, být součástí a převzít roli, která má smysl.

Zkušenosti získané během jednoho tematického týdne ukázaly, že děti dokážou velmi rychle reagovat na změnu prostředí a začít přebírat odpovědnost za sebe i skupinu. Otevírá se však otázka, jak by tento přístup fungoval v dlouhodobém horizontu. Bude-li dětem poskytována větší míra autonomie pravidelně a soustavně, posílí se jejich vnitřní motivace, nebo naopak dojde ke ztrátě hranic, přetížení pedagogů či nárůstu chaosu?

Závěrem lze říci, že skautská metoda přináší silné podněty k rozvoji samostatnosti, ale její implementace vyžaduje citlivé pedagogické vedení, znalost vývojové psychologie a ochotu reflektovat každodenní situace. Nelze ji mechanicky přenést do každé třídy bez úpravy na míru konkrétní skupině dětí.

9.3. Jak skautské aktivity přispívají k rozvoji týmové spolupráce a empatie mezi dětmi?

Spolupráce a empatie patří mezi klíčové sociální kompetence, které si dítě osvojuje již v předškolním věku. Nejedná se však o dovednosti, které by vznikaly automaticky nebo jako vedlejší produkt běžného soužití. Dítě se jim učí prostřednictvím reálných situací, kde má

možnost zažít sounáležitost, respekt i potřebu přizpůsobení se. Skautská výchovná metoda tyto procesy podporuje zcela cíleně, a to prostřednictvím smysluplných aktivit, sdílené odpovědnosti a důvěry v dětské schopnosti. Psycholožka Vágnerová (2012, s. 164) uvádí, že opakovaná pozitivní zkušenost s přijetím a možnost vnímat druhého jako rovnocenného podporuje rozvoj empatie již v raném věku. Podobně také Napravník upozorňuje, že spolupráci je třeba učit vědomě, nikoliv ji považovat za samozřejmý výsledek socializace. Zároveň je však třeba si položit otázku, zda právě skautská forma výchovy není určena spíše určitému typu dítěte, aktivnímu, extrovertnímu a zvyklému na strukturu. Výzkumy například ukazují, že děti s neurodivergencí (např. autismem) často potřebují jiný druh vedení a nemusí reagovat pozitivně na stejný typ sociálních výzev (Baron-Cohen, 2000, s. 250–254).

V rámci tematického týdne se ukázalo, že děti reagují na týmové výzvy velmi pozitivně, pokud jim je nabídnut prostor, jasné hranice a smysluplný cíl. Již v pondělí dopoledne, při stavbě tábořiště, se projevila přirozená schopnost domluvy. Jedna z pozorovaných situací ukázala, že když si dvě děti nemohly rozdělit místo pro kuchyňku, tak jedno z dětí navrhlo: „*Uděláme dvě kuchyně, jednu tady a druhou tady.*“ Tato schopnost hledání kompromisu nebyla výjimečná, během dne se objevila opakovaně. Na druhou stranu, jak upozorňují někteří odborníci (Gilligan, 1982, s. 62–66), dívky jsou často socializovány ke kooperaci a péči, zatímco chlapci spíše k soutěživosti. Není tedy zcela jisté, že projevy spolupráce jsou vždy výsledkem prostředí, ale mohou být i důsledkem hlubších kulturních a genderových očekávání.

Pedagogové v rozhovorech popsali, že právě tyto chvíle spolupráce, bez soutěže a bez tlaku, vedly k posunu v chování dětí. „*Děti se víc domlouvaly mezi sebou, dávaly si navzájem prostor. Když něco nešlo, nevolaly hned nás, ale zkusily se zeptat ostatních,*“ uvedla učitelka Pavla. Je však otázkou, zda tento posun byl trvalý, nebo pouze reakcí na nově vzniklou situaci a intenzivní zážitek. Podle Durlaka et al. (2011, s. 405–406) má rozvoj sociálně-emočních kompetencí význam zejména tehdy, pokud je kontinuální a dlouhodobý – nikoli pouze epizodický. Podobná situace nastala při pondělním samostatném připravování svačiny, kdy si děti vybíraly suroviny, chystaly místo ke stolování a vzájemně si nabízely pomoc. Děti, které měly hotovo, se ptaly ostatních: „*Máš taky papriku?*“. Tyto projevy empatie nebyly vyžádané, vznikly přirozeně, ze sdílené činnosti a možnosti být nápomocný. Důležitou roli sehrála organizace prostoru pro společné stolování a úkoly spojené s úklidem, které děti vnímaly jako týmovou činnost. Psychologický slovník Hartla a Hartlové (2010, s. 134) popisuje empatii právě jako schopnost vcítění se do druhého, která se nejlépe rozvíjí v přímém kontaktu a spolupráci.

Teoreticky lze pozorovaný posun podložit koncepcí sociálního učení, kterou rozpracoval ruský psycholog Lev Vygotskij. Zároveň je však třeba připomenout, že Vygotskij (1978, s. 86) kladl důraz i na vedení "kompetentnějším partnerem", tedy na roli dospělého či zkušenějšího spolužáka v procesu učení. Skautská metoda, protože staví na dětské autonomii, může někdy tuto podpůrnou roli podcenit. To může být problematické zejména u méně sebevědomých dětí, které mohou zůstat pasivní nebo vyloučené z kolektivní činnosti. Vygotskij zdůrazňoval, že dítě se v sociálním prostředí neučí pouze o spolupráci, ale že ji musí skutečně zažít prostřednictvím interakce s vrstevníky. Právě v takových situacích, jako

byla úterní tvorba společného lesa z přírodnin, si děti osvojují důležité sociální role, organizují se navzájem a zapojují i ty, kteří původně váhali nebo stáli stranou.

Některé studie (např. Deci & Ryan, 1985, s. 29–34) ukazují, že tlak na výkon může negativně ovlivnit motivaci, kreativitu a ochotu spolupracovat. Významným rysem skautské metody je i to, že nevytváří tlak na výkon. To je v kontrastu s běžnou školní praxí, kde je výkon často hlavním kritériem hodnocení. Neptaly se, kdo co udělal lépe, ale spíše „co ještě chybí“ nebo „kdo chce něco přidat“. Takové projevy svědčí o vnitřní motivaci ke spolupráci. Pedagog Kolomazník (2016, s. 117) upozorňuje, že nejlépe funguje ta spolupráce, která vzniká z potřeby být součástí skupiny, nikoli na základě příkazů dospělých.

V přírodním prostředí (čtvrtek) děti nejen spolupracovaly při překonávání překážkové dráhy, ale aktivně podporovaly ty, kterým se nedařilo. V jedné situaci dítě váhalo, zda běžet, ostatní na něj počkaly a nabídly pomoc, aniž by je k tomu někdo vybídl. Psycholožka Vágnerová (2012, s. 164) v této souvislosti zdůrazňuje, že empatie se rozvíjí tehdy, když má dítě opakovanou zkušenost s přijetím a zároveň vnímat ostatní jako sobě rovné. Emoční inteligenci a schopnost pomáhat přirozeně popisuje i Daniel Goleman (1995, s. 66–67) ve své knize *Emoční inteligence*. Považuje tyto schopnosti za základ zdravého sociálního vývoje.

Empatie a týmová spolupráce se projevovaly i v každodenních reflexích, kde měly děti prostor sdílet, co zažily, co je potěšilo nebo co je zklamalo. V jedné z reflexí dítě spontánně řeklo: „*Já jsem byl smutnej, že mě nevzal do hry.*“ Na to druhé odpovědělo: „*Já jsem si tě nevšiml.*“ Reflexe ukázala, že děti již chápou, že jejich pocity i jednání mají vliv na ostatní. Tato schopnost reflektovat vlastní chování a chápat pohled druhých se podle Jeana Piageta (1932, s. 103) začíná výrazněji rozvíjet právě v předškolním věku. Výzkumy Carol Dweckové (2006, s. 45–47) a Rogoffové (2003, s. 213) ukazují, že sociální dovednosti se nevyvíjejí ve fixních stádiích, ale závisí na kulturním a sociálním kontextu. Zdůrazňují, že sociální dovednosti se nevyvíjejí ve fixních stádiích, ale velmi závisí na kultuře, prostředí a zkušenostech. Tím pádem nelze univerzálně aplikovat stejné přístupy na všechny děti.

