

Obsah

1	Úvodní část – Příroda jako zdroj prožitků a zkušeností.....	10
1.1	Významnost a aktuálnost tématu.....	10
1.2	Přínos pro pedagogickou praxi.....	11
1.3	Cíle práce.....	11
1.4	Formulace vědeckého problému.....	12
1.5	Řešení tématu v České republice a v zahraničí	12
2	Teoretická stať – Příroda jako zdroj pro sebevýchovu a výchovu	21
2.1	Filozofická východiska	22
2.1.1	Transcendentalismus a H. D. Thoreau.....	22
2.1.2	Lesní moudrost v díle E. T. Setona.....	24
2.1.3	Humanitní environmentalistika a Gaia J. Lovelocka.....	29
2.1.4	Fenomenologie a ekologická etika E. Koháka	30
2.1.5	Environmentalismus a J. Šmajs	34
2.2	Psychologická východiska	38
2.2.1	Humanistická psychologie A. H. Maslowa a C. R. Rogerse.....	38
2.2.2	Ekopsychologie – specifické pohledy na člověka a jeho prožívání přírody .	44
2.2.3	Pojetí svobody E. Fromma	47
2.2.4	Výchova nejmenších a malých dětí a Z. Matějček	52
2.2.5	Dítě v osobnostním pojetí Z. Heluse	57
2.2.6	Koncept kontinua Jean Liedloffové.....	59
2.3	Východiska v pedagogických teoriích a vzdělávacích modelech	65
2.3.1	Humanistická pedagogika J. A. Komenského.....	65
2.3.2	Nativismus M. Montessoriové	69
2.3.3	Výchova dobrodružstvím.....	73
2.3.4	Výchova v přírodě	79
2.3.5	Lesní školky	82
2.3.6	Škola Malého stromu	83
2.4	Skandinávské zkušenosti.....	85
2.4.1	Obsahová analýza českého a norského rámcového plánu pro předškolní vzdělávání.....	86
2.4.2	Předškolní výchova v Norsku.....	88
2.5	Současná česká školská kurikulární reforma.....	93

2.5.1	Současná česká školská kurikulární reforma a RVP PV a ZV	93
2.5.2	Předškolní pedagogika a model osobnostně orientované výchovy	95
2.5.3	RVP PV z hlediska možností využití výchovného působení přírody	101
2.5.4	Osobnostní a sociální výchova	106
2.5.5	Požadavky na osobnost a profesní kompetence učitele	110
2.6	Klíčové pojmy	114
2.6.1	Příroda.....	114
2.6.2	Přirozenost.....	115
2.6.3	Spontaneita.....	116
2.6.4	Dětská spontánní aktivita	117
2.6.5	Rozvoj osobnosti předškolního dítěte.....	118
2.6.6	Výchova v mateřské škole	120
2.6.7	Prožitek a zkušenost.....	121
2.6.8	Dobrodružství.....	123
2.7	Shrnutí.....	124
3	Výzkumná část – Příroda jako prostor pro činnosti.....	126
3.1	Výzkumné otázky	126
3.2	Metodologie výzkumu	128
3.3	Kvalitativní výzkum v mateřské škole.....	130
3.3.1	Metoda zúčastněného pozorování	132
3.3.2	Popis výzkumu	133
3.3.3	Popis zkoumaného souboru.....	139
3.3.4	Problémy výzkumu	141
3.3.5	Výstupy výzkumu.....	141
3.4	Výsledky kvalitativního výzkumu	142
3.4.1	Inventář projevů fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě	143
3.4.2	Výběr typických případů - pozorovaných situací spontánních aktivit	145
3.4.3	Reakce učitelů na jednání dětí v pozorovaných situacích.....	155
3.4.4	Reflexe terénního výzkumu z pohledu výzkumníka	160
3.5	Dotazníkový výzkum u učitelek mateřských škol.....	163
3.5.1	Možnosti využití přírody v současné mateřské škole z pohledu učitelek	166
3.6	Rozhovor s ředitelkou mateřské školy	176
3.7	Interpretace výsledků výzkumu v širších kontextech.....	178

3.7.1	Interpretace typických situací spontánních aktivit z hlediska očekávaných výstupů RVP PV	178
3.7.2	Osobnostní a sociální výchova – jaké klíčové kompetence žáků mateřské školy mohou být rozvíjeny spontánními aktivitami v přírodě	182
3.7.3	Dobrodružství a výzva ve spontánních aktivitách dětí v přírodě	191
3.7.4	Environmentální výchova a budování vztahu k přírodě	197
3.7.5	Porovnání obsahů vybraných situací	202
3.7.6	Role a kompetence učitelky mateřské školy při dosahování a upevňování zkušeností dětí	207
3.8	Principy metodické reflexe jevu spontánní aktivity dětí v přírodě při činnostech v mateřské škole	210
4	Závěrečná část - Příroda jako prostor pro pedagogické situace	215
4.1	Odpovědi na výzkumné otázky a stanovený vědecký problém.....	215
4.2	Diskuse	225
4.3	Hlavní přínosy disertační práce	232
4.4	Nové objevy a poznatky pro obor předškolní a primární pedagogika	232
4.5	Možnosti dalšího zkoumání.....	234
4.6	Možnosti uplatnění získaných výsledků v praxi mateřských škol	235
	Resumé	237
	Summary	239
5	Literatura a další zdroje.....	241
6	Přílohy	255

1 Úvodní část – Příroda jako zdroj prožitků a zkušeností

Motivem pro téma této disertační práce byly osobní prožitky z přírody a vlastní poznatky z pozorování dětí a dospělých při pobytu v přírodě a aktivitách venku, které jsem získala při vytváření a realizaci mnoha programů pro děti a mládež a ze vzdělávání učitelů. Opakovaně vyvstávala zkušenost, že příroda je přirozeným prostorem k učení. Naprosto jedinečným se jevílo také to, že každá skupina dětí si dříve nebo později venku začala sama hrát. Spontánně, bez návodů ke hře a řízení dospělého. Tyto situace byly nečíslně přínosnější k cílům stmelovacího programu než některé záměrně řízené činnosti. Hra venku byla pro děti navýsost aktuální, opravdová a smysluplná. Skupiny, které se účastnily programů v přírodě, nemohly ponechat stranou a nevěšmout si, že příroda je krásná, že nás uchvacuje divokostí, nespávaností a nepředvídatelností a že na jedince vždy působí. Zkušenosti získané při učení v přírodě jsou pevné, nezapomenutelné a bezprostřední.

1.1 Významnost a aktuálnost tématu

Dnešní společnost klade důraz na nejrůznější schopnosti a dovednosti jedince např. kooperovat v týmu, být aktivní, reflektovat svoje jednání, orientovat se v množství informací, disponovat kreativitou, zapojit se do řešení úkolů, být zodpovědný za své chování a jednání apod. Uplatnit se ve společnosti, být úspěšný, jsou podmínkami prožití pozitivně vnímaného a hodnoceného života. Předpokladem takového výsledku je mimo jiné radostně prožité dětství a učení se výše zmíněným dovednostem na všech úrovních škol. Tyto klíčové kompetence se snaží vyjádřit i Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Podstatnou součástí obsahu výchovy a vzdělávání, edukační reality, v mateřské škole je osobnostní a sociální výchova. **Přirozené projevy dítěte**, tvořivost, hravost, experimentování, objevování, **nacházejí výraz a přirozený prostor ve spontánních aktivitách**. Spontánní projevy dětské osobnosti v období docházky do mateřské školy jsou přirozenou a legitimní součástí dětského chování a jednání. Pro učitele by měla být samozřejmá dovednost reflektovat spontánní aktivity a využít je pro pedagogické cíle. Významným prostředím pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte a

prostorem pro činnosti je bezesporu příroda – volná i kultivovaná. Dítě, které má možnost vnímat a poznávat přírodu zblízka, má možnost utvářet si k ní vztah díky bezprostředním prožitkům a na základě vlastních zkušeností. Osobnostní rozvoj předškolního dítěte při činnostech v přírodě probíhá v přirozených logických vztazích a životních souvislostech.

1.2 Přínos pro pedagogickou praxi

Přínosem pro obor pedagogika bude odhalení obsahu a významu doposud nezkoumaného jevu spontánní aktivity dítěte v přírodě v rámci činností mateřské školy a ujasnění jeho vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dítěte při pobytu v přírodě. Na základě pozorování bude sestaven inventář projevů dítěte při spontánní aktivitě v přírodě. Přínosné bude i zhodnocení RVP PV z hlediska vztahu ke zkoumané problematice. Konkrétními výstupy budou informující články v odborném tisku. Dále se pokusíme shrnout principy metodické reflexe jevu spontánní aktivity dítěte v přírodě a náměty na využití reflexe pedagogem při činnostech v mateřské škole.

1.3 Cíle práce

Cílem práce je odhalit a **prozkoumat obsah fenoménu dětské spontánní aktivity při činnostech v přírodě**, sestavit inventář jeho projevů. Dalším cílem je definovat spontánní aktivitu dítěte z pohledu pedagoga a zarámovat tento jev do kontextu osobnostního a sociálního rozvoje a pěti vzdělávacích oblastí v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV. S tím souvisí i následující cíl práce – upozornit na fenomén spontánní aktivity a jeho možnosti využití pedagogem při činnostech mateřské školy v přírodě. Přitom je možno zhodnotit podmínky, které nabízí RVP PV pro mateřské školy.

1.4 Formulace vědeckého problému

Hledáme odpověď na otázky, které se vztahují k edukační realitě, zejména ke specifickému edukačnímu prostředí jako je příroda a k edukačním procesům a jeho účastníkům. Zkoumáme dítě - v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, i učitele - v oblasti profesních dovedností. Zkoumáme fenomén dětského projevu – spontánní aktivitu. Proto klademe následující otázky: **Jak se projevuje spontánní aktivita dítěte při pobytu v přírodě?** Jak ji lze charakterizovat, definovat z pohledu učitele? Jaký význam může mít pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte? Jak lze fenomén spontánní dětské aktivity vztáhnout ke vzdělávacím oblastem RVP PV? Dává pedagog dětem mateřské školy při činnostech v přírodě prostor pro spontánní aktivitu? Jak tento fenomén využívá? Jak na spontánní aktivitu reaguje? Dokáže na ni navazovat? Jakým způsobem ji reflektuje? Využívá tuto reflexi pro pedagogické cíle? A v jakých oblastech?

1.5 Řešení tématu v České republice a v zahraničí

Z dosavadního průzkumu dostupné odborné literatury na základě zadaných rešerší vyplývá, že tématem výchovy v přírodě se z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje a vztahu ke spontánní aktivitě dítěte z pohledu pedagoga zřejmě u nás nikdo nezabýval. Ani v zahraniční literatuře nebylo podobné téma dosud nalezeno. Spontánní aktivita je jako fenomén definován především z hlediska psychologie. Jako jev využitelný v rámci pedagogického působení na děti v mateřské škole je toto téma nezkoumané. Pro účely práce je přínosná diskuze o definování pojmu „vztah k přírodě“, kterou přináší současný směr ekopsychologie a která proběhla v rámci příspěvků internetového časopisu *Envigogika*. Využíváme i metodických a didaktických zkušeností a postřehů z oblasti environmentální výchovy. Lze říci, že téma disertační práce je ve vytčených cílech zcela nové.

S tématem spontánních aktivit v přírodě však volně souvisí vztah dětí k přírodě. Výzkum vztahu dětí k přírodě dotazníkovou metodou provedl v českém prostředí Krajhanzl se spolupracovníky (2006) pod názvem „Děti a příroda: prožívání a zkušenosti“ jako aktuální

téma vztahu člověka k životnímu prostředí. Vycházel z hlediska diferenciální psychologie, z různorodosti lidského chování k přírodě, cílem bylo srovnání žáků základních škol, zjištění, v čem se odlišují, jaké jsou jejich determinanty. Ekopsychologie uvádí pět různých psychických jevů pro vztah člověka a přírody: relevance mentální reprezentace přírody, potřeba kontaktu s přírodou, schopnosti pro pobývání v přírodním prostředí a zacházení s přírodními prvky, postoje a vztahování se k přírodě a ekologického vědomí. Krajhanzl konstatuje, že existuje ještě málo ověřených poznatků o tom, co způsobuje rozdíly mezi lidmi v jejich vztahu k přírodě. Výzkum se zaměřil na emoční reakci dětí na kontakt s přírodním prostředím, jaké jsou determinanty osobní emoční reakce dětí na přírodu a zároveň, jak souvisí s objemem zkušeností dítěte s přírodním prostředím. Metodika vychází z metodologicko-psychometrických poznatků ze zkoumání problematiky vztahu jedince k přírodě (Krajhanzl 2004). Dotazník dětem formou příběhu popisuje průběh víkendového výletu, od jeho začátku až po cestu domů, a předkládá jejich představivosti různé situace kontaktu s přírodním prostředím a jeho prvky. Respondenti mají pak za úkol každou takovou situaci ohodnotit na sedmibodové číselné škále podle toho, nakolik jim je představovaná situace příjemná nebo nepříjemná.

