

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

**PŘEDMĚT SPONTÁNNÍHO ZÁJMU V PŘÍRODĚ U DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

**THE SUBJECT OF SPONTANEOUS INTEREST OF PRESCHOOL
CHILDREN IN THE NATURE**

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Ivana Šircová
Autor diplomové práce:	Bc. Marie Martinovská
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Forma studia:	následné magisterské kombinované
Dokončení diplomové práce:	listopad 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedené literatury a informačních zdrojů.

V Praze dne *17. 11. 2009*

Podpis: *Martina Maříková*

Příroda nám dala do vínku zvědavost a nedokonalý rozum, který se však může zdokonalovat

Seneca Mladší, Listy Luciliovy

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Ivaně Šircové za cenné odborné rady a připomínky k diplomové práci.

Děkuji také paní ředitelce Mgr. Heleně Zdrubecké za otevřený přístup a umožnění výzkumu ve Fakultní mateřské škole Sluníčko pod střechou.

Dipl.-Biol. Bernd Schlag si také zaslouží poděkování za informace o německé předškolní politice.

V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost a podporu při psaní diplomové práce.

Klíčová slova

předškolní věk, sociální prostředí, rodina, osobnostně-sociální rozvoj dítěte, experimentace a manipulace s předmětem, předmět spontánního zájmu, přírodní pedagogika, lesní školky, předmět zkoumání ze živé a neživé přírody

Key words

preschool age, social environment, family, personally-social development of children, experimentation and manipulation with objects, object of spontaneous interest, nature pedagogy, forest schools, investigation of animated and insentient nature

Anotace

Na knižním trhu existuje spousta publikací pojednávajících o tom, co všechno lze s dětmi tvořit, jak si s nimi hrát, jak na děti působit. V popředí zájmu je stimulace. Nesmíme ovšem zapomínat na osobní a spontánní zájem dítěte. I dítě má „právo na odpočinek, volný čas, hry a oddechové činnosti, které odpovídají jeho věku“ (Úmluva o právech dítěte z roku 1991, bod 31).

Diplomová práce spočívá v přímém nezúčastněném pozorování dětí předškolního věku v exteriéru, v přírodě. Podstatou tohoto pozorování je zjistit, zda a čeho si děti v přírodě všimnou, co si z ní vyberou a jak s tím naloží.

Annotation

In current time there exist a lot of publications on book market, which describes, what is possible to do with children, how to play the games with them, how to influence on them. The main interest now is stimulation, but we must not forget the personal-subjective and spontaneous interest of child. Also child has "right for relaxation, free time, games and relaxing activities, which matches its age" (Children Rights Convention from year 1991, sect. 31).

A graduation theses consists in direct and noncommitted observation of preschool children in exterior, in the nature. The essential goal of the observation is to discover, if and what children notice in the nature, what do they choose and what they do with choosen object.

OBSAH	5
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Potřeby dítěte	9
2. Zpracování vnějších podnětů	11
2. 1 Hra	13
3. Faktory ovlivňující spontánní aktivity dítěte	16
3. 1 Rodina	16
3. 1. 1 Osobnost dítěte	18
3. 1. 2 Pohlaví dítěte	19
3. 2 Prostředí	20
4. Příroda	23
4. 1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a příroda	24
4. 2 Přírodní pedagogika	26
4. 3 Příroda v dílech pedagogických myslitelů a filosofů	30
5. Výzkumy	34
5. 1 „Co přináší dětem z mateřských škol ve velkoměstě kontakt s přírodou?“	35
PRAKTICKÁ ČÁST	
6. Vlastní výzkum	37
6. 1 Cílová skupina	38
6. 2 Činitelé ovlivňující výzkum	39
6. 2. 1 Datum	40
6. 2. 2 Počasí	40
6. 2. 3 Doba pozorování	41
6. 2. 4 Prostředí	43

6. 3	Tvorba záznamového archu	45
6. 4	Pravidla chování dětí v mateřské škole	47
6. 5	Aspekty pozorovatele v mateřské škole	47
6. 6	Rozhovor s rodiči vybraných pozorovaných dětí	50
7.	Vlastní pozorování	51
7. 1	Výsledky pozorování	53
7. 2	Charakteristika materiálu	55
7. 2. 1	Předmět zájmu ze živé přírody	57
7. 2. 2	Předmět zájmu z neživé přírody	60
7. 2. 3	Předměty přinesené do přírody	67
7. 3	Původ materiálu	71
7. 4	Experimentace a manipulace s předmětem zájmu.....	72
	Shrnutí výsledků	75
	ZÁVĚR	78
	PRAMENY, LITERATURA A JINÉ ZDROJE	80

Přílohy číslo:	1a ukázka terénního zápisu z prostředí mateřské školy
	1b ukázka terénního zápisu z prostředí školy v přírodě
	2 formuláře – souhlas s použitím fotografií
	3a-d ukázka fotografických záznamů
	CD č. 1 - fotografie
	CD č. 2 – záznamové terénní archy

ÚVOD

Jednou jsem se vydala se svým sedmiletým synem na vycházku kolem rybníka Hamr na severu Čech. Původní záměr zkusit obejít rybník dostal jasnou podobu u rozcestníku. Na hamerský okruh v délce 9 km jsem si troufli oba.

Zatímco druhá polovina rodiny lenošila na pláži u rybníka, my měli celé odpoledne na krásnou túru. Všude byl klid, deštivé počasí se umoudřilo a my nikam nespěchali. Cestou jsme potkali pouze asi patnáctiletého chlapce se psem a pár cyklistů.

Borůvky v lese nedoporučovali hygienici jíst neomyté z důvodu liščí tasemnice a možné nákazy echinokokózou. Krabičky jsme však postupně pilně plnili. Je zajímavé, že si můj syn nevzal ani jednu borůvku do úst. Byl o všem informován, a proto se nad tím ani nepozastavil. Ani poté, co jedna cyklistka, ptající se na cestu, ochutnala borůvky a se slovy „Ježíš, tady jsou ale dobré borůvky!“ popadla kolo a šla dál.

U větší louže na cestě se syn zastavil a s nadšením se jal chytat malé, asi centimetrové žabky. Tato situace ve mně evokovala vzpomínku na příhodu z dětství.

S rodiči jsme často vyráželi na pěší túry. Na Šumavě vedla z autokempu v Antýglu na Horskou Kvildu asi čtyřkilometrová cesta. Tu bylo nutné absolvovat, pokud chtěl člověk nakoupit nějaké potraviny. Blíže obchod nebyl. Cestou jsme se zastavovali u louží, kde jsme také s nadšením pozorovali a chytali malé žáby. V jedné louži viděl člověk v podstatě celý vývoj žáby. Od vajíček přes pulce, pulce se zadními nohama, pulce se všemi nožkami a nakonec bez ocásku jako žabku. Nikdo nás tehdy nepopoháněl, že už máme jít a nemáme (se) zdržovat.

Ani já na syna nespěchala. Hledali jsme všechny vývojové stupně od vajíček až po žáby.

V ten okamžik jsem si znovu uvědomila a potvrdila, jak spontánní zájem může být primárním začátkem vedoucím ke znalostem a k zájmu záměrnému. Na všechno neznámé se díváme se zájmem a snažíme se tomu porozumět, pochopit podstatu. Nám, dospělým, připadají některé věci už tak banální, že od nich děti odháníme ve snaze urychlit tempo. Vysvětlení necháváme na potom, což v řeči dospělých znamená většinou nikdy.

Někdy bychom se měli v přírodě pozastavit, ne-li zastavit a dívat se kolem. Kolem sebe i kolem dítěte, spolu. Co zaujme nás a co dítě? Umíme vlastně ještě nepospíchat?

Diplomová práce spočívá v pozorování dětí předškolního věku v exteriéru, v přírodě. Podstatou zkoumání je zjistit, zda se děti přírodou spontánně zabaví, čeho si spontánně všimnou, co si z přírody vyberou a jak s tím naloží.

Cílem je popis a rozřídění těchto objektů.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Potřeby dítěte

„Potřeba je nutnost organismu něco získat nebo se něčeho zbavit.“ (Hartl, 1993, s. 151). Klinický psycholog H.V. Maslow pokládá potřebu za podmínku existence organismu a duševního zdraví. (Pardel, 1997).

Potřeby můžeme rozdělit na vrozené, biologické (pudy) a získané, psychosociální.

Diferenciace získaných potřeb vychází ze socioekonomickokulturního prostředí každého člověka.

V evropském pojetí je na prvním místě potřeba podnětů, kvality a smysluplnosti. Je třeba si uvědomit nejen kvalitu variabilních podnětů, ale také kvantitu podnětů. Neplatí zde přímá úměrnost. Naopak. *„Je-li něčeho příliš, není to k dobrému a organismus se proti tomu začne bránit.“* (Matějček, 2005, s. 84). Dále potřeba stálosti, řádu a smyslu, potřeba prvotních citových a sociálních vztahů a v neposlední řadě potřeba identity a potřeba otevřené budoucnosti.

Potřeby dítěte je možné v evropském pojetí vnímat různě. Jejich formulace v Evropě a ve světě není stejná. Britská asociace pro potřeby dětí například uvádí potřebu reálné a aktivní zkušenosti. Ta v evropském pojetí není.

Do základních lidských potřeb, které jsou všudypřítomné a které je potřeba uspokojovat, patří (podle Maslowa): fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, potřeba lásky, shody a náklonnosti, potřeba porozumění, uznání, potřeba sebedůvěry, prestiže a sebeúcty a s tím spojená seberealizace.

Do fyziologických potřeb řadíme příjem potravy a tekutin, vylučování, dostatečný a přiměřený pohyb, okysličení, spánek a odpočinek a pud sebezáchovy.

Potřeba aktivity se projevuje pohybovým neklidem, nutkáním motoricky se odreagovat, provádět určitou činnost (pracovní, herní, sportovní aj.). *„Spontánní pohybová aktivita poskytuje dítěti možnost naplňovat jeho pohybové potřeby a psychicky relaxovat. Je třeba poskytnout dětem prostor i volný čas k uspokojení této potřeby podle projevující se únavy a nepozornosti.“* (Dvořáková, 2000, s. 52).

Neuspokojováním nebo naopak nadměrným uspokojováním těchto základních životních potřeb můžeme narušit biorytmus člověka, funkčnost jeho organismu.

„Místo spontánní pohybové aktivity dochází mnohdy k hypoaktivitě, tedy k nedostatečnému množství pohybové aktivity.“ (Kaplan, Bartůněk, Neuman, 2003, s. 12). Ta může vést nejen k tělesným problémům (ortopedické vady), ale až k psychickým obtížím (neurózy, neschopnost soustředění se).

„Psychický vývoj v průběhu prvních let života vychází do značné míry z dynamiky interakce dvou základních psychických potřeb: potřeby jistoty, stability a potřeby proměnlivosti, která stimuluje zvědavost a tím i další rozvoj.“ (Vágnerová, 1996, s. 63).

Potřeba bezpečí v sobě obsahuje pocit jistoty, stálosti a poskytnutí vzájemné pomoci. Pocit bezpečí znamená osvobození se od strachu, úzkosti a chaosu.

Při této potřebě je důležitá komunikace a kooperace, které umožňují zajistit bezpečí.

Potřeba lásky, shody a náklonnosti souvisí s potřebou člověka být milován. Uspokojování této potřeby u dítěte předškolního věku, které se odehrává víceméně v rodině, nelze ničím jiným nahradit. Tyto vztahové potřeby souvisí s potřebou sociálních kontaktů. *„Uspokojení potřeb je většinou spojeno s aktivitou sociálních činitelů, při respektování věku a individuality dítěte.“* (Vágnerová, Valentová, 1992, s. 8).

Pokud tato potřeba není u dítěte uspokojována dlouhodoběji, může docházet k frustracím a deformitám vývoje.

V potřebě porozumění se jedná o rozumové pochopení dítěte dospělou osobou. Předpokladem uspokojení je přímá komunikace a kladné přijetí většiny citů, myšlenek a činů dítěte.

Potřeba uznání (ocenění) a tudíž zvyšování pocitu vlastní hodnoty a sebejistoty je podle Ehrenharda Skiera (Havlínová, 1997, s. 38) na druhém místě v potřebách dětí a jejich uspokojování ve škole.

Neuspokojování potřeby uznání má proto negativní dopad na vývoj osobnosti.

K potřebě sebedůvěry, prestiže a sebeúcty je třeba, aby si člověk věřil, důvěřoval svým schopnostem a dovednostem. Vnitřním uspořádáním své osobnosti se pak může zařadit do společnosti.

Uspokojování této potřeby u dítěte je důležité také z toho důvodu, aby nedošlo k podceňování a pasivitě dítěte.

Potřeba seberealizace se týká uskutečnění toho, k čemu směřují tužby a jednání člověka, k jeho sebenaplnění. *„Životní perspektiva člověka motivuje, aktivizuje.“* (Šmelová, 2004, s. 70). Souvisí to nejen s potřebou poznávat a rozumět, ale také s potřebou estetických prožitků.

„Třebaže se lidé shodují v základních potřebách, velmi se liší ve formách, způsobech a podobách jejich uspokojování. Proto by ty své měl každý znát a ostatní by se měli vyznat v tom, co komu vyhovuje, dělá dobře, co konkrétně potřebuje.“ (Havlíková, 1997, s. 36).

Další skupinou potřeb jsou základní vývojové potřeby. *Potřeby vedou k činnostem, jimiž se jedinec sám rozvíjí. Motivují k aktivitám, které prostřednictvím procesu učení realizují vnitřní možnosti jedince a vedou k posunu v jeho vývojové úrovni.* (Šmelová, 2004, s. 71).

Podle teorie hierarchického uspořádání potřeb A. Maslowa (Helus, 1999) je důležité uspokojit vždy nižší stupeň potřeby, aby mohl člověk dospět k potřebám na vyšší příčce potřeb.

2. Zpracování vnějších podnětů

Z čeho pramení zájem dítěte nebo i dospělého o něco? Co je důsledkem naší pozornosti, která je věnována určitému objektu?

V první řadě se jedná o určité zaujetí samotným podnětem, o pozornost. Upoutávání pozornosti vnějšími podněty umožňuje pravá hemisféra. *„Zprostředkuje orientaci ve světě, rozeznávání přírodních vizuálních a auditivních obrazců, tvarů a zvuků, rytmu, ale i orientaci v prostoru.“* (Vágnerová, 1997, s. 27).

Pozornost může být bezděčná (spontánní) nebo záměrná. Zájem může vzbudit novost podnětu, touha prozkoumat pro nás neznámé objekty, děje a jevy nebo ověření již vyzkoušeného.

„Fylogeneticky se pozornost vyvinula z vrozeného, orientačně pátracího reflexu.“ (Vágnerová, 1997, s. 34).

Nezáleží pouze na vnějších vlastnostech pozorovaného a prozkoumávaného (atraktivita), ale také již na určitých životních zkušenostech a zájmech. Ze zaujetí dítěte o vnější podnět můžeme vysledovat kvalitu, zaměřenost na objekt (co nás zajímá, cíl naší pozornosti), soustředěnost (zajímavost, aktuálnost podnětu) a délku trvání na určitý podnět.

„Zájmy dítěte předškolního věku jsou krátkodobé, mají přechodný charakter a jsou podmíněny schopnostmi jedince.“ (Šmelová, 2004, s. 73).

U dítěte předškolního věku se z větší části jedná o pozornost bezděčnou, spontánní. Na základě této pozornosti si dítě mapuje prostředí, ve kterém žije a získává tak základní informace o okolním světě. *„K. Balcar zdůrazňuje vztah člověka k jeho okolí, ale bez významu není ani způsob zpracování vnějších podnětů a charakter reakcí, které vyvolávají.“ (Vágnerová, 1997, s. 6).*

Do zhruba šesti let věku dítěte se v předním mozku vytváří ohromné množství spojů mezi výběžky nervových buněk (neuronů). Podstatou vytvoření a upevnění těchto spojů jsou zážitky, prožité zkušenosti a příležitosti učinit z nich závěry. *„Nejlepší podněty pro tato spojení jsou ty, které přicházejí zevnitř, které si dítě najde samo. Oproti podnětům přicházejícím zvenčí totiž dítě může (na základě již nabytých zkušeností a schopností) samo rozhodnout, co vlastně hledá a co ho zajímá.“ (Prekop, Hüther, 2008, s. 68).*

Pro svoji spontánní aktivitu si dítě vybírá objekt pro něj zajímavý. Některé děti berou věci jako výzvu a překážky se snaží překonávat. Spontánní hra je pro dítě *„činností, ve které může uplatňovat svoji aktivitu a přeměňovat ji z vnitřního popudu.“ (Kotátková, 2008, s. 146).* Pozor by si měli dávat rodiče a pedagogové ve smyslu přílišné ochranné pomoci. Ta de facto zmaří celý pokus dítěte o prozkoumání nového, vyzkoušení své cesty. Matějček (2005) zmiňuje tzv. intelektuální radost, která je výstupem z objevování a poznávání světa dítětem.

Již v raném dětském věku můžeme sledovat zaujetí okolním světem. Ve druhém měsíci dítě sleduje pohyb předmětů očima, ve třetím měsíci pohybuje živě rukama, když ho zaujme zajímavý předmět. Je to tedy nejprve experimentace pohybová. Poté, co dítě začne ovládat své tělo, přesouvá se jeho zájem na manipulaci a experimentaci s předmětem.

Prvním pokusem o vliv na prostředí se objevuje kolem 6. týdne života. Nastává ve chvíli, kdy dítě brečí, ačkoli mu nic není a neschází.

2.1 Hra

Člověk si hraje celý život, pouze forma hry je jiná.

Zprvu funkční hra, kdy dítě pouze nekoordinovaně pohybuje končetinami, přechází kolem 3. měsíce věku dítěte do charakteru manipulačních her. Dítě zprvu předměty zkoumá zrakem, hmatem, poté ústy a sluchem. Konstrukční hry se začínají objevovat v 11. – 12. měsíci. Aby mohlo dítě konstruovat, musí jeho hra projít fází destrukční.

U batolete se dá již hovořit o hře – nejde pouze o mechanickou experimentační činnost s tělem nebo předmětem. Dítě je zaujato pro činnost, kterou právě provádí, má jistý záměr, cíl. „*Zpracovává skutečnost spontánně, zabývá se jen tím, co ho významně zaujalo, co chce a musí mít nebo zkusit.*“ (Kořátková, 2008, s. 29-30).

Batole do svých her zapojuje sluch, hmat. Na základě hmatu je dítě zaujato materiály jako je písek, voda, kameny a hlína. Dítě má možnost upravovat tento tvárný materiál. Sluchově se zajímá o zvuky pocházející z jednotlivých objektů nebo jevů.

Na konci druhého roku se u dítěte vytváří fantazie. Ta mu pomáhá dotvářet to, co nezná. Pozornost u batolete převládá spontánní, úmyslná jen regulací dospělého. Soustředěnost dítěte na hru je pouze krátkodobá, pozornost dítěte lze snadno odpoutat.

Předmětná činnost batolete se postupně rozvíjí do námětových a situačních her. Experimentaci však můžeme sledovat u dětí po celý předškolní věk. V napodobivých hrách se promítají činnosti dospělého. Ve chvíli, kdy dítě napodobuje něco, co už není, se jedná o oddálenou nápodobu. „*Asi v osmnácti až čtyřiaadvaceti měsících není už přítomnost modelu nutná a ani nápodoba a experimentace dítěte nemusí být provedeny v úplnosti.*“ (Millarová, 1978, s. 202).

Při použití nějakého symbolu, přerůstá hra do hry symbolické. Jakmile dítě nachází vazbu mezi předmětem a např. pohybem, začíná myslet v představách.

U batolat můžeme pozorovat pouze hru vedle sebe. Mohou se sice vzájemně napodobovat, mít stejné téma, ale nelze mluvit o spolupráci. Partnerem se mu stává dospělý.

Ve hře předškolního dítěte se odráží úroveň dětské psychiky a motoriky. Ve třetím až čtvrtém roce je dítě schopno vžít se v námětových hrách do nějaké role. V tomto věku také nastává první potřeba partnera, vrstevníka. Spolupráce v komunikační rovině trvá 5 – 10 minut.

Dítě má egocentrické myšlení (vztahuje vše na svou osobu), přemýšlí v přítomném čase. Vnímá globálně a velice těžko vyhledává detaily. Pamatuje si lépe to, co je spojeno s konkrétní činností (nejlépe na základě citového prožitku) než s verbálním popisem. O trvalosti zapamatování můžeme hovořit až kolem pátého a šestého roku. V tuto dobu se také zvětšuje rozsah a intenzita pozornosti a soustředěnost. Čtyřleté dítě se dokáže soustředit na hru 50 minut, pětileté až 83 minut.

Volná spontánní hra je pro dítě *„možností využívat svého myšlení, dovedností, zkušeností a představ ke svému prospěchu, kterým je radost, chuť poznávat a řešit, představovat si a dávat věcem a jevům vlastní tvar a přitom poznávat něco nového s možnostmi dělat chyby a hledat jejich nápravu.“* (Kořátková, 2008, s. 146).

Hra slouží k rozvoji myšlení a informací o okolním světě (vztahovém, předmětovém) a k sociálnímu vyrovnávání. Dítě si vytváří fantazijní svět, ve kterém se snaží upravit tu danou skutečnost dle svého přání. Může v něm dojít i ke katarzi, očištění se od svých zážitků. *„Děti se učí právě tím, že si všechny své zážitky vztahují na sebe. Každý nový dojem či novou zkušenost si spojují s něčím, co už znají, vědí a umějí, tedy s něčím, co už je jim důvěrně známé. A stejně jako u dospělých je ochota dětí pustit se do něčeho nového tím větší, čím větší mají jistotu a sebedůvěru.“* (Prekop, Hüther, 2008, s. 69).

Kolem čtvrtého roku obsahují hry stále více fantazie, do reálného života vtahuje dítě svoji nadsázku. V pěti letech je téma hry stálejší, dítě se drží své role. Kolem šestého roku se téma hry může opakovat i po několik dní.

Dítě má tendenci vše kolem sebe oživovat a připisovat tomu lidské vlastnosti, má antropomorfní myšlení.