Kriticky je však třeba dodat, že spolupráce neprobíhala vždy ideálně. Ve středu se při hře s lanem objevily konflikty ohledně pravidel, některé děti se snažily prosazovat svou vůli, jiné se stáhly. Bylo nutné do činnosti zasáhnout, připomenout domluvená pravidla a umožnit dětem novou volbu rolí. Takové situace potvrzují, že spolupráce není samozřejmá, ale je třeba ji učit a podporovat. Americký psycholog Erik Erikson (1963, s. 248) uvádí, že právě ve věku kolem pěti let se děti učí, jak vyvážit vlastní iniciativu se spoluprací s ostatními. Z hlediska pedagogické praxe ale zůstává otázkou, jak často je pedagog ochoten vydržet konfliktní situaci bez okamžitého zásahu. Učit se spolupráci totiž znamená i umožnit dětem zažít frustraci a hledání dohody.

Z hlediska běžné praxe mateřských škol je otázkou, zda je možné takový přístup udržet dlouhodobě. Vyžaduje to nejen časovou volnost, ale i pedagogickou odvahu nechat děti chybovat, domlouvat se, ustupovat si, bez okamžitého zásahu. V rozhovorech zaznělo, že tento týden inspiroval učitelky k většímu uvolnění v denním režimu: „*Zjistila jsem, že když jim dáme prostor, ony si to uspořádají samy.*“ Nicméně bez systémové podpory (např. změny kurikula, snížení administrativy, podpora dalšího vzdělávání) hrozí, že podobné iniciativy zůstanou jen výjimečnými experimenty.

Skautské aktivity přispěly k rozvoji týmové spolupráce a empatie nikoli v teoretické rovině, ale skrze skutečný prožitek, konkrétní úkoly a sdílené cíle. Skautská metoda tak představuje inspirativní rámec, ale nikoli samospasitelný model, vyžaduje adaptaci, pedagogickou reflexi a kultivaci prostředí.

9.4. Jak aktivity orientované na přírodu ovlivňují vztah dětí k životnímu prostředí a environmentální uvědomění?

Environmentální výchova v mateřské škole není pouze o naučení pojmů jako recyklace nebo ekologie. Zatímco osvojování pojmů je součástí formální edukace, skutečný vztah k přírodě vzniká prostřednictvím osobní zkušenosti a emocí (Sobel, 2004, s. 15). Je především o tom, jak si dítě vytvoří vnitřní vztah k přírodě, jak ji vnímá jako součást svého světa a zda v ní dokáže najít smysl pro ochranu, ohleduplnost a odpovědnost. Skautská metoda k tomu nabízí specifické nástroje, přímý prožitek, kontakt s prostředím, každodenní drobné činy a společné učení skrze činnost (Junák – český skaut, 2019).

Ve středu a čtvrtek probíhaly v rámci tematického týdne aktivity zaměřené výhradně na přírodu, recyklaci a pohyb venku. Už ranní kruh ve středu odstartoval diskuzi o tom, proč je důležité třídit odpad, kdo jsou popeláři, a co znamená pomáhat planetě. Učitelky pracující s dětmi používaly reálné obaly i obrázky, děti mohly sdílet zkušenosti z domova a mnohé překvapily svou informovaností. „*Moje mamka říká, že plast smrdí, když se pálí.*“

Klíčovou roli sehrál praktický prožitek. Děti dostaly různé druhy odpadu a během dopolední vycházky je samy třídily do správných kontejnerů. Předcházela tomu pohybová hra s kartičkami (ekologické pexeso), následovaná naučením krátké básničky o třídění odpadu. Důraz byl kladen nejen na fakta, ale především na propojení s emocemi a konkrétním zážitkem. „*Najednou viděly, co kam patří. A co víc, chápaly proč. Samy se ptaly, co se s tím děje dál,*“ uvedla učitelka Helena.

Příroda ale hrála důležitou roli i následující den, ve čtvrtek, kdy děti absolvovaly výpravu do blízkého lesa. Cílem byla nejen pohybová aktivita, ale i vnímání přírodních jevů, sběr stop a pozorování prostředí. Během hry na stopaře měly děti za úkol sledovat paní učitelku, která je zavedla do místa, kde je čekala hádanka. Celý program byl postaven na principu dobrodružství a objevování, děti pracovaly s mapou, poznávaly orientaci podle stromů a slunce, a sbíraly přírodní materiály.

Oproti vnitřnímu prostředí školky, které často vymezuje možnosti hrou, pravidly či pomůckami, se v přírodě děti pohybovaly v mnohem otevřenějším, ale zároveň přirozeně strukturovaném prostoru. To odpovídá konceptu tzv. přirozené kázně, jak jej zmiňuje Palmer (1998, s. 112), kdy prostředí samo vymezuje mantinely chování, nikoliv pedagogický dohled. V tomto prostoru mají děti větší možnost projevit vlastní tempo, pozornost i zvědavost, což vytváří předpoklady pro hlubší environmentální uvědomění.

Navíc, děti nebyly jen pasivními pozorovateli. Využily přírodní podněty ke hře, ke tvoření, k vymýšlení vlastních pravidel. Děti volně vytvářely vlastní hry s přírodními materiály, což naznačovalo, že přírodu vnímaly jako součást svého světa, nikoliv jako vnější objekt výuky. Právě tento moment, kdy je příroda prostředím, nikoli tématem, se jeví jako zásadní. Jak uvádí David Sobel (2004, s.17), pokud chceme, aby děti v budoucnu chránily

přírodu, musí ji v dětství především milovat. A lásku si nelze osvojit skrze obrázky či edukační videa, ale prostřednictvím volného pohybu, osobního prožitku a vztahu.

Tato rovina nebyla dětem vysvětlována, byla žita. Dítě, které si v lese hrálo, běhalo, pozorovalo listy a naslouchalo větru, neosvojovalo pojmy, ale vztah (Sobel, 2004, s. 17). Je přirozené se ptát: stačí jedno dopoledne na školním hřišti? Co udělat pro to, aby byl kontakt s přírodou pravidelnou součástí školního režimu? A jak poznáme, že se z návštěvy přírody stává dlouhodobý vztah, který utváří postoje?

Z hlediska odborné literatury lze zmínit koncept „deficitu přírody“, který popisuje Louv (2005, s. 34–38). Podle něj děti, které tráví málo času v přirozeném prostředí, ztrácejí schopnost chápat přírodu jako hodnotu, což se později projevuje apatií vůči ekologickým tématům. Tento výzkum podporuje i Chawla (1999, s. 18–19), jejíž studie ukazují, že kladný vztah k životnímu prostředí je v dospělosti často výsledkem intenzivního kontaktu s přírodou v raném věku.

Zkušenosti z tematického týdne naznačují, že i v běžném školkovém provozu lze podobný vztah podporovat, ale pouze tehdy, pokud má dítě možnost nejen slyšet, ale i zažít. Praktické činnosti, jako je třídění, pozorování, sběr nebo i samotná hra v lese, poskytují dětem kontext, ve kterém dává environmentální chování smysl.

Zde se však nabízí otázka, zda zážitek sám o sobě postačuje k hlubší změně postojů. Někteří autoři (např. Kollmuss & Agyeman, 2002, s. 241–243) upozorňují na tzv. „attitude–behavior gap“, tedy rozpor mezi tím, co lidé deklarují (např. že přírodu mají rádi), a tím, jak se skutečně chovají (např. ignorují recyklaci nebo nadměrně spotřebovávají). Zážitek v přírodě tedy může vytvořit emocionální vazbu, ale nemusí automaticky vést k dlouhodobému environmentálnímu chování.