Souborné kvantitativní výsledky ukázaly mimo jiné, že **předsudečný strach dětí** např. z hmyzu, z dotyku pavučin apod. nemusí ovlivňovat způsob, jakým se děti přímo stýkají s přírodou. **Ovlivňuje** však pravděpodobně **zájem dětí o kontakt s přírodou** – to, jak často a jakým způsobem ke skutečnému kontaktu dojde. Zajímavé zjištění přineslo shrnutí srovnání podle věku respondentů. S rostoucím věkem a ročníkem základní školy měly děti více zkušeností z přírodního prostředí a s jeho prvky, avšak neměnilo se jejich celkové hrubé skóre emoční reakce na přírodu. Se zvyšujícím se věkem dětí rostla jistá štitivost k přírodě např. zajít si v přírodě na záchod, usnout v trávě, sbírat shnilá jablka, a zvyšovala se tolerance k zásahům do přírody, např. k odhození odpadků. K závěrečným shrnutí výzkumných zjištění. Byla zjištěna skutečnost, že **zkušenost dětí s přírodním prostředím a jeho prvky skutečně koreluje s emoční reakcí dětí na přírodu**. Tedy děti zkušenější v kontaktu s přírodou se v přírodě také lépe cítí, a platí to i obráceně: ti, co se v přírodě dobře cítí, jsou v kontaktu s přírodou z hlediska objemu zkušeností s přírodním prostředím zkušenější. Autoři výzkumu také připouštějí možný vliv přírodního prostředí v okolí bydliště na celkový objem zkušeností dětí. Výzkum také naznačil potenciálně velký vliv

turistických oddílů a venkovských prarodičů a přirozený vliv rodinného prostředí. Z hlediska výzkumného souboru se více obávaly přírody dívky, alergici a pražské děti.

Podle našeho mínění výzkum přinesl některá zajímavá zjištění, která však ani podle autorů nelze plně zobecňovat. Nevýhodou tohoto výzkumu je, že nevychází z autentického, bezprostředního prožitku. Nedotýká se také přímo předškolních dětí.

Spontánní aktivity v přírodě jsou také spojeny s pohybem. V 80. letech 20. století byly prováděny související výzkumy - systematické preventivní prohlídky dětí předškolního věku prováděné pediatry, ortopedy i pedagogickými pracovníky ukázaly značné procento dětí s vadným držením těla a ochablým svalstvem. Jako jedna z hlavních příčin byl uváděn nedostatek pohybové stimulace a omezená možnost spontánního pohybového vyžití (Dvořáková, 1985).

Zajímavou metodiku výtvarné reflexe pro výzkum dopadu konkrétního programu na rozvíjení environmentální senzitivity u předškolních dětí použil Činčera (2010). Autor uvádí, že děti zachytily především svoji čerstvou vzpomínku. Touto cestou se nezjišťoval dlouhodobý efekt programu a není zřejmé, jak by děti pobyt v přírodě zachytily v opakovaném posttestu. Do výtvarné reflexe nepochybně zasahovaly i jiné faktory, například sebepojetí dětí, sociální vztahy či sebevědomí ve výtvarném projevu. Zobrazované motivy mohly ovlivnit i rozdíly v interpretaci zadání úkolu, kdy při opakovaném zadání na konci programu mohly děti pochopit úkol přesněji a více jej vztáhnout ke své čerstvé zkušenosti. Po ukončení programu většina dětí reflektovala svůj prožitek z pobytu v přírodě. Reflexe pobytu v přírodě může vést k racionálnímu uvědomění prožívané skutečnosti a posílit pozitivní postoj ke hře s přírodou. Vztah mezi prožívaným a reflektovaným tvoří dynamický cyklus učení, ve kterém jedinec modifikuje a aktualizuje svoje akční teorie (Kolb, 1984). V případě programu na rozvíjení environmentální senzitivity mohou tyto akční teorie souviset s prekoncepty dětí na atraktivitu a náplň pobytu v přírodě.

Přes uvedená úskalí lze použitou metodu považovat za jeden z možných způsobů evaluace obdobně zaměřených programů pro předškolní děti. Výtvarný projev je pro většinu dětí v tomto věku přirozený a je možné jej nenásilně zakomponovat do programu. Prezentovaná konceptualizace je relativně nenáročná a současně nabízí možnost

jednoduchého porovnání stavu před a po programu. Pro přesnější vyhodnocení použité metodiky jsou nezbytné další zkušenosti s její aplikací v obdobně zaměřených programech (Činčera2010).

Nebyl nalezen zahraniční výzkum, který se zabývá tématem spontánních aktivit dětí v přírodě, ani v souvislosti s činnostmi a programy mateřské školy. Související zahraniční výzkumy se soustřeďují především na oblast environmentální výchovy a vzdělávání, na chování člověka k životnímu prostředí a na **motivy jednání člověka působícího v environmentálních hnutích a v ochraně životního prostředí**. Kládou si otázku jaké životní zkušenosti, sahající až do raného dětství, byly podnětem zájmu? Zabývají se zkušenostmi významnými pro formování vztahu člověka k přírodě (Kulhavý 2010). Jedním z konceptů jsou tzv. **významné životní zkušenosti**. Jako významné zkušenosti dospělých identifikovala Chawla (1999) u respondentů v Norsku a v USA kontakt s přírodou, rodinné zázemí, ekologické organizace, negativní zkušenosti, školu, vliv přátel. Pro nás je asi nejvýznamnější zjištění, že na prvním místě byly zmiňovány vlivy zkušenosti kontaktu s přírodou a vzory předávané členy rodiny především v dětství. Místa, která u nich ovlivnila vznik vazby na přírodu, byla zahrada, jezero, les, chata nebo farma, turistické trasy. Zmiňovaná místa byla respondenty v dětství a mládí pravidelně navštěvována.

Dalším významným konceptem je koncept **environmentální senzitivity**. Podle Krajhanzla (2008) jde o hloubku prožívání kontaktu s přírodou, o míru všímavosti a vnímavosti k přírodě kolem sebe. Environmentální senzitivita je založena na dlouhodobé formativní zkušenosti a je považována za důležitou proměnnou environmentálního vědomí. Výzkumy zaměřené na environmentální senzitivitu využívají např. kresbu jako prostředek evaluace programu na rozvíjení environmentální senzitivity mladších dětí (Činčera 2010). Kresba je vhodná i pro předškolní děti či žáky prvních tříd základní školy. U této věkové skupiny se současně objevují problémy se sběrem dat pro potřebná měření. Výzkumy se zaměřují také na měření environmentálních postojů předškolních dětí. Činčera uvádí, že pro program založený na aktivitách je vhodnější zvolit kvalitativně orientované výzkumné postupy. Umožňují se lépe soustředit na individuálnost prožitku a jeho interpretaci a jsou také vhodnější pro evaluaci programů s malými skupinami, kde rozdílnost podmínek např. počasí, prostředí, komplikuje možnost spojit či porovnávat data mezi více skupinami.

Kapuciánová (2010) odkazuje na mezinárodní průzkumy (Isopublic 2004) o **zkušenostech rodičů**, jak hodnotí dopady pobytu venku u svých dětí. Pro rodiče bylo důležité, že jejich děti se pohybují volně v přírodě, na čerstvém vzduchu, poznávají přírodu a nepotřebují přemrštěné množství hraček. Nelíbilo se jim, že děti chodí do přírody za každého počasí a děti se příliš zašpiní. Pedagogové viděli v pobytu venku příležitost pro děti k pestrému vnímání a různorodému pohybu, pozitivní působení na sociální kompetence, posilování obranyschopnosti a získávání zkušeností v prostředí. Překážkami pro pobyt dětí v přírodě jsou podle pedagogů problémy s hledáním doprovodu, klíš'ata, špatné počasí a protesty rodičů proti špinavému oblečení. Konkrétní dopady pobytu venku na děti se projevily vzrůstajícím zájmem o přírodu a pochopením přírody, děti se v přírodě cítily dobře, dělaly velké pokroky v hrubé motorice, učily se společně hře, navzájem si více pomáhaly, byly méně často a méně dlouho nemocné, hra s nestrukturovaným materiálem podporovala jejich fantazii a kreativitu. Podle výzkumníků je na získávání přírodních zkušeností u dětí cenné zejména to, že při nich mají relativně velkou **možnost nebýt na očích rodičů a pedagogů**. Významná zjištění, pocházející především z výzkumů v německém prostředí se vyjadřují k tomu, že znát přírodu jako součást svého životního prostoru je pro vývoj dítěte rozhodující, že **prožitek v přírodě pomáhá rozpoznávání vlastního postavení ve světě** a podporuje vzájemné společenské působení, intenzivní vztah k přírodě podporuje rozvoj kreativity, konkrétní zkušenosti s přírodou jsou nutné k získání emocionálního vztahu k přírodě.

Švédské výzkumníky (Grahn et al., 1997) zajímalo, jak působí utvořený venkovní prostor na děti. Výzkum porovnával mateřskou školu, která využívá venkovní přírodní prostředí jako jsou les, louka, pole, divoká zahrada, vysoké stromy, velké skály, nerovná krajina, velké písčiny, houpačky, lana s mateřskou školou ve velkoměstě s vyprojektovaným extravilánem, který obsahuje rovný pozemek, trávu, hřiště, cesty, pískoviště, malou prolézačku na lezení a klouzání, dva malé stromy, květinový záhon. **Děti**, které pobývaly **v nevyprojektovaném přírodním prostředí, obstály** ve všech zkoumaných oblastech vývoje **lépe**. Byly šikovnější v hrubé motorice, dokázaly se lépe koncentrovat a chyběly méně kvůli nemocem.

Dalším zkoumáním se věnují také Kahn a Kellert (2002) s jejichž výsledky a s výsledky výzkumů dalších autorů, se můžeme seznámit v knize *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations* (2002). Představují hlavní perspektivy: první se týká evolučního významu přírody v dětství, druhá - psychologická – postihuje to, jak se formují vztahy dětí k přírodnímu světu a jak naopak kontakt s přírodou ovlivňuje děti, a třetí - sociokulturní – postihuje výchovné a politické důsledky změn kvality a kvantity zkušeností přírodního světa v dětství v dnešní společnosti. Kellert zkoumá dopad kontaktu s přírodou na fyzický a mentální vývoj, zvláště v průběhu pozdního dětství a raného dospívání. Poukazuje na potřebu rozlišení mezi přímou, nepřímou a zástupnou zkušeností přírody. Přímá zkušenost zahrnuje skutečný fyzický kontakt s tvory do velké míry nezávislémi na lidských vstupech a ovládních, nepřímá rovněž skutečný fyzický kontakt, ale v kontextu je ovlivněná člověkem. Zástupná zkušenost zahrnuje realistické, symbolické a fantazijní reprezentace přírody. Autor rozlišuje mezi afektivním, kognitivním a s hodnotami spojeným vývojem. Uzavírá, že **přímá a stálá zkušenost dítěte s přístupnou přírodou je základním, kritickým a nenahraditelným rozměrem zdravého zrání a vývoje.**

Kellert (2005) také říká, že hra v přírodě, a to zejména v období středního dětství, se zdá být obzvlášť důležitá pro rozvoj kapacit pro kreativitu, schopnost řešit problémy i pro emoční a duševní vývoj. Zdůrazňuje dětskou potřebu pozitivního kontaktu s přírodou. Výzkumy lékařů v USA, Burdette a Whitaker (2005), přinesly poznatky, že nestrukturovaná volná hra přináší kognitivní, sociální a zdravotní výhody pro děti. Výzkum je silným argumentem pro pochopení významu, důležitosti a budování outdoorových aktivit pro všechny věkové skupiny a zejména pro malé děti. Říkají, že zdravotní přínosy ze hry venku, jsou jen jedním aspektem celkového přínosu těchto her. Výsledky výzkumu naznačují, že pojem "hra" je pro děti přesvědčivější a vybízí k aktivitě více než "cvičení". Zmiňují kognitivní prospěch ze hry v přírodě, včetně tvořivosti, schopnosti řešit problémy, pozornosti a sebeovládání. Emocionální výhody outdoorových aktivit jsou snížení stresu, agresivity a zvýšené pocity štěstí. Uzavírají, že děti budou chytřejší, zdravější a šťastnější, když budou mít příležitost si hrát spolu s ostatními pravidelně zdarma v nestrukturovaných hrách venku.

K dalším výzkumům v USA patřilo například zkoumání účinků outdoorových programů pro děti, využívání prostředí jako integračního kontextu pro učení. Kellert a Derr (1998) zkoumali vliv účasti na venkovním programu na dospívající mládež. Výzkumníci použili kvantitativní a kvalitativní výzkumné techniky a paralelně používali retrospektivní a longitudinální techniky. Výsledky naznačují, že většina respondentů označila takto získané venkovní zkušenosti za jedny z nejlepších ve svém životě. Uvedli pozitivní vliv na osobní, intelektuální, a v některých případech, duchovní rozvoj. Výrazné výsledky byly nalezeny v posílení sebeúcty, sebevědomí, nezávislosti, autonomie a iniciativy. Tyto dopady se objevily u obou studií - retrospektivní i longitudinální.

Kanadská studie Bella a Dymonta (2006) dokumentuje výhody školních pozemků, které jsou ekologicky rozmanité a obsahují např. volné hřiště, stanoviště pro volně žijící zvířata, pěší stezky a zahrady. Děti, které pracují a získávají zkušenosti na školních pozemcích s různým přírodním nastavením, jsou více fyzicky aktivní, více jsou si vědomy výživy, jsou společenštější a kreativnější. Jednou z hlavních výhod zelených školních pozemků je i zvýšení zapojení se dospělých v pomoci se zahradami až k obohacení komunitního života školy. Další studie se zaměřují na přednosti naturalizovaných hřišť a školních pozemků. Nabízejí celou řadu zdrojů a doporučení pro zpracování školních a dětských hřišť a jak je optimalizovat a dosáhnout co největší výhody pro rozvoj dítěte. Shrnují výhody neformálních a nestrukturovaných přirozených prostředí pro hry dětí, které mohou vznikat kdekoli od zadních dvorů škol až po městské parky. Zdůrazňují také důležitost přírodních stanovišť na půdě školy jako místa pro přirozené učení.