„Pro dítě má hra subjektivní význam nejenom v souvislosti s uspokojováním potřeby aktivace a potřeby učení, ale je i zdrojem citového uspokojení.“ (Vágnerová, Valentová, 1992, s. 35).

Potřeba pohybu se ventiluje v pohybových hrách (motorické, lovecké, obranné a další). V současné době je zde stále riziko zasednutí nebo posazení dítěte před televizní obrazovku namísto vyběhnutí ven. Tato varianta zaručující klid dospělým se později může rodičům vymstít.

Pokud se zaměříme na herní prožitek hry, můžeme rozdělit hry podle Cailloise (Kaplan, Bartůněk, Neuman, 2003) na čtyři skupiny: agon, alea, illinx a mimikry.

Agon – soutěživé hry nejen se sebou samým, s jinými lidmi, ale také s přírodou.

Alea v latině znamená kostku. To vypovídá o podstatě hry - náhodě a štěstí.

Illinx – jak napovídá druhý název vertigo (závrat'), jedná se o hry, jejichž výsledkem je prožitek z opojení. Vnímání je pozměněno rychlou změnou pohybu.

Mimikry jsou založeny na nápodobě, fantazii, možnost stát se někým jiným.

Prostřednictvím spontánní hry navazuje dítě kontakty nejen s dospělými, ale také se svými vrstevníky. U dětí pěti až šestiletých se ve skupině vrstevníků stává jejich hra tvůrčí. Na základě partnerského vztahu ve hře je také rozšiřována oblast prosociálního chování dětí. Jak u Millarové (1978), tak u Koťátkové (2008) se dočteme o nejhorším trestu pro dítě, kterým je vyčlenění z dětské společné hry.

U hry neočekáváme výsledek, nejdůležitější je její průběh. Charakteristické pro hru je spontánnost, dobrovolnost a pocit volnosti. *„Dítě si hraje převážně tak, jak samo chce, kdy chce a s čím chce.“* (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 377).

Úkolem mateřské školy by mělo být vytvoření vhodného materiálního a prostorového prostředí pro hru.

Pedagog by měl respektovat individuální zvláštnosti dítěte. *„Proto je důležité, abychom se jako pedagogové naučili počítat s reálnými možnostmi každého dítěte, nevháněli je zbytečně do situací, v nichž musí selhávat, a nevystavovali je trvale zvýšeným nárokům a situacím, v nichž jedni vítězí a druzí prohrávají.“* (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 391).

„Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 78).

3. Faktory ovlivňující spontánní aktivity dítěte

Na spontánní aktivity dítěte mají vliv tyto faktory: rodina, prostředí, ve kterém se dítě nachází a osobnost samotného dítěte. Tyto tři složky jsou ve vzájemné interakci. Jednotlivé oblasti nepůsobí vždy ve stejné míře, jejich funkce je variabilní. „*Rozvoj dílčích psychických vlastností i celé osobnosti je dán individuálně variabilní dispoziční složkou a komplexem nejrůznějších vnějších vlivů a situací, které přispívají ke vzniku určité zkušenosti.*“ (Vágnerová, 2007, s. 5).

Svoji roli hraje také genetika. „*Děti s různými genetickými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí jinak, ať už jde o podněty určité kvality nebo jejich kvantitu.*“ (Vágnerová, 2007, s. 6).

Dítě se v prostředí nepohybuje samo. Člověk je tvor společenský a vztah společnosti k jedinci je interaktivní. Základní sociální skupinou je rodina, která zpočátku zprostředkovává dítěti styk se širší sociální skupinou. Tzv. nukleární rodina však nestačí, důležitý je i přímý osobní kontakt s dalšími jedinci a vrstevníky.

3.1 Rodina

Je nesporné, že zájem dítěte je ovlivněn rodinným prostředím. Zájmy rodiny se mohou, v předškolním věku zvláště, promítat do zájmů dítěte. Děti jsou pasivně závislé na rodičích. O co se zajímají rodiče, o to se, alespoň zpočátku, budou zajímat i děti.

Rodina přivádí dítě nejprve do svého prostředí (pokoj, byt, lidé v rodině, dům), následně mu zprostředkovává prostředí nejbližšího okolí (místo, kde žije, sousedi) a posléze i okolí vzdálenějšího (město, země, jiné kultury).

Mezi třetím a šestým rokem mají děti přirozený zájem o přírodu a bylo by škoda tuto etapu propásnout. Na dospělých (rodičích, učitelích) je optimalizace vnějších podmínek. Rodina vytváří hodnoty a postoje.

Současný trend některých zaměstnaných rodičů, kteří vidí děti pouze ráno a večer, však nepřidává na optimismu. „*Nerespektování dočasných priorit času rodiny je závažné zejména v rodinách s malými a předškolními dětmi. Vedle nedostatku času*

vyvstává též problém způsobu jeho trávení, problém „kvality času“.“ (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 84).

Dítěti z rodiny, která tráví hodně času v přírodě, nebude činit problém se v přírodě zabavit. Dítě, které velkou část svého volného času prosedí u televize či počítače, často neví, co má venku dělat.

Důležité je dát dětem prostor pro spontánní činnosti. Umožnit dětem být aktivní.

Doma před sledováním televizního seriálu se dítě novým věcem nenaučí. Důsledkem může být lenost, pohodlnost, obezita a následné zdravotní problémy. Dítě je sice „hodné“, ale schází mu vlastní aktivita, je pouze pasivním konzumentem. Pokud si představíme, že by tutéž dobu trávilo dítě aktivně, jaký prostor pro rozvoj dětské představivosti a fantazie by se mu naskytl. *„Dlouhodobé duševní napětí při sledování „akčních“ pořadů může dokonce poškodit mozkové buňky a spoje mezi nimi!“* (Řičan, Pithartová, 1995, s. 30).

Podle mého názoru se energie nahromaděná (nebo chceme-li nevybouřená) během sledování televizního pořadu musí zákonitě někde ventilovat. Pokud dojde k potlačení energie (a je-li to pravidelně), ztrácí dítě vlastní iniciativu k tvořivosti, přemýšlivosti, dítě je „otupělé“, ztracené v reálném světě.

Ze svého okolí znám případy, kdy matka nechá děti dívat se na televizi i ráno před odchodem do školky. Důvodem je její vlastní pohodlnost. Dítě sama oblékne, aby to bylo rychlejší, při oblékání a sledování pořadů dítě neprotestuje a sní při tom i snídani, co mu matka nachystá a dá do ruky. Jak jednoduché. Ale ty následky! Samostatnost se u dítěte nemá jak rozvinout, kultura stravování mu nic neříká, od probuzení jen pasivně vstřebává televizní, byť dětské, pořady. Teprve odchod do školky je „vysvobozením“ z televizního rána.

„Děti, které musely zažít, že samy mohou sotva něco ovlivnit (například před televizí), logicky nemohou ve svém frontálním mozku dobře rozvinout koncept svépomoci.“ (Prekop, Hüther, 2008, s. 64).

Důležitá je také míra a kvalita podnětů. Dítě, které má například spoustu hraček, neví, pro kterou se má rozhodnout a tápe. Jeho zájem je roztržštěn a v samotném důsledku extrémně nadměrného zájmu dospělých mu přemíra podnětů může způsobit až neurotické obtíže.

U dětí lze vysledovat různé styly výchovy a vedení. Rozdíly jsou však patrné i v rámci jedné rodiny. „*Stejné rodinné prostředí může působit na jednotlivé děti odlišně.*“ (Vágnerová, 2007, s. 8). Nemusí se jednat vždy jen o odlišnost pohlaví, ale také o věk dětí, dobu, kdy se děti narodily, předpoklady a zájmy dětí, vývoj rodičovského chování v časovém horizontu nebo vzájemný interaktivní vztah rodič-dítě.

3. 1. 1 Osobnost dítěte

Rodina má také svým výchovným působením vliv na vytváření osobnosti dítěte. Pokud mluvíme o dítěti jako osobnosti, máme tím na mysli vývoj určitých kvalit, které se v časové posloupnosti vyvíjí. Konstituce osobnosti může být za určitých předpokladů zpomalována či deformována.

Podle Mahlerové (Helus, 2008) je matka zástupným Já ročního dítěte. Podle jiných psychologů se dítě stává osobností až zhruba ve dvou letech, kdy začíná používat slovíčko „Já“. Dítě se začíná vydělovat, separovat, individualizovat a jedná se o tzv. předosobní fázi života. Nespecifický úsměv novorozence může být prvopočátkem sdílení emocí. Okolí to zaregistruje a usměje se také. Uchopení a puštění předmětu je zase počátkem zrodu autonomie. Otázky a odpovědi dokládají zrod hovoru. Nemusí jít ani o zajímavé téma, dítě chce pouze udržet kontakt.

Vznik osobnosti je podle Heluse spojeno s nějakým rozhodnutím. „*Náš mozek je tedy v první řadě nástroj na řešení problémů.*“ (Prekop, 2008, s. 74).

Rodiče nebo pedagogové by měli být svému dítěti oporou. „*Tak jako je důležitý vzor pro cestu životem, stejně tak je pro dítě důležité zkusit si svoji vlastní stezku. K tomu vyžaduje chráněný prostor. Jen v chráněném prostoru se může soustředit na své pokusy.*“ (Prekop, 2001, s. 72). Neměli by tedy za dítě jednat. Aktérem musí být samotné dítě. „*Ego svobodného člověka se vyvíjí pouze přes aktivní zkušenosti vlastní vůle, cítění a myšlení. Poznávání probíhá třemi způsoby: vzor, spontánní jednání a řízení.*“ (Prekop, 2001, s. 27). Jeho konáním se v mozku vytvoří mnoho nervových drah, které jsou potřeba k tvorbě sebedůvěry, odvahy a víry. „*Jako dospělý se pak*

nebojí, co ho v životě ještě čeká za těžkosti a úkoly. Naopak. Ví, že na těchto úkolech může růst.“ (Prekop, 2008, s. 75).

V edukačním prostředí ubývají přirozené podněty osobnostního rozvoje a vytrácí se prostor pro spontánní hru. Dospělý by měl zastávat jakousi funkci katalyzátoru spontánního zájmu dítěte. Plně souhlasím s prof. Helusem, který tvrdí, že si musíme uvědomit, že *„svoboda může dítěti málo pomáhat, dokonce ho může i kazit.*“ (Helus, 28. 11. 2008). Újmy, které při tom dítěti vzniknou, nemusí být reparable. Zastoupení řízených a spontánních činností v osobnostněsociálně orientované výchově by mělo být vyvážené, mělo by se vzájemně doplňovat a nemělo by se navzájem vylučovat.

3. 1. 2 Pohlaví dítěte

„Pohlaví je biologický znak, který zároveň poznamená naše sebepojetí.“ (Kern, 1999, s. 209). Na základě našeho pohlaví závisí očekávání druhých vůči nám – od ženy, od muže. Příslušnost k jednotlivému pohlaví má také sociální význam. Typické očekávání určitého chování, tzv. stereotyp se může projevit ve školce přístupem učitelky k dítěti, ale někdy i nevědomým reagováním na určité situace mezi dětmi obou pohlaví.

Mateřská škola by měla umožnit dětem obou pohlaví vžít se do jakékoliv role. Zasahovat do hry by učitelka měla v případě, kdy ji o to děti požádají a ne, když to uzná za vhodné. Děti mají mít možnost vyříkat si věci mezi sebou. Samozřejmě v zájmu zachování respektování práv druhého.

„Pro rozvoj pohlavní role mají význam především individuální vlastnosti rodičů a dětí i jejich dosavadní vztahy, které budou ovlivňovat identifikaci se sexuální rolí.“ (Vágnerová 1996, s. 113).

Je třeba se vyvarovat a uvědomovat si ve své práci nebezpečí diskriminace jednoho z pohlaví. U chlapců se zdůrazňuje síla, u děvčát to, že je hezká princezna.

„Proces formování (genderu) má trvalý efekt, protože dítě přejímá za svůj pohled matky na sebe sama, sleduje a hodnotí se jejíma očima ve femininních či maskulinních znacích.“ (Helus, 2004, s. 143).

Děti systematicky zaměřují pozornost na určité předměty – kočárky, panenky, šperky (korálky, sponky) u dívek, auta, meče, pistolky a technické hračky u chlapců. Chlapecká hra bývá agresivnější, chlapci uplatňují fyzickou sílu více než dívky. Zvědavost a touha zkoumat převažuje u aktivit chlapců. Dívky se dle výsledků různých výzkumů chovají zdrženlivěji, s apelem na sociální normy a lepší sebekontrolu.

„Odchýlení pozornosti k hračkám, jež v dané kultuře genderově neodpovídají, vyvolává u okolí reakce, které dítě vnímá jako posměch, nemilou pozornost.“ (Helus, 2004, s. 143). Dítě tak mnohdy raději přijme hračku genderově přiměřenou.

„Čtyřleté děti už vědí, že jejich pohlavní identita je trvalým znakem a že se nikdy nezmění.“ (Vágnerová, 1996, s. 116).

3. 2 Prostředí

Prostředí má nesporný vliv na osobnost člověka, jak dokládají mnozí psychologové.

„Od narození nabývají vlivy prostředí stále většího významu, a to jak pro organismus, tak i pro duševní život.“ (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 7).

„Osobnost během života jedince prochází zákonitou postupnou proměnou psychických vlastností a procesů ve vztahu ke všem variantám vnějšího prostředí.“ (Vágnerová, 1997, s. 6).

Je nutné zmínit vliv školního prostředí. Ne nadarmo tvrdí Zdeněk Matějček (2000), že kdyby školka neexistovala, děti by si ji stejně vymyslely. Tam je totiž dítě ovlivněno svými vrstevníky. Dětské zájmy se překrývají, navzájem ovlivňují a doplňují.

Již Jan Amos Komenský poukázal na důležitost výchovy smyslů dítěte před školou, na význam pohybu spojeného s hrou a činností pro vývoj myšlení dítěte. Byl si vědom potřeby dosažení harmonie mezi psychickými a fyzickými projevy dítěte i důležitosti prostředí pro jeho vývoj.

Výzkum jsem prováděla v přírodě, proto se zaměřím pouze na externí prostředí.

Příroda je plná života a ovlivňuje všechny naše smysly. Vidíme, slyšíme, čicháme k věcem vydávajícím vůni (i zápach), dotýkáme se svého okolí a občas i něco ochutnáme.

„Každý nový vjem, tedy nová vůně, nový dotyk, nový zvuk nebo nový smyslový vjem v mozku vytváří odpovídající akční potenciál, „vnímavý obraz“. (Prekop, 2008, s. 25).

Materiální prostředí zajišťuje potřebu stimulace a učení. V dnešní době jsou mnohé zahrady v mateřských školách, ale i obecní hřiště, vybaveny nádhernými herními prvky. Pro děti je lákavé houpat se ve „vosích hnízdech“, prolézat vláčky, točit se na kolotočích, pobíhat v domečcích a sjíždět skluzavky. Ale uvědomují si děti vůbec, že všechny tyto herní prvky jsou vsazeny do přírody? Že kolem není asfalt a beton? Snad jen na kamíncích kolem houpačky nebo kovové klouzačky je znát, že je někdy a některé děti berou do ruky, probírají barvy a poslouchají zvuk přesypajících se kamínků při chůzi k houpačce nebo posíláním kamínků po plechové klouzačce. Všechno, co lze vzít do ruky, je pro děti inspirující a rozvíjející jejich tvořivost. Z tohoto vyplývá, že mít na školní zahradě obyčejné kameny různých barev a velikostí by rozhodně nebylo ke škodě.

Stejně tak dřevěné špalíčky nebo prkénka. Zamysleme se nad tím, s čím si děti hrají ve třídách. Osobně jsem často byla svědkem toho, jak si děti hrají s dřevěnou stavebnicí Kappa. Tato hračka se jim neomrzela, protože ve své jednoduchosti nabízí všestranné využití. Velké množství dřevěných hranolů stejné velikosti nabízí dostatek podnětů pro velkou část dětí ve třídě. Podobnou nebo i lepší službu poskytne přírodní materiál.

Klacky a větvičky, případně listí (hlavně) na podzim otevírá některým dětem prostor k rozvoji tvořivosti. A když napadne v Praze sníh, netřeba nic dodávat. V posledních letech jsou zasněžené dny v Praze vzácnými chvilkami, a tudíž se pak spontánní zájem většiny dětí soustředí pouze na sníh a manipulaci s ním.

Voda je tahounem nejen v pevném skupenství v zimě, ale také na jaře a v létě. Děti rády experimentují, kam voda doteče, kudy poteče a že se při tom zmáčí, jim vůbec nevádí.

Prostředí je proměnlivé nejen vzhledem k ročnímu období, ale také v závislosti na počasí.

Děti se zajímají o jiné objekty za slunečného počasí, při větrném dni si všimnou poletujících věcí a o něco jiného se zajímají, když je zataženo nebo prší. Byla by škoda ochudit děti o možnost pobytu venku v mírném dešti, za mrholení.

V poslední době můžeme slyšet od meteorologů zprávy o změnách klimatu v České republice. Očekávají se mírnější zimy a častější letní přívalové deště střídající se s obdobím sucha s tropickými teplotami nad 35 °C. Velká oscilace teplot až třeba o 15 °C bude stírat klasickou představu čtyř ročních období. Tato situace souvisí s globálním oteplováním země. Jsou však lidé, kteří s tímto názorem nesouhlasí, jako například současný prezident Václav Klaus.

Samotné podněty však nestačí, je potřeba sociální interakce. Je nutné zahrnout vrstevníky a vůbec dětskou skupinu v mateřské škole. Někdy se impulsem v nacházení objektů v mateřské škole může stát kamarád nebo někdo, kdo je tak nadšen svým objevem, že spontánně přiláká i někoho dalšího.

Podmínky učitelek mateřských škol nejsou vždy úplně ideální a zvláště při současném velkém počtu dětí ve třídách se dá říci, že jsou demoralizující. Co se dá (u)dělat s takovým počtem dětí? Pobyt venku je přínosný a zdravý nejen pro děti samotné, ale vzhledem k hlukové hladině ve třídách i pro samotného pedagoga. Přenést alespoň část výchovněvzdělávacího plánu do exteriéru je, podle mého soudu, šťastným řešením. Ne nepodstatným bodem ovšem pak zůstává otázka domluvy s rodiči ohledně znečištěného oblečení. To je ale otázka komunikace pedagoga a rodiče. Jde o to vysvětlit rodiči svůj záměr osobnostně orientovaného rozvoje dítěte.

V souvislosti s prostředím uvedu velice zajímavou zkrácenou verzi odpovědi z rozhovoru redaktorky Lidových novin Aleny Plavcové s dnes již zesnulým architektem panem Kaplickým. Na otázku „Na čem rodičům při výchově nejvíc záleželo“, odpověděl:

„A potom to prostředí. Náš dům byl sice obyčejný, ale zahradu i interiér navrhoval otec, každý kousek nábytku byl něčím zajímavý, každá lžička pečlivě vybraná. Já si to tehdy neuvědomoval, ale bylo to naprosto zásadní pro vývoj vkusu, všecko, co je okolo dítěte, každý detail, se jednou vrátí jako hodnota. Taky je důležité odtáhnout dítě třeba i nějakým násilím do muzea nebo galerie. Mě takhle odtáhli na

přednášku o Rodinovi, kolik mi bylo – čtyři? I když jsem tomu nerozuměl, je hrozně důležité, aby dítě nevidělo jen nějaký supermarket.“ (LN, 9.1.2009).

Z této odpovědi, podle mého soudu velice sečtělého člověka, je patrné, jak je důležité prostředí okolo dítěte. Co zažije jako předškolní dítě, kde to prožije, s kým. A nemusí se jednat pouze o vnější prostředí materiální, ale právě i o prostředí venkovní, o přírodu.

4. Příroda

Příroda, to je flora, fauna a nerostné bohatství kolem nás. Jak uvádí Ottův slovník naučný, příroda je „*souhrn všech věcí, které nejsou výtvorem činnosti úmyslné, jest to souhrn (a příčina) materiální jsoucnosti vůbec. Jsou to všechny věci v prostoru, ať smysly vnímané, ať smyslům nedostupné, se svými silami a zákony, jevy i změnami, zkrátka celý vesmír. Jest tedy částí přírody i člověk, nehledíme-li k jeho činnosti rozumové.*“ (Otto, 1903, s. 702).

Příroda odnepaměti stimuluje přirozený vývoj člověka. Některé srovnávací studie ukázaly, že fyzický i psychický vývoj keňských dětí je rychlejší než u dětí v Evropě (Strejčková, 1998). Civilizace tak nemá na prvotní vývoj dítěte takový vliv jako příroda sama. V civilizačně vyspělých zemích můžeme ocenit dostupnost a úroveň lékařské péče a možnost vzdělávání.

Soužití člověka s přírodou by mělo vést k trvale udržitelnému rozvoji. Snad díky úsilí určitých environmentálních skupin se začíná lidstvo celosvětově zamýšlet nad otázkami životního prostředí. Snižování emisí skleníkových plynů, zákaz lovení velryb, omezení používání freonů, otázka vypalování deštných pralesů, to vše je důkazem snahy uchránit si alespoň trochu čistější prostředí pro další generace. Ostatně, jsme součástí přírodního prostředí.

Ukázat dětem přírodu by měli primárně rodiče. Přirozeným by pak měl být venkovní pobyt dětí v mateřských školách.

4. 1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a příroda

Jednou z oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) z roku 2006 je Dítě a svět. Do této oblasti můžeme zahrnout přírodu a okolí. Tak jako jsou propojeny všechny další oblasti RVP PV (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý a Dítě a společnost), tak i příroda je průřezovým tématem a je spjata s těmito všemi oblastmi.

Dítě a jeho tělo - dítě si uvědomí, co z přírody uzvedne, unese, poměří se s přírodou (lezení na stromy, přeskokování potoka aj.). Objektů v přírodě se dotýká, s přírodními materiály manipuluje (např. přenášení kamínků, klacků, tvorba sněhových koulí), experimentuje (např. činnosti s vodou), ochutnává (plody, voda, led) nebo je pouze pozoruje (aby se nedostaly na jeho tělo – pavouci, hmyz, bláto a další).