Zároveň je třeba se ptát, jak udržitelné tyto efekty jsou. Co se stane, když podobné programy skončí? Budou děti i nadále třdit, zajímat se o přírodu, chtít ji chránit? Jaké prostředí jim poskytne běžná školka? V rozhovorech padlo několikrát doporučení, aby venkovní programy nebyly pouze projektovým doplňkem, ale pravidelnou součástí výuky. „*Děti se učí jinak, když jsou venku. A učí se hlouběji,*“ zaznělo od Heleny. To potvrzuje i poznatek Sobela (2004, s.17), že příroda není odměna po výuce, ale sama výukovým prostředím.

Na druhé straně je třeba zvážit i praktická omezení. Jak upozorňuje Ernst (2009, s. 504–506), učitelé často postrádají odbornou přípravu nebo podporu vedení školy k začlenění environmentální výchovy do praxe. Navíc venkovní aktivity mohou být organizačně náročnější, limitované počasím nebo bezpečnostními pravidly.

Aktivity orientované na přírodu měly v rámci tematického týdne hluboký dopad na děti. Nejen že se naučily třídění nebo základy ekologického chování, ale začaly přírodu vnímat jako něco blízkého, smysluplného a hodného ochrany. Environmentální výchova zde nebyla odděleným předmětem, ale přirozenou součástí každodenního života skrze hru, pohyb, rozhovor i prožitek.

Je tedy na místě zvažovat, jak tyto přístupy institucionalizovat, aby se vztah k přírodě budoval u všech dětí.

9.5. Jak pedagogové hodnotí využitelnost a přínosy skautské výchovné metody v předškolním vzdělávání?

Skautská výchovná metoda je v prostředí předškolního vzdělávání spíše výjimečná, přestože její principy, zážitkové učení, práce v týmu, orientace na přírodu, jsou mimořádně blízké potřebám dětí v tomto věku. Je to kvůli rigidnímu systému, nedostatku důvěry pedagogů v děti, nebo chybějící podpoře a metodice? Zkušenost pedagogů s tematickým týdnem, který byl inspirován skautskou filozofií, přinesla řadu postřehů nejen o přínosech tohoto přístupu, ale také o jeho možném uplatnění v běžném režimu mateřských škol.

Většina učitelek uvedla, že pro ně bylo nejzásadnější uvědomění si změny vlastní role. „*Bylo zvláštní nebýt ta, co řídí. Ale nešlo o chaos, děti to zvládly samy,*“ shrnula zkušenost učitelka Helena. Zdůraznila, že největší přínos nespočíval pouze v aktivitách, ale v proměně vztahů mezi dětmi a ve vnitřním postoji pedagogů. Zároveň však přiznala, že přenechání odpovědnosti dětem nebylo snadné. Podobně to popsala i učitelka Monika: „*Měla jsem nutkání jim do toho občas vstupovat, řídit.*“ Tato zkušenost ukazuje, že skautský přístup klade důraz na důvěru a podporu dětské autonomie, což však od pedagogů vyžaduje schopnost ustoupit z tradiční řídicí pozice. Tento posun odpovídá pojetí vzdělávání jako sociálního procesu, jak jej popisuje Vygotskij (2000, s. 88), kde učitel není primárně kontrolorem, ale průvodcem a facilitátorem dětského učení.

Některé výzkumy (např. Christie & Roskos, 2006, s. 91) upozorňují, že přílišná volnost může vést u části dětí k nejistotě a ztrátě kognitivního směru. Jak tedy najít rovnováhu mezi vedením a důvěrou?

Mezi konkrétní přínosy, které pedagogové uváděli, patřila větší ochota dětí pomáhat si navzájem, organizovat se ve skupinách, plánovat a přemýšlet nad pravidly. Reflexe ukázaly, že děti vnímaly smysl činností, měly vlastní iniciativu a byly ochotné přijímat odpovědnost za výsledek. „*Nešlo o to, že se to musí udělat správně, ale že se to musí udělat spolu,*“ poznamenala učitelka Eva. I zde je však namístě zohlednit, že ne všechny děti přirozeně inklinují ke spolupráci, některé mohou být introvertní, jiné preferují jasné vedení.

V rozhovorech se učitelky často vracely k porovnání skautského týdne s běžnou praxí. „*V klasickém týdnu máme daný režim, děti ví, že po svačině je řízená činnost, pak jdeme ven. Tady to bylo ale jiné, i když se zachoval časový harmonogram,*“ uvedla učitelka Šárka. Tento přístup, který posiluje spoluzodpovědnost dětí, je podle některých respondentek náročný, ale obohacující. Rozdíl spočívá nejen v obsahu aktivit, ale v jejich smyslu. Skautské pojetí staví na tom, že děti se učí žitím, ne pro školu, ale pro život.

Zároveň je třeba se ptát, jaké jsou limity tohoto přístupu v kontextu povinného kurikula. Není právě rámcový vzdělávací program jednou z bariér, která brání plnému uplatnění hodnotového a neformálního učení? A jak by se musely změnit nástroje evaluace, aby zahrnovaly i procesy, které nelze jednoduše změřit?

„*Je to jako Montessori, ale víc živé, víc o vztazích,*“ poznamenala jedna z učitelek. Na rozdíl od Montessori, které zdůrazňuje individualizaci a připravené prostředí, staví skauting na týmové spolupráci, volbě a reflexi, podobně jako program Začít spolu, ale s větším

důrazem na vztah k přírodě a hodnotovou výchovu. Přesto se lze ptát, do jaké míry jsou děti skutečně schopny chápat hodnoty jako služba a odpovědnost v takto raném věku? A není třeba tyto pojmy přetvářet do formy, která odpovídá jejich vývojovým možnostem?

Ve Skandinávii, zejména v Norsku a Dánsku, je práce s dětmi v přírodním prostředí dlouhodobou a běžně podporovanou součástí systému. Takzvané „friluftsliv“ školky (Borge, 2019, s. 37) pracují s myšlenkou, že příroda je nejpřirozenějším prostředím pro učení. Děti tam tráví celý den venku, v jakémkoli počasí, a učí se prostřednictvím objevování, tvoření, pohybu a spolupráce. Právě skautská metoda může být přechodovým mostem mezi českou školskou praxí a přírodně orientovaným vzděláváním. Dětem dává základy samostatnosti, vnímání pravidel, úctu ke skupině i přírodě.

Je však na místě se ptát, zda je skandinávský model přímo přenositelný do českého prostředí. Kulturní, klimatické i systémové rozdíly mohou zásadně ovlivnit jeho realizaci. Například důvěra veřejnosti ve vzdělavatele nebo míra autonomie škol je v těchto zemích odlišná, lze tedy očekávat stejný dopad?

Zde se nabízí otázka, proč je u nás přírodní pedagogika stále na okraji? Proč většina školek využívá přírodu spíše jako prostor pro vyběhání než pro rozvoj vztahu? A proč je pobyt venku často chápán jako odpočinek, nikoli jako plnohodnotná výchovná příležitost?

Odpovědí může být nedostatek důvěry v přírodu, v děti, i v učitele. A právě tuto důvěru může skauting poskytnout jako výchozí hodnotu, že prostředí je učitelem, že dítě se učí nejlépe v kontextu, a že pedagog nemusí znát všechny odpovědi, ale musí být ochoten hledat je spolu s dětmi.

Jedním z nejsilnějších efektů skautského týdne byla změna atmosféry. Učitelky shodně popsaly, že děti byly klidnější, soustředěnější, ochotnější spolupracovat. Konflikty ustoupily, přibýlo naslouchání. „*Ve třídě musíme často krotit hádky,*“ popsala Eva. Změna však nebyla jen v chování dětí, proměnili se i dospělí. Učitelky uváděly, že samy zažily větší uvolnění, méně stresu, více radosti z kontaktu s dětmi. Pocit, že „*všechno nemusím mít pod kontrolou, aby to fungovalo*“, pro mnohé z nich znamenal hlubokou změnu profesního přístupu.