Faber, Kuo a Sullivan (2001) zkoumali kontakt s přírodou a zda bude mít pozitivní vliv na snížení dopadu nedostatku pozornosti u dětí. Zjistili, že zelené prostředí pomáhá snižovat příznaky nedostatku pozornosti a děti zvládají aktivity.

Louv (2006) formuluje deficit přírody: NDD - Nature Deficit Disorder a ve své knize *Last Child in The Woods* přináší poznatky z různých výzkumů. Deficit přírody podle Louva stojí lidstvo náklady v podobě snížení využívání smyslů, obtíže s pozorností, zvyšuje náklady léčení chorob. NDD lze najít u jednotlivců, rodin i celých komunit. „*NDD má vliv na změnu chování lidí ve městech, což by v konečném důsledku ovlivnilo i jejich konstrukci, zvyšuje deprese a další civilizační choroby*“. (Louv, s. 34). Autor také vysvětluje, proč

mladí lidé potřebují přírodu. Nastavení člověka na přírodu a přímý kontakt s ní je zdůrazněn jako základní pro zdravý rozvoj dítěte. Je nezbytný jak pro zdravý vývoj dětí, tak pro fyzické a duševní zdraví dětí i dospělých. Louv tvrdí, že příroda je často přehlížena jako balzám na citové útrapy dítěte. Kritizuje, že raději používáme drahá komerční antidepressiva. Odvolává se na americký výzkum z roku 2003 v oblasti psychiatrie, který hovoří o zdvojnásobení předepisování antidepressiv během pěti let a nejstrmější nárůst 66% byl u předškolních dětí. Autor, popisuje vznik legálního uzavírání možností využívat volnou přírodu pro pobývání a aktivity a dětské hraní a upozorňuje na skutečnost, že i veřejná vláda omezuje přístup dětem k přírodě. Louv hovoří o tzv. odpřírodňování dětství. Podobně jako jiní, nabízí praktická řešení, která směřuje k rodičům a učitelům,

Hnutí **Children and Nature** v USA soustřeďuje výzkumy a články k problematice vztahu dětí a přírody. Výchozími pohnutkami byly změny životního stylu, které dopadaly škodlivými účinky na děti, např. obezita, Attention Deficit Disorder, zhoršené sociální dovednosti. K dalším patří méně trávení času venku, více času pro elektronické technologie, málo volného a nestrukturovaného času, Současní rodiče podle mínění mnoha autorů pohybují dětmi doslova v bludném kruhu školy, mimoškolních aktivit, sportovních akcí, kroužků, klubů, kostela a společenských akcí. Všechny tyto aktivity jsou sice přínosné, ale je jich plánovaných příliš mnoho. To vede k nerovnováze. Výsledkem je, že děti mají málo volného času. Jejich životy jsou strukturované, organizované a termínované téměř na minutu přesně. Když jsou děti doma a mohou si hrát venku, využívají spíše elektronické technologie k zábavě. Hnutí spolu s dalšími organizacemi podporuje přirozené metody vyučování, školí učitele, podporuje výzkumy a projekty zaměřené na zdravý životní styl dětí, do nichž zahrnuje především svobodnou hru, nestrukturované činnosti, podporuje získávání přímých životních zkušeností při učení ve školách venku apod. Hnutí Children and Nature nahlíží na téma vztahu dětí k přírodě a potřebu kontaktu s přírodou jako na vícevrstvé, hodnotí venkovní programy a vyučování pro jejich **přínosy pro rozvoj osobnosti ve více rovinách** a snaží se postihnout ve svých výzkumech nejrůznější dopady na osobnost dítěte. V této souvislosti jsou pro nás podpůrným zdrojem informací z hlediska našeho zkoumaného tématu – fenoménu dětských spontánních aktivit v přírodě.

Psychologickými aspekty zkušeností přírody a jejich výzkumem se zabývají autoři Kaplan R. a S. (1989). Zabývají se např. preferencemi k přírodě, výhodami a uspokojením, které člověku přináší prožitky z přírody divoké i z přírody v okolí.

Významnou zahraniční zkušeností s využitím přírody pro vyučování jsou aktivity J. Cornella *Sharing Nature*. Cornell, americký pedagog a autor staví svoje pedagogické zásady na přímé zkušenosti a zážitku flow. Poskytuje učitelům a vedoucím mládeže jednoduchý, strukturovaný způsob jak vést studenty k jejich vlastní, přímé zkušenosti z přírody. Prostřednictvím hry, která probouzí zvědavost studentů a jejich nadšení, se stává učení zábavou, bezprostředním a dynamickým. Čtyři stupně flow učení jsou: probudit nadšení, zaměřit pozornost, přímé zkušenosti, inspirace. Cílem je pomoci dětem a dospělým získat intuitivní a vědecké chápání přírody.

2 Teoretická stat' – Příroda jako zdroj pro sebevýchovu a výchovu

Smyslem teoretické statí je načrtnout vztah pojmů **spontaneita – příroda – rozvoj osobnosti předškolního dítěte – výchova v mateřské škole**. Nahlédnout na jejich historický vývoj a v souvislosti s myšlenkovými vlivy a společenským kontextem v závěru vyvodit současný obsah těchto klíčových pojmů. V teoretické části této práce nepostihujeme, a ani nelze postihnout, zdaleka všechny zdroje, které mají vazbu na její předmět. Uvádíme pouze vybrané zásadní vlivy z oblasti filozofie, psychologie a pedagogiky. Práci uvádíme také do kontextu současné české školské reformy a skandinávských zkušeností, které ilustrujeme příkladem z Norska. Uvedeme i výsledky pozorování z výzkumů mimo náš civilizační okruh. Důležitými se jeví filozofické směry dotýkající se vztahu člověka a přírody a které dokládají, že příroda může být pro člověka nekonečným zdrojem pro jeho sebevýchovu. Dále vycházíme z humanistické psychologie a humanistické pedagogiky a s ní spojených výchovných koncepcí. Vyzdvihujeme pedagogiku ovlivněnou především humanistickou psychologií, směřující k přirozené výchově, k autenticitě a seberealizaci člověka, která se zaměřuje na jeho optimální rozvoj.

Respekt ke spontaneitě dítěte a jeho věkovým zvláštnostem zdůraznil ve své výchovné koncepci již J. J. Rousseau. Následují období pedagogiky naturalismu, kdy se vychází z přesvědčení, že štěstí a zdar každého člověka jsou podmíněny shodou jeho způsobu života s přírodou. Přírodou se rozumí nejen vnější prostředí, ale i vnitřní příroda člověka. V souvislosti s hodnocením přínosů různých směrů, které ovlivnily teorii předškolní výchovy jako je empirismus, nativismus, nebo interakcionismus a konstruktivismus, souhlasíme s Bruceovou, o potřebě položit si otázku, **jak vyvážit vědecký pohled citlivým a intuitivním přístupem k životu**. Nepochybně každá z vlivných vědeckých teorií má svůj opodstatněný postřeh a také pedagogický přínos. Nemůže však být zcela univerzálně platná a funkční pro život. Spíše slouží k popisu dílčích skutečností a k vysvětlení některých jevů a to vždy právě jen ze svých hledisek. (Bruceová s. 13).

Pro zpracování tématu disertační práce jsou nezbytná filozofická a psychologická východiska, která řeší vztah člověka a přírody, jeho prožívání, lidské potřeby, osobnostní pojetí dítěte a svobodnou volbu. Vycházíme z oboru pedagogika osobnostního a sociálního rozvoje a výchovy prožitkem a dobrodružstvím. Všechny tyto přístupy se prolínají v oboru výchova v přírodě. Na tomto základě se budeme snažit **definovat a zarámovat fenomén**

dětské spontánní aktivity při pobytu v přírodě. Samozřejmě vycházíme ze současného stavu poznání předškolní pedagogiky a rovněž z poznatků obecné a sociální psychologie. Téma se vztahuje také k současné české školské kurikulární reformě a tím i k dokumentům Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání.

2.1 Filozofická východiska

2.1.1 Transcendentalismus a H. D. Thoreau

Američtí filozofové a spisovatelé, kteří 1836 založili v USA tzv. transcendentální klub, nazvali svoji filozofii podle Kantova transcendentálního idealismu. Transcendentalisté hlásali víru v duchovní podstatu světa blízkou panteismu a vyzdvihovali duši a duchovní sebezdokonalování ve smyslu personalismu. V čele této skupiny stál R. W. Emerson, filosof a básník, který vytvořil filozofický systém, v němž je příroda jako vtělení myšlenky projevem božské nad-duše a nad-vůle. Poznání je podle transcendentalistů instinktivní zření, splynutí s absolutnem. Etické a humanistické ideály transcendentalisté ovlivnily vývoj americké filozofie a kultury.

Pobyt člověka v osamělé přírodě, svoji zkušenost, kdy žil americký filozof **Henry David Thoreau** na břehu jezera Walden dva roky a dva měsíce, popisuje ve své knize Walden aneb Život v lesích. Thoreau přibližuje především svoje filozofické postoje a důvody své volby. Popisuje, jak si sám vlastníma rukama postavil dům a živil se výhradně prací svých rukou. Hovoří pouze o své vlastní životní zkušenosti a zdůvodňuje to tím, že on sám je jediný, koho tak dobře zná, proto může popsat své prožitky.

Z hlediska pedagogiky osobnostního rozvoje je pro nás důležitý Thoreaův postřeh a názor na oprávněnost předávání zkušeností starších lidí mladým. Říká, že: *„Stáří není o nic způsobilější poučovat než mládí, neboť nezískalo zdaleka tolik, kolik toho ztratilo. Staří vlastně nemohou dát mladým žádnou opravdu významnou radu ..Jestliže mám přece jen nějakou zkušenost, které si cením, mohu s jistotou tvrdit, že mi ji nepředali moji mentoři.“* (Thoreau, s.12) **Osobní zkušenost** je pro člověka zkrátka **nenahraditelná** a jediná má

podle Thoreaua význam v životním učení. **Poznání skutečných životních potřeb** člověka je pro Thoreaua **základem pro svobodné rozhodování** a optimistické řešení problémů života.

Thoreau vyzdvihuje **význam přírody pro optimistické naladění člověka**. Podle jeho názoru, člověk, který žije uprostřed přírody, nemůže propadat nejčernější melancholii. Prostého a zmužilého člověka nemůže nic na světě pohnout k lacinému smutku. Dovede-li se člověk těšit ze všech ročních dob a každého počasí venku, život je pro něj lehký. Počasí, které neumožňuje člověku vyjít ven do nepohody, je ve skutečnosti přínosné pro přírodu. Nesobecký pohled na přírodní děje se stal inspirací pro postoje lidí, kteří vnímají přírodu jako smysluplně uspořádaný organický systém. Vše v přírodě má svoje místo a své oprávnění existence. Cokoli není užitečné z pohledu člověka a pro člověka, je vždy významné pro někoho jiného. Thoreau se proto dokáže radovat i z dostatku plevelu na svém poličku.

Příroda je pro Thoreau nezkažená a dobrotivá. **Člověk, který se cítí být její součástí, se s ní může dorozumět**. Thoreau podrobně popisuje např. příjemný prožitek z noční cesty lesem za bouřlivého počasí. Zkušenost z nejtemnější noci v lese, nutnosti ověřit si směr své chůze tím, že je možné vzhlížet světlinou mezi stromy nad stezkou a šmátrat nohama sotva znatelnou pěšinku. Svoje noční cesty a návraty domů prožívá jako prosněné, duchem nepřítomné a cítí, že jeho tělo se pohybuje automaticky, jakoby tušilo, kudy má jít. Usuzuje, že by si možná jeho tělo našlo cestu domů, i kdyby z ní sešel.