Dítě a jeho psychika – v přírodě dítě emocionálně prožívá určité zážitky. To má vliv na jeho psychiku (ať už se jedná o libé či nelibé pocity). Různá prostředí bude každý jedinec prožívat jiným způsobem.

Dítě a ten druhý – být spolu v přírodě a sdílet spolu objevování a zkoumání, navzájem se nechat inspirovat a ovlivňovat. To všechno dítě nedocenitelně obohacuje.

Dítě a společnost – celá společnost žije v určitém prostředí. V tomto prostředí máme možnost se podílet na nějakých změnách. Nemusí to být jen změny k lepšímu, ale měly bychom znát, proč tomu tak je, vědět důvod a případně se z chyb poučit. Musí se zájmům většího společenství lidí podříditi menšina? Proč ano a proč ne, kdy ano a kdy ne?

Dítě a svět - „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí“. (RVP PV, 2006, s. 29).

Ekologickou výchovu v ČR má na starosti Ministerstvo životního prostředí. To spolu s Ministerstvem sociálních věcí a Ministerstvem školství utvořilo v roce 2008 meziřesortní pracovní skupinu, která by se měla zabývat možnostmi podpory a rozvoje ekologie v mateřských školách.

V roce 2007 vznikl na základě dotazníkového mapování celorepublikový projekt MRKVIČKA. Jedná se o vzdělávací a informační podporu mateřských škol v naplňování environmentální oblasti Dítě a svět Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Síť nyní sdružuje asi 900 mateřských škol, které mají zájem o environmentální výchovu. Projekt je financován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

RVP PV vznik ekologické mateřské školky umožňuje. Výhodou je možnost tvorby vlastního školního vzdělávacího plánu. Ten může být zaměřený na environmentální výchovu. Prvky seznamování dětí s přírodou se snad objeví v každém školním vzdělávacím programu. Ekologická výchova umožňuje rozvoj sebevědomí, sebepojetí a možnost mít vliv na své okolí.

Některé mateřské školy již se zaměřením na ekologii pracují, např. MŠ Semínko v Toulcově dvoře nebo MŠ Archa v Benešově.

Vznik klasické lesní školky v takové podobě jako v Německu by u nás však v prvé řadě pravděpodobně narazil na hygienické a bezpečnostní normy.

Pokud se ale podíváme, jak funguje program na školách v přírodě, konceptu lesní školky se to přibližuje. Děti jsou v přírodě co nejdelší možnou dobu, venku dokonce někdy i svačí a všemi smysly se snaží prožít si pobyt v přírodě.

V České republice fungují také ekologické organizace, které zajišťují ekologický program pro děti z mateřských škol. Známé je např. ekologické sdružení Tereza nebo Středisko environmentální výchovy Lesů hl. m. Prahy založené v roce 2008.

Dle mého názoru velice záleží na lidském faktoru. Pokud by se člověk protloukl byrokratickým aparátem, získal dotace z grantů, případně se spojil s německou stranou, a ta snaha tady je, možná by mohlo dojít k určitému posunu nebo by toto jistě nemalé úsilí pomohlo vnést povědomí o lesních školkách mezi veřejnost. Nejsem sice přílišným zastáncem aplikace jednoho systému do druhého tzv. se vším všudy, ale lze se poučit a převzít věci, které shledáváme dobrými a prospěšnými. Dovedu si představit lesní školku jako alternativní doplněk k přeplněným školkám. V českých podmínkách upravený v souladu se zákony a normami pro mateřské školy, ale přece jenom s jistými výjimkami. Zjednodušením, o kterém se v poslední době mluví v souvislosti se vznikem firemních mateřských školek. Odpočty DPH, podstatně menší počet dětí na

jednu pracovní sílu, nižší bezpečnostní a hygienické normy (ovšem ne na úkor kvality!).

Míra účasti čtyřletých dětí v preprimárním vzdělávání se jak v Německu, tak i u nás, blíží téměř 90%. Vytvořením rodinného modelu v přírodním prostředí, ovšem s využitím pevné budovy (na oběd, usušení mokrých věcí, „zásobárna“ věcí suchých) by se rozšířila nabídka pro rodiče, kteří by se např. chtěli vrátit na částečný úvazek do práce. Zejména je však nutné vyzdvihnout osobnostně sociální aspekt této alternativy.

Z německé strany byla nabídnuta pomoc formou vzdělávací a informační exkurze do různých typů škol, a to nejen pro pedagogy mateřských škol, ale také pro veřejnou správu. Dále možnost získat certifikaci pedagogů lesních a environmentálních mateřských škol. Dalším krokem je zájem na založení mezinárodního portálu, překlady publikací a v neposlední řadě využívání fondů Sokrates, Českoněmeckého fondu budoucnosti a vůbec fondů Evropské unie (např. Evropský fond pro regionální rozvoj aj.).

V České republice byla velkou zastánkyní návratu společnosti k přírodě nedávno zesnulá Emilie Strejčková. Zakladatelka ekologického centra Toulcův dvůr založila soukromou mateřskou školu Semínko jako obecně prospěšnou společnost. Současná ředitelka Magdalena Kapuciánová se snaží pokračovat v duchu souznění s přírodou a založit zde také lesní mateřskou školu.

V roce 2007 vznikla na statku Lindy Kubale lesní školka s prvky waldorfské pedagogiky, od září 2009 je v provozu dětský dopolední klub Šárýnka v Praze fungující na principech lesních mateřských škol v Německu.

4.2 Přírodní pedagogika

Podle Irmgard Kutsch (13. 11. 2008), která se zabývá přírodní pedagogikou, je ve Spolkové republice Německa (dále SRN) spousta vzdělávacích plánů pro mateřské školy. Součástí těchto plánů je i oblast přírodních věd a ekologie. Pro současný nízký počet dospělých vědců přírodních věd dostávají tyto vědy v mateřských školách větší prostor a zřizují se koutky přírodních věd. V nich mají děti k dispozici různé nástroje

jako lupy, pinzety, mikroskopy aj. Tímto způsobem se snaží v SRN systémově přitáhnout děti k vědě.

Systém v SRN je nakloněný i ekologickým (lesním) školám. Tyto školky těží ze společenské podpory, získávají finance z různých grantů a velký zájem o tyto školky vychází z řad samotných rodičů.

Kořeny lesní a přírodní pedagogiky vychází ze Švédska. Od roku 1892 zde existuje organizace „friluftsförbundet“, která v oboru přírodní pedagogiky nabízí celoročně aktivity pro všechny věkové kategorie.

V 50. letech Ella Flatau založila první lesní školku v Dánsku („stovbornehaven“).

V Německu v Charlottenburgu vzniká v roce 1904 tzv. Waldschule. Vyučování se přesouvá ze tříd do přírody, do lesa. Jedná se však o vzdělávání základní, nikoli předškolní.

První lesní školka (Waldkindergarten) v Německu byla založena Ursulou Sube ve Wiesbadenu v roce 1968. Financována byla výhradně z rodičovských příspěvků. Zajímavé na tom je, že Ursula Sube nevěděla nic o dánských lesních školkách. Její model školky však tehdy zůstal bez odezvy.

V roce 1991 vydaly budoucí vychovatelky Kerstin Jebesen a Petra Jäger v pedagogickém odborném časopise „Spielen und lernen“ článek o dánských lesních školkách („Materšská škola bez dveří a oken“). Po návštěvě Dánska vytvořily koncepci lesní školy, založily spolek a začaly pozvolna přesvědčovat úřady. V roce 1993 byla otevřena první státem uznávaná školka ve Flensburgu.

V roce 1994 následovalo otevření lesní školky v Berglenu (Bádensko-Würtenbersko) a v Lübecku.

Od poloviny 90. let byly zakládány další lesní školky. Vznik byl samozřejmě doprovázen kontroverzními diskusemi v pedagogickém odborném tisku.

V roce 2005 jich existovalo již na 400. V roce 2008 mluví Irmgard Kutsch již o tisíci lesních školkách. Velká část lesních školek je v Bavorsku, které je hodně proekologické. V Severním Porýní-Westfálsku se přírodní pedagogika stala součástí zákona o veřejné správě lesa.

Zřizovatelem všech (nejen lesních) mateřských škol jsou různé komunální organizace (město, správa okresu, obec), které vytváří vnější rámec mateřských škol.

Dalšími zřizovateli jsou církve a jiná sdružení (Německý červený kříž, Maltézové, Johanité), zemědělské farmy, podniky a v neposlední řadě rodiče. Lesní školky zakládají nejčastěji právě rodiče.

Rozlišují se dvě základní formy lesních školek: čistá lesní školka a integrovaná lesní školka.

V čisté lesní školce stráví dětská skupina celé dopoledne v přírodě ve stanoveném, prostorově ohraničeném území. Tato oblast odráží celkovou krajinnou mnohotvárnost Německa. Les je hlavním místem pobytu dětí, proto se zavedl název lesní školky. Bývá to snadno dosažitelný a zpravidla veřejně přístupný les.

Péče je obvykle poskytována v rozmezí 4 – 6 hodin denně, pět dní v týdnu. Docházka může být v chladnějším ročním období zkrácena a v teplejších měsících kompenzačně upravena. Některé lesní školky nabízí doplňkovou péči pro předškolní děti, a to jedno nebo dvě odpoledne v týdnu. Podíl lesních školek s prodlouženou otevírací dobou vzrůstá.

Počet dětí ve skupině je kolem 20 dětí ve věku mezi třemi a šesti lety. Jsou také lesní školky, které přijímají děti pod tři roky. Pokud je ve skupině handicapované dítě, pak je skupina redukována. Je zde o 5 dětí méně. Se skupinou pracují 2 vychovatelky, případně ještě praktikantky nebo rodiče.

Rodiče jsou nedílnou součástí školky, např. při poskytnutí auta na dovoz oběda, příprava oběda, svačín, pomoc při špatném nebo chladnějším počasí apod. Vztah rodičů vůči lesní školce je velice intenzivní a provázaný.

Program probíhá většinou od 8.00 do 13.00, případně až do 14.30. V některých lesních školkách je provoz „pouze“ od 9.00 do 12.30 bez oběda, v zimních měsících (listopad – únor) pak od 9.15 do 12.15. Každá lesní školka má přímého zřizovatele, který také určuje celkovou výši úhrady. Může to být např. 100 – 125 Euro za měsíc v závislosti, zda je v ceně zahrnut i oběd.

Čisté lesní školky nemají zpravidla žádnou pevnou budovu, ale mají své prostory (oplocený kus lesa). Veškerý program se uskutečňuje venku. Pouze v případě hodně špatného počasí (při teplotách pod $-6\text{ }^{\circ}\text{C}$, při bouřce, krupobití nebo vichřici) je k dispozici např. maringotka nebo domluvená místnost v lesní restauraci.

Každá lesní školka musí mít svoji koncepci. Stěžejním bodem je rozvoj motoriky, prožití ročního cyklu a zažití přírodních podob pomocí všech smyslů. Pomocí smyslů poznávat rostliny a živočichy v jejich originálním životním prostředí.

Přírodniny neslouží pouze jako hračky, ale také jako prostředek kognitivní, estetické a pohybové výchovy (písmena z klacků, přírodní domečky a průlezky).

Děti, které navštěvují lesní školky, se už dovedou přizpůsobit přírodním podmínkám (např. odhadnou, jak se mají obléknout), mají výborné koncentrační schopnosti, vytrvalost.

Druhá forma lesních školek je velice rozšířená v Dánsku, ale v Německu se vyskytují pouze výjimečně.

Tato forma existuje jako otevřená lesní skupina, která si děti z různých skupin podle své volby pospojuje nebo jako stálá lesní skupina s víkendovou (měsíční) výměnou dětských lesních skupin.

Kooperace mezi lesními a otevřenými, integrovanými školkami je přínosná při celodenní péči o dítě.

Děti mohou být například od 7.30 v otevřené školce a od 9.00 ve školce lesní.

Jak je to ovšem s místem a vychovatelem a co to znamená pro dítě a rodiče, jsem se však nedozvěděla.

Dalšími formami lesní pedagogiky jsou projektové týdny a projektové lesní dny. Projektové týdny probíhají od jednoho do tří týdnů. Jedná se o týmovou společnou práci se zapojením rodičů.

Projektové lesní dny se uskutečňují alespoň jednou týdně a za každého počasí. Délka trvání je do čtyř týdnů a plánuje je stálá lesní skupina.

Lesní školky získávají finance jednak z různých akcí, přednášek, ale také z veřejných prostředků (pokryjí až 25% nákladů).

Celková částka závisí na tzv. certifikaci, oficiálním uznání, zda se jedná o ekologickou školku. Jednotlivými složkami je zde např. zpracování odpadu, pěstování a používání vlastního ovoce a zeleniny, vaření s BIO potravinami, vybavení školky hračkami z přírodního materiálu, využití alternativních energetických zdrojů aj.

Učitelům, resp. vychovatelům, stačí certifikace pedagogů lesních a environmentálních mateřských škol. V Bádensku-Würtenbersku je ale také vysokoškolské studium pro vychovatelky.

Na další vzdělávání v oblasti přírodní pedagogiky je možné získat i příspěvek z Evropského sociálního fondu, a to až do výše 100%. Například Bavorsko nabízí kurzy pro pedagogy přírodních školek.

Podpora vzdělávání formou dotace je možná i na základě zákona o podpoře kariérního růstu. U nás žádný takový zákon není. Záleží pouze na interní politice příslušné instituce.

4. 3 Příroda v dílech pedagogických myslitelů a filosofů

Již v publikacích pedagogických klasiků se lze dočíst o vlivu přírody na výchovu.

Nezdůrazňuje se pouhé zdravotní hledisko, nýbrž i pedagogický aspekt, který je třeba zohlednit při výchově dítěte.

„Základem poznávání přírody jest zkušenost, empirie.“ (Otto, 1903, s. 704).

Lze zmínit i novější vysvětlení přírody, resp. přírodovědného předmětu.

„Obsahem je poznávání živé a neživé přírody.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 177).

Vittorino da Feltre (1378 - 1446) založil v Itálii na břehu jezera výchovnou instituci nazvanou „Dům radosti“. Krása prostředí uprostřed přírody měla být prostředkem výchovy.

Francois Rabelais (1494 – 1553) požaduje návrat k přírodě.

Thomas More (1478 – 1535) je pro přírodovědné vzdělání.

Michel de Montaigne (1533 – 1592) tvrdí, že *„veškeré vzdělání má vycházet z pozorování života“* (Jůva, 1995, s 12). Tento francouzský filosof ovlivnil svými myšlenkami Bacon, Locka nebo Rousseaua. Stále se však nejedná o výchovu dětí předškolního věku.

Francis Bacon (1561 – 1626) kritizuje scholastické myšlení. Při výuce se *„má postupovat od známého k neznámému, od snadného k neseadnému, od věci ke slovu“*. (Jůva, 1995, s. 12). Klade důraz na individualitu dítěte a přírodu bere jako přirozenou součást poznání skutečnosti. *„Bacon jako první ukázal filozofům, že cesta ke studiu*

přírody nevede přes učení se tomu, co jiní o ní napsali, ale přes učení se od přírody vlastními smysly.“ (Opravilová, Štverák, 1982, s. 30).

Tommaso Campanella (1568 – 1639) ve svém díle „Sluneční stát“ vidí obsah vzdělání v přírodních vědách. „*Všemu se má mládež učit podle názoru, na základě vlastního pozorování skutečných předmětů a jevů i na základě jejich obrazů.*“ (Jůva, 1995, s. 13). Je zastáncem komplexní výchovy, kterou popisuje i Jan Amos Komenský.

V předškolní pedagogice je nutné vyzdvihnout význam Jana Amose Komenského (1592 – 1670). Kromě spisu o vyučovacích metodách, „Velké didaktiky“, je zásadní zmínit dílo „Informatorium školy mateřské“. Praktické rady pro matky při výchově dětí do šesti let věku a jejich příprava na školní docházku jsou použitelné i dnes. Například otázka ohledně kojení, kdy Komenský doporučuje kojit dítě vlastním a ne cizím mlékem. Dále udává znalost přírody, „*aby vědělo jména živlů, země, vody, větrů, ohně; též deště, sněhu, ledu, olova, železa etc.; až i některých zrostlin, zvláště stromů; též životčichů hlavní rozdíly, co ryba, co pták, co hovado etc.; naposledy zevnitřních svých oudů jména a práce.*“ (Komenský, 2007, s. 35-36).

Metoda názorného vyučování v „Didaktice“ je zase příkladem praktického využití přírodnin. V principu názornosti uplatňuje využití smyslových orgánů. Dalšími principy, které platí dodnes, jsou princip systematičnosti, princip aktivity a princip přiměřenosti. Tyto nadčasové principy se dají samozřejmě uplatnit i v environmentální oblasti.

V díle „Orbis pictus“ je nakreslena neživá příroda, rostliny, stromy a keře a živočichové. Vše je doplněno vysvětlujícími texty.

Cílem výchovy je podle Komenského (Jůva, 1995) třístupňová příprava na věčný život. Prvním stupněm je poznání sebe a světa. Dalším pak ovládnutí sebe a povznesení se k Bohu.

René Descartes (1596 – 1650) napsal po studiu na jezuitské koleji dílo „Rozprava o metodě, jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách“. „*Intelektuální reflexe a přesné pozorování se mu stávají výchozími postupy zkoumání reality.*“ (Jůva, 1995, s. 19).

John Locke (1632 – 1704), ovlivněný Descartesem a Baconem, klade ve spisu „Myšlenky o výchově“ důraz na tři oblasti výchovy: tělesnou, mravní a rozumovou.

V tělesné výchově doporučuje dostatek pohybu. V mravní výchově vyslovuje myšlenku výchovy: „*vychovávat máme především příkladem a působením prostředí*“ (Jůva, 1995, s. 18). Obsah rozumové výchovy má splňovat podmínku praktičnosti.

John Locke tvrdí, že duše a rozum je „*tabula rasa*“ – nepopsaná deska narozeného dítěte, kterou poznamená teprve empirie. „*Není v našem vědomí, co neprošlo našimi smysly.*“ (Koťátková, 2008, s. 21).

Jean Jack Rousseau (1712 – 1771) ve svém spisu „*Emil čili o vychování*“ zmiňuje mezi dalšími činiteli výchovy i přírodu. Má na mysli zkušenosti dítěte nabyté pozorováním okolí. Předškolního věku se týkají první dvě knihy tohoto spisu. První se věnuje tělesnému vývoji do dvou let, druhá rozvoji smyslů od dvou do dvanácti let.

Jean Jack Rousseau tvrdí, na rozdíl od Johna Locka, že veškerý potenciál má dítě v sobě již při narození. Je stoupencem přirozené výchovy, jejímž cílem je svoboda. Výchovu opírá o osobní zkušenost, „*při výchově nepoužívá knih, jedinou knihou má být dítěti sama příroda.*“ (Jůva, 1995, s. 20).

Jean Jack Rousseau byl jedním z myslitelů, který ovlivnil nejen celoevropské myšlení, ale také náhled na dítě – požaduje úctu a respekt vůči dítěti.

Kristian Salzmann (1744 – 1811) v díle „*Mravenčinka*“ (Ameisenbüchlein) uvádí počátek výchovy u sebe samého. Jedna rada zní „*Uč se poznávat, co tvoří příroda a lidská píle!*“ (Autrata, 1931, s. 263).

V další knize tohoto autora „*Račinka*“ jsou uvedeny následky určité nesprávné rodinné výchovy. „*Tak a tak si počínejte a najisto děti své pokazíte a špatně vychováte.*“ (Autrata, 1931, s. 265). Autor zde uvádí příklad nedostatku pobytu na zdravém vzduchu, který u dětí vede ke zchoulostivění.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) navazuje na Rousseaua. Vydává román „*Linhart a Gertruda*“, ve kterém rozvíjí myšlenku výchovy k „*lidskosti*“. „*Obdobně jako Komenský opírá veškeré vyučování o názornost.*“ (Jůva, 1995, s. 25).

Friedrich Fröbel (1782 – 1852) „*vyvádí dítě z rodiny do přírody*“ (Opravilová, Štverák, 1982, s. 33) a zakládá v roce 1837 dětskou zahrádku (Kindergarten). V ní zaměstnával děti hrou s pískem, dřevem a hlínou nebo např. pěstí o rostliny. Fröbel na dětech vyzoroval jejich zvědavost. „*Touha zkoušet rukama každý dosud neznámý předmět, který se dostane do jejich dosahu.*“ (Opravilová, Štverák, 1982, s. 28). Tvrdí, že už kojenec „*přijímá do sebe vše vnější, tj. přírodu.*“ (tamtéž, s. 29).

Díky Fröblově rozpracované metodice předškolní výchovy jsou od poloviny 19. století zakládány další veřejné i soukromé mateřské školy.

František Mošner (1797 - 1876) v díle „Pěstounka“ popisuje vychovatelskou práci pěstounky. Zabývá se dnem a rokem pěstounky.

Nabízí se srovnání s publikací Evy Opravilové a Vladimíry Gebhartové „Rok v mateřské škole“. Tento inspirační a studijní materiál zároveň je přehledným a uceleným předškolním kurikulem.

V této publikaci jsou vysloveny dva principy výchovně-vzdělávací činnosti v mateřské škole. *1. harmonizace potřeb a zájmů jedince a společnosti, založené na společném poznávání a činnosti; 2. využití přírody a uměleckého slova jako přirozených a předškolnímu věku zvláště blízkých sebeutvářecích činitelů.*“ (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 35).

V českých podmínkách je důležité zmínit Jana Vlastimíra Svobodu (1800 – 1844), který zakládá roku 1832 opatrovnu Na Hrádku. Roku 1839 vydává „Školku“, „*kde ve shodě s Komenského principy všestrannosti, systematickosti, názornosti, přiměřenosti a radostnosti rozpracoval metody výchovně vzdělávací práce v této nové instituci.*“ (Jůva, 1995, s. 51).