Tato změna je však do značné míry subjektivní. Nabízí se otázka, zda by ji bylo možné potvrdit také skrze pozorování v delším časovém horizontu či skrze srovnávací výzkum mezi skupinami. Do jaké míry jde o efekt „novosti“ a do jaké míry o skutečnou transformaci profesní identity? Z mnoha výpovědí vyplývá, že největší přínos skautské metody nespočívá v konkrétní sadě činností, ale ve způsobu, jakým přistupujeme k dítěti. Skauting nás učí dívat se na dítě jako na někoho, kdo už teď může nést odpovědnost, ne až vyroste. Učí nás vnímat dítě jako partnera, jako člena skupiny, jako bytost, která má právo rozhodovat, ale i povinnost nést důsledky svých činů. Tato perspektiva však není jednoduchá. Mnoho pedagogů (i rodičů) má zakořeněnou představu, že děti je třeba hlavně řídit a že volnost znamená nepořádek.

Skautská metoda ukazuje opak. Pokud je volnost spojena s důvěrou, pravidly a respektem, vzniká velmi funkční a stabilní prostředí. Ne bez chyb, ale právě v těch chybách se skrývá největší učení. Samozřejmě je ale na místě si položit hned několik otázek: a nebude dítě

využívat situace, kdy mu dávám svobodu, ke zneužívání důvěry? Kde je ta hranice mezi zdravou volností a tím, kdy dítě začne jednat sobecky, bezohledně, nebo se začne projevovat jako „nevychované dítě“, jak to někdy vnímají dospělí? Je navíc vhodné tuto míru odpovědnosti a volnosti očekávat již v předškolním věku? Není třeba hledat individuální hranici každého dítěte a posilovat jeho schopnosti postupně, spíše než skrze okamžité „předání zodpovědnosti“?

Jsou to otázky, které si musí položit každý pedagog i rodič, který se rozhodne důvěřovat dětem. A odpověď není jednoduchá. Možná spočívá právě v tom, že důvěra neznamená bezbřehou volnost, ale vědomé nastavování hranic, které nejsou vynucené, ale spoluvytvořené. Skautská metoda nás učí, že dítě není malý dospělý, ale člověk na cestě. A pokud má tu cestu projít důstojně, musí si občas i sáhnout za hranici, ne proto, aby byla zrušena, ale aby mohla být pochopena.

Také přemýšlím o tom, jak skauting ovlivnil vztah dětí ke skupině. Nešlo jen o spolupráci, ale o to, že děti zažily, co znamená být součástí něčeho, co má pravidla, smysl a cíl. A to je velmi vzácné a těžko přenositelné do slovníku klasického ŠVP.

Skautská metoda není univerzálním receptem. Není náhradou za stávající systém. Ale může být inspirací. Může být výzvou k tomu, abychom znovu začali věřit dětem a sobě navzájem. Abychom nehledali pouze metodické manuály, ale vraceli se k otázkám, které si jako pedagogové často přestáváme klást. Co dítě skutečně potřebuje? A co mu v tom bráníme my?

Reflexe pedagogů ukázaly, že i krátkodobý kontakt se skautskou metodou může změnit dynamiku třídy, posílit vztahy, otevřít nové možnosti. Děti se staly více odpovědné, ochotné spolupracovat, tvořit a reflektovat. Učitelé se naučili ustoupit, důvěřovat a přemýšlet jinak. To je v systému, kde často převažuje výkaznictví nad výchovou, velmi cenné.

A přece nestačí pouze jeden týden. Nestačí jen inspirace. Pokud má mít podobný přístup trvalý dopad, je třeba systematická práce, metodická podpora, vzdělávání pedagogů, prostor pro sdílení, změna pohledu zevnitř škol i zvenku (od rodičů, zřizovatelů, inspekce).

Zůstává přitom otevřenou otázkou, jaké prvky této zkušenosti jsou skutečně přenositelné do každodenního provozu běžné MŠ. Co se dá dlouhodobě udržet i bez „speciálního týdne“ a co je naopak závislé na ojedinělé motivaci konkrétních učitelek?

Je třeba budovat kulturu důvěry. Zůstávám proto s otázkami, které nechci rychle zodpovědět: Co všechno z této zkušenosti lze skutečně přenést do každodenní praxe? Kde je hranice mezi svobodou a řízením? A kdo ji určuje? Jak může vypadat školka, kde je skauting nejen metodou, ale přístupem k životu?

Možná, že právě tady začíná skutečná proměna. Ne v tom, co děláme jinak, ale v tom, proč to děláme.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou využití skautské výchovné metody v předškolním vzdělávání a jejím přínosem pro rozvoj dětí v kognitivní, emocionální a sociální oblasti. Výzkumný záměr vycházel z předpokladu, že principy skautské výchovy, zejména učení se zkušeností, práce v malých skupinách, rozvoj hodnotového rámce a kontakt s přírodou, jsou v souladu s cíli a požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a mohou obohatit vzdělávací proces v mateřské škole.

Teoretická část práce poskytla analýzu klíčových principů skautské metody a jejich souvislosti s vývojovými potřebami dětí předškolního věku. Zároveň bylo poukázáno na shody mezi skautskou metodou a dalšími progresivními pedagogickými přístupy, jako je Montessori pedagogika či program Začít spolu. Praktická část na základě kvalitativního výzkumu ukázala, že začlenění prvků skautské výchovy do běžného vzdělávacího plánu mateřské školy má pozitivní dopad na motivaci dětí, rozvoj jejich samostatnosti, spolupráce a odpovědnosti, stejně jako na jejich vztah k přírodě a okolnímu prostředí.

Výsledky ukazují, že skautská výchovná metoda podporuje komplexní rozvoj dítěte přirozenou a nenásilnou cestou, posiluje vnitřní motivaci k učení a přispívá k vytváření pozitivního sociálního klimatu ve třídě. Zároveň práce potvrdila, že integrace skautských principů do formálního vzdělávání vyžaduje citlivou adaptaci metod a respekt k specifickým institucionálního prostředí mateřských škol.

Na základě realizovaného výzkumu lze konstatovat, že skautská výchovná metoda představuje hodnotný inspirační zdroj pro inovaci předškolního vzdělávání. Doporučuje se proto její využití zejména v oblastech zážitkového učení, rozvoje sociálních kompetencí, podpory hodnotové orientace a environmentální výchovy.

Do budoucna by bylo přínosné rozšířit výzkum na širší vzorek mateřských škol a analyzovat dlouhodobější dopady aplikace skautských principů na školní připravenost dětí i jejich další vzdělávací dráhu. Práce tímto otevírá prostor pro další odbornou diskusi o možnostech propojení volnočasových výchovných koncepcí s formálním vzděláváním v raném dětství.

Seznam použité literatury

1. Baden-Powell, Robert. *Scouting for Boys*. Londýn: Horace Cox, 1908, s. 5–7.
2. Borge, Anne I. H. Outdoor learning in early childhood education in Nordic countries. *Nordic Studies in Education*, 2019, roč. 39, č. 1, s. 36–53. ISSN 1891-5949.
3. Chawla, Louise. Life Paths Into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education*, 1999, 31(1), s. 15–26.
4. Čáp, Jan; Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 54, 62–63, 66, 70, 75.
5. Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25(1), s. 54–67.
6. Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938, s. 25.
7. Goleman, Daniel. *Emoční inteligence: proč může být důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 2006.
8. Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 121–125.
9. Hogenová, Anna. *Fenomenologie výchovy*. Praha: PedF UK, 2020, s. 64.
10. Junák – český skaut. *Historie českého skautingu*. 2020. Dostupné z: <https://www.skaut.cz>
11. Junák – český skaut. *Skauting jako životní styl*. 2008.
12. Junák – český skaut. *Skautské vzdělávací materiály*. 2018, s. 5–20.
13. Kolb, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984, s. 35, 38–42.
14. Kolomazník, Petr. *Dětská skupina jako prostor pro rozvoj kompetencí*. Brno: Masarykova univerzita, 2016.
15. Kropáčková, Jana. *Didaktika pro předškolní vzdělávání*. Praha: Grada, 2014, s. 32.
16. Kvasnička, Vladimír. *Základy environmentální výchovy*. Praha: SPN, 2008, s. 34–39.
17. Louy, Richard. *Last Child in the Woods*. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.
18. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018, s. 10–13.
19. Palmer, Joy A. *Environmental Education in the 21st Century*. London: Routledge, 1998, s. 59–60.
20. Piaget, Jean. *Psychology and Pedagogy*. New York: Viking Press, 1970.
21. Průcha, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017, s. 54, 94–97, 99.
22. Rabušicová, Milada; Kolářová, Marta. *Učební prostředí mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 72–74.
23. Rogoff, Barbara. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press, 2003.
24. Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, 55(1), s. 68–78.