Nezaměnitelnost a nenahraditelnost bezprostřední osobní zkušenosti s přírodou

Thoreau vystihuje na příkladu vnímání chuti ovoce: *„Ovoce nevydává své pravé aroma tomu, kdo je kupuje ani tomu, kdo je pěstuje na prodej. Je jen jeden způsob jak chuť i vůni plodů vychutnat. Jenže jen málokdo si jej zvolí. Chcete vědět jak opravdu chutnají borůvky? Zeptejte se pastevce nebo křepelky. Nehorázně se mýlí ten, kdo tvrdí, že si pochutná na borůvkách, které sám nikdy netrhal. Při převážení plody pozбудou svou příznačnou lahodnost s oním ojiněním, které se za přepravy na trh obvykle setře a stanou se z nich pouhé poživatiny. Pokud vládne nějaká vyšší spravedlnost nesmí se do města z okolních kopců dopravit ani jediná nevinná borůvka.“* (Thoreau, s. 157). **Thoreau zdůrazňuje potřebu divoké přírody** pro její povzbuzující tonikum. **Potřebu smyslového vnímání přírody**. Brodit se někdy bažinami, nasát vůni ševelicí ostrice. Thoreau objevuje důležitost existence tajemství pro člověka: *„jak se horlivě pouštíme do zkoumání a*

*poznávání všech věcí, zároveň si toužebně přejeme, aby to všechno bylo záhadné a neprozkoumatelné, aby země a moře byly panensky netknuté, dosud divoké, námi nezmapované a neprobádané, právě proto že jsou nezbadatelné. Nikdy se přírody nemůžeme dost nabažít. Musíme se posilovat pohledem na ten nevyčerpatelný elán, na nezměrné úkazy a jevy, na mořské pobřeží a jeho vraky, na pustinu s jejími živými i tlejícími stromy, na bouřná mračna a déšť, který trvá tři týdny a přivozuje povodně. **Potřebujeme se přesvědčit na vlastní oči, že nás něco přesahuje, že existuje život, který se volně pase tam, kam nikdy nezabloudíme.**“ (Thoreau, s. 281).*

Význam pokusu H. D. Thoreaua tkví v objevení a posílení zkušenosti, že jestliže člověk zamíří bez váhání za svými sny a vynasnaží se žít životem podle svých představ, dosáhne nečekaného výsledku. **Poselství Waldenu vybízí k aktivnímu životu a k jeho aktivnímu prožívání. Jen vyrovnaný člověk může žít spokojeně.** Přírodní jevy a úkazy přicházejí ke všem lidem stejně, ať je to zapadající slunce, nebo tající jarní sníh. Právě pohled na ně může být zárukou vyrovnanosti člověka. Thoreau objevuje, že světlo tohoto pocítění a poznání člověku vysvitne jenom ten den, pro nějž je probuzen, připraven. **Příroda je** podle Thoreauova mínění **blížejším přítelem lidské duše než lidská společnost** a člověk je ve své podstatě taky tvorem více přírodním než společenským. Zdrojem poznání bylo pro Thoreaua celoživotní pozorování přírody a především jeho osobní zkušenost ze života v přírodě.

2.1.2 Lesní moudrost v díle E. T. Setona

Dílo a odkaz **Ernesta Thompsona Setona**, autora pedagogického systému pro volný čas dětí a mladých lidí a zakladatele hnutí Woodcraft Indians, je dodnes živým a inspiračním zdrojem pro osobnostní rozvoj v přírodě. V knize Cesta životem a přírodou Seton vzpomíná na základě svých deníků. Z našeho hlediska je zajímavé, jak popisuje zážitky ze svého nejranějšího dětství. „Živou vzpomínku si pamatuji, když mi byly asi tři roky. Pamatuji si svůj zážitek z rybaření, pamatuji se také na velké, zvlněné travnaté kopce plné ovčí a na nízkou dřevěnou lavici u klikaté pěšinky. Na ní ale jednou ráno ležela dvě jehňata a ta příležitost probudila mé lovecké pudy. Žádostivě jsem se přikradl, abych je

chytil. Když jsem byl od nich asi metr daleko, jehňata vyskočila a odběhla. Pro mě to však byl **vrcholný zážitek**. Dlouho jsem si oživoval silný dojem tohoto dobrodružství tím, že jsem vyprávěl, jak jsem ty jehňata málem chytil“. (Seton, s. 10). Seton zde také popisuje příhodu, jak jako pětiletý společně s bratrancem zakusili loveckou vášeň a pudy, když při jedné příhodě honili a lovili slepice.

Po přestěhování do Kanady mu utkvěl silně z dětství **zážitek prvního táborového ohně**. Zmiňuje, že si po celý život z tohoto období vybavuje výraznou cedrovou vůni vozkova biče během cesty na lesní farmu nebo hebkost srsti zastřelené laně. Seton vzpomíná, že jeho **paměť byla více ovládána čichem než ostatními smysly**. Setonovy zážitky z dětství se zdaleka nevážou jen na setkání s přírodou, ale například vzpomíná na své působení v pracovní dílně pro tesařské a jiné práce s kůží, sklem i kovem. **Bezprostřední zkušenosti získané v domácí dílně počítá mezi ty nejlepší ze svého životního výcviku**.

Seton barvitě líčí, jak jako děti všichni prchali na farmě před útočícím býkem a jindy zase před starým beranem. Říká, že kdykoliv zaslechne zlověstné supění býka, vyvolá to v něm **vzpomínku prožitého dobrodružství a napětí**. Setonovy vzpomínky se vracejí jednak k zážitkům spojeným s prací na farmě jako je např. starost o domácí zvířata, jednak k **prožívání ročních období v přírodě**: „*jedna známka (jara) mi zvlášť utkvěla v paměti - vůně lipových pupenů a výhonků modřínu, které jsme pojídali. Pokládali jsme je za výjimečné. Nyní mi již nechutnají, ale z jejich sladké posvátné vůně vycituji po dnes trochu radosti z raného dětství. Byl to však můj dávný sen, nějak se stát součástí života volné přírody - vytvářet něco vlastníma rukama.*“ (Seton, s. 41 – 42). Seton odhaluje motivy svého dalšího životního směřování.

Setonovy postřehy a zkušenosti z pozorování přírody a vznikající výchovný systém lesní moudrosti najdeme postupně ve většině jeho literárních a dalších děl. Pro vhled do pedagogického systému nám nejlépe poslouží **Kniha lesní moudrosti**. Úvodní kapitola obsahuje poselství Černého vlka. Je to vyznání celoživotních snah **přiblížit poznávání a krásy přírody mladým lidem**: „*Hledači lesní moudrosti I na tebe čeká tahle dobrá víra z jara hned nad břehem zarostlými jívami, čeká ve svěžím stínu lesních olší i později, když javory rudě zbarví bažiny. Je to příroda, matka svobodných tvorů a lesní moudrosti. Ochotně ti ukáže tu stezku, máš-li dobré jádro. To ona mi řekla, abych napsal tuto knihu.*“ (Seton, s. 5). Seton ve vzoru indiána vidí příklad člověka jako **učitele lesní moudrosti**. Podle Setona nám indiáni zanechali následující poselství: Indián měl sílu, dokud žil na

slunci. Když se pod nátlakem přestěhoval do domu, stal se z něho Samson s ustřiženými kadeřemi. Správnost svého způsobu života indián dokázal dokonalostí svého těla. Za další byl mistrem **lesní moudrosti, nejstarší ze všech věd člověka**, která pěstuje především mužské vlastnosti. K lesní moudrosti patří síla, rychlost, odvaha, obratnost, znalost lesa a lesních tvorů, hvězd, vod, umění pěstovat rostliny a všechno, co zdatného člověka přivádí do těsného tvořivého styku s čistou přírodou s modrou oblohou. Dále indián hlásal posvátnou povinnost ctít, zkrášlovat a zdokonalovat své tělo. A především, **indián hledá ve všem krásu, učí nás, že když máme v sobě ducha krásy, můžeme ji vnést do všeho kolem sebe.**

Ve Svitku březové kůry jsou formulovány definice woodcraftu jako **základu lesní moudrosti a zároveň také požadavky na plnění činů.** Vycházejí ze Setonova názoru, že slunce a vzduch jsou ti, kteří ovlivňují lidské zdraví. Podle Setona pochází polovina našich nemocí z naší mysli a polovina je založena v našich domech. Velkou pobídkou k životu v přírodě je pro Setona sport. Studium přírody považuje za intelektuální stránku sportu. Seton si uvědomil, že nestačí vzít mladé lidi prostě jen do přírody, ale je nutné je také naučit, aby přírodu uměli užít. Svitok březové kůry má ukázat, jak **využít smysluplně čas, který v přírodě trávíme.**

Hlavním **cílem výchovy chlapců** podle Setona je **mužnost.** Proto hledal takové prostředky, které **rozdvíjejí nejlepší povahu a nejvíc přispívají k tělesné zdatnosti, a které lze provádět v přírodě,** které zkrátka vychovávají mužné vlastnosti, především statečnost. Lesní moudrost je slovy Setona **program výchovy člověka s modrou oblohou v pozadí** (Seton, s. 150), ve které jde o ideály mladých lidí a zálesácká činnost je prostředkem k výchově ušlechtilého charakteru.

Seton vycházel ze studia lidských instinktů. Poznal, že vzpírat se těmto instinktům a potlačovat je, má pro člověka neblahé následky. Ukazuje to na příkladu instinktu ve hře, který převládá u všech mladých zvířat a mláďat na vyšším vývojovém stupni. Ve skutečnosti jde o výcvik, který potřebují k životu. Zdůrazňuje **univerzálnost hravého instinktu,** který se silně projevuje po celém mládí a jeho nezměrnou sílu, která ovládá dítě v období **formování těla i charakteru.**

Seton detailně propracoval výchovný systém lesní moudrosti a odlišil ho od další organizace, která vychovává mladé lidi prostřednictvím přírody – od skautingu. Hlavním

smyslem lesní moudrosti je osobnostní rozvoj člověka a ne formování jedince pro nějaký daný profesní či společenský systém. Symbolicky vyjadřuje ideje lesní moudrosti čtyřnásobný zákon - z velkého ústředního ohně se rozbíhají čtyři cesty: cesta těla, cesta mysli, cesta ducha a cesta služby. Všichni lidé, kteří se chtějí stát skutečnými lidmi, podle Setona musí kráčet po těchto čtyřech cestách, jež vedou ke čtyřem světlům: kráse, pravdě, síle a lásce. Z těchto čtyř světel pak vychází dvanáct zákonů lesní moudrosti.

Seznamme se na závěr s **cíli výchovy** na základě **lesní moudrosti**, které zároveň vyjadřují **ideální přínosy pro osobní rozvoj člověka**, tak jak je vyslovuje Seton: *„Pro zálesáka je přirozenou potřebou naučit se znát opět stromy a rostliny, rozumět všem zvukům v lese a na poli, chránit svou krásnou přírodu, protože ji má rád. Doma je pozorný, pomáhá mladším dětem a starším lidem. Klidná pevná mysl, vycvičená všestranným tréninkem mu umožňuje, aby prostě a statečně přijímal přátele i nepřátele, příjemné věci i nebezpečí a v jakékoliv situaci ať je, udělá vždy, co je v jeho silách. Dívka, která jde po cestě lesní moudrosti je zdravá, ví, jak má žít, aby překypovala silou. Dychtí po poznání přírody, ptáků, stromů, květin a chrání všechny krásné tvory a věci ve své zemi. Všimá si nádhery nebe a zná něco z tajemství věd, ví kde tábořit, jak vařit, jak pohodlně žít v primitivních podmínkách. Ví také jak vytvořit šťastný a útulný domov, dovede se postarat o malé děti a získat jejich přátelství. Umí jednat s lidmi prostě a takovým způsobem, kterým si všechny nakloní, chová se statečně, když hrozí vnější nebezpečí i když hrozí vlastní problémy.“* (Seton, s. 156).

Ještě se zastavme u volby výchovného vzoru, který Seton spatřoval obecně v osobě indiána. Setonovi šlo o názorný, imaginaci povzbuzující **příklad přírodního člověka** k hravé nápodobě a k zamyšlení. *„Poučení vědami a nikdy nekončícím studiem života přírody, vstupujeme do míst s otevřenou duší a přitlumeným projevem, abychom hledali vlastní moudrost a pravou přirozenost, pokud jsme jí ještě schopni, v proudu radosti z pohybu v čistém prostředí, z poznávání veškerenstva a rozjímání o řádu všehomíra a o našem poslání v něm.“* (Pecha, s. 60). S výchovnými prostředky souvisí také důležitý pojem myslící ruka. Myslicí ruka vyjadřuje dovednost vracet se k prařemeslům a zajišťovat si základní potřeby člověka, to v sobě zahrnuje i dnešní tábornická praxe. Na jejím počátku stála zálesácká romantika, vzešlá z dlouhodobé životní zkušenosti Setona v kanadských lesích. Tábornický **pobyt ve volné krajině** bez civilizačního balastu technických vymožeností. Představy o vysněném ideálním jedinci s hlavou v oblacích jsou uvedeny na

pravou míru při setkání s realitou **prostého stylu života a táboření v přírodě**, kde je nezbytné jednoduché a všestranně použitelné odění a obutí, účelné přenosné obydlí, umění rozdělávání a udržování ohně. (Pecha, s. 73).

Woodcraft, který v překladu do češtiny podle Pechy vyjadřuje dvojí obsah - lesní moudrost a lesní bratrstvo, je **cesta výchovy**, jejímž **cílem** je **pravé lidství**. Mravní náplň tohoto lidství upřesňuje zákon lesní moudrosti. Východiskem jsou **v duši hluboce uložené zážitky z mládí** a dále pak důsledky teze, že se **ve vývoji jednotlivce opakuje ve zkrácené formě vývoj druhu**. To je druhý plán tábornického programu rozehrávání divošských instinktů v rámci soužití komunity vrstevníků, loveckých a bojových her, primitivismu uspokojování životních potřeb a osvojování si prařemesla. (Pecha, s. 231).