Další osobností české předškolní pedagogiky je Ida Jarníková (1879 - 1966). V roce 1927 vypracovává „Výchovný program mateřských škol“. Cílem výchovy je opět všestrannost, a to jak fyzická, tak psychická. „*Chceme, aby dítě mělo: 1. zdravé tělo; 2. bystré a vycvičené smysly, živou obrazivost, tvořivou a napodobivou činnost, probuzený zájem pro okolí, správnou výslovnost, schopnost pozorovati (tj. soustřediti pozornost a přemýšletí); 3. základy pro život ve společnosti, pro soběstačnost, pro pochopení krásy, přírody a umění.*“ (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 267-268).

Malý zájem o koncept výchovy předškolních dětí do zhruba 16. – 17. století byl dán zejména historickým pohledem na dětství. Ten vycházel z vysoké úmrtnosti kojenců. K dítěti se přistupovalo jako k věci, dítě nemělo žádné výsadní postavení.

Podle dobových záznamů umírala v 70. letech 19. století čtvrtina dětí v Německu, Prusku a Rakousku do jednoho roku po narození (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Pro srovnání, Česká republika patří mezi státy s nejmenší mortalitou. V roce 2005 byla úmrtnost dětí do jednoho roku 3,4 ‰ (Wikipedia, 18.10.2009).

5. Výzkumy

Příroda je plná života a obohacuje všechny naše smysly. Na životě v přírodě máme možnost mít podíl, ale příroda žije také sama pro sebe. Vztah ke svému okolí by měl být přirozený. Je to subjektivní vztah.

Příroda se stala objektem vědy. Často dochází ke kalkulaci vlivů a důsledků, kvalita a jakost užívání přírody se přepočítává na ekonomický užitek.

Absence zájmu o přírodu může mít těžký následek pro budoucí generaci.

V Neukirchenu v SRN se v letech 2003 - 2005 uskutečnila studie („Städtische Kinder – Umwelt und Natur“), která sledovala, jestli jsou děti z velkoměst „chudší“ o přírodní prostředí. Zda se u nich projeví absence pobytu v přírodním prostředí a jakým způsobem. Zjistilo se, že městské děti mají deficity v oblasti hrubé motoriky. Nejsou tak jisté a odvážné v pohybových dovednostech jako děti, pro které je příroda naprosto přirozeným životním prostorem.

Tomu by odpovídal i výsledek výzkumu německých pojišťoven z roku 2005. Podle závěrů z tohoto výzkumu mají děti z mateřských školek s ekologickým zaměřením menší nemocnost a úrazovost než děti z jiných mateřských škol. Pod ekologickým zaměřením je třeba si představit pobyt dětí v přírodě jako přirozeném prostředí člověka (například lesní školky).

Agentura ochrany životního prostředí Spojených Států (United States Environmental Protection Agency) provedla průzkum, kde lidé z měst tráví svůj čas. Nejvíce času stráví v bytě (63%), v zaměstnání (28%), v dopravních prostředcích (6%) a nejméně venku. Pouhá 2% času. (Strejčková, 1998).

Zajímavé by bylo srovnání s evropskými výsledky.

5. 1 „Co přináší dětem z mateřských škol ve velkoměstě kontakt s přírodou?“

V roce 2004 proběhl v Mnichově výzkum na téma „Co přináší dětem z mateřských škol ve velkoměstě kontakt s přírodou?“ Cílem bylo hodnocení dopadu setkání dětí předškolního věku s přírodou.

Dr. Rudolf Nützel, výkonný ředitel BUND Bavaria, provedl pretest a posttest. V pretestu měl 20 skupin se 271 dětmi, v posttestu 17 skupin s celkem 188 dětmi. Posttest byl proveden po 9 - 12 týdnech.

Výzkum se zaměřil na srovnání výsledků mezi dětmi, které byly v lese a dětmi, které v lese nikdy nebyly. Jednalo se zejména o děti imigrantů.

Jako metodu použil koncept Josepha Cornella:

1. vzbudit nadšení
2. posílit koncentraci (páskou přes oči docílil většího sluchového vnímání)
3. bezprostřední zážitky z přírody
4. sdělení dojmů a zkušeností samotnými dětmi (co se nejvíc líbilo a nelíbilo)

U dětí se sledovala úroveň environmentálního povědomí, a to ve třech složkách:

1. kognitivní (rozumové) komponenty - skutečné znalosti sledovaných dětí z oblasti přírodovědy (rostliny, zvířata)
2. afektivní (hodnotové) komponenty - co se dítěti líbilo a co ne
3. konativní komponenty - chování ve vztahu k životnímu prostředí, k přírodě - co dítě v lese udělá s odpadkem ze svačiny.

72% dětí, které v lese již někdy byly, zodpovědělo z dvaceti otázek v průměru 6 správně.

28% dětí, které nikdy nebyly v lese, zodpovědělo z dvaceti otázek v průměru pouze 2 otázky správně.

V posttestu došlo ke zlepšení u obou skupin. U dětí, co nebyly v lese, se počet správných odpovědí zvýšil z 2,3 na 3,9. U dětí, co byly v lese, se počet správných odpovědí zvýšil z 6,1 na 10.

Otázky se týkaly pojmenování, jak přírodnin - mech, oblázek, houba, šiška, dubový list, list jahodí, žalud, tráva, bukvice, ulita, tak zvířat – brouk, žížala, ropucha, netopýr, střízlík, červenka, brhlík, pavouk. Dalšími otázkami bylo např. co jedí netopýři a jaký je rozdíl mezi ropuchou a žábou.

Problémy dětem dělal žalud, dubový list, tráva, ropucha, brhlík.

64% dětí ze 118 ukázalo negativní vztah v případě, kdy mělo vzít pavouka do ruky. 36% dětí pavouka na ruku vzalo.

52 dětí z 53 (98%), které nebyly v lese, ukázalo negativní vztah v pretestu. V posttestu se snížil počet na 92 %. U dětí, které byly v lese, se jednalo o 45%.

Negativní reakce byly spíše u dívek (75%) než u chlapců (55%).

Negativní emoce děti projevovaly i u žížaly nebo u velkého brouka.

Na otázku, co se líbilo, odpovědělo 183 dětí, že všechno, hry, zvířata, svačina, čtyři děti neodpověděly a jednomu dítěti se nelíbilo nic, protože mu bylo chladno.

U svačiny se zjišťovalo, co děti udělají se slupkou od banánu. 3-4 leté děti se zachovaly u svačiny se slupkou od banánu lépe než starší, 5-7 leté děti. Dětem bylo vysvětleno, že se odpadky dávají zpátky do batohu.

U 13 dětí ze 188 (v posttestu) neproběhla žádná změna a slupku opět odhodily.

Z výsledků výzkumu prováděném Dr. Rudolfem Nützelem v roce 2004 na téma „Co přináší dětem z mateřských škol ve velkoměstě kontakt s přírodou?“ je patrné, že pobyt v přírodě děti obohacuje o zážitky, které je hravou a přirozeně nenásilnou formou vzdělávají, učí.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Vlastní výzkum

Ve své diplomové práci se zabývám předmětem spontánního zájmu o přírodu u dětí předškolního věku.

Ve svém kvalitativním výzkumu uplatňuji metodu přímého nezúčastněného pozorování dětské skupiny předškolního věku.

K tématu mé diplomové práce nebylo zatím vydáno mnoho literatury. To je, na jednu stranu výhoda, na druhou stranu i nevýhoda. Nevýhodou je absence informací k této problematice. Není se tzv. o co opřít. Výhodou může být snad jen to, že se člověk stává v této oblasti trochu průkopníkem. Je to téma neotřelé, téměř nové a tudíž, alespoň pro mne, velice lákavé a zajímavé.

Na začátku byla otázka, zda se děti vůbec něčím v přírodě zabaví. Jestli si něčeho spontánně všimnou bez vnějších podnětů od učitelky. Pokud ano, co si vezmou z přírody v případě absence hraček.

Předmětem zkoumání jsou všemi smysly „uchopitelné“ věci. Do výsledků jsem zahrнула pouze objekty, kterými se děti zabavily samy bez vnějšího zásahu učitelky. Určitě by bylo zajímavé zjišťovat, jak dlouho zájem o přírodu, respektive objekt, trval, jestli byly děti naladěny pozitivně nebo jim kontakt s okolními věcmi přinášel negativní pocity. Délka zájmu není v této práci stěžejním podkladem, v průběhu pozorování by na to nebyl ani časový prostor. Pokud jsem si ale všimla výrazných libých či nelibých pocitů, uvádím je ve svém záznamovém archu. Údaje však nebyly hlavním materiálem pro zpracování výsledků. Do výsledků pozorování se nijak nepromítly, mohou pouze dokreslovat atmosféru.

Jádrem zkoumání jsou přírodní objekty spontánního zájmu dětí předškolního věku.

Cílem je popis a roztřídění těchto objektů na základě záznamu pozorování.

Dílčími cíli je porovnání zájmu o živé a neživé objekty, způsob kontaktu a zacházení a nakládání s objektem. Dále popis a roztřídění objektů, které se v přírodě nevyskytují, ale jsou do ní zapracovány.

Objektivně jsem zaznamenávala průběh objevování dětmi. Pozorování, resp. zapisování, jsem si usnadňovala používáním fotoaparátu Olympus E-420. Obrazový materiál mně také pomáhal s vyhodnocováním zapisovaného záznamu. O samotných objektech a nakládání s nimi vypovídají některé fotografie, jež jsou součástí přílohy jak v papírové, tak v elektronické podobě.

6.1 Cílová skupina

Pozorování se týkalo dětí předškolního věku. Je třeba si položit otázku, jakou věkovou skupinou je vymezen předškolní věk. V některých publikacích najdeme vymezení tohoto období na dobu mezi třetím až šestým rokem (Matějček, 2005; Říčan).

Kuric toto období od tří do šesti let nazývá předškolním dětstvím.

Teyschl s Bruneckým vymezují předškolní věk mezi čtvrtý až šestý rok.

Už sám termín „předškolní“ svádí k tomu, že jde o jakýsi předstupeň k něčemu významnějšímu, co teprve přijde. Toto období má pro dítě zásadní význam nejen pro nejbližší budoucnost, ale i pro budoucnost poměrně vzdálenou.

Někteří autoři specifikují tento věk na dobu posledního roku před nástupem do školy.

Otázka věkového rozpětí ovlivňuje i pohled na cílovou skupinu uváděnou v mé diplomové práci.

Cílovou skupinou v mé diplomové práci byly děti v rozmezí od dvou do sedmi let věku.

Dětská skupina předškolního věku nebyla nijak limitována. Respektive byla limitována počtem dětí ve Fakultní mateřské škole Sluníčko pod střešou. V případě, že by byly všechny děti ze šesti tříd venku na školní zahradě, stropem bylo 109 dětí. Nikdy se však nestalo, aby byly všechny děti v mateřské škole. Vždy nějaké dítě ve třídě chybělo, a to nejen z důvodu nemoci.

Nikdy také nebyly v dopoledních hodinách všechny třídy na zahradě. Některé se vydaly na hřiště, některé na vycházku a na školní zahradě tak zůstaly například dvě nebo tři třídy. Vzhledem k počtu 28 dětí na třídu se dá vypočítat, že maximální počet

dětí, který pobýval na školní zahradě, byl 56 až 84 dětí. Dvě třídy ze šesti mají poloviční počet dětí. Třída malých dětí a třída pro děti se specifickými potřebami. Většinou se počet dětí, které jsem pozorovala, zúžil na počet kolem padesáti dětí.

Výhodou většího počtu dětí bylo vypořádání více objektů. Děti se pohybovaly na velké ploše. Já, coby pozorovatel, jsem se mohla libovolně přemísťovat. Samozřejmě bylo nutné počítat s určitým rozptýlením pozorovaných objektů. Neplatila zde ovšem přímá úměrnost – čím více dětí, tím více objektů. Dal se ale vypořádat stejný spontánní zájem u více dětí najednou. Děti si objektů všimly nezávisle na sobě, nebyly ovlivněny kamarády. Jednalo se například o sníh, listí, písek, popadané větve nebo klacky.

Pokud jsem prováděla pozorování na vycházce v blízkosti fakultní mateřské školy, absolvovala jsem je pouze s jednou třídou s běžným počtem dětí.

Při odpoledním pozorování se počet dětí neustále zmenšoval v závislosti na odchodu dětí domů s rodiči.

Jasně daný počet byl dán na školách v přírodě. Na první škole v přírodě byl počet 21 dětí, na druhé škole v přírodě 29, zhruba od poloviny pobytu 28 z důvodu onemocnění jednoho dítěte planými neštovicemi.

6. 2 Činitelé ovlivňující výzkum

Ve své práci jsem si stanovila určitá kritéria kvalitativního výzkumu. Bylo jím datum pozorování, doba pozorování, počasí v době pozorování a prostředí, kde jsem výzkum prováděla. Zajímalo mne, zda tyto činitelé budou ovlivňovat výsledky výzkumu a pokud ano, tak v které fázi a co.

Komplexně tyto činitelé vytváří strukturu diplomové práce.

Bylo důležité si stanovit, kdy a kde budu provádět výzkum (datum a prostředí). Tyto údaje byly předem dané. Doba pozorování a počasí mají proměnlivý charakter, údaje jsem zaznamenávala až na místě pozorování.

6. 2. 1 Datum

Prvním kritériem je datum.

Provádění výzkumu metodou přímého nezúčastněného pozorování bylo vždy předem dané, záměrné, nebylo náhodné.

Veškerá data uvedená v diplomové práci zde jsou pro orientaci v čase, potažmo ročního období.

Pozorování jsem prováděla v průměru třikrát do měsíce. Vzhledem k délce trvání od března 2008 do června 2009 se jedná o pozorování dlouhodobé.

V době letních prázdnin, kdy ve Fakultní mateřské škole Sluníčko pod střechou neprobíhal letní provoz, jsem výzkum neprováděla. V září a v říjnu 2008 jsem byla časově zaneprázdněna studiem na vysoké škole a bohužel i nemocemi v rodině. Proto nastala ve výzkumu prodleva čítající ve finále celé čtyři měsíce. Pokud ale zprůměrujeme veškerá pozorování, kterých je téměř padesát, dostaneme se k číslu 3,36 (47 pozorování / 14 měsíců, nepočítáme-li prázdninový výpadek). Průměrně jsem tedy pozorovala třikrát do měsíce. Dodržela jsem tak původní záměr provádět pozorování třikrát až čtyřikrát do měsíce.

6. 2. 2 Počasí

V souvislosti s druhým kritériem, kterým je počasí, jsem předpokládala, že se předmět zájmu může měnit v souvislosti se změnou počasí. Myšleno změnu počasí v rozmezí několika dnů, ne změnu ročního období.

V tabulce terénních zápisů vidíme, že jsem pozorování prováděla jak za jasného počasí, tak za počasí zataženého. Jasno bylo v 55 % pozorování, zataženo ve 34 % pozorování, polojasno v 8 % pozorování a oblačno ve 2 % pozorování.

Zataženo se sněžením bylo ve třech případech ze 16. Pouze za deštivého počasí jsem neprovedla žádný výzkum.

Stává se, že děti z mateřských škol nechodí za deštivého počasí na vycházku. U přívalových dešťů se dá neochota jít ven pochopit, ale u běžné přeháňky či májového deštíku? Ochuzujeme tím dítě o dobrodružství a jiné zážitky. Zním také mateřskou školu, ve které nechodily děti ven bohužel ani za příhodného počasí.

Mnohé záleží na vztahu paní učitelky k přírodě a pobytu venku. Pohodlná učitelka, která raději pobývá v místnosti, jen nerada vyjde s dětmi na vycházku.

Ve spojení s větrem je u některých učitelek zaručeno, že děti zůstanou ve třídě. Někdy však nezbyvá učitelkám nic jiného než zůstat ve vnitřních prostorech mateřské školy. Vybavení dětí do deště je totiž leckdy nedostatečné. Některým dětem chybí ve skříňce pláštěnka nebo holinky, boty mají promokavé a náhradní ponožky chybí. Opět je důležitá komunikace s rodiči, aby děti měly potřebné oblečení k dispozici.

Uváděné teplotní údaje jsem zaznamenávala z venkovních čidel v místě Fakultní mateřské školy Sluníčko pod střechou a z teploměru na škole v přírodě ve Vřesníku u Humpolce. Dále jsem údaje brala z teplotního čidla mého osobního automobilu a z venkovního čidla na škole v přírodě v Janově nad Nisou. Použitím teplotních údajů z místa prováděného pozorování jsem se chtěla vyhnout obecné předpovědi denní teploty uváděné Českým hydrometeorologickým ústavem.

Při pozorování bylo nejméně $-6\text{ }^{\circ}\text{C}$ (8. 1. 2009), nejvíce $+26\text{ }^{\circ}\text{C}$ (18. 6. 2009).

6. 2. 3 Doba pozorování

Třetí kritérium bylo jediným kritériem, které jsem si upravovala podle stávající situace. Ta byla závislá na lidském faktoru, tzn. nepředvídatelná.

Délka pozorování je ovlivněna dobou vycházky v mateřské škole a dobou odpoledního pobytu na školní zahradě. Dobu pozorování tedy uvádím hodinově.

Dobu pozorování jsem nepočítala na minuty. Minutový záznam počátku vycházky jsem zaokrouhlovala směrem nahoru, konec pozorování zase směrem dolů na celé pětiminutovky.

Některá pozorování trvala déle, než jsem původně plánovala. Některé pozorování zase naopak skončilo dříve oproti původnímu záměru. Například z důvodu mrazu, větru nebo hrozícího deště se aktivita a činnost celé třídy (tříd) přesunula jinam, na jiné místo (většinou do vnitřních prostor mateřské školy).

Jedno pozorování se neuskutečnilo vůbec, a to z důvodu čekání na pana fotografa. Proces focení se protáhl až do poledních hodin. Velké děti ze třech tříd, které následující rok odcházely do školy, se fotily na společné tablo. To organizačně bránilo odchodu těchto tříd ven.

Dopolední řízený program někdy bývá překážkou uskutečnění vycházky do přírody. Nemusí to být pouze fotograf. Bývá to také program divadélka v mateřské škole, různé projektové učení (multikulturní výchova), návštěva pracovníka ZOO, dětské zájmové kroužky aj. Důležitá je opět míra četnosti těchto aktivit.

Nejkratší dobu jsem pozorovala 15 minut (4.3.2009), a to během plnění úkolu dětmi při úklidu kamínků z asfaltové cesty zpět pod houpačku.

Zajímalo mne, zda si děti spontánně všimnou alespoň barevnosti, tvaru nebo jiné velikosti kamínků. Případně úplně něčeho jiného, jako například rostlin nebo živočichů. Možná bylo příčinou nevšimavosti zatažené nebe, teplota 7 °C nebo skutečně pouze čirá poslušnost dětí v plnění zadaného úkolu. Nikdo z dětí „nevybočil“ ze zadaného úkolu. Braly to jako programové zpestření dne, další řízenou činnost.

Nejdéle jsem pozorovala 3 hodiny (15.4. 2009), a to během pěšího výletu na rozhlednu Královka na škole v přírodě v Janově nad Nisou.

Toto pozorování bylo velice náročné nejen na vlastní pozornost. Zapisování výsledků tzv. „za pochodu“, focení zajímavých objektů, sledování bezpečnosti cesty (šlo se po asfaltové silnici). Zohlednění všech těchto aspektů jsem řešila také v ZOO v Liberci. Tam ovšem spontánní zájem o vnější podněty nebyl tak markantní. Vycházka na jinou rozhlednu, Slovanu, byla podstatně klidnější. Jednak se šlo také po lesní cestě a ušlá vzdálenost byla nepoměrně kratší.

Celkem bylo odpozorováno 42 hodin.

6. 2. 4 Prostředí

Posledním kritériem je prostředí.

Výzkum jsem prováděla pouze s dětmi jedné mateřské školy. Jednalo se o Fakultní mateřskou školu Sluníčko pod střechou na Praze 13 (dále jen FMŠ Sluníčko pod střechou).

V této mateřské škole jsem před lety sama učila. Při provádění výzkumu ji navštěvovali oba mí synové.

FMŠ Sluníčko pod střechou je typická sídlištní školka. Jednopatrová panelová budova uprostřed panelové zástavby. Výhodou této mateřské školy je velká zahrada o rozloze 2000 m².

Úroveň zahrady se velice zvedla nejen zásluhou rodičů, ale zejména díky paní ředitelce. Do zahrady se snaží vnést prvky, které zahradu oživují. Nejde pouze o údržbu a zvyšování počtu herních prvků. Při vytváření zahrady myslí na její účel – má sloužit dětem. Vznikla bylinková zahrádka, ze zasazených vrb vznikne nový přístřešek pro děti, pískovec použitý na tesání o rozměrech cca 50 cm x 50 cm x 100 cm zůstal po návštěvě německých kolegů, kolegyně, rodičů a dětí z mateřské školy Wackelzahn v Hamburku a využívá se ke spontánním činnostem dětí i při řízené činnosti (orientační bod v prostoru).

Výborným řešením je zavedení vody téměř k pískovišti. Mezi pískovištěm a pítkem je sice betonové, ale přesto účelné koryto o délce cca 2,5 m. Záměrem je betonovou plochu osázet rostlinami.

Voda sama o sobě nabízí dětem velké možnosti spontánního vyžití. Ve spojení s korytem ovšem tuto činnost násobí o další nenahraditelné prvky. Mám na mysli spolupráci mezi dětmi, která díky délce koryta mnohdy nastane.

Pítko zaručuje také možnost kdykoliv se napít během pobytu na školní zahradě. K dispozici jsou sice i kalíšky k zachycení vody, ale děti rády pijí rovnou z tekoucího proudu. Přítomnost nebo blízkost dospělého je ovšem nutností.

Nabídka vnějších podnětů pro spontánní zájem předškolního dítěte na školním hřišti se postupem času může zdát omezená. V novém prostředí má dítě sice více možností pro spontánní zájem než v prostředí pro něj známém, na druhou stranu je možné vrátit se k již pozorovanému a zkoumanému objektu, prozkoumat ho důkladněji a v delším časovém horizontu.