25. Sobel, David. *Place-Based Education*. Great Barrington: Orion Society, 2004, s. 15–18.
26. Šmělova, Eva. *Pedagogické přístupy a školní klima v mateřských školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018.
27. Štech, Stanislav. *Psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2007.
28. Švaříček, Roman; Šed'ová, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 159, 162–164.
29. Valenta, Milan. *Psychologie postižení a narušeného vývoje*. Praha: Portál, 2003, s. 87–95.
30. Vaněk, Miroslav; Balvín, Jaroslav. *Orální historie ve výzkumu současnosti*. Praha: ÚSD AV ČR, 2012.
31. Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 116, 123, 140, 158.
32. Vygotskij, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Přel. L. Doležel. Praha: Portál, 2000.
33. White, Robert E. The role of play in the development of young children's spatial skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 2012, 27(3), s. 322–331.
34. Wilson, John S. *Scouting Round the World*. Genève: World Scout Bureau, 2004, s. 51–53.
35. WOSM. *World Scouting Annual Report*. Geneva: World Organization of the Scout Movement, 2017 a 2021.

Přílohy

Některé materiály a podklady využitě v rámci týdenního plánu jsou výsledkem mé vlastní práce.

1. Příloha – Junák – český skaut. *Skautský zákon* [online]. Praha: Junák – český skaut, [nedatováno] [cit. 2025-04-30]. Dostupné z: <https://www.skaut.cz/skautsky-zakon>

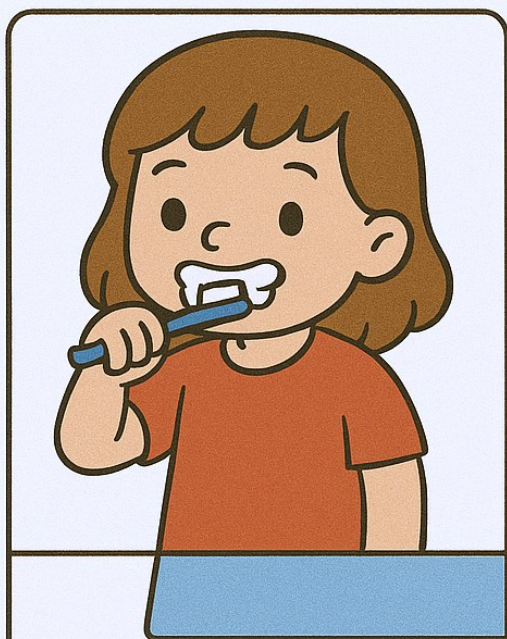
Skautský zákon

- 1) Skaut je pravdomluvný.
- 2) Skaut je věrný a oddaný.
- 3) Skaut je prospěšný a pomáhá jiným.
- 4) Skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta.
- 5) Skaut je zdvořilý.
- 6) Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských.
- 7) Skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců.
- 8) Skaut je veselý a myslí.
- 9) Skaut je hospodárný.
- 10) Skaut je čistý v myšlenkách, slovech i skutečích.

2. Příloha – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor

- 1) Co a proč si o postupu myslíte?
- 2) Co a proč vás zaujalo?
- 3) Co a proč vás překvapilo?
- 4) Co dělaly, jak se asi cítily, co si asi myslely, co si asi přály... děti?
- 5) Jaký vliv měly podle vás týmové aktivity na schopnost dětí spolupracovat a vzájemně komunikovat?
- 6) Viděli jste v průběhu týdne změny v jejich interakcích a v tom, jakým způsobem si děti navzájem pomáhaly?
- 7) Jak děti reagovaly na aktivity zaměřené na přírodu a pobyt venku?
- 8) Projevily děti větší zájem o přírodní prostředí nebo o témata týkající se ochrany přírody? Co konkrétně je nejvíce zaujalo?
- 9) Které aktivity nebo části plánu se podle vás ukázaly jako nejprínosnější pro rozvoj dětí, a proč?
- 10) Myslíte, že některé aktivity byly pro děti obzvláště inspirativní nebo jim umožnily rozvinout dovednosti, které v běžném programu tolik nevyužívají?
- 11) Do jaké míry se aktivity zaměřené na skautské principy liší od běžných činností v MŠ? Jaké přínosy nebo nevýhody tento přístup přinesl?
- 12) Jaký vliv měl tento typ aktivity na dětskou motivaci a ochotu účastnit se?
- 13) Jak vnímáte celkový přínos tohoto týdenního plánu pro děti, pokud jde o jejich přípravu na další vzdělávací etapy?
- 14) Myslíte si, že tento typ aktivit může mít dlouhodobější dopad na jejich schopnosti a dovednosti, které využijí i v budoucnu?

3. Příloha – Obrázky činností



ČIŠTĚNÍ ZUBŮ



OBLÉKÁNÍ



OBĚDVÁNÍ



OBOUVÁNÍ



MYTÍ RUKOU



UKLÍZENÍ HRAČEK



ÚKLID



ČESÁNÍ

4. Příloha – Obrázky zvířat



LIŠKA



JELEN



MEDVĚD



SOVA



ZAJÍC



VEVERKA



ŽÁBA

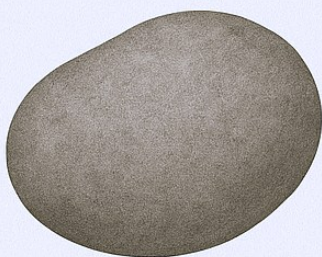
5. Příloha – Obrázky objektů k hledání v přírodě