Cílem woodcrafterské výchovy je silná, **všestranně vyvinutá individualita**, podstatnou podmínkou jejího rozvoje je **schopnost společenské souhry**. Pecha se zamýšlí, že woodcraft vážně pojatý a do hloubky procítěný, je životní moudrost pro celý život. „*Dítě se v kmeni připravuje pro život, chlapec jej poznává, jinoch se v něm cvičí, muž jej prožívá, a kmet v něm předává mladým své zkušenosti a vzpomínky.*“ (Pecha, s. 314 - 315). S tím souvisí otázka, od jakého věku je vhodná tato cesta výchovy? Dítě může prožívat táboření s rodiči od nejtělejšího věku, avšak kdy se mu dostává skutečného oslovení lesní moudrostí? Pecha vyvozuje, že velice záleží na tom, v jakém věku, v jaké reálné situaci a za jakých okolností se to stává. Přimlouvá se za pozdější období, nežli je období raného dětství. (Pecha, s. 330). Je jisté, že některé podmínky při táboření, dlouhodobá fyzická zátěž a úroveň samostatnosti dítěte v jeho raném věku mu vždy nezajišťuje prožívat pozitivní pocity z pobytu v přírodě. V popředí zájmů nejmenšího dítěte jsou pro tuto chvíli jeho nejbližší lidé, rodiče. Po začlenění do širší společnosti, do společnosti vrstevníků zatouží později. Porozumět duchu společnosti, upřít pozornost a přijmout za své ideály lesní moudrosti je úkol pro zralejší období. Problém tedy netkví v tom, zda může malé dítě pobývat v přírodě, ale spíše **kdy začít** se zaměřenou výchovou ideálů lesní moudrosti. Co však zůstává malému dítěti potřebné, je **možnost stýkat se s přírodou i v nejranějším dětství**, získávat a **ukládat si ony hluboké zážitky v duši** na celý život, právě jako pozdější základ výchovy v přírodě.

2.1.3 Humanitní environmentalistika a Gaia J. Lovelocka

Humanitní environmentalistika je vědním oborem, který zkoumá ekologickou krizi z pohledu humanitních věd. Chápe ochranu životního prostředí jako společenský postoj a zkoumá vztah ekologie a společnosti. Environmentalistika má kořeny již v období 2. poloviny 19. století, kdy se romantická společenská tendence projevovala zájmem o přírodu, lidé se snažili své okolí esteticky zkrášlovat. Charakteristické je pro toto období vytváření parků, jezírek a vyhlídek. V souvislosti s tím vznikají také tzv. okrašlovací spolky. Významným mezníkem v historii environmentalistiky bylo v roce 1968 založení Římského klubu. Díky jeho vědecké činnosti vznikla kniha *Meze růstu*, která popisuje vývoj životního prostředí ve 21. století. Předpovídá populační pokles v důsledku znečištění, vyčerpání úrodnosti obdělávatelných půd a nedostupnosti energetických zdrojů. Kniha vyvolala společenskou diskuzi a další otázky společné budoucnosti člověka a Země.

Environmentalistickou **teorii Gaia** v 70. letech 20. století formuloval britský biolog **James Lovelock**. **Planetu Zemi** Lovelock chápe jako **jediný velký ekosystém, živý a reagující organismus**. Podle teorie Gaia tvoří geosféra, atmosféra a biosféra na Zemi provázaný systém, na který můžeme pohlížet jako na živý organismus. Negativní působení člověka jej ovlivňuje. Důsledky tohoto ničení Lovelock popsal v dalších dílech, kde varuje před nedostatkem času na řešení ekologické krize. Lovelockova vědecká teorie hovoří o schopnosti pozemského systému regulovat své klima a chemické složení, regulovat svůj globální metabolismus – tedy procesy koloběhu hmoty a energie. Planeta Země je chápána jako superorganismus, který je živý ve fyziologickém smyslu. Prostředí Země je podle Lovelockovy teorie aktivně udržováno a regulováno pomocí živých bytostí (organismů). Holistický pohled na život na Zemi ovlivňuje chápání biologických druhů a jejich prostředí, které se pak vyvíjejí jako jediný systém. Vývoj (evoluce) druhů je tedy úzce spjat s vývojem (evolucí) prostředí. Evoluce je proto evolucí Gaii, nikoli zvláštní evolucí organismů a zvláště evolucí prostředí. Teorie Gaia **nutí člověka k zamyšlení nad svým jednáním**, dopadem na životní prostředí a k celoplanetárnímu pohledu.

Největší problém současnosti podle Jamese Lovelocka spočívá v tom, že **poškozujeme životní prostředí** v době, kdy klimatická regulace Země je možná na pokraji zhroutilí. Lidstvo si tak připravuje změnu prostředí, která může být osudná. Podle Lovelocka však

nezahyne Gaia, ale lidský druh vyhnout může. Růst kyselých emisí (acidace), freony (narušení ozonové vrstvy), radiace (jaderná energie) nejsou vnímány jako největší rizika. **Největším problémem** z pohledu biologa je **špatně vedené zemědělství**, které se projevuje **mýcením lesů a destrukcí venkovské krajiny**. Škodlivé je zejména ničení druhové pestrosti tropických lesů, neboť právě ta přispívá k jejich odolnosti vůči klimatickým změnám.

Teorie Gaia má přivést člověka k celoplanetárnímu pohledu na Zemi. Jde v ní totiž o zdraví celé planety, nejen o některé vybrané druhy organismů, o lidi. Autor upřednostňuje planetu před lidmi a požaduje vytvoření nové profese - planetární medicíny. Lidstvo je podle něj součástí světa, nikoli jeho majiteli nebo správci. Naše budoucnost pak podle Jamese Lovelocka mnohem více závisí na správných vztazích s Gaiou než na lidských zájmech. Metafora Gaia tak klade důraz na význam jedince a jeho konstruktivní chování, neboť významné lokální, regionální i globální systémy vždy vycházejí z jednotlivců. Autor dále předpokládá, že teorie Gaia pomůže lidem přijmout smrtelnost vlastní osoby i vlastního druhu.

Lovelockova teorie **inspirovala ke vzniku** výchovných systémů jako je **globální výchova a výchova pro budoucnost**. Z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje člověka jsou uvedené směry ve výchově a vzdělávání důležitou oporou pro **výchovu k odpovědnosti**, uvědomování si vlastních **postojů a hodnot ve vztahu k přírodě a k životnímu prostředí**.

2.1.4 Fenomenologie a ekologická etika E. Koháka

Fenomenologie, založená E. Husserlem, jako filozofický směr i jako popisná metoda, usilovala o to, stát se pevným základem pro vědecké zkoumání skutečnosti. Východiskem je postulát, že o jakékoli vnější zkušenosti lze pochybovat. Kantova transcendentální filosofie podmiňuje každé poznání a fenomenologie se snaží tyto podmínky přesněji prozkoumat tím, že si všímá zkušenosti samé.

Český filozof a publicista **Erazim Kohák** se zabývá často ekologickými tématy. Jeho filosofické dílo vychází z fenomenologie a tradičních protestantských hodnot. Vyslovuje se také k současné přírodovědě. Kritizuje nárok současné moderní přírodovědy na to, že její teoretický popis představuje skutečnost. V metodologické kritice pozitivní přírodovědy vidí popření oprávněnosti uvedeného nároku. „*Věda sama svou teorii nechápe jako obraz skutečnosti, nýbrž jako jeden možný způsob nazírání, který nám poskytuje návod jak se světem zacházet. Pokud se chceme zabývat otázkou smyslu světa a svého bytí, potřebujeme jiné východisko, ne svět ve vědeckém popisu, nýbrž svět života.*“ (Kohák, 1990, s. 62). **V našem světě jsou** podle Koháka **zahrnuty tužby, úsilí, věci dobré a radostné, věci smutné a všechna pestrost života a nejen lidského.** Stejně to však také není svět pouze subjektivní, svět soukromých představ. Láska v něm není jen pouhé cítění, shoduje se v jednání, má svou hmotnost. **Stejně jako hmota má ve světě láska svůj smysl.** Svět je strukturovaný dobrem a zlem a člověk ho prožívá. Svět života není jen objektivním světem přírodovědy, není to pouhá soustava prostorových objektů prostá vší hodnoty, smyslu či pravdy v kauzálně určeném pohybu.

Při hledání zážitku dobra podle Koháka zjišťujeme, že ho nacházíme v sobě, ne ve vztahu. Kohák uvádí, že schopnost vnímat dobrotu bytí bez ohledu na užitečnost či dokonalost se váže na určitý postoj k životu a světu. A sice postoj, jenž vede k úctě a **pochopení bytí jako dobrého** nejen jako jsoucího. Tento dvojí postoj označuje za **postoj víry**. Ke společným rysům životního postoje víry z hlediska náboženského i filozofického patří hluboký, zcela zásadní zážitek, vědomí a přesvědčení, že **skutečnost bytí** se nevyčerpává bezprostřední přítomností jednotlivin. **Je to skutečnost, kterou reflexe nachází a zvědomuje, avšak nevytváří.** Kohák říká, že již na úrovni zcela nereflexovaného žití se nám přímo přítomný svět jeví jako přítomnost něčeho víc. „*Přítomnost je prolnta minulostí a budoucností, blízké je prolnto záslibem vzdáleného. Již na prvopočátku lidského přebývání na Zemi znají lidé svá posvátná místa, posvátné háje či studánky. Jsou to místa, na nichž setrvá stopa dávné události či prostě místa, kde zážitek přechází ve vědomé, že na tomto místě je přítomno něco víc, něco vyššího než bezprostředně přítomné jednotliviny.*“ (Kohák, 1990, s. 65).

Postoj víry ilustruje Kohák na současných životních postojích indiánů kmene Navajo. Uvádí, že ač skoro všichni Navajové procházejí americkou školou a seznamují se s angličtinou i se způsoby a návyky amerického života, většina se odmítá zapojit do

americké společnosti a dává přednost tradičnímu životu se stádem ovcí v osamělém hoganu. Důvodem je roztržičnost amerického života, jemuž chybí postoj víry. Nejde o věrouku, ale o víru jako způsob života. Na příkladu tradičních Navajů ukazuje přístup indiánů k lovu jen pro svoji potřebu, o níž mají velmi střízlivé představy. K další Kohákově zkušenosti patří poznání, že Navajové při rozhovoru nechtějí ani jen vyslechnout myšlenky, které podle nich narušují harmonii přírody. Dobře lovit pro Navajo znamená lovit v souzvuku, ne v rozporu s rytmem přírody. K tomu pomáhá tradiční rituál a hlavně však vědomé zapuzení neharmonických myšlenek. Když lovec stopuje, tiše zpívá píseň silnému jelenu a zpívá jen tak hlasitě, aby píseň slyšel duch jelena. Lov končí očistnou lázní. V ohni nahřáté kameny lovec polije vodou, pára očišťuje a vrací život harmonii bytí. Ta **harmonie, souzvuk se vším bytí představuje základní prožitek, způsob bytí, který je zároveň vírou.**

Kohák se vyslovuje také k různým environmentálním snahám a hnutím, zejména k pokusům o alternativní smysl a způsob života a označuje je za náročné. V zásadě podle něj existují tři možné přístupy. Jedním z nich je doslovná myšlenka návratu k přírodě a k dobrovolné prostotě jak ji formulovali a žili Thoreau, Tolstoj, nebo Ghándí. A tak jako v sedmdesátých letech dvacátého století se ve Spojených státech vlna mladých rozhodla pro návrat k přírodě a k přirozenému životu, v němž hledali smysl v bezprostředním životě nezprostředkovaném technikou. Podle Koháka **návrat k přírodě představuje něco základního**, záblesk něčeho hlubokého v nás, co nám umožňuje orientaci ve složitosti života. Nepředstavuje však alternativu pro vrstvu nebo celek. Dalším přístupem podle Koháka je přístup poetistický i mystický, který se nepokouší překonat odcizení moderního člověka změnou bydliště nýbrž **změnou vědomí.**

Kohák se zabývá důkladně **ekologickou etikou**. Vyslovuje se také ke vztahu člověka a zvířat. Na příkladu prvotních obyvatel Ameriky ukazuje původní vztah člověka ke zvířatům: *„bylo vždycky jasné, že zvířata jsou lidičky v kožíškách a že my, lidé, jsme sami jedním z živočišných druhů. Jejich mytologie rozeznávají mimo národy Navahu či Numiů, také národy třeba medvědů, hadů a vlků. Jsou to svébytné národy, ne však nižší či cizí. Znají jejich vlastnosti, váží si jich a učí se od nich. Svět se jim jeví jako společenství rozličných, leč rovnoprávných bytostí ve vzájemnosti a úctě.“* (Kohák, 1998, s. 27). Kohák podotýká, že tradiční evropský postoj zvýrazňuje hluboce panství člověka, předpokládá především vlastní nadřazenost všem ostatním, jak mimoevropským národům, tak

mimolidským bližním. Analýzou historických období evropského vývoje dokládá **proměnu vztahu a pohledu člověka na zvíře** až k současnému modernímu dilematu. Průmyslová revoluce si podle jeho názoru vyžádala vykořisťování zvířat, demokratická revoluce vyžaduje s nimi soucit. Kohák kritizuje, že dilema řešíme pokrytectvím, kdy oplýváme láskou ke svým domácím miláčkům, a raději se neptáme, odkud pochází maso a léky.

Podle Koháka se obecně historikové shodují, že domestikace zvířat se stala vzorem pro všechen útlak ve společnosti. Kohák vychází z postulátu, že nikdo nemá právo upírat život a svobodu nikomu jinému. **Žádný z rozdílů mezi člověkem a jeho mimolidskými bližními není morálně relevantní, žádný neopravňuje nadřazenost a diskriminaci.** Máme různé potřeby, avšak stejné právo na jejich naplnění. Kohák si uvědomuje, že rovnoprávnost není fakt, spíše morální ideál, morální norma jak se chovat jeden k druhému.