Důležitý je tak samotný pobyt dítěte venku v podnětném prostředí. Takovém prostředí, které by splňovalo naplnění fyziologických (potřeba pohybu), biologických (vytváření podnětného prostředí, ochrana před škodlivými vlivy životního prostředí), psychických (přiměřená stimulace), sociálních a vývojových potřeb.

S některými dětmi z FMS Sluníčko pod střešou jsem absolvovala dva pobyty na škole v přírodě.

První škola v přírodě se konala ve Vřesníku u Humpolce (7. 3. – 11. 3. 2008), druhá v Janově nad Nisou (14. 4. – 21. 4. 2009).

Mám za to, že v novém prostředí má dítě další možnosti spontánního zájmu než v prostředí pro něj známém. Proto je dobré vzít děti občas i do jiného prostředí. Výborné jsou pobyty na školách v přírodě. Přestože se tam nedostanou všechny děti, například z finančních nebo kapacitních důvodů, je to alternativa, jak intenzivněji přiblížit přírodu dětem.

I v Praze se dá samozřejmě najít dostatek příležitostí a lokalit na změnu prostředí. Není snad třeba jmenovat například Botanickou zahradu v Troji, Prokopské údolí nebo vlastně i jakoukoli travnatou plochu, zalesněný park.

Nevýhodou je pouze vzdálenost od vlastní mateřské školy. Paní učitelky se také bojí jezdit s velkým počtem dětí přeplněnou MHD. A doprava speciálně objednaným autobusem na určité místo, byť v Praze, je dost nákladná. Nakonec si člověk uvědomí, že opravdu stačí vyjít kousek za mateřskou školu. I kdyby se svačina uskutečnila v přírodě (samozřejmě při dodržení všech hygienických náležitostí), budou mít děti nevšedních zážitků a jiných podnětů pro spontánní zájem dostatek.

Spontánní zájem dítěte se přirozeně přizpůsobí vnějším podmínkám prostředí.

Neocenitelnou lokalitou v blízkosti FMS Sluníčko pod střešou je Prokopské údolí. Podle sdělení paní učitelek tam děti chodí rády. Jediným problémem

komplikující tuto vycházku je pouhá jedna učitelka u dětí. Někdy se se třídou vydá asistentka dítěte se specifickými potřebami, jindy je nutné domluvit se na vycházce s paní učitelkou z jiné třídy.

6.3 Tvorba záznamového archu

Do terénu nelze jít pouze s čistým papírem a tužkou, případně s fotoaparátem. Před vlastním pozorováním bylo nutné si některé věci tzv. předpřipravit.

Záznamový terénní arch nebyl hotový hned po prvním nebo druhém pozorování. Několika změn doznal i v průběhu dalších pozorování.

Při objektivním zaznamenávání průběhu objevování přírody dětmi se mně od počátku pozorování krystalizovaly určité opakující se poznatky, předmět zkoumání. Některé kategorie se objevovaly poměrně pravidelně. Proto jsem potřebovala zavést si záznamový arch, tzv. checklist. *„Je to jednoduchý strukturovaný pozorovací nástroj, protokol, schéma. Obsahuje seznam stanovených prvků, které pozorovatel zaznamenává.“* (Tomanová, 2006, s. 37). Jeho zhotovením se má práce při strukturovaném pozorování nejen zjednodušila, ale zejména systémově zpřehlednila.

Každý záznamový arch obsahoval čtyři kritéria – datum, počasí, dobu pozorování a prostředí.

Objekt zájmu jsem si po prvním pozorování rozdělila na objekty živé a neživé přírody. Takové rozdělení však nestačilo. Původně zamýšlený záznam toho, čeho si děti postupně všímají, nebyl zcela vyhovující. Takovýto záznam by snad byl dobrý v kontextu časové posloupnosti. Čeho si děti v přírodě všímají nejdříve a co je zaujme ke konci pobytu v přírodě. Vzhledem k předem neznámé a nestejně časové dotaci jednotlivých pozorování by tato data šla poměrně obtížně zpracovat. Také to nebylo podstatou mé diplomové práce. Ve výzkumu šlo o to, jestli si děti předškolního věku něčeho spontánně všimnou, nikoliv už kdy si toho všimnou.

Při přepisování výsledků jsem záhy zjistila, že je lepší mít systém i v možných objektech spontánního zájmu dítěte. V záznamovém archu jsem proto doplnila další kolonky a využila kategoriálního systému protokolu.

Do živé přírody jsem zahrnula živočichy, rostliny a stromy, keře a jejich části. Zvláštní kategorií se stal klacek, a to z důvodu velmi častého opakování ve spontánním zájmu dítěte. Klackem je míněna stará odumřelá část větve bez postranních malých větviček, výhonků a listů.

Objekty zájmu v neživé přírodě jsem rozdělila na kámen, písek a vodu. Zvláštní kolonkou byla „poznámka“. V průběhu pozorování jsem však i tuto kolonku upravila. Vyčlenila jsem z ní kolonku „jiné“. V ní jsou zahrnuty také objekty, které se v přírodě běžně nevyskytují, ale lze je tam najít (viz. kapitola 7. 2. 3 Předměty přinesené do přírody).

V poznámkách tak zůstaly pouze mé vysvětlující a dokreslující dojmy z vlastního pozorování, které považuji za důležité zmínit.

Jednalo se například o využívání herních prvků dětmi, které mělo vliv na spontánní zájem o přírodní materiál.

Dále je zde uveden verbální projev dětí v různých situacích. Např. styk dvou berušek okomentovaný slovy „milujou se“, výtka chlapce o znečištěných nových botách a následná spontánní omluva druhého chlapce – „tak promiň“. Dalšími poznámkami jsou údaje o prostředí (souvislá sněhová pokrývka, jiná programová náplň), omezení vyplývající ze spontánní činnosti dětí (zákaz prášení, házení pískem, olizování ledu, klouzání se po ledu) nebo umělé prvky vnesené do přírodního prostředí (hračka dinosaura, nalezená umělohmotná mistička, umělohmotná obruč aj.).

Pokud se dítě zajímalo o klacek, na který nabalovalo hlínu, lze tento zápis najít jak v kolonce klacek, tak v kolonce jiné (hlína). Takovýto přehledný zápis ovšem vznikl až za účelem přehlednosti v diplomové práci. V rámci urychlení zápisu při pozorování jsem samozřejmě psala o předmětu zájmu předškolního dítěte pouze do jedné z kolonek.

Do záznamového listu jsem zapisovala i pohlaví dítěte. Tento údaj jsem však neměla zaznamenaný u všech pozorovaných objektů.

V některých zápisech jsem pohlaví dítěte nechala zapsané. Spíše však pro lepší představu než pro vypovídající genderovou skutečnost.

6. 4 Pravidla chování dětí v mateřské škole

Při pobytu v exteriéru měly děti předškolního věku nastaveny paní učitelkou určitá pravidla chování. Jednalo se o bezpečnostní pravidla, ale také o pravidla jiná. Ta se účelově upravovala v závislosti na ročním období, počtu dětí nebo místu pobytu. Například šlapání do louží, do bahna, házení sněhových koulí ne na hlavu, omezení počtu dětí na určité místo (herní prvky, velký kámen, menší skála).

Některá pravidla se objevila v důsledku negativních postojů rodičů vůči znečištění oděvů. Přestože mají rodiče napsáno na nástěnce, že je potřeba mít pro dítě oblečení na ven k tomu určené, pro možné zašpinění, stejně to někteří nerespektují. Zbytečně tak dochází ke třenicím mezi dítětem a rodičem, ale také mezi rodičem a pedagogem. Není výjimkou slyšet větu: „Co jste to proboha dělali, že mi přišlo dítě tak špinavé? Ani vyprat to nemůžu!“ nebo „Cos dělal, že máš tak špinavou bundu?“. Celé je to o vzájemné komunikaci mezi rodičem a pedagogem. Rodič má právo vyslovit svůj názor. Cílem je pak domluva, která by měla být důkazem demokratického přístupu a vztahu mezi rodiči a školou. Jde o to, aby nedocházelo k zákazům určité činnosti pro celou skupinu z důvodu možného vyčlenění jedince. Mám na mysli šlapání do louží, spontánní zájem o bláto apod.

Určitá pravidla byla různá také v závislosti na učitelce. Některá paní učitelka dovoluje svým dětem lézt na klouzačku, některá ne. Jedna paní učitelka dovolí olamovat větvičky, druhá ne. Pokud pak děti tráví odpoledne u paní učitelky, která má jinak nastavená pravidla, dochází ke zbytečným nedorozuměním.

6. 5 Aspekty pozorovatele v mateřské škole

Při provádění kvalitativního výzkumu mně vyplynuly na jednu stranu výhody, na druhou nevýhody. Výhodou bylo mé postavení vnějšího pozorovatele, který nemusí řešit přímou odpovědnost za děti. Při pozorování dětí nebylo nutné řešit jejich neshody nebo možná rizika úrazu. Snažila jsem se vyvarovat kontaktu s dětmi (ať už očního

nebo verbálního), právě pro možné, byť třeba nevědomé, ovlivnění spontánního zájmu u dětí.

V některých případech pozorování spontánního zájmu dětí o určité přírodní objekty nebo jevy jsem čekala, do jaké míry tento zájem vykrytalizuje. Například vyhazování písku proti směru větru nebo prášení při chůzi pískem, štěrkem nebo na houpačce či kolotoči. Paní učitelky logicky tyto činnosti nepovolovaly. Prášení byly vystaveny i okolo hrající si děti. Konflikty vzniklé při spontánním zájmu o přírodu řešily v některých případech jinou variantou aktivity. Např. „Tak si běž hrát jinam“ nebo „Pojďte oba na písek“.

Velké rozdíly na pozorování se ukázaly při pobytu na škole v přírodě. Tam jsem již nesla za děti určitou odpovědnost. To byla svým způsobem nevýhoda vnějšího pozorovatele. Tento aspekt bylo nutné zohlednit při vlastním pozorování. Byla jsem nucena nastavit si vlastní pravidlo, že pokud nepůjde o život, zasahovat nebudu. Je ovšem nutné umínit, že všechna pozorování na školách v přírodě byla provedena v přítomnosti minimálně dvou paní učitelek.

Při srovnání pozice vnějšího pozorovatele lze jednoznačně říci, že daleko lépe se pozoruje a provádí výzkum, pokud nemá člověk k místu nebo lidem nějaký bližší osobní vztah.

Samozřejmě ale nastaly chvíle, kdy člověk do určitých momentů zasáhl nebo jiným způsobem reagoval. Nešlo například nereagovat na nadšení dětí, které se přišly pochlubit s nalezenou larvou, přivolaly mě k „navařenému“ jídlu nebo postavenému sněhulákovi. Klapající kameny o další kameny a lavici bylo také slušností po vyzvání „zhodnotit“. U předškolních dětí, které člověk za tu dobu pozorování lépe poznal, lze velice těžko stát opodál a neúčastnit se jejich spontánní činnosti a nadšení v přírodě.

I přes veškeré sobě nastavené mantinely nebylo možné se ubránit odebrání některých objektů. Jednalo se například o nalezenou zavařovací lahev o objemu 0.3l z důvodu možného rozbití na kamenech a následného pořezání.

Vidina polystyrénu rozkouskovaného na pokojích na škole v přírodě v Janově nad Nisou zase nedovolila vyhovět přání dětí odnést si pár polystyrénových kusů do svých pokojů. U svých dětí bych tento problém neřešila. Nepořádek by si po sobě prostě uklidily. Ale v tu chvíli nebylo jisté, zda by byl na takový velký úklid čas. Bylo hezké počasí, děti byly co nejvíce venku a nechat uvnitř pět dětí uklízet polystyrén by bylo škoda pro děti samotné. Pomineme-li výchovnou stránku věci (úklid po sobě), větší skupina by musela čekat na úklid polystyrénového nepořádku.

I když nyní, když si situaci přehrávám zpětně, si říkám, že to byla možná moje vlastní pohodlnost nechtít řešit problém s možným nepořádkem (možná by totiž ani žádný nebyl). Samozřejmě lze zohlednit hygienickou stránku věci. Polystyrén sice opticky vypadal čistě, nicméně to byl v podstatě stavební odpad. Nacházel se spolu s dalším odpadem (cihly, suť, ytong) u rekonstruovaného domku.

Dalším omezením, ale spíše bezpečnostního charakteru, byl dohled nad dětmi, které shazovaly z velkého, asi třímetrového kamene, různý přírodní materiál. Tam bylo pochopitelné, že se musí ohlídat počet dětí nahoře na jednom místě, aby se například nechtěně neshodily.

Důležitým aspektem je také vztah pozorovatele k pedagogům působícím v mateřské škole, kde je prováděn výzkum. Tito pedagogové by měli být seznámeni jak s osobou pozorovatele, tak s jeho záměrem.

Ve FMS Sluníčko pod střechou, kde byl výzkum prováděn, nevznikl žádný problém při provádění výzkumu formou pozorování. Nutno dodat, že ani ze strany pedagogů, ani ze strany rodičů, kteří mě při pozorování viděli.

Rodiče i někteří pedagogové měli zájem dozvědět se víc. Ptali se na výsledky mého pozorování, někteří vzpomínali a uváděli, jakých podnětů si všímalo jejich dítě na výletě, cestou z mateřské školy nebo jakých podnětů si všimli i oni sami.

Mám za to, že téma spontánního zájmu dítěte o přírodu „probudilo“ v některých dospělých (u rodičů i učitelů) vlastní pozorovací schopnosti a vedlo je k přemýšlení o prostředí, ve kterém dítě žije.

6. 6 Rozhovor s rodiči vybraných pozorovaných dětí

Při vlastním pozorování bylo vidět, o co se děti spontánně zajímají, kdy se zapojují do objevování přírody. Určitý počet dětí neměl problém se v přírodě zabavit hned. Do přírody se tyto děti nesmírně těšily. Neměly zábrany něco vyzkoumat, prozkoumat, prověřit, najít, vymyslet, vzít do ruky.

Rodičů dětí, u nichž jsem víckrát pozorovala naprosto přirozený vztah k přírodě, jsem se ptala, jak tráví volný čas s dětmi. Jak často jsou s dětmi venku, jestli chodí do přírody a kam, co s nimi v přírodě dělají.

Rozhovor byl nejjednodušší a nejrychlejší způsob, jak si ověřit automatický spontánní zájem dítěte o přírodu. Celkem u sedmi rodičů, se kterými jsem vedla rozhovor, jsem se nemýlila. Pravdivost jejich tvrzení jsem u čtyř maminek ověřovala při společných výletech s našimi dětmi do přírody.

Výhodou se stala má pozice matky, jejichž děti navštěvují stejnou mateřskou školu jako pozorované děti. S některými rodiči jsem se znala z prostředí šaten, s jinými přes vrstevníky – kamarády svých dětí. Další rodiče jsem poznávala například při společných akcích mateřské školy (brigády, výlety) nebo přes jiné rodiče (většinou matky).

Navazování kontaktů tak pro mne bylo jednodušší. Nebyla jsem úplně odtržena z tohoto prostředí. Nebyla jsem vnější činitel, ale jeden z rodičů, matka dítěte, která dává dítě do stejné mateřské školy jako oni.

Děti ze skupiny rodičů, s nimiž jsem vedla rozhovor, tráví často volné chvíle venku v přírodě. V létě jezdí na kola, v zimě na lyže, provozují pěší turistiku, navštěvují ZOO, Botanickou zahradu a jiné parky (Areál Šťastná země v Radvánovicích u Turnova, Dinopark u Plzně). Na výlety nejezdí pouze autem, ale využívají i vlak. Zajímavé byla doporučení jednoho rodiče na využití navigace GPS ke hře zvané geocaching (hledání „pokladů“ v přírodě na základě přesně zadaných zeměpisných souřadnic).

Hodně zastanou i rodiče a prarodiče, kteří bydlí na vesnici nebo malém městě a děti mají příležitost být venku v podstatě od rána do večera. Takovou možnost uvedli čtyři rodiče. Časté jsou výpomoci mezi samotnými rodiči, kdy jeden rodič vyzvedne jedno či dvě děti jiných rodičů. Má pro ně nachystaný program jako např. hřiště, výlet, piknik na zahradě, odvoz na kroužky nebo pracovní-výtvarná aktivita v případě špatného počasí (zdobení perníčků, malování na sklo, výroba domina aj.).

Rodiče si pochvalují zejména reciproční vyzvedávání dětí, udržení kamarádských vztahů i v případě volby jiné základní školy starších sourozenců.

Nutno dodat, že dotazovaní rodiče měli minimálně dvě děti. Televize a počítač jsou u nich sice také povoleny, ale ne nijak ve zvýšené míře.

Výlety a pobyty v přírodě nebyly podmíněny typem bydlení. Tři rodiny bydlí v rodinném domku, čtyři rodiny v panelovém domě.

Docházka těchto dětí do mateřské školy je pravidelná. Zajímavý byl způsob dojíždění do školky. Ze sedmi rodičů pouze jeden vodí dítě do školky pěšky. Ostatní z důvodu větší vzdálenosti a rychlejší dostupnosti volí automobil.

Nezáleželo na umístění dětí v mateřské škole. Některé děti spolu chodily do stejné třídy, některé ne (například z důvodu odlišného věku).

Až na jednu maminku byli všichni rodiče zaměstnáni.

Rozhovory jsem prováděla pouze ústně s dodatečným písemným záznamem. Jsou vedeny pouze s rodiči malého vzorku mnou sledovaných dětí. Pro učinění určitých vypovídajících závěrů bych však musela hovořit i s rodiči dětí, u kterých nebyl zájem o přírodu tak markantní.

7. Vlastní pozorování

V době od 7.3.2008 do 18.6.2009 jsem provedla celkem 47 pozorování. Z tohoto počtu bylo 24 pozorování na školní zahradě Fakultní mateřské školy Sluníčko pod střechou (dále FMŠ Sluníčko pod střechou), 6 pozorování v blízkosti FMŠ Sluníčko pod střechou a 16 pozorování na školách v přírodě. Na škole v přírodě ve Vřesníku

u Humpolce jsem učinila 5 pozorování, na škole v přírodě v Janově nad Nisou 11 pozorování.

Jedno zamýšlené pozorování se neuskutečnilo vůbec. Dne 20.3.2009 probíhalo ve FMŠ Sluníčko pod střechou focení dětí. Nejprve se fotily celé třídy, pak jednotlivci a nakonec ještě děti na společné tablo budoucích prvňáčků. Byla tak blokována vycházka tříd, do kterých tito předškoláci chodili. Půlhodinové zpoždění pana fotografa a následné protáhnutí focení až do poledních hodin mělo za následek strávení celého dopoledne ve vnitřních prostorech mateřské školy.

Některá pozorování jsem prováděla v rozmezí několika dnů. Jiná pozorování jsem vykonala v delším časovém rozpětí.

8x jsem provedla pozorování na dvou odlišných místech během jednoho dne. To bylo možné zejména při pobytu na školách v přírodě.

Jedno dopolední pozorování na škole v přírodě ve Vřesníku u Humpolce (8. 3. 2008) jsem rozdělila na dvě části. První v lese a druhou na hřišti u penzionu. Další dvě pozorování v jeden den (4. 3. 2009) proběhla v omezeném prostoru okolo houpačky na školní zahradě FMŠ Sluníčko pod střechou a o téměř hodinu později na celé ploše zahrady. Oplocené betonové hřiště na basket naproti FMŠ Sluníčko pod střechou poskytlo další prostor na pozorování, které pak pokračovalo na školní zahradě (2. 4. 2009). Další pozorování proběhla na škole v přírodě v Janově nad Nisou (14. 4. 2009, 15. 4. 2009, 16. 4. 2009, 18. 4. 2009, 19. 4. 2009).

Největší podíl, co se týče prostředí, zaujala školní zahrada ve Fakultní mateřské škole Sluníčko pod střechou. Celkem 24 pozorování jsem provedla v tomto prostředí. Nabídka nových podnětů pro spontánní zájem se na školní zahradě nebo hřišti může zdát postupem času omezená. Pro některé děti je však stále dostačující. Je možné vrátit se k již pozorovanému a zkoumanému objektu, prozkoumat ho důkladněji, jiným způsobem. Nebo také s někým jiným. Vrstevníci dodávají pozorovaným objektům jiný pohled. Klacek může být pistolí, ale vzápětí se pod taktovkou někoho jiného změnit v pádlo nebo kreslicí nástroj.

Využila jsem možnosti jet s FMŠ Sluníčko pod střechou na školu v přírodě. Musím konstatovat, že dopolední i odpolední pobyt v přírodě spolu s vrstevníky a i když bez rodičů, tak s paní učitelkami, je pro děti přínosný. Přínosný, co se týče objemu sesbíraných zkušeností, snad i znalostí (ty nejsou ale tak podstatné), ale hlavně přímých spontánních (i záměrných) zážitků s přírodou. Pravděpodobně tu hraje roli i skutečnost, že jsou děti v užším a hlavně delším kontaktu s přírodou než v obvyklém městském prostředí. Večer co večer uléhají s novými zážitky a ty si konfrontují se svými vrstevníky, učitelkami a samy se sebou.

7. 1 Výsledky pozorování

Na počátku výzkumu jsem si stanovila čtyři kritéria výzkumu. Čtyři činitele, které daly mé práci strukturu. Ze čtyř kritérií, které jsem si zadala, pouze prostředí přímo ovlivňovalo výsledky pozorování.

Volba dne, nebo chceme-li data, neměla na samotný spontánní zájem dítěte dopad. Datum, tudíž i roční období, mělo vliv pouze na druh pozorovaného a vnímaného materiálu.

Nazvala bych to sezónním zájmem o věci, děje a jevy. V zimním období jasně převažoval zájem o sníh a led, na jaře a v létě zase písek a voda a na podzim spadané listí ze stromů.

Průřezovým spontánním zájmem o přírodní objekt je klacek. Klacek si děti vezmou kdekoli a kdykoliv. Pravděpodobně pro jeho snadnou dostupnost, lehkost a jednoduchost obsluhy se stává mnohotvárnou inspirací k různým aktivitám.

Teplota ani doba pozorování se dle mého názoru na výsledcích spontánního zájmu neprojevila. Děti se zajímaly o přírodu jak v teplých dnech, tak i v mrazech. Bylo jedno, zda jsou děti venku dopoledne nebo odpoledne.