LIST



JEHLIČÍ



KÁMEN



VĚTVICKA



TRÁVA



KVĚTINA



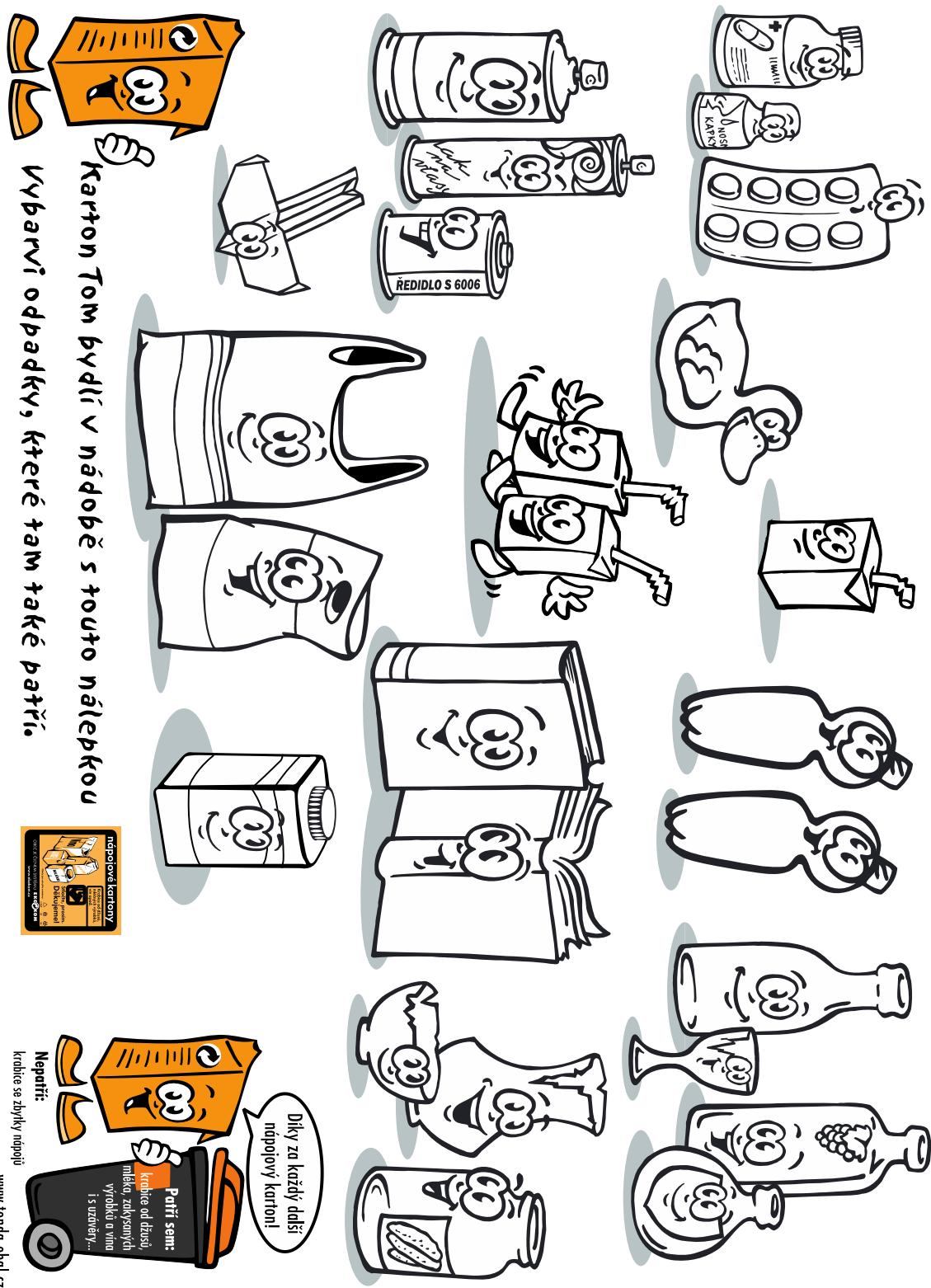
PEŘÍČKO

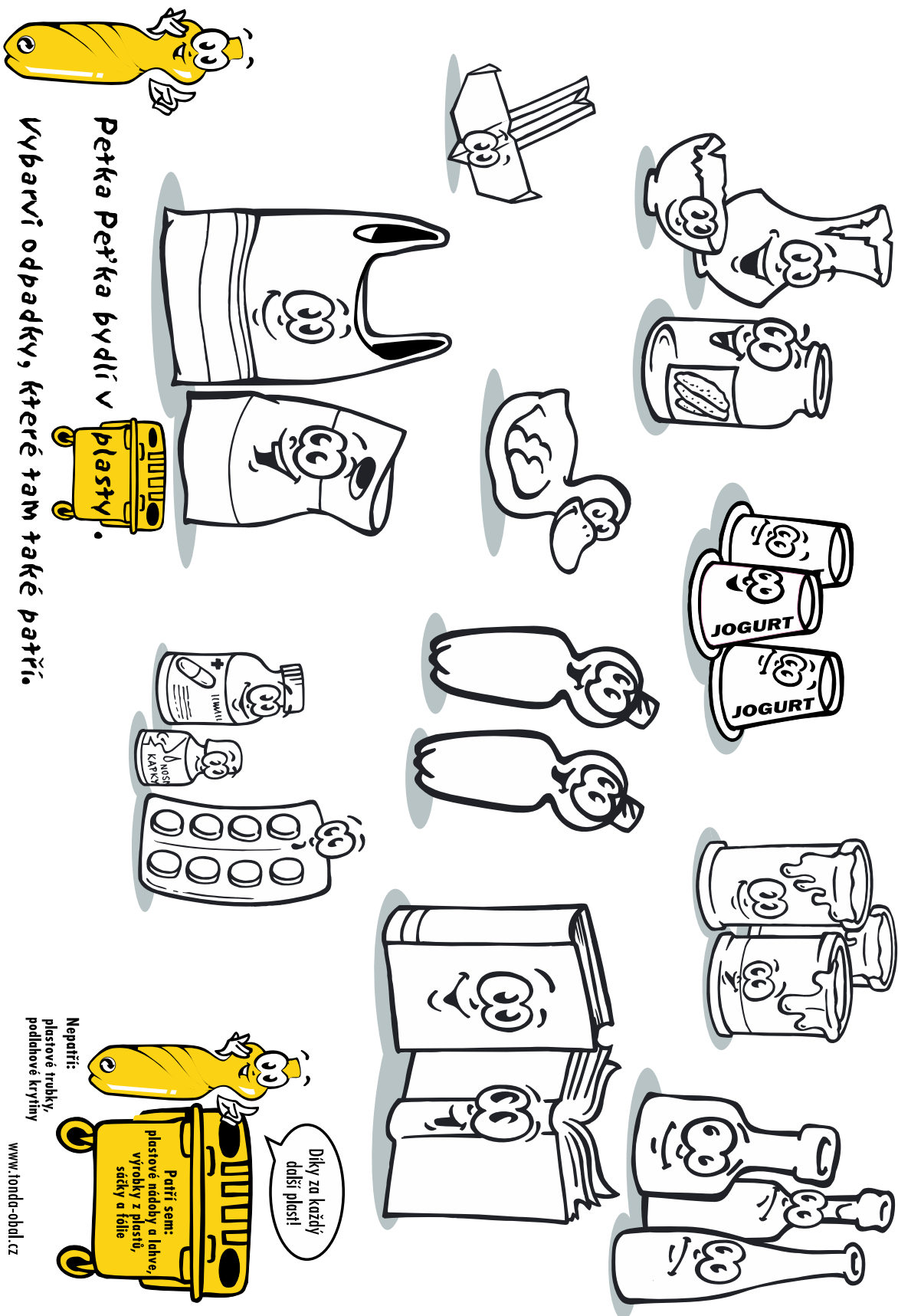


OŘECH

6. Příloha – Tonda Obal – vzdělávací materiály. Učitelé – Tonda Obal [online]. EKO-KOM, a.s. Dostupné z: <https://www.ucitele.tonda-obal.cz/vzdelavaci-materialy-ke-stazeni>

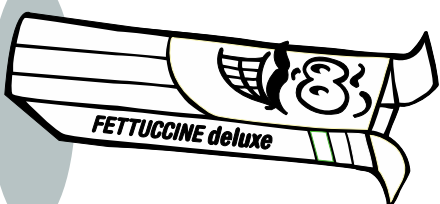
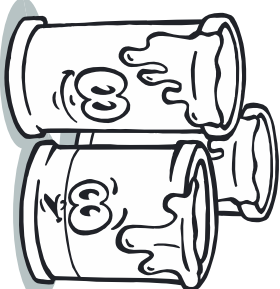
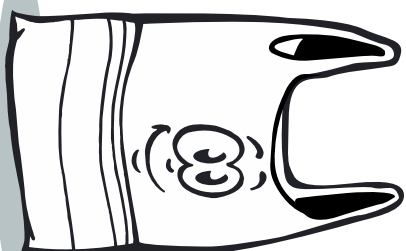
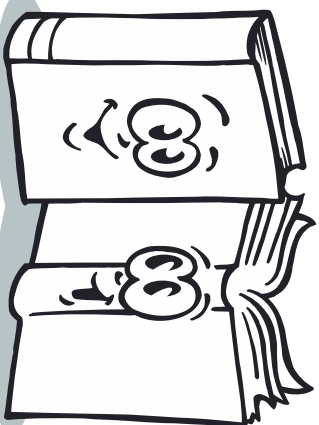
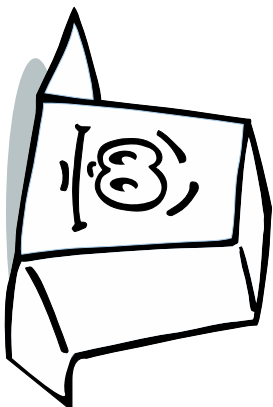
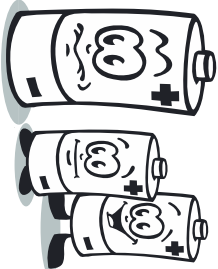
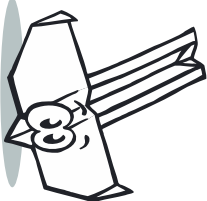
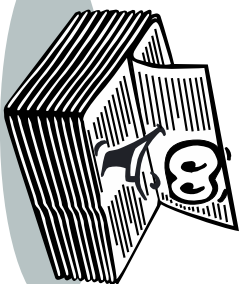
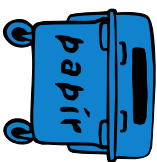
Kartičky s obrázky odpadků a popelnic



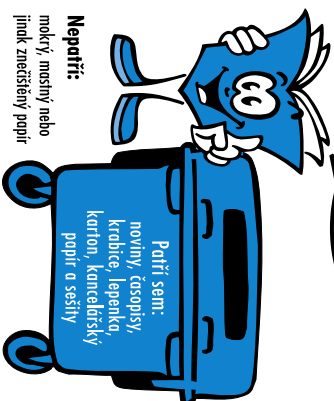




Čenda Časák bydlí v
bábír.
Vybarvi odpady, které tam také patří.