Kohák se zabývá také morálním smyslem přírody. Složitá se mu jeví otázka, co je „příroda“? **Příroda jako celek, jako ucelená skutečnost s vlastním smyslem, vlastní hodnotou, vzniká podle Koháka teprve v lidské zkušenosti.** Zakoušená příroda je vždy již příroda obdařená smyslem. To podle Koháka platí i v přírodovědeckých pojetích přírody. Ani věda není jen popis, je to zároveň výklad. **I přírodověda vychází z prvotního vnímání přírody**, v tomto případě jako soustavy hmotných částic, prostých účelu, hodnoty či smyslu, srozumitelné z časoprostorových a příčných kategoriích. Kohák upozorňuje, že je třeba pamatovat, že to není „popis přírody“, jak „opravdu je“, „*nýbrž jen jeden možný způsob, jak osmyslnit mnohotvárnost prožitků, ze kterých sestavujeme svou představu o smyslu přírody. Nám lidem evropského dědictví se přírodovědecké pojetí opravdu zdá „přirozené“ případně „objektivní“, jak příroda opravdu je. Zcela jinak se to jeví třeba prvotních Australanům, ...že ji i jinak vnímají – či přesněji, že při střetnutí s jevem, vnímají něco jiného než surovinu, nýbrž svět propojený hodnotou a smyslem. Nevystačíme proto s popisem toho, jak lidé přírodu vykládají, potřebujeme si položit otázku, jak ji prožívají a vnímají?*“ (Kohák, Zelená, s. 59 - 60).

V odpovědi uvádí Kohák tři odlišné způsoby prožívání přírody – Základní je prožitek prvotních lovců, sběračů a jemu odpovídá postoj pokory a posvátné bázně. Člověk žije v úctě a bázni, pokud cítí posvátnost přírody, žije v harmonii a mystickém souznění. Je to pocit vlastní malosti a nekonečné nevyzpytatelné moci přírody. Druhý, zcela zásadní

způsob prožívání přírody, je způsob zemědělců. Zemědělec zůstává závislý, příroda je však pro něj nevyzpytatelná. Stává se partnerem, se kterým zemědělec pracuje, učí se ji respektovat, dát jí, co potřebuje, půda mu oplácí úrodou. Člověk je součástí uspořádanosti přírody a i to je zážitek, který v nás přežívá v zapomenutých záchvěvech, když pečujeme o zraněný strom Třetí, zážitek řemeslníka, je většinou přehlížen. Bývá chápán jako tvrdě odcizený konzumní společnosti, jaký známe v současnosti. Tomu však předchází celé dlouhé období urbanizace v Evropě od 13. po 18. století. **S rozvojem měst klesá přímý, každodenní styk s přírodou. Tím klesá i bezprostřední vědění partnerství i pocit závislosti.** Městský člověk ovšem zůstává silně závislý, třeba na přítoku čisté vody a odvodu odpadu, avšak izolační vrstva práce brání vědění přímé závislosti. (srv, tamtéž, s. 61).

Kohák kritizuje současný trend ve výrobě a spotřebě zboží, kdy se zaměřuje trh na neustálé zvyšování spotřeby, jako nemorální a nepřirozený. Říká, že chtít stále nesmyslně bezdůvodně víc, je pro člověka zcela nepřirozené. **Klíč k řešení všech problémů vidí v člověku. Jeho odcizení se přírodě nebo nezodpovědnosti vůči přírodě, a tudíž i řešení, hledá v osobní odpovědnosti** a v různých variantách hluboké ekologické etiky. Jde o přístup subjektivizace v ekologické etice, jehož protějšek pak tvoří strategie poznané nutnosti a přístup objektivizace. Jde o postoj, který vidí problém v systémovém střetu přírody a kultury a hledá systémová řešení např. v sociobiologii a v systémové teorii.

2.1.5 Environmentalismus a J. Šmajš

Josef Šmajš, český filozof a spisovatel se řadí k proudu globálně a systémově uvažujících autorů. Zřetelně vymezuje opozici kulturního a přírodního řádu, jejich vztah chápe jako nepřetržitý konflikt. Pro Šmajše je typické, že mu pro popis dnešního světa nepostačuje pouze nová vědecká teorie, nýbrž postuluje novou teorii ontologickou, novou metafyziku. Autor především vychází z teze, že **člověk je jaksí „odjakživa“ predisponován k protipřírodnímu chování.** Co tolik nevadilo ve věku lovců-sběračů, začalo působit problémy v době masového šíření zemědělských technik a především v dnešní průmyslové

ře. Z kořenů kultury však vyrostly veškeré vědy, umění, instituce i celá technosféra. Tuto protipřírodní kulturu bude třeba přes všechny obtíže transformovat.

Šmajš kritizuje především společenské vědy, které podle něj nezkoumají řádně problémy, jež způsobují stále rostoucí lidské potřeby. Nabádá, že je třeba začít hodnotit ekonomické procesy nejen ve vztahu ke kulturnímu, ale i k přírodnímu systému, který je kulturnímu podle Šmajše nadřazen. Proto vidí nezbytnost zavést nové formy regulací. Těch je podle něj možné dosáhnout **výchovou a vzděláváním veřejnosti** a větším vlivem na formulaci politik. Aby to však bylo proveditelné, musí společenské vědy více spolupracovat s přírodními vědami, neboť právě ty ukazují, že v přírodě máme mnoho blízkých i vzdálených zvířecích a jiných příbuzných a že všichni **jsme** kromě vlastní kultury **závislí i na systému pozemského života**.

Ve svých třech ekologických esejích *Kultura proti přírodě* Šmajš vysvětluje vztah současného kulturního člověka ke své původní přirozenosti a biosféře na Zemi. V úvodu říká, že ve vědách jako jsou etologie a sociobiologie se organizační a funkční jednota života potvrzuje. Potvrzuje se z hlediska psychiky, komunikace a chování různých živočišných druhů včetně člověka. Všechny tyto poznatky vedou podle Šmajše k jedinému zjištění. I přes obdivuhodnou vnějškovou rozmanitost je **vesmír** včetně biosféry a člověka uspořádán jednotným způsobem a existuje v něm **jeden univerzální přirozený řád**. Vesmír sice stárne, rozpíná se a ochlazuje ale zároveň má překvapivou protichůdnou **schopnost spontánní samoorganizace**, schopnost evoluce. Podle Šmajše je tato jedinečná spontánní součinnost v nebezpečí. A to proto, že díky člověku existuje ještě jeden konkurenční způsob uspořádávání skutečností. **Evoluční proces kultury**. I když **kultura** roste jakoby z vývojové linie člověka, i když je z přírody odvozena patří už k jinému řádu a **rozvíjí se mnohonásobně rychleji než biosféra**. Zatlačuje a poškozují živé systémy, rozvrací ustálenou dynamickou rovnováhu života. Tím vzniká existenciální nebezpečí pro lidi vůbec v podobě ekologické krize. A filosofie je podle Šmajše odpovědná a už se nemůže zabývat pouze tím, jak člověka osvobodit a rozvíjet, ale také tím, jak je svět uspořádán a co musíme udělat, abychom na Zemi přežili. Musí se pokusit **zlomit vládnoucí duchovní paradigma lidské nadřazenosti nad přírodou, které je nebezpečnou antropocentrickou iluzí**. Toto paradigma je nezbytné vystřídat **paradigmatem lidské vřazenosti do přírody**. Šmajš vyslovuje potřebu obnovit ontologický status přírody. **Uznat přírodu** jako velkolepý systém zahrnující člověka, jako

strukturu plně svébytnou a vysoce uspořádanou, **onticky tvořivou** a proto také **hodnotnou a krásnou**.

Kultura, podle Šmajse, jako výtvar jednoho biologického druhu - člověka nemůže být přímým pokračováním evoluce pozemského života a tím ani dědicem celé evoluční moudrosti biosféry. Evoluční proces kultury na dnešní úrovni biosféry totiž existenčně závisí. „*Pouze biosféra jako celek je nejmenším pozemským systémem schopným dlouhodobého vzestupného vývoje. Všechny její subsystemy jako jsou jedinci, populace, bios... i kultura jsou nesamostatné a závislé na prosperitě biotického celku.*“ (Šmajš, s. 14). Nový egocentrismus zahrnuje pádné důvody ochrany přirozené rozmanitosti biosféry. Především jsou málo známé **důvody informační**. Zničením většiny původních ekosystémů jsme zahubili mnoho jedinečných biologických druhů, které nesly značnou část rozšířené genetické informace biosféry. Šmajš konstatuje, že tím došlo k poškození vzácné paměťové struktury, která vznikla dávno před tím, než se nám podařilo vytvořit naše primitivní paměťové struktury kulturní. A protože **genetická informace biosféry integruje pozemský život** a zajišťuje jeho dosaženou úroveň rozvoje, protože **funguje jako bariéra proti rozpadu**, proti entropii, nebezpečí, které nám tím hrozí, je nejvážnější. Dnešní ekologická krize je totiž globálním důkazem toho, že **kultura, v rozporu s tradiční představou, není strukturou hodnotově vyšší a organizačně složitější než biosféra**, ale naopak strukturou hodnotově nižší a méně organizovanou, a proto silnější a vůči biosféře destruktivní.

Agresivita dnešních technických civilizací, podle Šmajsova názoru, vůči živé přírodě vyplývá také z toho, že příliš rychle rostou. Z toho, že nemohou dosáhnout organizační zralosti. Vyvázáním se z přímé závislosti na omezené ekosystémové energii a zmocněním se neobnovitelných zásob energie fosilních poživ se zvýšila rychlost jejich konstituování. Povýšení kultury nad přírodou nebylo ovšem jedním negativním důsledkem **nedostatečné filosofické sebereflexe člověka**. Člověk se tím vyřadil z přírody. **Ztratil pocit úcty a pokory před tajemnými vesmírnými silami**. Člověk se vymanil z přírody, aby nad ní měl moc, aby mohl s přírodními strukturami manipulovat. V tomto teoretickém a hodnotovém kontextu, jehož vliv dodnes nepominul, se celá historie lidstva jevila jako velkolepá humanizace přírody, jako osvobození člověka ze závislosti na vnějších přírodních silách a potravních řetězcích biosféry. A jak se ukazuje, tento pohled je povrchní a nekompetentní. Šmajš konstatuje, že jsme (lidstvo) kýženou moc získali, nemůžeme ji

však stejně svobodně užívat a těšit se z ní, ale naopak musíme se své vlastní moci nad přírodou obávat.

Šmajš tvrdí, že na naší planetě existují pouze dva zásadní způsoby, v nichž vznikají nové struktury. Jednak je to **původní a starší způsob přirozený čili spontánní tvořivá schopnost neživé a živé přírody** a druhý, relativně mladý způsob odvozené a speciální **parciální tvořivost kulturní**. Tyto dva způsoby jsou odlišné ontotvorné procesy a souvisejí i s dvěma odlišnými formami uspořádání pozemské skutečnosti a s dvěma odlišnými konstruktivními informacemi. Informaci přirozenou biotickou a informaci umělou kulturní. Z evolučního hlediska lze také podle Šmajše dovést, že globální ekologická krize je existenčním konfliktem části a celku.

Doceněním přírodní dimenze lidské podstaty se ovšem člověk, podle Šmajše, nemusí jevit méně výjimečným než v tradičních úvahách akcentujících jeho nadřazenost. Naopak, toto hledisko **umožňuje ukázat jak nádherná a tajemná je i naše příroda vnitřní**, v nás. Pokud humanitní disciplíny stále studují především ty lidské vlastnosti a aktivity, které člověka od ostatní přírody odlišují, je to pochopitelné a z jejich pohledu i správné, protože považují lidskost za vysokou hodnotu a za samostatný a dostatečně významný předmět svého zájmu. Teologie a sociobiologie však, podle Šmajše, shodně ukazují fakt, že i psychika a část sociálního chování člověka, byly kdysi utvářeny podobným způsobem jako psychika a chování jiných vyšších živočišných druhů. *„Ukazují, že to, co se evolučně vytvořilo, prakticky osvědčilo a proto taky informačně zapsalo jako instrukce do naší značné konzervativní dědičné paměti stále ještě platí.“* Šmajš dokazuje, že platí jakási nepřímá úměra. *„Přírodě, pro niž jako druh téměř nic neznamená, vděčí člověk téměř za všechno. Kultuře, která dnes zajišťuje naše přežití a v jejímž evolučním dramatu jsme jedinými protagonisty, nevděčíme biologicky téměř za nic.“* (Šmajš, tamtéž, s. 40).

Z hlediska zkoumání fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě je pro nás zajímavé Šmajšovo hodnocení spontánních mechanismů kulturní evoluce. Šmajš tvrdí, že navzdory cílevědomému úsilí jedinců i institucí společenského řízení, **vedou spontánní mechanismy kulturní pohyb znovu a znovu jeho vlastními cestami**. Paralelně můžeme usuzovat, že i spontánní mechanismy dětského chování v přírodě jdou stále vlastními cestami. Šmajš uzavírá, že příznivé podmínky velké společenské změny z velké části vytváří pro člověka systém sám. (Šmajš, tamtéž, s. 47).