Jediné, co počasí ovlivnilo, byla možná absence pobytu dětí venku. Případně se vlivem zimy, mrazu nebo větru pobyt zkrátil. A zase naopak, v případě hezkého slunečného a teplého počasí se pobyt dětí venku prodloužil na nejvyšší možnou míru.

Co je však podstatné, je prostředí, kde pozorování probíhalo.

Pokud měly děti nějakou povinnost, například úklid kamínků z cesty zpět pod houpačku, nikdo z dětí se nezajímal o nic jiného než o splnění úkolu. Je možné, že pokud by si všimnul něčeho jiného nebo dělal něco jiného, byl by napomenut paní učitelkou, aby se do práce také zapojil.

Při procházkách, a to jak u školky, tak i na školách v přírodě, se snižuje spontánní zájem o věc. Respektive spontánní zájem u dětí je pravděpodobně stejný, ale podmínky pro jeho projev se mění. Děti, i když jdou mnohdy volným tempem, se většinou pohybují ve dvojicích a nemají šanci se odpojit a něco zkoumat. Tím ovšem netvrdím, že by se mělo při vycházce často zastavovat a dát dětem možnost projevit jejich spontánní zájem. Při současném počtu dětí na třídu to snad ani není realizovatelné. Procházkou ve dvojicích jsou totiž také důležité. Jednak se děti naučí určitým pravidlům při procházkách (udržovat rozestupy, jít ve dvojicích, orientovat se v prostoru) a za druhé spolu verbálně i neverbálně komunikují.

Na školách v přírodě jsou tyto mantinely trochu volnější, může se chodit i po skupinkách. Alespoň co jsem já mohla za svou praxi poznat a aplikovat.

Nesmí se samozřejmě zapomenout na rozumnou míru mezi spontánním a záměrným. Každý pedagog by měl mít v sobě také trochu pedagogického citu, kterým si „svoji“ vycházku provede. Chaotické zastavování při sebemenším spontánním zájmu jakéhokoliv dítěte by bylo zase na úkor ostatních dětí, kterým by se například přerušila spontánní komunikace mezi sebou. Striktní dodržování tempa je druhým extrémem. Opět je zde nutné rozumně posoudit a vyhodnotit situaci.

Dalším důležitým poznatkem je spontánní zájem dítěte při určitém programu. Nemusí se vždy jednat o program zábavného charakteru, při pozorování jsem byla překvapena, jak si děti v liberecké ZOO nevěšimaly přírody vůbec! Pravděpodobně to bylo dané exotickou zvěří a de facto řízenou činností, přesto jsem tento výsledek ne zcela očekávala. V ZOO jsme nijak nepospíchali, šlo se volným tempem ve skupinkách od výběhu k výběhu. Ač v podstatě v přírodě, o jinou část přírody než o živou

přenesenou do umělého prostředí nebyl zájem. Ani o přestávkách, což tedy bylo trochu pochopitelné. Sedělo se u stolečků, jedlo a pilo a případně se dívalo na další zvířata.

Ovšem při pozorování v další části dne jsem byla mile překvapená, čím vším se děti spontánně zabaví, čeho si všimnou. Dopolední řízenou činnost si děti přirozeně vykompenzovaly spontánní činností. Pozorování v průběhu dne na dvou odlišných místech, byť mapově vedle sebe, vykazuje známky odlišného působení na děti. V prvním případě se jednalo o přiblížení exotické zvěře dětem předškolního věku formou blízkého vizuálního kontaktu, druhé místo nabídlo dětem prostor pro spontánní zájem a tvořivost. Proporcionálně vychází tyto dvě aktivity adekvátně k dětským potřebám – potřeba nových podnětů, potřeba pohybové aktivity a volné hry.

V ZOO byly děti plně zaujaty exotickou zvěří, mohla jsem předpokládat, že svůj spontánní zájem nebudou přesouvat na jiné, byť přírodní objekty.

Podobný výsledek z dvoufázového pozorování mám u sledování dětí v prostředí betonového oploceného hřiště naproti FMŠ a následného pobytu na školní zahradě. Citlivé rozdělení řízené a spontánní činnosti se v jednotlivém stavu může zdát náhodnému pozorovateli nepostačujícím nebo jednostranně preferovaným. Důležité je však brát celek, celý proces venkovního pobytu dětí v mateřské škole.

Po řízené činnosti byl spontánní zájem dětí předškolního věku více zřetelný. Pokud se dá dětem prostor pro spontánní činnost, maximálně ji využijí.

7. 2 Charakteristika materiálu

Sledovaný materiál zaznamenaný při terénním pozorování, je pouhou částí objektů, kterých si děti všimnou. Není v silách jednoho člověka postřehnout vše.

I při detailním videozpracování by člověku unikly některé objekty zájmu. Ne vždy lze například zaznamenat pouhý zrakový zájem dítěte o věc. Nikdo nezaznamená myšlenkové pochody dítěte při práci s přírodním materiálem. Květina je chvíli vrtulníkem a vzápětí kalíškem. Z některých manipulačních činností s objektem lze vyvodit určitou domněnku, jaký předmět objekt zastupuje. Pouze při verbálním

doprovodu dětí se ale dozvíme přesněji, co který objekt právě představuje. Člověk si většinou všimne až dítěte s něčím hmatatelným v ruce.

Předměty spontánního zájmu lze hrubě rozdělit na materiál:

- přírodního původu
- nepřírodního, umělého původu

Přehlednějším rozdělením podnětů, které děti spontánně zaujaly, je dělení na tři části:

- objekty ze živé přírody
- objekty z neživé přírody
- umělý materiál

Tak jako je příroda složena z živých (organických) a neživých (anorganických) složek, lze použít stejné dělení i na sledovaný materiál. Objektem zájmu jsou složky živé a neživé přírody. Třetí částí je materiál nepřírodního charakteru, vzniklý činností člověka.

Do objektů ze živé přírody patří fauna a flora.

Ve fauně jsou zahrnuti živočichové.

Flora je rozdělena na tři kategorie:

- rostliny
- stromy, keře a jejich části
- klacek

Neživá příroda je v tabulce rozdělena na materiály nejčastějšího spontánního zájmu dítěte předškolního věku. Tvoří tak kategorie voda, kámen a písek.

Další druhy neživého materiálu nalezneme v kategorii „jiné“.

Kategorie „jiné“ je v tabulce společná i pro materiál umělého charakteru.

Objektů si děti spontánně všímaly dvojím způsobem:

- pouhé zaregistrování nebo pozorování (sluchové, zrakové)

- přímá práce s materiálem (hmatově)

Jednalo se tedy o manipulaci pomocí smyslů.

7. 2. 1 Předmět zájmu ze živé přírody

Do živé přírody jsou zahrnuty tyto kategorie:

- živočichové
- rostliny
- stromy, keře a jejich části
- klacek

Kategorii klacek jsem vyčlenila zvlášť pro přehlednost zápisu v souvislosti s četností výskytu spontánního zájmu dětí předškolního věku o tento objekt.

Kategorii živočichové lze rozdělit na dvě části:

- část opravdu živou
- část mrtvou

V části mrtvé jsou živočichové, kteří před začátkem zkoumání již nejevili známky života. Děti si jich přesto všimly. Jednalo se o dvě zajeté žáby, vyschlé žížaly v odtokovém kanálku u silnice, v ledu zamrzlé larvy potemníka moučného (*Fenebrio molitor* Linnaeus, 1758).

Do této části nebyli zahrnuti živočichové, které děti v průběhu pozorování zabily. Těchto živočichů, vesměs se jednalo o mravence a jednu berušku, si primárně všimly v živé podobě.

V části živé si děti všimly těchto živočichů: larvy motýla, sluníček sedmítečných (*Coccinella septempunctata*), ploštic (*Heteroptera*), mravenců (*Formica*) lesních i lučních, ptáků na obloze a jednoho ptáka v křoví. Dalšími zvířaty byl pes vlčák a chrt, prolétávající včela (*Apis mellifera* L., 1758), tři koně (s jezdci) na silnici, jeden zajíc polní (*Lepus europaeus*), mnohonožka (*Diplopoda* sp.), kačer (*Anas*) na rybníku, labuť

(Cygnus) na rybníku, hlemýždi (Helix pomatia) a jejich ulity, svinka (Armadillidium vulgare) a tesařík (Prionus) na cestě, pavouček na listu a létající bělásek.

Překvapil mě malý spontánní zájem dětí předškolního věku o živočišnou část přírody. Téměř všechny živočichy děti pozorovaly díky tomu, že na ně v podstatě natrefily. Do ruky vzaly z těchto živočichů pouze berušku, larvu motýla a hlemýžď.

Ne všechny děti vzaly do ruky berušku. Některé děti se jí bály, jiné doslova štítily. Larvu motýla měl v ruce pouze jeden chlapec a to ten, který ji přinesl ukázat. Hlemýžď vzala do ruky pouze jedna holčička.

Domnívala jsem se, že průzkumný spontánní zájem o živočichy bude větší.

Zvířat si děti spontánně všimly tímto způsobem:

- živočicha viděly na větší vzdálenost
- živočich se pohyboval v blízkosti jejich těla
- živočich se nepohyboval, ale přesto si ho ve své blízkosti všimly
- živočich se ocitl na jejich těle

Na větší vzdálenost si děti všimly zejména větších živočichů. Děti pravděpodobně zaujal jejich pohyb, případně druh zvířete. Jednalo se o psa vlčáka a chrta, zajíce, tři koně na silnici s jezdci, ptáky na obloze a jednoho pohybujícího se ptáka v křoví. Dalšími živočichy byl kačer a labuť na rybníku a poletující bělásek.

Většina těchto živočichů je větších. Vizually šly tedy dobře rozlišit a staly se tak dobrým podnětem pro spontánní zájem dětí.

V těsné blízkosti svého těla si děti všimly menších živočichů, zejména členovců (hmyz, brouci, mnohonožky).

Jednalo se o tyto živočichy: berušky, ploštice, mravence, mnohonožku, prolétávající včelu, svinku a tesaříka na asfaltové cestě.

Nepohybující se živočichové byli tyto: hlemýždi na travnaté ploše v Prokopském údolí, pavouček na listu a larva motýla.

Jedinými živočichy, kteří se dostali dětem na tělo, byly berušky a mravenci. Berušky si děti také vzájemně mezi sebou předávaly.

Zajímavé je, kde si děti zvířat spontánně všimly.

Larvu motýla přinesly děti pravděpodobně odněkud z křoví ze zahrady na škole v přírodě ve Vřesníku u Humpolce, mnohonožku viděly v lese na listí u penzionu v Janově nad Nisou, tamtéž objevily děti i kačera na rybníku.

Mravenci byli v lese na obou školách v přírodě, na pražských cestách a na zahradě ve FMŠ Sluníčko pod střechou. Tam si děti všimly i skákajícího zajíce a také běhaly za motýlem běláskem. Hlemýždě, pavoučka a labuť viděly v Prokopském údolí. Ploštice děti objevily na pískové cestě v parku u liberecké ZOO, svinku a tesaříka na asfaltové cestě, po které šly v Praze na Lužinách na vycházku.

Berušky se vyskytovaly v lese, na asfaltové cestě, na listí, a to ve všech lokalitách, kde byl prováděn výzkum.

Beruškám, mravencům a plošticím děti stavěly domečky, kladly jim do cesty překážky. Na překážky používaly stébla trávy, kameny, kořeny, klacíky. Beruškám tvořily překážky i z vlastních prstů. V některých případech mravence zabily (zašlápnutím) a berušku rozmáčkly (mezi prsty).

V jednom případě, kdy jeden chlapec schválně zašlápl mravence na cestě, se ho druhý chlapec zeptal: „Proč jsi ho zašlápl? Vždyť to mohl být král království.“

Děti také pojmenovaly výtvary od živočichů. Jednalo se o díry v zemi od myší.

Z rostlinné říše si děti spontánně všímaly rostlin, keřů i stromů. Také je zaznamenána jedna houba – jednalo se o Lakovku statnou (*Laccaria proxima*).

Z rostlin si děti všímaly trávy (čerstvé i suché), trojlístku, jitrocele (*Plantago media* L.), mechu, smetaneč (pampelišek) lékařských (*Taraxacum officinale*), sedmikráska obecných (*Bellis perennis*), bodláku (*Carduus*), sněženek (*Galanthus nivalis*), dále to byla mochna plazivá (*Potentilla reptans*), svízel přítula (*Galium aparine*) a „vlčí bob“ (*Lupinus*).

Ze stromů si děti všímaly jak jehličnanů, tak i listnatých stromů. Jehličnaté stromy jim poskytly šišky, listnaté stromy listy. Větve využívaly u obou druhů stromů a zajímaly se i o větve keřů.

Větve využívaly zejména z keřů šeříku (*Syringa vulgaris*) a zlatice „zlatého deště“ (*Forsythia*). Použití těchto větví vyplývalo z jejich snadné dostupnosti.

Z jehličnatých stromů se jednalo o smrky ztepilé a borovice, z listnatých o dub, buk, břízu, javor, lípu, lísku, vrbu a kaštan.

Nepostihla jsem preferenci jednoho druhu stromu, keře nebo rostlin před druhým. Spontánní zájem dětí o tyto rostliny a dřeviny souvisí s jejich přirozeným výskytem na našem území.

7. 2. 2 Předmět zájmu z neživé přírody

Do neživé složky přírody jsou zahrnuty nejčastěji pozorované a spravované materiály jako jsou kameny, písek a voda ve všech skupenstvích.

Součástí je kategorie „jiné“. V této kategorii jsou ostatní, méně často pozorované objekty spontánního zájmu dítěte předškolního věku (například hlína nebo exkrementy živočichů).

Spontánní zájem o kameny nastal v případě velkého množství kamenů na jedné ploše nebo i naopak v případě solitérnosti kamene.

Velké množství kamenů mají děti k dispozici pod houpačkou na školní zahradě, kde slouží jako dopadová plocha. Jednomu dítěti tyto kamínky posloužily k představě vodní plochy. Dítě v nich doslova plavalo.

Na škole v přírodě v Janově nad Nisou využily kamínky kačírky kolem ohniště u penzionu, na vycházce spontánně šouपालy nohama po posypových kamíncích na asfaltové cestě. Bylinková zahrádka ve FMSŠ Sluníčko pod střechou je protnuta šterkovou cestou, jejíž okraj děti využívaly k chůzi jako po kladině.

Ojedinelý kámen na betonové a v druhém případě asfaltové cestě vybídl dítě k odkopnutí, větší kámen v pískovišti k vyhrabání, zamrzlý kamínek v ledu a další

v trávě k vydlobání, menší kamínky se vešly do kapes a snadno se v ruce přenášely, lesklé kameny s příměsí křemene představovaly drahokamy, a to jak na škole v přírodě v Janově nad Nisou, tak i na školní zahradě FMŠ Sluníčko pod střechou při dolování křemíneků z vybouraného betonového kusu plotu.

Jeden chlapec měl po vyhrabání kamínku z pískoviště představu nalezeného trilobitu. Soliterní kámen vyhodilo jedno dítě z dřevěného domečku. Kamínek tam pravděpodobně někdo spontánně donesl a zanechal.

Z rozbité asfaltové cesty v Janově nad Nisou si další chlapec vyndal kámen nevšedním způsobem. Tak usilovně o něj stál, že neváhal použít klacek na páku.

Děti na kamenech upoutal:

- tvar
- povrch
- velikost
- barva
- vedlejší produkt při manipulaci.

U kamenů děti zkoumaly tvar - oblé jsou příjemné do ruky. Jeden kámen představoval již zmíněného trilobita.

Rýhy na pískovcovém kvádru nebo kamenech na škole v přírodě v Janově nad Nisou vyplňovaly děti dalším přírodním materiálem.

Velikost u kamenů byla dalším znakem výběru - stavba miniohnišť, přeskoky, přelézání a chůze po velkých kamenech. Do dlaně se vejde více menších nebo méně větších kamíneků. Stejně tak do kapsy.

Podle barvy třídily kamínky zpod houpačky na šedé a bílé a také používaly barevné kameny na stavbu domečků.

Dále děti spontánně zaujal zvuk - klapot a bušení kameny o sebe, šoupání nohama o kamínky pod houpačkou a kolotočem nebo při chůzi po posypových kamíncích. Tam je také zaujal vedlejší produkt při manipulaci s kameny - prach. Dalším očekávaným produktem byly jiskry při křesání kameny o sebe nebo bouchání jedním kamenem v ruce o druhý zasazený do země.

Kameny používaly i na další stavební účely, např. jako oporu při sázení květin do písku, na stavbu malých kamenných hromádek, na překážky pro mravence či ploštice.

Kameny děti využívaly i jako kuchařskou ingredienci nebo obchodní artikl.

Kámen také posloužil jako nástroj při rozbíjení ledu.

Děti si spontánně všímaly i kamenů, o které neměly původně zájem. Při tvorbě sněhových koulí se jim na obvod koule nachytaly kamínky, které následně pozorovaly.

Pokud byla v dosahu vodní plocha (louže u cesty, potok), pak do ní děti s oblibou kamínky házely nebo se je snažily vyjmout. Menší kamínky rukou, na větší použily klacek jako páku.

Při nalezení fáborku z krepového papíru posloužil jeden kamínek jako předmět k převázání stuhou jako dárek.

Do nalezené krabičky od sirek (se škrátkem) vkládala holčička jeden malý kamínek.

Při manipulaci s kamínky a kameny používaly děti ruce i nohy, případně klacek na páku.

Písek zaujal zejména v případě přinesených hraček na písek. To však nelze považovat za spontánní zájem o přírodu.

Písek jako materiál je díky své tvárnosti vhodný pro stavební účely, ať už dítě má nebo nemá v ruce nějaký nástroj. S pískem děti manipulovaly rukama, klackem, obutou nohou a celou dolní končetinou.

Pro svoji konzistenci dobře vyplňoval dětmi určené prostory – nejen nádoby jako dřevěný truhlík, kde zastoupil funkci zeminy, ale dobře se vyjímal na dřevěných asi metrových kulech, zaplnil prostor na dřevěných lavičkách, děti jej nasypaly do pítka, ale také rukama odstraňovaly z umělého korýtko.

Písek také vyplnil vzduchový prostor okolo chlapce, který jej vyhazoval proti směru větru.

Písek děti máčely vodou pro lepší zpracovatelnost bábovek, suchý písek zase naopak sloužil jako posypová ingredience na různé kulinářské výtvořy, rovněž z písku.

Písek se nedá přenášet tak snadno jako kameny, nicméně i s tím si děti poradily. Jednoduše jim posloužily kapsy u mikiny nebo dlaně.

Písek zlákal některé děti k přesypání písku z dlaně do dlaně, k hrabání děr do písku pouze rukama, k plácání kopců z písku bez pomoci nástroje, tvorbě hromádek a valů nebo k zasypávání částí svého těla (dolní končetiny, kolem hlavy) nebo rostlin pískem.

V jednom případě zasypával chlapec umělohmotnou obruč. Jeho spontánní aktivita přilákala další děti a společnými silami vytvořily pod obručí tunel.

Dále do něj děti sázely různé utrhané květy a větvičky nebo sledovaly směr a rozptyl písku po vyhození do vzduchu.

Jedno dítě sypalo písek z výšky do škvíry mezi prkna pískoviště. Byť s pomocí kbelíku, sledovalo tok písku do otvoru.

Děti také písek „čistily“ od kamenů, aby jim zůstal čistý písek.

Nejednalo se vždy o manipulaci stavební, ale také o destrukční. To bylo v případě rozšlapávání pískových hromad.

Písku si děti spontánně všimly i v zimních měsících. Jednalo se o nabalený písek na sněhové koule nebo šoupání nohama v pískovém posypu na asfaltové cestě.

Nutno podotknout, že písek v množství a formě, jakým je na školní zahradě FMŠ Sluníčko pod střechou také není čistě přírodní záležitostí. Je součástí vybavení školní zahrady a je do ní uměle vsazen. Nicméně spontánní zájem o tento materiál jsem do výsledků zahrnula.

Voda v jakémkoliv skupenství je živel. Troufám si tvrdit, že voda zaujme děti stoprocentně kdekoliv, kdykoliv a v jakémkoliv množství. Jakmile se objevila voda, bylo téměř vždy zaručeno, že nezůstane nepovšimnuta. Pokud byla voda v pohybu (potůček, říčka, odtékající tající sníh), měly děti tendenci zkoumat pohyb vody.

Rychlost a směr vody sledovaly tak, že do vody něco hodily - trávu, klacek, lodičku z pomerančové kůry. Dalším způsobem zkoumání bylo stoupnutí do vody (tekoucí vody) a sledování obtékání vody kolem boty. Dále děti zkoumaly hloubku vody, nejčastěji klackem, ale také tím, že do louže pomalu šlápaly.

Stejným způsobem zkoumaly pevnost ledu na zamrzlých loužích.

Vodu si děti dovedly „vyrobit“ ze sněhu (dýcháním na sníh nebo rozehráním v ruce), množství kapaliny zvyšovaly přidáním slin z úst. Oblaka na nebi, které děti spontánně pozorovaly, jsou také voda.

Vodu z potůčku použil jeden chlapec k omytí nalezeného dudlíku a ve vodě z louže z tajícího sněhu si další chlapec umyl zašpiněné ruce od koňských koblih.

Pokud měly děti přístup k pitné vodě z pítka, nabíraly si vodu do úst, prskaly ji na sebe, záměrně se s ní polévaly a přenášely ji v dlaních.

Spontánně využily i ležící konvičky, kterými zalévaly bylinkovou zahrádku. Podobným způsobem využily umělohmotné dětské kyblíčky – k zachycení vody z pítka, přenášení a přelévání vody.

Vodu vlitou do korýtka posunovaly děti v případě absence lopatek celými dlaněmi nebo prsty, vodu přidávaly i do písku pro lepší tvárnost bábovek a pouštěly ji do hrází vytvořených z písku.

V tekoucí vodě pozorovaly děti bubliny vznikající průtokem kolem kamenů, všimly si také vody zachycené v listech rostliny (Lupinus). Vodu následně jeden chlapec vypil.