Nepatří:
mokvý, mastný nebo
jinak znečištěný papír



Patří sem:
noviny, časopisy,
krabice, lepenka,
karton, kancelářský
papír a sešity

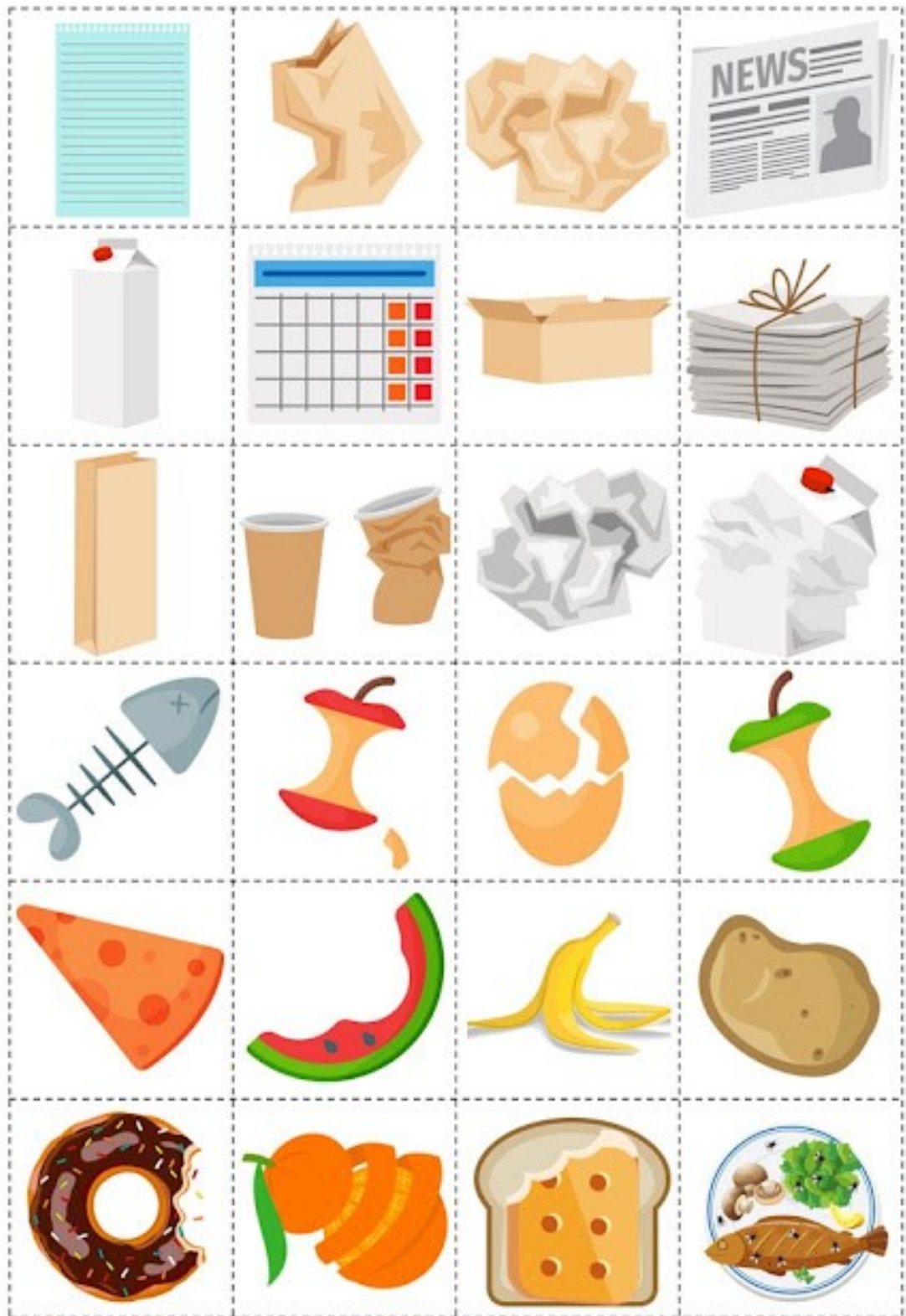
Díky za každý
další papír!

7. Příloha- Israel à Kotona. Reciclagem – jogo da caixa da reciclagem [online]. 2021 [cit.2025-04-30] Dostupné z: <https://israelakotona.blogspot.com/2021/05/reciclagem-jogo-da-caixa-da-reciclagem.html>

Pexeso nebo kartičky o recyklaci







8. Příloha - vytvarna-vychova.cz. Třídíme odpad [online]. Dostupné z: <https://vytvarna-vychova.cz/tridime-odpad/>

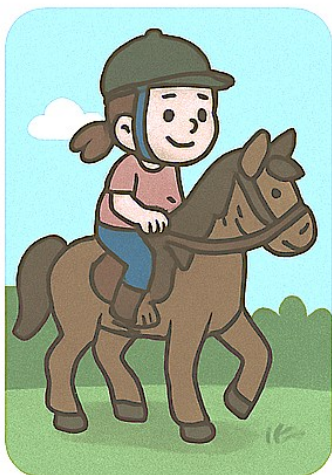
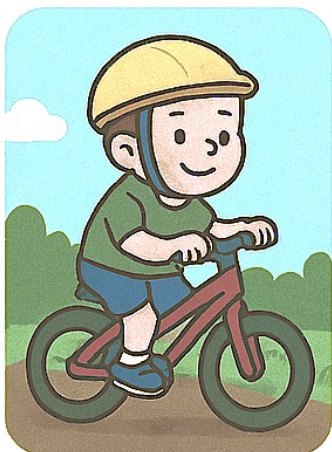
Text básničky „Třídíme odpad“

I když jsme jen malé děti
umíme už třídit smetí
/: Modrá, žlutá, zelená
víme co to znamená :/