2.2 Psychologická východiska

2.2.1 Humanistická psychologie A. H. Maslowa a C. R. Rogerse

Humanistická psychologie přináší do pedagogiky především holistický rozměr, přistupuje k člověku celostně. Zajímá se o jeho každodennost a o to, jak řeší problémy. Zároveň zdůrazňuje, že každý člověk je jedinečný. **Humanistické koncepce psychologie osobnosti jako celku jsou základem pro nazírání humanistické pedagogiky na proces vyučování.** Čtyři východiska humanistické psychologie zřetelně ovlivňují pohled na současnou humanistickou pedagogiku. Především je to studium prožívajícího jedince, analýza **prožívání konkrétního člověka** je podstatou psychologického přístupu osobnosti. Druhé hledisko vyjadřuje zájem o vyšší lidské vlastnosti jako jsou **svoboda volby, hodnocení, seberealizace a kreativita.** Třetí hledisko zdůrazňuje **individuální význam** objektu místo zájmu o samotný objekt. Čtvrté hledisko podtrhuje primární zájem psychologa o hodnocení lidského bytí především jako snahu o **důstojnost a štěstí** člověka. **Z oblasti sociální interakce** nás zajímá především **zpětná vazba.**

Pro interpretaci výsledků terénního výzkumu spontánních aktivit dětí v přírodě nás zajímají především lidské potřeby. Zvláště významná je potřeba dostávat zpětnou vazbu od ostatních lidí a **potřeba sebeaktualizace.** S humanistickou psychologií je spojeno **rozdílení osobního potenciálu a schopností.** Další významnou kategorií z humanistické psychologie, která ovlivňuje humanistické pojetí pedagogiky je termín **empatie.** Empatií, vcítěním, označujeme porozumění emocím a motivům druhého člověka. Jde o to, být schopný pochopit jak a proč člověk jedná. Jaké ze svého jednání má pocity a jaké jsou jeho názory. Jak se člověk chová navenek, co cítí uvnitř a jak se s tím ztotožňuje. Všimáme si především aktuálního chování a reakcí. Vědomě i nevědomě vnímáme především signály nonverbální komunikace, například mimické projevy, postoje, gestikulaci.

Rogers vyjádřil ve své teorii, že k růstu dítěte je potřeba učitele, který motivuje dítě k seberůstu. To má velký význam pro jeho vlastní sebeoceňování a seberozvoj. Podle

Maslowa **výchova musí jedinci zajistit podmínky k využití potenciálu**. Proto je humanistická výchova méně násilná a více přirozená, učitel se ve svém vztahu chová méně direktivně a plně žáka respektuje. Taková **výchova se orientuje na celou osobnost žáka**. Hlavním přínosem jsou pojmy **osobní svoboda a tvořivá práce**. Ve škole se prosazuje nejenom kognitivní učení, ale také učení prožitky. Toto učení je záměrně nastavováno tak, aby umožňovalo nejen nové poznatky, ale také prožitky. Prožitky také vytvářejí také vztahy k tomu, co se jedinec učí. Prosazuje se emocionální učení. **Významným principem vyučování je méně výkladu a více objevování**. Podle humanistické koncepce jsou **podmínky výchovného procesu** následující: **pocit neohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru a přiměřený čas, učení z přímé zkušenosti a dostatek podnětů**.

Abraham Harold Maslow, jeden ze zakladatelů humanistického proudu v psychologii, je uváděn především jako autor hierarchie lidských potřeb. Nejdůležitějším postulátem je poznání, že člověk se zásadně liší od jiných živočišných druhů svojí unikátní **potřebou seberealizace** - uskutečňováním toho, čím může být. Tato potřeba je označena za růstovou potřebu na rozdíl od ostatních potřeb, tzv. nedostatkových. Maslowův pohled na svět je **holistický**, funkční, dynamický a účelový. Pojem **stávání se** znamená, že osoba není statická, ale vždy stávající se a vždy nová, usilující o naplnění svých možností. Obecným znakem lidské psychiky je každému **člověku vrozený tvůrčí potenciál**.

Člověk je podle Maslowa potřebujícím organismem - absence potřeby něčeho, pokud vůbec existuje, je krátká; uspokojí se jedna potřeba a vynoří se druhá; uspokojená potřeba již dále nemotivuje. Lidské chování je motivováno **potřebami**. Potřeby jsou hierarchicky uspořádány od nejnižší po nejvyšší typ potřeby do tzv. pyramidy:

1. fyziologické potřeby
2. potřeba bezpečí, jistoty
3. potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti
4. potřeba uznání, úcty
5. potřeba seberealizace

První čtyři kategorie Maslow označuje jako nedostatkové potřeby a pátou kategorii jako potřeby existence (bytí) nebo růstové potřeby. Všeobecně platí, že níže položené potřeby

jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Za nejvyšší považuje Maslow potřebu seberealizace, čímž označuje lidskou snahu naplnit svoje schopnosti a záměry.

Nedostatkové potřeby jako jsou fyziologické potřeby, potřeba bezpečí a jistoty, potřeba lásky přijetí a sounáležitosti, jsou základními potřebami lidského organismu a vždy mají nejvyšší prioritu. Z hlediska existenční potřeby, potřeby seberealizace, nás zajímá především část **definice seberealizované osoby** podle Maslowa, která říká, že tato **osoba je spontánní** v tvorbě svých myšlenek a činů. Zároveň **je tvořivá**. Taková osoba se **zajímá o řešení problémů** a často i o řešení problémů jiných lidí. Z Maslowova objevu nás zajímá také to, co se nazývá **vrcholnými zážitky**. Můžeme je přirovnat ke krátkým a zřídkačastým momentům inspirace, extáze a uvolnění tvořivé energie. Zároveň se zajímáme i o **cestu k dosahování osobního růstu a naplnění**. Maslow říká, že každý člověk je schopný mít vrcholné zážitky. Lidé, kteří vrcholné zážitky nemají, je podle něj potlačili nebo zabránili jejich vzniku.

Další znaky sebeaktualizujících se osob: **správné, pohotové vnímání, akceptování sebe sama, druhých a přírody, spontaneita**, přirozenost, prostota, **potřeba soukromí, nezávislost** na kultuře a okolí - autonomie a asertivita, **svěžest** chápání a vnímání, radost, nadšení, **vrcholné zážitky, sociální zájem, demokratická struktura, smysl pro humor, originalita a tvořivost, sebetranscendence** - sebezpřesah – dovednost zapomenout na sebe, být spontánní; dominanta každého sebeaktualizujícího se jedince.

Carl Ransom Rogers, americký psycholog a psychoterapeut, patří mezi nejvýznamnější představitele humanistické psychologie. V psychoterapii uplatňoval kombinace empatie (vcítění), kongruence (shody) a reflexe (porozumění, účast na pacientově světě). Je autorem teorie osobnosti soustředící se na pojem „já“. Ústřední pojem „já“ je, podle Rogerse, tvořen prožitky organismu, který je jedinec ochoten „přijmout za své“, za část své osobnosti. Dobře přizpůsobená osobnost je schopná asimilovat do svého pojetí „já“ své veškeré prožitky v původní, nezkreslené podobě. Tuto shodu mezi prožitým a uvědomovaným nazývá kongruencí. Naopak patologická osobnost je typická inkongruencí - nízkou mírou kongruence. To znamená, že prožitky bývají vytěsňeny či vnímány zkresleně, čímž je zkresleno i uvědomované „já“. Cílem terapie podle Rogerse je tedy **nepodmíněné pozitivní sebepřijetí**. Rogers se také zabývá principy dobrého života. Mezi

jeho znaky patří: vzrůstající otevřenost prožívání, vzrůstající existenciální kvalita žití (souvislost s kongruencí), vzrůstající důvěra v sebe a svůj organismus, plnější fungování (plnější žití v právě přítomném okamžiku).

Rogers přirovnává svůj přístup k bezpodmínečnému přijetí člověka k tomu, jak přijímáme západ slunce. Dodává, že západu slunce si vážíme ve skutečnosti proto, že ho nemůžeme ovládat, s úžasem ho pozorujeme a neříkáme si: chtělo by to trochu oranžové. **Oceňovat a milovat druhého a být oceňován a milován druhým je prožíváno jako zkušenost, která podporuje růst osobnosti.** Rogers důvěřuje ve schopnost člověka zkoumat sám sebe, rozumět sobě a svým problémům. To je **umění, které lze učit žáky již od nejužšího věku například pomocí reflexe.** Pokud ve škole existuje atmosféra podporující růst osobností, vyvine se u žáků zároveň i sebedůvěra. Humanističtí psychologové kladou důraz na absolutní svobodu a důstojnost lidské bytosti a schopnost jejího sebeurčení.

Rogersova teorie osobnosti zahrnuje nejdůležitější termín „moudrost organismu“. Dokládá to i vývoj malého dítěte například při pohybových aktivitách. **Dítě se pouští vždy jen do toho na co má schopnosti.** Svoboda volby a autentické lidské vztahy, jsou základními termíny jeho pohledu na osobnost člověka. Rogers uvádí, že chování člověka je ovládáno tím, jak jsou působící zážitky jedincem interpretovány. **Naše aktuální chování je ovlivněno percepcí minulých zážitků a předvídaní budoucích.**

Rogersův přístup zaměřený na člověka je charakterizován základní hypotézou, že **jedinci disponují ve svém nitru nesmírnými potencemi sebeporozumnění.** K tomu, aby tato atmosféra skutečně podporovala osobnostní růst zúčastněných, musí být splněny tři základní podmínky, které platí stejně tak ve vztahu mezi terapeutem a klientem, rodičem a dítětem, vedoucím a skupinou, učitelem a žákem, nadřazeným i podřazeným. Tyto podmínky je možno aplikovat **na jakoukoli situaci, jejíž cílem je rozvoj osobnosti.** První předpoklad může být nazván **autentičností, opravdovostí** či kongruencí. Čím více je terapeut (rodič, učitel) ve vztahu ke klientovi **sám sebou,** tím je větší pravděpodobnost, že se bude klient proměňovat a **růst konstruktivním způsobem.** To znamená, že terapeut (rodič, učitel) otevřeně prožívá pocity a postoje, které se v něm aktuálně vyvíjejí. Zároveň si terapeut uvědomuje to, co prožívá. Může to být i komunikováno. Další důležitou podmínkou vytvoření atmosféry změn je **akceptace, zájem** či důvěra. Nazývá to

bezpodmínečným pozitivním přijetím, v němž terapeut prožívá pozitivní akceptující postoj. Připustí, aby byl vjem právě takovým, jaké jsou jeho aktuální pocity. Mohou to být rozpaky, odpor, strach, zlost, odvaha, láska nebo pýcha. Terapeutův zájem **není hodnotící**. Terapeut oceňuje klienta úplně a bezpodmínečně. Stejně tak platí tato podmínka ve vztahu rodiče a dítěte nebo učitele a žáka. Třetím aspektem vzájemného vztahu je **vztah empatického porozumění**. To znamená, že si terapeut uvědomuje právě ty pocity a osobní významy, které klient prožívá a své porozumění mu sděluje. Důsledkem je větší **volnost k proměně** v opravdovou celistvou osobnost (Rogers, 1998, s. 106 – 107).

Rogers tvrdí, že aktualizační tendence může být mařena či deformována, avšak není možno ji zničit. Ukazuje na příkladu klíčících brambor ve sklepě. Klíčky hlíz vyrostly až do výše jednoho metru a dosáhly vzdáleného světla okenice. Svým růstem byly výhonky zoufalým vyjádřením silového směřování. Rogers popisuje, že u všech svých klientů nacházel cílené směřování. Tvrdí, že organizmus se ve svém normálním stavu ubírá směrem k vlastnímu naplnění, seberegulaci a nezávislosti na vnějším řízení.

Pro nás je důležité si uvědomit, že ve školní praxi a v jejích aktuálních situacích nelze oddělit stránku pedagogickou a psychologickou. Pedagog jedná na základě určitého postoje k žákovi. Podporování iniciativy skupin a péče o zajištění svobody k učení pro žáky ve třídách je velmi důležitá. Na Rogerse největší dojem činila skutečnost, že se každý člověk vyznačuje směrovou tendencí celistvosti k aktualizaci svých možností. Důležitý je Rogersův objev, že psychoterapie a skupinový zážitek nebyly účinné, dokud se pokoušel vytvořit ve druhém člověku něco, co mu bylo cizí. Naopak, **když zajistíme podmínky, jež vycházejí vstříc individuálnímu vývoji, přinese s sebou výše uvedená pozitivní směrová tendence konstruktivní výsledky.** (Rogers, 1998, s. 110).

Zmíněné potenciality osobnostního růstu jsou aktualizovány pouze v neobvyklých či nepříznivých podmínkách. Je zřejmé, že aktualizační tendence je výběrová a cílená, přičemž se jedná o konstruktivní tendenci. Organizmus bude při změnách prostředí vyhledávat další druhy naplnění. Z toho vyplývá potřeba zkoumání prostředí a navozování změn, potřeba hry a zkoumání sebe sama.

Rogers odhalil, že **větší porozumění sobě a oceňování sebe samých otevírá lidem nové stránky zkušeností**, které se stávají součástí lépe odpovídajícího sebepojetí. Můžeme říci,

že empatické porozumění druhým člověkem skýtá možnost stát se efektivnějším iniciátorem růstu a efektivnějším terapeutem sebe sama (Rogers, 1998, s. 140). Budoucí vzdělávání zaměřené více na člověka a které dokáže navodit atmosféru důvěry, bude, podle Rogerse, podporovat a posilovat zvědavost, přirozenou touhu poznávat. Osvobodí žáky, učitele a také pracovníky správy, aby mohli společně participovat na rozhodovacím procesu týkající se všech stránek výuky. Škola se stane místem, kde se žáci naučí vážit sami sebe, vybudují si sebedůvěru a sebeúctu. „*Nabídne situace, ve kterých budou jak žáci, tak učitelé stále častěji objevovat zdroj hodnot sami v sobě. Budou si uvědomovat, že dobrý život je uvnitř, že nezávisí na vnějších zdrojích. V takové vzdělávací komunitě mohou žáci pociťovat vzrušení z intelektuálních a emocionálních projevů, jež z nich učiní bytosti s touhou vzdělávat se po celý život.*“ (Rogers, 1998, s. 219).