U vody si další chlapec všiml, že po průjezdu louží dětským autem zanechá kolo stopy na asfaltu.

V zimních měsících se děti spontánně zajímaly o sníh, pokud tedy zrovna v Praze byl. I na škole v přírodě v Janově nad Nisou některé děti sníh přitahoval.

Ze sněhu děti tvořily koule, hromady, sněhuláky. Hromady a velké koule také rozšlapávaly, ničily.

Sněhem oplácávaly stromy a části herních prvků (klouzačka, žebřík), z herních prvků sníh odhrnovaly (klouzačka, lano, nakloněná dřevěná rovina, houpací kůň), sníh shazovaly z větví, shrnovaly z lavic na zem a z plachty pískoviště do stran, sněhem třely o lavici a také sníh házely do potoka (na škole v přírodě v Janově nad Nisou).

Do sněhu padaly, rýpaly, dloubaly rukama, nohama i klackem, nohou vykopávaly ve sněhu díry nebo jím jenom projížděly, sněhem kreslily na strom a do sněhu kreslily prstem. Ve sněhu se válely, dělaly „andělíčky“, klouzaly se.

Sníh na koulích čistily od listů, kopaly do nich, válely je a stavěly na sebe za účelem postavení sněhuláka. Dále koule vyhazovaly do vzduchu, na obvodovou zeď mateřské školy, na stromy. Vytvořené koule spolu s hromadami sněhu také házely po sobě.

Snažily se vytvořit koule na obou stranách klacku (jako činku) nebo jej prostě jen nabalovaly na klacek. Na ten pak dýchaly a snažily se sníh rozehrát.

Na sníh si pokládaly tvář a sníh si nechávaly roztát v ruce, aby bezprostředně vnímaly chlad.

Ve sněhu pozorovaly svoje a cizí lidské stopy a sníh nalepený na botách.

Se sněhem také experimentovaly, například spolu s vodou a hlínou „vyráběly“ na skluzavce čvachtanici nebo si přidávaly tekutinu (sliny z úst) do tajícího sněhu a pozorovaly odtok vody z půlmetrového pískovcového kamene.

Sníh nabíraly i odlomenými či odkopnutými částmi ledových kousků.

Led dolovaly kopáním nohou, sbíraly, lízaly, rozbíjely jiným kouskem ledu, skládaly na sebe jako do komínku, nechávaly si ho roztát v ruce, pokládaly na tvář, klouzaly se a schválně na něm padaly, použily ho jako zástupnou hračku (automobil), se kterou jezdily po okraji pískoviště, s ledovým kouskem kreslily na tabuli, házely s ním na strom.

Vnímaly jeho tvar při představě, co jim připomíná (pejska, srdíčko).

Z ledu tvořily hromádky pomocí rukou i přihrnováním nohou, snažily se vyrobit kouli, přitisknout kousek ledu na strom, na tabuli, další kus ledu položily na kulatinu.

Na svislé tabuli sledovaly jeho stopu při pohybu směrem dolů a očekávaly, kdy spadne zcela.

Led v louži rozbíjely botou, po ledových loužích opatrně chodily, všimly si ledu v zamrzlé lidské stopě, zamrzlou vodu v pítku rozbíjely kamenem.

Některé kousky ledu si odnášely ke dveřím školky s úmyslem vzít si je domů.

Se sněhem i ledem manipulovaly děti jak v rukavicích, tak bez rukavic, při aktivitách používaly jak ruce, tak nohy.

Sníh děti přenášely zejména v hromadách, koulích (nošením, valením), ale také si ho uložily třeba do rukavic. K přenášení sněhu využily spontánně i lopaty na ježdění.

Na škole v přírodě si některé děti zvolily variantu jít po sněhu vedle cesty než po většinou suché asfaltové cestě.

V kategorii „jiné“ nalezneme hlínu, bahno, zem, psí exkrement, beruščí výkaly, koňské koblihy a ptačí hnízdo.

Méně častým materiálem vzbuzující spontánní zájem u dětí předškolního věku byla hlína.

Hlínu děti zkoumaly poté, co ji rozdloubaly klackem. Všimly si také díry v zemi od myší.

Z hlíny modelovaly kuličky, nabalovaly hlínu na klacek a snažily se vytvořit koule z hlíny na obou stranách klacku (jako činky).

Hlínou vyplňovaly rýhy v kamenech nebo ji z rýh vyrýpávaly pomocí klacků a prstů.

Sypkou hlínu odstraňovaly od stromu klackem, aby jim zůstal hladký povrch na domeček.

Hlínu používaly jako ingredienci při vaření, také ji sypaly do nalezené sklenice (vyráběly zavařeninu).

Jsem toho názoru, že hlína v některých případech zastupovala chybějící písek.

Ruce umazané od špinavého sněhu (hlínou) si děti stíraly rukou o ruku.

Některé děti předškolního věku velice přitahuje bahno. Bahno obcházely, překračovaly, přeskakovaly. Ty děti, co do něj vkročily a bahno se jim nalepilo na boty, si ho sundávaly pomocí klacku.

Na plastové skluzavce si bahno vytvářely pomocí vody, hlíny a sněhu.

Bláto setřela holčička chlapci z tváře, kam se mu cákanec dostal při dolování ledu z pítka, další chlapec si otřel cákanec z kalhot, který se mu tam dostal po vhození kamínku do louže.

V lese si některé děti spontánně nabíraly lesní zem do dlaně. Do lesní půdy také tloukly klackem jako sekyrou.

Spontánní zájem měly děti o krtince, které překračovaly, přeskakovaly, procházely, ale také obcházely.

Dalším předmětem zájmu byly žluté tečky na rukách od výměšků berušek, koňské koblihy (chlapec po nich přejížděl rukou) nebo upozornění na psí exkrementy.

Ojedinělým předmětem spontánního zájmu bylo spadlé paččí hnízdo.

7. 2. 3 Předměty přinesené do přírody

Při provádění výzkumu metodou přímého nezúčastněného pozorování jsem si zpočátku všimla dětí, které se spontánně zajímaly o přírodní materiál. V průběhu dalších pozorování jsem však zaznamenala děti, které si někdy venku hrály s hračkami donesenými z domova. Protože ve svém spontánním zájmu se děti předškolního věku zajímaly i o přírodní materiál, byť prostřednictvím cizorodého materiálu, zahrnula jsem tento materiál nepřírodního charakteru do svých výsledků.

Jednalo se jak o chlapce s autíčky a dinosaury, tak i o děvčata s panenkami. Panenky většinou končily na lavičce z důvodu, aby se neušpinily. Autíčka a dinosaury se stávali součástí přírodního prostředí.

Styk s přírodou se odehrával prostřednictvím hračky. Pro auto a vrtulník vytvořili chlapci plochu na parkování z velkého odloupeného kusu sněhu. Otázkou zůstává, zda by tento kus o velikosti zhruba 30cm x 20cm odloupli i bez hraček.

Dalšími hračkami přinesenými z domova byla látková plena použitá na přístřešek, umělohmotný štekací pes bez kožešiny (pouze kostra), hračky z kindervajíček. Děti však při manipulaci s přírodními objekty využívaly i náčiní, pomůcky a zařízení na školní zahradě nebo jiném pozemku.

Jednalo se o tyto předměty: lopatka, kyblíček, bábovička v podobě dinosaura, konývky, obruč, mistička, herní prvky, tabule, kovový kanál, kovové zábradlí, křídly, dřevěné zábradlí.

Látkovou plenu i umělohmotného štěkací psa přinesl jeden chlapec v jeden den. Pro psa vytvořil kostru tee-pee z utrhaných větví šeríku, z pleny střechu domečku. Do této činnosti se zapojily ještě další čtyři děti, holčičky.

Lopatky děti používaly k nabírání písku a jeho vršení a k posunování vody v betonovém korýtku.

Kyblíčky posloužily k zachytávání, přenosu a vylévání vody a k přenášení a vysypávání písku do škvíry mezi prkny u pískoviště.

Bábovičku v podobě dinosaura využilo jedno dítě jako mističku na trávu, další chlapec tuto bábovičku vodil vyšší trávou u vysázených vrb na školní zahradě FMŠ Sluníčko pod střechou.

Obruč chlapec zasypával pískem a po jejím zasypání pod ní s dalšími dětmi budoval tunel. Do plastové mističky vkládaly děti listí a suchou trávu.

Tabuli na školní zahradě FMŠ Sluníčko pod střechou využily děti v zimě, kdy na ni malovaly ledem, klackem a mokrou rukavicí. Tabuli v liberecké ZOO využily spontánně při průchodu kolem ní – křídly byly k dispozici u tabule.

Křídly děti využily také na škole v přírodě v Janově na Nisou – kreslily s nimi na kulatiny u ohniště.

Kovové zábradlí nedaleko tabule u výběhu slonů posloužilo k posezení a houpání. Spontánní zájem byl i o informační cedule s mapou České republiky s vyznačenými zoologickými zahradami.

Při přejíždění dřevěného zábradlí si jeden chlapec zarazil třísku do ruky.

Kovový kanál posloužil dětem jako hrnec s přepážkami na vaření. V každém dílku kanálu bylo jiné jídlo.

Herní prvky děti spontánně využívaly jako pracovní plochu, na které pracovaly s přírodním materiálem (sundávání sněhu, umístování sněhu, travin, kamenů, vybírání odrýpaného laku z kolotoče a laviček ze země)

Hračky z kindervajíček díky své skladovatelnosti většinou končily v kapsách. Přineseného dinosaura si jeden chlapec nesl na celou téměř hodinovou vycházku.

Do spontánního zájmu o umělý materiál lze zařadit i letící letadlo na obloze, kterého si děti všimly a verbálně na ně upozornily ostatní děti.

11. července 2009 odvysílala ČT1 v hlavních zprávách (Události) v 19:00 záběry z vídeňské ZOO, která nainstalovala do zvířecích výběhů produkty lidské činnosti. Takové produkty, které se v ní občas na některých místech vyskytují. Ve výběhu zubrů se ocitly železniční koleje, u tučňáků jeřáb, v rybníčku hrochů plavalo auto, nechyběla ani pneumatika od auta.

Paradoxně tyto artefakty způsobily v ZOO více vzrušení a nutily člověka k zamyšlení nad tím, co člověk v přírodě dělá za nepořádek.

I děti si při mém pozorování spontánně všimaly věcí, které se za normálních okolností v přírodě nevyskytují a do přírody nepatří.

Jednalo se o polystyren, rozbitý keramický hrnek ve zmeti rozbitého nádobí, skla a odpadků, ztracený dudlík, sklenici i s víčkem a igelitovým sáčkem, rozbitou lahev od piva, odrýpaný lak z laviček a kolotoče, nedopalky cigaret, střepy, víčko od PET lahve, kovovou zátku, fáborek z krepového papíru, kovovou tyč a kůru od pomeranče, pohozený papír a střepy.

Všech výše jmenovaných věcí si děti všimly spontánně bez upozornění paní učitelky. Vyjma rozbitého keramického hrnku si všechny věci vzaly do ruky a použily nebo chtěly použít pro svou hru, činnost. Věřím tomu, že rozbitý keramický hrnek by si také vzaly, pokud by se k němu lépe dostaly. Hrněk byl mezi dalším domácím odpadem pohozený pod převisem velkého kamene blízko cesty, po které se šlo.

Polystyrén si bralo do ruky a napichovalo na klacky hned několik chlapců se záměrem odnést si jej na svůj pokoj do penzionu. Jejich přání jsem nevyhověla.

Nalezený dudlík si jeden chlapec omýval v potoce. Pravděpodobně by si s dudlíkem ještě vyhrál, ale z hygienických důvodů mu ho paní učitelka odebrala.

Sklenici s víčkem a igelitovým sáčkem jsem jim odebrala dokonce já z důvodu bezpečnosti. I když si s ní děti hrály naprosto přirozeně – stala se součástí vybavení domu mezi kameny (zavařenina), přesto hrozil její pád, rozbití a případné pořežání.

Rozbitou lahev od piva sebral chlapec v Prokopském údolí u potoka, do kterého ji ještě stihl zahodit.

Odrýpaný lak z laviček a kolotoče lákal svoji barevností. Jasně barvy červené, žluté, zelené a oranžové přímo vybízely ke spontánnímu třídění. Tento materiál byl pro chlapce patrně tak zajímavý a nevšední, že si ho ukládal i do kapes.

Víčko od PET lahve červené barvy použily děti spolu s nalezenou kovovou zátkou na domeček.

Fáborek zastoupil stuhu k převázání dárku – kamene.

Kovovou tyčí děti cloumaly a do jiných zase tloukly klacky různých délek.

Kůra od pomeranče zahozená jedním dítětem posloužila druhému jako lodička do potůčku.

Do pohozeného papíru a střepeů na cestě pod mostem děti kopaly.

I z těchto výsledků je patrné, že prostředí, ve kterém se děti pohybují, není úplně sterilní a od nepatřičných věcí oprostěné. Ve své podstatě se tento materiál dá nazvat odpadem.

Děti si v přírodě utvářejí jakousi představu toho, jak by měla příroda vypadat. Je potřeba, aby děti viděly i čistou přírodu. Pokud je zavedeme pouze do míst, kde rostliny a stromy skomírají pod nánosy odpadků nebo jsou necitlivě vsazené do městské kultury, nebudou si umět představit, jak to má vypadat správně.

Je třeba dětem vysvětlovat, že do přírody se žádné odpadky nevozí a neodhazují. Pokud máme nějaké odpadky, které nepatří do popelnic, pak se vozí do sběrného dvora. Z bezpečnostních důvodů však není do těchto míst dovolen vstup dětem. Když už v přírodě najdou nějaké odpadky, raději na ně nesahat. Je třeba děti upozorňovat na možné nebezpečí nákazy hepatitidou nebo nebezpečí úrazu (říznutí, bodnutí, škrábnutí). Odstranění některých odpad(k)ů není realizovatelné s dětmi na vycházce. Důležité je vědět, že takto se k přírodě rozhodně nechováme.

Je možné s dětmi uklidit zahradu mateřské školy, i když i tam se někdy najde odhozená jehla od narkomanů!

Je to také otázka výchovy rodičů. Je zajímavé sledovat, kam například dítě vyhodí žvýkačku z pusy (pokud ji nespolkne). V některých částech Prahy je vyhození žvýkačky už pokutováno Městskou policií na základě Vyhlášky hlavního města Prahy 8/2008 o udržování čistoty na ulicích a jiných veřejných prostranstvích.

7.3 Původ materiálu

Zajímavé bylo sledovat, kde děti berou materiál.

Šlo vysledovat dva možné způsoby nabytí:

- materiál volně dostupný
- materiál na jehož získání bylo potřeba vynaložit určité úsilí

Pokud byl materiál volně k dispozici, všimly si a využily jej spíše, než kdyby si jej měly obstarat samy. Jednalo se například o po bouřce spadané cca 20 – 30 cm dlouhé borovicové větve, šišky v lese, klacky na zemi, navezené kameny v okolí ohniště a herních prvků, písek na cestě, ale také třeba sníh nebo voda v potoce či na silnici.

Ve výsledcích výzkumu je dále zahrnut materiál, který děti spontánně zaujal natolik, že jej potřebovaly mít.

K jeho získání musely vynaložit určité úsilí, materiál je vyprovokoval k činnosti. Materiál musely utrhnout (trávy, květiny, větve, mech, listy, houbu), vyrýt (žaludy s kořeny, kámen z ledu, betonu nebo červy z ledu), odloupnout (ledové a sněhové části, slupky ze žaludů, čepičky žaludů, kůru) nebo vyjmout (kameny z pískoviště, z potoka).

Některý materiál musely rozbít (led), jiný stmelit (vodu a písek, vodu a hlínu, sliny a sníh).

Dostupnost materiálu hrála významnou roli ve spontánním zájmu dítěte o přírodu. Materiál v podstatě naservírovaný vybízela ke spontánnímu zájmu o tyto objekty u více dětí.

7. 4 Experimentace a manipulace s předmětem zájmu

Pokud už si děti spontánně všimly určitého objektu, pak s ním naložily dvěma způsoby:

- pracovaly s ním
- nepracovaly s ním

Pokud s ním nepracovaly, sloužil objekt pro pozorovací účely. Děti s ním záměrně nechtěly manipulovat (někteří živočichové), chtěly ho pouze pozorovat nebo s ním nemohly pracovat. Důvodem byla např. nedosažitelnost (rozdvojená koruna stromu ve výšce asi 3 metry).

V případě manipulace se dal v některých případech vysledovat jistý záměr nakládání s objekty.

Jednalo se o všechny materiály sloužící jako stavební materiál ke stavební činnosti - domečky z mechu, trávy, klacíků, šišek, listí, kamínků, písku, stavba sněhuláků ze sněhu, klacků. Dalším účelem bylo vaření. Materiál posloužil jako kuchařské ingredience a pomůcky při vaření – mech (jako olivový olej), písek, trávy, listy, kamínky, klacky jako míchadla.

Děti objekty shromažďovaly a buď využily přímo ve své „práci“ nebo si je ukládaly.

Určité objekty si děti sbíraly s cílem nashromáždit určité množství. Jednalo se o žaludy vyrýpané i s kořeny, odloupané hlavičky z žaludů, kamínky, natrhané šeříkové listy.

Při sběru přírodního materiálu bylo otázkou, kam si nasbíraný materiál uloží.

V případě žaludů s kořeny posloužilo tričko (přední strana ohrnutá do tvaru kapsy), na hlavičky žaludů stačila kšiltovka. Na kamínky byla vhodná kapsa u kalhot. Do kapsy u mikiny se vešel písek i kulička z bahna obalená mechem.

Některé objekty si děti chtěly odnést domů. Pak si je nechávaly u laviček (v případě pobytu na školní zahradě) nebo je po příchodu do školky nechávaly před dveřmi na trávníku.

Použití některých objektů bylo jen na chvíli, jakoby z důvodu potřeby něco držet v ruce. V podstatě hned, nebo po určité chvíli, děti objekt zahodily nebo nechaly ležet. Jednalo se o nošení klacků různých délek, bezděčné trhání trávy, táhnutí větve za sebou nebo ledabylé sbírání kamínků.

Nutno poznamenat, že pro laika „bezúčelné“ naložení s objekty je z pohledu dospělé osoby posuzováno značně subjektivně. Pro děti tento způsob nabytí a zpracování objektu jistě není tak „bezúčelný“. *„Dítě jedná a učí se na základě vnitřní motivace tak, jak ho k tomu každodenní styk s lidmi a věcmi vybízí, což povzbuzuje chuť dítěte k samostatnému a nezávislému jednání.“* (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 158).

Potvrzení najdeme i u Kořátkové, podle které je volná spontánní hra nebo chceme-li činnost, *„pro dítě činností, ve které může uplatňovat svoji aktivitu a přeměňovat ji z vnitřního popudu do reálně ovlivňované a vytvářené skutečnosti.“* (Kořátková, 2008, s. 146).

Materiál sloužící pouze jako objekt pozorování jsem jistě nepostřehla všechen. U dětí se dalo vysledovat pozorování oblaků na nebi, všimly si letadla a ptáků na obloze. Dále běžícího zajíce přes školní pozemek a psa vlčáka v parku. Všechen tento uvedený spontánní zájem dětí byl však spojen s verbálním doprovodem.

Další zájem za účelem pozorování byl o živočichy, kterým děti stavěly do cesty různé překážky. Mravencům kladly do cesty trávu, kamínky a sledovaly, jak si s překážkou poradí. Pro ploštice děti stavěly domečky z písku a drobných kamínků. K předávání berušek mezi sebou použily děti klacky, borovicovou kůru, vytrhané kořeny ze země a trávu. Mravence a berušky také pouze pozorovaly v jejich přirozeném prostředí.

Děti nepozorovaly pouze živočichy, ale také své vrstevníky při manipulaci s objekty (včetně živočichů). Důkazem je setření cákance z bahna z kamarádovy tváře.

Spontánní zájem dětí se nesoustředil pouze na objekty, ale také na určité děje a jevy. Například bubliny v potůčku při průtoku přes kameny nebo sledování trasy klacku vhozeného do potoka. Jednoho chlapce také zaujal pohyb větví šeríku poté, co do nich uhodil klackem. Několikrát tuto činnost opakoval. Snad i díky této repetici jsem tento spontánní zájem dítěte zaregistrovala.

Shrnutí výsledků

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda a jakými předměty se děti předškolního věku spontánně zabývají v přírodě.

Ze svých závěrů mám trochu rozpačité pocity. Mohu zodpovědně říci, že se děti v přírodě něčím zabaví? Ne všechny, ne pokaždé, ne v každém prostředí.

Spontánní zájem o přírodu jsem však i na tak malém vzorku dětí předškolního věku pozorovala.

Styk s přírodou nastává u dětí zákonitě při různých stavebních činnostech z přírodních materiálů nebo při kuchařské alchymii.

Zajímavé vyšlo srovnání pobytu dětí na různých typech hřišť. Několik pozorování na hřišti školní zahrady FMS Sluníčko pod střechou nedalo dětem tolik příležitostí ke spontánním činnostem jako o něco „chudší“ prostředí na herní prvky vedle penzionu u lesa s ohništěm, navezenými kameny, nařezaným dřívím a zbytky sněhu u kraje lesa a potoka v Janově nad Nisou.

Herní prvky v podstatě vybízejí děti k takovým činnostem, které jsou pro ně jednodušší, než jít a zkoumat okolí. Vyhovují jejich fyzické potřebě dostatečného pohybu. Pouze v případě obsazenosti herních prvků nebo delší časové dotaci na pobyt venku se některé děti uchýlily k prozkoumávání okolí.

Je rozdíl ve výsledku spontánního zájmu dětí o vnější podněty na betonovém hřišti a v lese nebo na louce.

Co rozvíjí více tvořivost, je jasné. Ale pokud děti vědí, že půjdou na betonové hřiště, kde si budou hrát míčové hry, proč ne. Pak jde pouze o to nechat dětem chvíli na školní zahradě také pro spontánní činnosti.