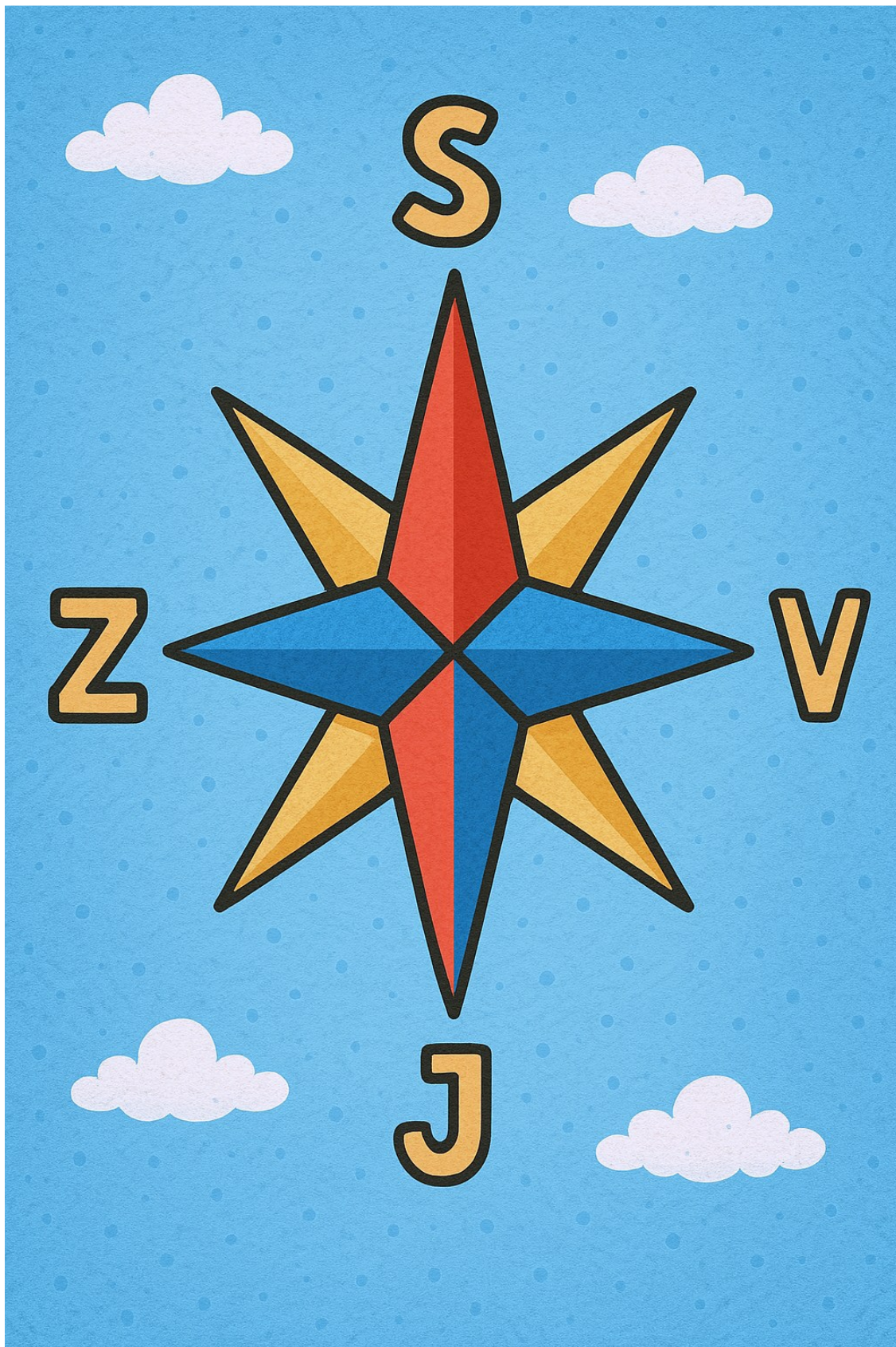
Nedá nám to žádnou práci
už jsme jako dospěláci
/: Papír, plasty, sklenice,
nápojové krabice :/

Prší, prší jen se leje
popelář se na nás směje
/: Rychle z auta vyleze,
odpadky nám vyveze :/

9. Příloha – Kartičky sportů

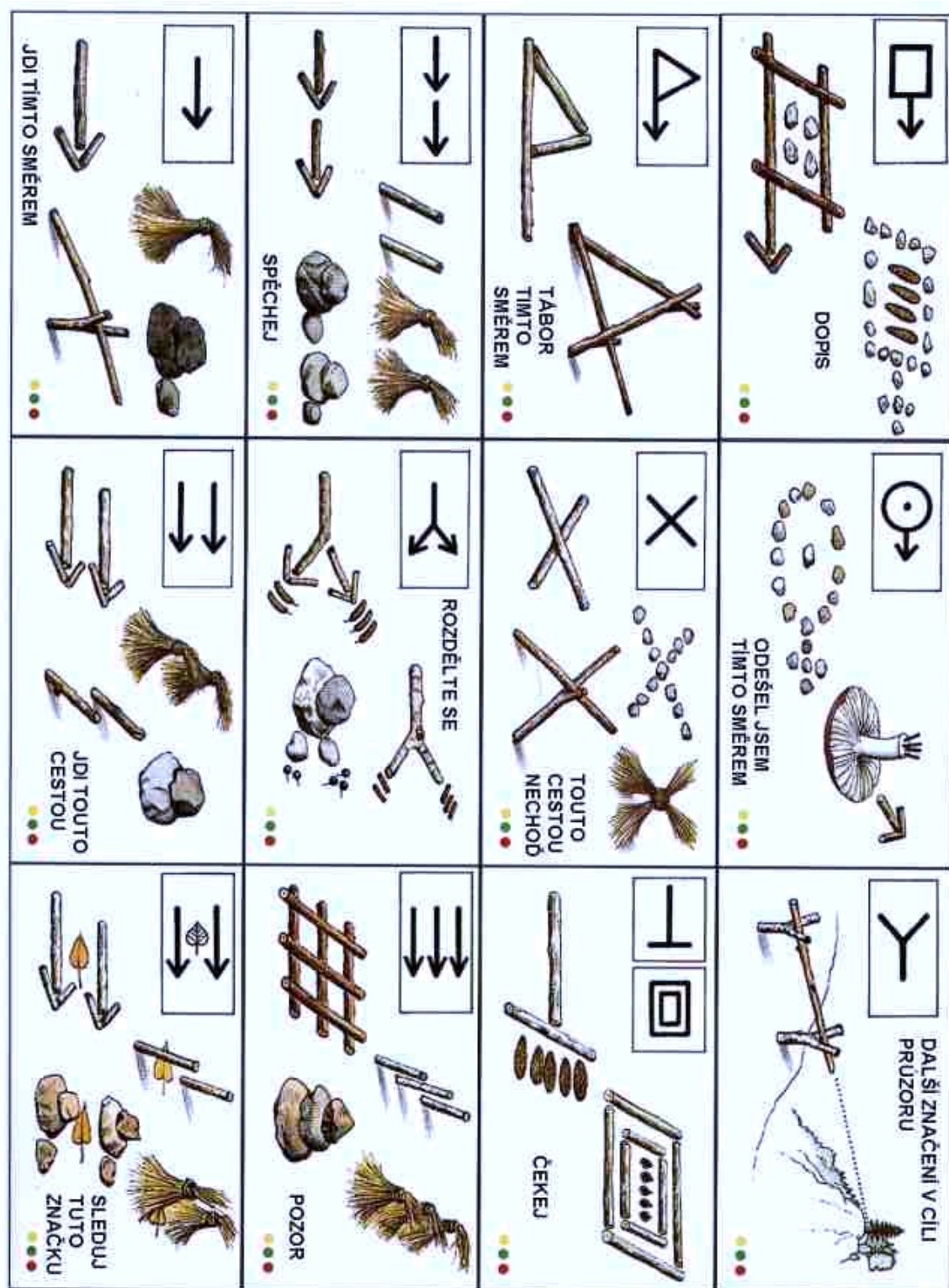


10. Příloha – směrová růžice



11. Příloha – Vlčata – Maják Liberec. *Obrázky stop a přírodnin pro hru „Dobrodruzi“ a „Stopaři“* [online]. Dostupné z: <https://vlcata.majak-liberec.cz/wp-content/uploads/pochodove.jpg>

Obrázky stop a přírodnin pro hru „Dobrodruzi“ a „Stopaři“



12. Příloha – Kartičky – Emoce

RADOST



SMUTEK



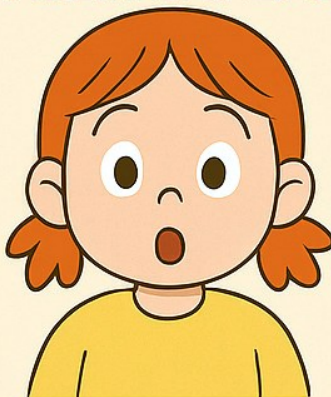
VZTEK



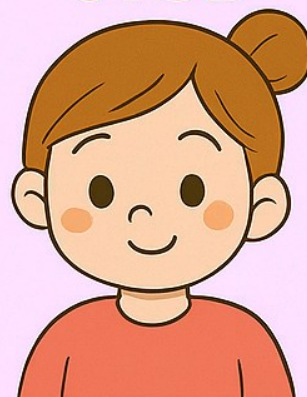
STRACH



PŘEKVAPENÍ



STUD



PÝCHA



NUDA



LÁSKA