Prostředí školní zahrady poskytuje dětem předškolního věku dostatek podnětů pro spontánní zájem o přírodu právě ve své variabilitě, ať už časové nebo věcné.

Na spontánní zájem o přírodní objekty u dětí předškolního věku nemá vliv počasí, roční doba ani doba v průběhu dne.

Jsem toho názoru, že pokud dětem nabídneme různé druhy přírodního materiálu například na školní zahradě, napomůžeme tím rozvoji jejich kreativity. Například různé druhy a velikosti kamenů nebo dřev (i klacíků), „jíloviště“ (jílovitá zem vlastnostmi podobná keramické hlíně) nebo bylinková zahrádka.

V mateřské škole Semínko v Toulcově dvoře mají tzv. „blátiště“. Děti mají možnost si osahat bláto a pobýt v blátě, jak je jim libo. Samozřejmě u toho musí dodržovat určitá pravidla. Zejména vhodný oděv a obuv a daný počet dětí v blátišti najednou.

Na malém městě, kam jezdívám s dětmi na prázdniny a víkendy, často vídávám děti od dvou let do puberty na hřišti bez rodičů. Podle mého názoru je krajně nezodpovědné nechávat děti pouze pod dohledem starších nedospělých sourozenců. Rodiče mají asi pocit, že se dětem ve větší skupině nemůže nic stát. Případně někdo ze starších přivede pomoc. Děti mají kolem sebe spoustu podnětů, ale v podstatě jen na omezené ploše dětského hřiště. Byť v přírodě, s vrstevníky, přesto jim něco chybí. Přemíra svobody je v této chvíli brzdí a jim schází jeden důležitý článek. Rodiče. Všímající rodiče nabízející jim také určité podněty charakteru řízené činnosti. Vyjít s nimi na výlet, zahrát si s nimi nějakou hru, povídat si.

Z tohoto vyplývá, že spontánní zájem by měl být v určité rovnováze se zájmem záměrným, řízeným. U spontánního zájmu předškolních dětí o přírodu je také důležitá přítomnost dospělého. Alespoň zpovzdálí je třeba sledovat hygienický a bezpečnostní ráz spontánního zájmu. Dospělý je jakýmsi katalyzátorem, přes kterého i záměrný zájem může přerůst v zájem spontánní a naopak.

Samozřejmě to vyžaduje hodně trpělivosti a pevných nervů, aby si děti mohly vyzkoušet a prozkoušet mnohé.

Ovlivnění dítěte kulturněspolečenským prostředím, ve kterém vyrůstá, je snad jasné. Ráda bych však nad výsledky pozorování vyslovila několik otázek týkajících se naší doby a společnosti.

Nejsou současné děti poznamenány dnešní uspěchanou konzumní dobou? Dávají rodiče dětem dostatek možností trávit volný čas venku? Nejenom v hypermarketech, zábavných centrech, na všelijakých kroužcích, ale i, a to především, v přírodě?

Tráví společný čas s nimi? Vědí děti, jak naložit s volností v přírodě? Vědí rodiče, o co se jejich děti v přírodě zajímají?

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda se děti předškolního věku spontánně zabaví v přírodě.

Jakým přírodním materiálem se inspiroují a jakým způsobem s ním naloží.

Po vyhodnocení mého pozorování mohu potvrdit, že se většina dětí v přírodě dříve nebo později zabavila. Některé děti přirozeně ihned, jiné potřebovaly více času a třeba i svoji hračku.

Nemluvíme však o čistě spontánním zájmu dítěte v případě nabídnutých hraček na pískoviště nebo využívání herních prvků.

Častým materiálem, kterého si děti spontánně všimaly a braly, byl klacek.

Dalším objektem, který děti nenechávala bez odezvy, byla voda. Voda je živela a na děti i tak působí. Kde je voda, tam je živo. A nemusí jít vždy o vodu v kapalném stavu. Děti milují sníh i led.

Trochu mne překvapil malý zájem dětí o živou přírodu. Domnívala jsem se, že pro ně bude více přitažlivá. Děti si všimaly jen těch živočichů, kteří se jim tzv. připletli do cesty. To, že by hloubily díry, jestli tam nejsou žížaly nebo se dívaly po broucích na listech, jsem v jejich spontánních aktivitách nepozorovala.

Je nutné podotknout, že i ve venkovních hrách děti akceptují přírodní ráz krajiny a své hry přizpůsobují terénu. Nemusí být nutně s přírodou v kontaktu pohmatem, stačí vizuální rozlišení.

Obecně řečeno potřebují děti (nejen předškolního věku) ke spontánnímu zájmu vhodné přírodní prostředí a také klid bez řízené činnosti. Nebo potřebují možnost projevit svůj spontánní zájem i v době řízené činnosti.

Dále záleží na momentálním rozpoložení dítěte. Dítě nemocné nebo smutné se v přírodě nebude o nic zajímat, protože se subjektivně soustředí pouze na svoje negativní pocity.

Spontánní zájem je primárně ovlivněn prostředím, dále vlastní osobností dítěte a vrstevníky. Na osobnostněsociální vývoj dítěte má zase vliv rodina. Všechny tyto složky se ve svém konečném důsledku promítají do spontánního zájmu dítěte.

Je prospěšné a nutné dát dítěti prostor pro spontánní zájem, nechat ho ponořit se do svého světa zkoumání, pozorování, bádání a hledání. Ale nesmíme zapomenout na rozumnou rovnováhu mezi spontánním zájmem a řízenou činností. Velká oscilace a nerovnoměrnost se může projevit na psychickém i fyzickém stavu samotného dítěte.

Tato diplomová práce nabízí východiska pro další výzkum.

Mají volnočasové aktivity rodin s dětmi vliv na spontánní zájem dítěte? Určitě by bylo zajímavé rozvíjet dál tuto spojitost trávení volného času rodiny a venkovní aktivity dítěte v mateřské škole.

V některých zápisech z terénního pozorování udávám pohlaví dítěte. I na tuto část by se dalo navázat. Je spontánní zájem dítěte ovlivněn pohlavím dítěte? Projeví se genderové pojetí i ve vztahu dítěte k přírodě?

Promítly by se volnočasové aktivity rodin s dětmi a výchovné rodinné působení do výsledků?

PRAMENY, LITERATURA A JINÉ ZDROJE

- AICHELE, D.; GOLTEOVÁ-BECHTLEOVÁ, M. *Průvodce přírodou. Co tu kvete?*
Praha : Euromedia Group, k.s., 2007. ISBN 978-80-242-1762-8.
- AUTRATA, F.V. *Pedagogické přehledy*. Olomouc, 1931.
- BENDOVÁ, M. *Možnosti využití dětských hracích koutků*. Praha, 1996. 57 s.
Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra
primární pedagogiky. Vedoucí práce S. Koťátková.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : SPN, 1987.
- DORST, J. *Ohrožená příroda*. Praha : Panorama, 1985.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*.
Praha, 2000. ISBN 80-7290-005-6.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha, 1993.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-
164-9.
- HELUS, Z. *Psychologie*. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Dítě jako osobnost?* Přednáška na PedFUK ze dne 17.4. 2008.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HERMOCHOVÁ, S. Psychologické aspekty dětí ve věku 3-6 let ve vztahu k prostředí.
In *Česko-německý seminář k environmentální výchově v mateřských školách
Dobrá praxe ekoškolek*. Praha, 13.11.2008.
- JŮVA, V. sen.& jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-
07-9.
- KAPLAN, A.; BARTŮNĚK, D.; NEUMAN, J. *Skáčeme, běháme a hrajeme si na hřišti
i pod střechou*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-785-X.
- KERN, H.; MEHL, CH.; NOLZ, H. *Přehled psychologie*. Praha : Portál, 1999. ISBN
80-7178-240-8.
- KOMENSKÝ, J.A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia 2007. ISBN 978-
80-200-1451-1.
- KOTLABA, F.; PROCHÁZKA, F. *Naše houby*. Praha : Albatros, 1965.

- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 78-80- 247-1568-1.
- KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha : SPN, 1986.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MIKLITZ, I. *Der Waldkindergarten*. Beltz, 2005. ISBN 3-407-56260-8.
- NÜTZEL, R. *Förderung des Umweltbewusstseins von Kindern Evaluation von Naturbegegnungen mit Kindergartenkindern einer Grosstadt*. München : OEKOM (verlag), 2007. ISBN 978-3-86581-057-1.
- OPRAVILOVÁ, E.; ŠTVERÁK, V. *Friedrich Fröbel O výchově člověka*. Praha : SPN, 1982.
- OPRAVILOVÁ, E. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava : SPN, 1988.
- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha : Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- Ottův slovník naučný : Illustrovaná encyklopedie obecných vědomostí*. Praha : J. Otto, 1903. XX. díl. Pohora – Q.v.
- PARDEL, T. *Motivácia ľudskej činnosti a správania: Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Bratislava : SPN, 1977.
- PIAGET, J; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PREKOP, J.; HÜTHER, G. *Odhalte poklad u svého dítěte*. Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2070-8.
- PREKOP, J. *Jak být dobrým rodičem*. Grada Publishing, spol. s r. o., 2001. ISBN 80-247-9063-7.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- ŘÍČAN, P.; PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku*. Portál, 1995. ISBN 80-7178-084-7.
- STREJČKOVÁ, E. *Děti pro pětihory*. Zájmové sdružení Toulcův dvůr, 1998.
- ŠIRCOVÁ, I. *S dětmi v přírodě*. Praha : Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-201-0.
- ŠIRCOVÁ, I. Dnešní předškolní dítě a příroda. In *Dítě předškolního věku dříve a dnes/dnes a dříve*. Praha : PedF UK, Katedra primární pedagogiky, Asociace předškolní výchovy, 2008, s. 49-52. ISBN 978-80-7290-377-1.
- ŠIRCOVÁ, I. Příroda – prostor pro činnosti, zdroj pro výchovu. In *Dítě předškolního věku dříve a dnes/dnes a dříve*. Praha : PedF UK, Katedra primární pedagogiky, Asociace předškolní výchovy, 2008, s. 106-109. ISBN 978-80-7290-377-1.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
- TEYSCHL, O.; BRUNECKÝ, Z. *Duševní vývoj a výchova dítěte*. Praha : Orbis, 1973.
- TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- Úmluva o právech dítěte, dokument z roku 1991.
- VÁGNEROVÁ, M.; VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-384-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha : Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha : Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-421-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
- Vlastní poznámky z Česko-německého semináře *Dobrá praxe ekoškolek* ze dne 13. – 14. listopadu 2008 v Praze.
- HODKOVÁ, Kateřina. [Http://www.rodicem.cz/clanky/budou-i-v-cechach-lesni-materske-skolky/](http://www.rodicem.cz/clanky/budou-i-v-cechach-lesni-materske-skolky/) [online]. 2008 [cit. 2009-08-31]. Dostupný z WWW: <<http://www.rodicem.cz/clanky/budou-i-v-cechach-lesni-materske-skolky/>>.

PLAVCOVÁ, Alena. Poslední rozhovor Jana Kaplického pro LN. *Lidové noviny*. 9.1.2009, Dostupný z WWW: <http://www.lidovky.cz/posledni-rozhovor-jana-kaplickeho-pro-ln-fpr-/ln_rozhovory.asp?c=A090114_234204_ln_rozhovory_hrn>.

Wikipedie - oteřená encyklopedie [online]. 2001 [cit. 2009-10-21]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/%C3%9Amrtnost>>.

ČT1 Události v 19:00, 11.7.2009.

Příloha číslo 1a - ukázka terénního zápisu z prostředí mateřské školy

Datum	4.3.2009
Doba pozorování	10:50 - 11:35
Počasí	zataženo, 7°C
Prostředí	školní zahrada FMS

Objekt zájmu				Poznámka
neživá příroda				
voda	kámen	písek	jiné	
	vykopnutí kaminků od houpačky při proběhnutí		kuličky z hlíny (primárně holčičky), nabalování hlíny na klacek, kuličky z hlíny na oba konce klacků (jako činky)	Lavinový efekt tvorby kuliček. Tato činnost přitáhla pozornost dalších dětí, vyráběli jak chlapeci, tak holčičky.
Objekt zájmu				
živá příroda				
živočiškové	rostliny	stromy, keře a jejich části	klacek	
ptáci na nebi, běhání zajíce přes školní pozemek	kuličky z mechu a hlíny, uložení do kapsy		opření klacku o kmen borovice (holčička), obaleni konců klacku (cca 20 cm) hlinou jako činky, obalování klacku hlinou, obaleni celého klacku hlinou, napichován kuliček z hlíny na klacek (holčička)	

Datum	20.4.2009			Poznámka	
Doba pozorování	15:50 - 16:15				
Počasí	jasno, 18°C				
Prostředí	dětské hřiště u penzionu Pod vlečkem, SvP Janov nad Nisou				
Objekt zájmu					
neživá příroda					
voda	kámen	písek	jiné	Děti využívají herní prvky - dvě houpačky pro celkem tři děti, věž s lanem a dětskou horolezeckou stěnou.	
házení sněhu do potoka, pozorování lodičky z pomerančové kůry na potůčku, házení kamínků do potoka, vynadávání kamenů a kamínků z potoka, lučení malým kamenem do velkého kamene, držení kamínků - valounků v ruce a při chůzi po čtyřech poslouchání klápotu na kamenném podloží (jako kůň), balení kamínku do barevného fábrku z krepového papíru (jako dárek), tvorba ohnišť z kamínků - průměr asi 10cm	sběr kamínků do ruky, odhazování házení kamenů a kamínků do potoka, vynadávání kamenů a kamínků z potoka, lučení malým kamenem do velkého kamene, držení kamínků - valounků v ruce a při chůzi po čtyřech poslouchání klápotu na kamenném podloží (jako kůň), balení kamínku do barevného fábrku z krepového papíru (jako dárek), tvorba ohnišť z kamínků - průměr asi 10cm		fáborek z krepového papíru, kůra od pomeranče (od svačiny) jako lodička, krabička od zápalek (škrtačí část) - vkládání kamínku (holička), kreslení bílou křídou na kulatiny		
Objekt zájmu					
živá příroda					
živočiškové	rostliny	stromy, keře a jejich části		klacek	
		kůra, větve a listy jako vnitřek malého, v průměru asi 10cm ohniště (obě pohlaví), kůra z kulatiny - odtrhávání (chlapec), pokládání ke straně (pásky tanku), puzzle (skládání odtrhaných částí do celku), přenašeni kůry, kůra jako guma na počáraná místa od uhlíků na kulatinách (chlapec), kresba na kulatiny zuhelnatělým kusem dřeva a bílou křídou, listy napichnuté na klacku jako opékání nad ohništěm (holička)		tlukání klackem do sněhu, házení klacků do potoka, pomoci klacku - páky vynadávání kamenů z potoka kresba na kulatinu ohotělým klackem (chlapec), ohotělý klacek jako dýmka, klacek jako tyč na opékání buřtů (listů), klacek jako krokodýl.	

Příloha číslo 2: formuláře – souhlas s použitím fotografií

Vážení rodiče,

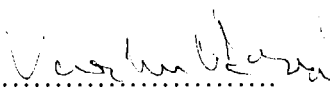
ráda bych Vás požádala o souhlas s použitím fotografií, na níž je Váš syn/Vaše dcera. Fotografie budou použity pouze v mé diplomové práci. Tématem mé diplomové práce je spontánní zájem dítěte předškolního věku při pobytu v přírodě.

Souhlas s pořizováním fotografií a dohoda o využití fotografií v diplomové práci:

Ve smyslu zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů souhlasím s tím, aby Marie Martinovská použila fotografie mého dítěte ve své diplomové práci. Fotografie budou použity pouze pro studijní účely. Fotografie, které nebudou použity v diplomové práci, budou smazány.

Jméno a příjmení dítěte: KLÁRA A MARTIN VARHULÍKOVÍ

Jméno a příjmení rodiče (zákonného zástupce): Helena Varhulíková

Podpis rodiče (zákonného zástupce): 

Datum: 22.10.09

Děkuji za Váš čas a důvěru při vyplnění tohoto formuláře.

Martinovská Marie

Studentka 2. ročníku navazujícího kombinovaného studia Předškolní pedagogika

Vážení rodiče,


ráda bych Vás požádala o souhlas s použitím fotografií, na niž je Váš syn/Vaše dcera. Fotografie budou použity pouze v mé diplomové práci. Tématem mé diplomové práce je spontánní zájem dítěte předškolního věku při pobytu v přírodě.

Souhlas s pořizováním fotografií a dohoda o využití fotografií v diplomové práci:

Ve smyslu zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů souhlasím s tím, aby Marie Martinovská použila fotografie mého dítěte ve své diplomové práci. Fotografie budou použity pouze pro studijní účely. Fotografie, které nebudou použity v diplomové práci, budou smazány.

Jméno a příjmení dítěte: DANIEL BARTÁK

Jméno a příjmení rodiče (zákonného zástupce): GABRIELA BARTÁKOVÁ

Podpis rodiče (zákonného zástupce): 

Datum: 22. 10. 2009

Děkuji za Váš čas a důvěru při vyplnění tohoto formuláře.

Martinovská Marie

Studentka 2. ročníku navazujícího kombinovaného studia Předškolní pedagogika

Vážení rodiče,

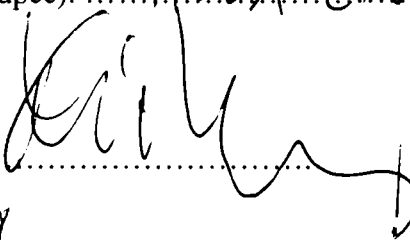
ráda bych Vás požádala o souhlas s použitím fotografií, na níž je Váš syn/Vaše dcera. Fotografie budou použity pouze v mé diplomové práci. Tématem mé diplomové práce je spontánní zájem dítěte předškolního věku při pobytu v přírodě.

Souhlas s pořizováním fotografií a dohoda o využití fotografií v diplomové práci:

Ve smyslu zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů souhlasím s tím, aby Marie Martinovská použila fotografie mého dítěte ve své diplomové práci. Fotografie budou použity pouze pro studijní účely. Fotografie, které nebudou použity v diplomové práci, budou smazány.

Jméno a příjmení dítěte: SARA A REBEKA LIŠKOVÍ

Jméno a příjmení rodiče (zákonného zástupce): ZAVLA LIŠKOVÁ

Podpis rodiče (zákonného zástupce): 

Datum: 22/10/2009

Děkuji za Váš čas a důvěru při vyplnění tohoto formuláře.

Martinovská Marie

Studentka 2. ročníku navazujícího kombinovaného studia Předškolní pedagogika

Vážený rodiče,


ráda bych Vás požádala o souhlas s použitím fotografií, na níž je Váš syn/Vaše dcera. Fotografie budou použity pouze v mé diplomové práci. Tématem mé diplomové práce je spontánní zájem dítěte předškolního věku při pobytu v přírodě.

Souhlas s pořizováním fotografií a dohoda o využití fotografií v diplomové práci:

Ve smyslu zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů souhlasím s tím, aby Marie Martinovská použila fotografie mého dítěte ve své diplomové práci. Fotografie budou použity pouze pro studijní účely. Fotografie, které nebudou použity v diplomové práci, budou smazány.

Jméno a příjmení dítěte: HANA A MATYŠEK CHALOUPKOVI

Jméno a příjmení rodiče (zákonného zástupce): KATEŘINA CHALOUPKOVÁ

Podpis rodiče (zákonného zástupce): 

Datum: 22.10.2009

Děkuji za Váš čas a důvěru při vyplnění tohoto formuláře.

Martinovská Marie

Studentka 2. ročníku navazujícího kombinovaného studia Předškolní pedagogika

Vážení rodiče,

ráda bych Vás požádala o souhlas s použitím fotografií, na niž je Váš syn/Vaše dcera. Fotografie budou použity pouze v mé diplomové práci. Tématem mé diplomové práce je spontánní zájem dítěte předškolního věku při pobytu v přírodě.

Souhlas s pořizováním fotografií a dohoda o využití fotografií v diplomové práci:

Ve smyslu zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů souhlasím s tím, aby Marie Martinovská použila fotografie mého dítěte ve své diplomové práci. Fotografie budou použity pouze pro studijní účely. Fotografie, které nebudou použity v diplomové práci, budou smazány.

Jméno a příjmení dítěte: *KATEŘINA A ŠÁRKA DUŠILOVÍ*

Jméno a příjmení rodiče (zákonného zástupce): *JANA DUŠILOVÁ*

Podpis rodiče (zákonného zástupce): *Dum. L*

Datum: *22.10.2009*

Děkuji za Váš čas a důvěru při vyplnění tohoto formuláře.

Martinovská Marie

Studentka 2. ročníku navazujícího kombinovaného studia Předškolní pedagogika

Příloha číslo 3a – ukázka fotografických záznamů

Datum: 28. 5. 2008

Prostředí: zahrada Fakulní mateřské školy Sluníčko pod střechou

Materiál: písek, vítr



Datum: 26. 1. 2009

Prostředí: zahrada Fakulní mateřské školy Sluníčko pod střechou

Materiál: odkopnutý kus ledu, tabule



Příloha číslo 3b – ukázka fotografických záznamů

Datum: 4. 3. 2009

Prostředí: zahrada Fakultní mateřské školy Sluníčko pod střechou

Materiál: hlína, mech



Datum: 4. 3. 2009

Prostředí: zahrada Fakultní mateřské školy Sluníčko pod střechou

Materiál: hlína, klacek



Příloha číslo 3c – ukázka fotografických záznamů

Datum: 19. 3. 2009

Prostředí: zahrada Fakultní mateřské školy Sluníčko pod střechou

Materiál: sníh na listu kaštanu (jírovec maďal)



Datum: 16. 4. 2009

Prostředí: park vedle ZOO Liberec

Materiál: sesbírané žaludy



Příloha číslo 3d – ukázka fotografických záznamů

Datum: 18. 4. 2009

Prostředí: cesta z penzionu v Janově nad Nisou na rozhlednu Slovanka

Materiál: lupina „vlčí bob“, voda, kámen



Datum: 15. 6. 2009

Prostředí: zahrada Fakultní mateřské školy Sluníčko pod střešou

Materiál: kameny a jetel