Rogers zdůrazňuje **důležitost propojování učení prožitkového s kognitivním**. Zoufá si nad tím, jak je **dítě od raného věku vzděláváním rozdělováno**. „*Mysl je ve škole vítána, tělo může jaksi mimochodem vzít s sebou, ale pocity a emoce můžou být volně prožívány a vyjadřovány pouze za školní branou. Podle mého názoru, umožnit školní práci celému dítěti je nejen možné, ale je tím také zkvalitňováno samo učení. V dnešním procesu vzdělávání je emočně prožitkové učení velmi podceňované.*“ (Rogers, 1998, s. 220). Emočně prožitkové a kognitivní učení spolu podle Rogerse velice těsně souvisejí časově a jsou spolu pevně provázané. To znamená učit se celou svou osobností.

Rogers tvrdí, že je-li žák citlivě empaticky vnímán, jeho reakce v mysli vypadá následovně: „*Konečně někdo porozuměl tomu, jaké je to být mnou, aniž by mě chtěl analyzovat a hodnotit. Nyní mohu rozkvétat, růst a učit se.*“ (Rogers, 1998, s. 245). Z tohoto poznání vyplývají důsledky pro přípravu učitelů. S tím je spojená otázka volby kandidátů učitelství. Dosavadní tradiční charakteristikou vzdělávání podle Rogerse je: ve vzdělávacím systému není místo pro celé lidi, ale jenom pro jejich intelekt. Na základních školách jsou zvědavost, kterou děti překypují a přebytek lidské energie, pro normální dítě tak charakteristický, omezovány. A pokud možno, tak potlačovány. Dodejme, že i v dnešní době je tento postřeh pro nás ještě stále aktuální.

Přes výše uvedené Rogers konstatuje, že humanistický, na člověka zaměřený, procesuální způsob učení učinil velký pokrok. Způsob učení jeden od druhého se stává stejně důležitým jako učení z knih a filmů. V ohnisku pozornosti učení je především péče o probíhající proces učení. Obsah učení, přestože je také důležitý, se stává druhořadým.

Hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je činěno především samotným žákem. **Vyazuje-li učitel vysokou míru pozitivního přijetí a úcty k žákovi, žáci pak vykazují pozitivnější sebepojetí** a iniciují více aktivit. Objevuje se méně výchovných problémů. Rogers shrnuje, že čím je psychologická atmosféra ve třídě zaměřenější na člověka, tím je více podporováno živé a tvořivé učení.

2.2.2 Ekopsychologie – specifické pohledy na člověka a jeho prožívání přírody

Prostředí, příroda a životní prostředí vstupují do zorného pole psychologie počátkem dvacátých let 20. století. Zpočátku okrajová pozornost vědy o lidském prožívání a chování si všímá především **vlivu prostředí na člověka**, klade si otázky Jak obyvatele měst ovlivňuje smog, přelidnění a hluk? Podle čeho lidé hodnotí místa? Jak působí na lidskou náladu kontakt s přírodou?

Environmentální psychologie se stává novým oborem. Na počátku sedmdesátých let 20. století vzniká ekologické hnutí a tehdy vznikají otázky spojené s ochranou životního prostředí, které si začínají klást také psychologové. Do popředí zájmu vstupuje otázka: jak lidé ovlivňují životní prostředí? Zkoumá se motivace lidí k šetrnému environmentálnímu chování, vznik a řešení environmentálních konfliktů apod. Psychologické výzkumy se zabývají **prožíváním a chováním lidí ve vztahu k přírodě a životnímu prostředí**, postoji a environmentálním chování, vlivy sociálního, ekonomického a kulturního prostředí, vývojem osobního vztahu k přírodě nebo prožívání divočiny.

Z poznatků současné ekopsychologie nás zajímají odpovědi na otázky spojené se vztahem člověka k přírodě: **Mají dnešní lidé odcizený nebo dobrý vztah k přírodě?** Formulace této otázky vyznívá příliš zjednodušeně. Krajhanzl říká, že představa jednoduché a všeobecné charakteristiky vztahu k přírodě ožívá v ekopedagogickém snažení o „zlepšení vztahu dětí k přírodě“ či „řešení odcizení dětí přírodě“. Dále uvádí, že ekopsychologická literatura popisuje několik desítek charakteristik, kterými se lidé ve svém vztahu k přírodě a životnímu prostředí liší. Lidé pobývají v přírodě za nejrůznějšími účely, a proto se odlišují jejich motivace a prožívání. Odlišují se v potřebě kontaktu s přírodou, ve

schopnostech pro kontakt s přírodou, environmentální senzitivitou a svým ekologickým vědomím.

Za mýtus označuje Krajhanzl také tvrzení, že **kdo vyrůstá v přírodě, má ji rád a chová se k ní šetrně**. V souvislosti s ním odvrhuje romantickou představu, „*ve které se ozývá rousseauovský mýtus o divoších žijících v moudrém souladu s přírodou. Dějiny ukazují, že celá řada přírodních společností své životodárné ekosystémy rozvrátila, a život v blízkosti přírody není zárukou „přírodní moudrosti“ ani dnes: ekologické postoje zastávají častěji obyvatelé měst, naopak lidé z venkova jsou k ochraně životního prostředí nejzdrženlivější*“ (Krajhanzl, 2008, s. 3). Dodává však, že **příroda může být** společně s moudrým rodičem nebo eko-pedagogem **prostředkem k porozumění**. Teprve pak je možné osvojit si ekologicky příznivější chování.

Z hlediska učení prožitkem je pro nás také zajímavé doložené zjištění, že **pouhé informace nejsou zárukou šetrného chování člověka k životnímu prostředí**. Krajhanzl uvádí, že podle výzkumů publikovaných v recenzovaných časopisech se ukazuje, že informačních programy a kampaně mají jen mizivý efekt na chování včetně informací o životním prostředí. Zdůrazňuje, že pro změnu chování je potřeba mnohem víc: **porozumět žitým potřebám**, duševním obranám před nepříjemnými pocity, lidským představám a přesvědčením.

Pro lepší porozumění fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě je důležité si uvědomit, že v dětském chování hraje roli také **environmentální senzitivita**. V prostředí environmentální výchovy je považována za jeden z hlavních faktorů ovlivňujících odpovědné environmentální chování, jak dokládá Činčera na základě zahraničních výzkumů. Environmentální senzitivitu definujeme jako „sadu afektivních atributů, jejichž důsledkem je individuální pohled na životní prostředí z empatické perspektivy“. Klíčovou součástí environmentální senzitivity je **pocit blízkosti a sounáležitosti s přírodním prostředím**, představuje také klíčovou predispozici k projevení zájmu učit se o životním prostředí, cítit o něj starost a podnikat kroky k jeho ochraně. Z tohoto důvodu je environmentální senzitivita v modelu odpovědného environmentálního chování chápána jako vstupní proměnná, jejíž rozvinutí představuje klíčový předpoklad pro fungování navazujících programů environmentální výchovy. Činčera uvádí, že pro formování environmentální senzitivity a pozdějšího odpovědného chování k životnímu prostředí je

klíčový **kontakt s přírodou**, důležitější roli než pouhý pobyt v přírodě **jako prostředí pro sociální interakce** („hra v přírodě“) je „**hra s přírodou**“. (cit Envi)

Souvisejícím tématem s prožíváním přírody je také téma **vnímání krajiny**. Některé evolučně psychologické teorie se věnují problematice původu lidských estetických preferencí ve vnímání krajiny. Autoři Stella a Stibral (2009) dokládají svá tvrzení na základě poznatků výzkumů v etologii, sociobiologii, či evoluční psychologii. S vnímáním krajiny je spojena otázka: Je naše vnímání krajiny a to, jak ji hodnotíme evolučně podmíněno? Podle autorů zvláštnost člověka tkví z velké části právě v jeho zvláštním, „otevřeném“ postoji ke svému okolí. Upozorňují, že pokud mají vznikat přemostění mezi oběma oblastmi lidského poznání – přírodními a humanitními vědami, nemůže se tak dít tím způsobem, že je „humanitní sféra“ včetně estetiky převedena na metody, jazyk a redukcionismus věd přírodních. Jedním z faktorů vnímání krajiny uvádějí intuitivně cítěnou preferenci **přítomnosti vody a zelených rostlin**. Do vrozených preferencí zahrnují také **potřeby úkrytu a výhledu**. Avšak konstatují, že estetické zájmy člověka jsou širšího rázu, než abychom mohli tvrdit, že ve vnímání krajiny jde pouze o evolucí získané preference, jsou totiž svázány s vlastním cítěním.

Pro naše účely interpretace **terénního pozorování** je důležité výše uvedené tvrzení o **preferenci a potřebě úkrytu**. Děti si často volí hru v místě, které má **povahu „hnízda“**, je trochu stranou a **kde jsou schované**, např. v keři, pod stromy s nízkými větvemi, u zdí plotů. (percepce)

S vnímáním a prožíváním přírodního prostředí a krajiny souvisí také téma **domova a konkrétního místa**. Prokešová tvrdí, že domov a zamyšlení o něm je pohledem na působení konkrétního místa dětství každého z nás a je důležité pro **utváření identity v celkovém kontextu života**. V pohledu na domov se inspiroje myšlenkami fenomenologie místa a krajiny. Zážitky a vzpomínky na vlastní dětství pomáhají formulovat otázky o ztracenosti člověka v dnešním světě. Každý člověk si nese v sobě svou krajinu dětství, protože určitý typ krajiny působí na dětskou duši, odráží se v mysli dítěte a svým způsobem dítě utváří. Konkrétní krajina dětství je nezbytnou součástí místa, které nazýváme „domovem“, a to jak z jeho filozofického, sociologického či pedagogického hlediska. Domov je, podle Prokešové, místo, do kterého se rodíme. Dítě - lidská bytost - získává vědomí svého já. **Domov je místem prvotní zakotvenosti bytí**. Domov je

z hlediska prožívání a prožitého dětství transcendence - přesahuje nás i naše dětství. Svůj domov si nosíme, neseme během celého života neustále s sebou. Prokešová dokládá, že dětství obestřené domovem se stává zároveň naším životním horizontem.

Místo je pak konkrétním označením prostředí, má určitý charakter a atmosféru. Podle názoru Prokešové je kvalitativním, celostným jevem. Každý člověk někam patří, pochází z nějakého určitého místa, člověk v určitých místech žije a zároveň také svá místa utváří. Každé místo má také svou strukturu a ducha místa. A tím každý domov člověka má svůj charakteristický prostor a svou jedinečnou atmosféru. Místo souvisí s **osobní identitou člověka**. Významný je z hlediska atmosféry pojem **duch místa**, tedy genius loci. Charakter ducha místa je utvořen lidmi, kteří místo uspořádali, naplnili jej svými vztahy k němu a vzájemným jednáním, vycházením, úmysly a náladou. Nezpochybnitelná **přítomnost atmosféry, kterou vycit'ujeme** v jakémkoli místě, je koneckonců také **ve školním prostředí** jednou z významných veličin **ovlivňujících procesy vyučování a učení**.

Přírodní prostředí našeho každodenního života označujeme jako krajinu. Z přírodní krajiny se stává vlivem člověka kulturní krajina, v níž můžeme vysledovat určitý řád. I místo, kde bydlíme, je ovlivněno typem krajiny, která se tak stává nedílnou součástí nás samotných. Každá krajina udává také ráz a předpoklady pro daný způsob života v jeho konkrétní podobě. Prokešová varuje, že postrádáme nejen „sídlo“ jakožto místo v přírodě, ale také městská ohniska jako **místa společenského života**. Sídlit tu znamená být s ostatními lidmi. Poskytují nám spolubytí s ostatními lidmi dnešní obrovská nákupní centra? Pro nás je toto varování důvodem, jak nazírat na prostředí mateřské školy a jak jej **promyšleně utvářet**. Právě jako **místo pro lidské setkávání a spolubytí**. V interiéru i na zahradě. Zároveň jsou pro nás podstatné úvahy o vnímání krajiny a **vlivu na dětskou duši**. Vnímání krajiny, její rozmanitosti a členitosti, její zvláštností a krásy, to vše se odráží také v myslí dítěte a svým způsobem dítě utváří. Podle Prokešové má na dítě a jeho růst a rozvoj však vliv nejen typ krajiny, ale především způsob života, odpovídající této krajině.

2.2.3 Pojetí svobody E. Fromma

Erich Fromm se jeví představitelem neofreudismu a západního marxismu. Jeho teorie se soustřeďuje především na **sociokulturní vlivy působící na člověka**. Je také jedním ze zakladatelům neopsychoanalýzy, konkrétně kulturní psychoanalýzy, která psychoanalýzu interpretuje spíše sociálně a kulturně než biologicky. Fromm opustil Freudův biologismus a přiblížil se antropologickému psychologismu a částečně existencialismu. Ve snaze vytvořit syntetickou koncepci osobnosti se věnoval hlavně mechanismům vzájemného působení psychiky a společenských činitelů v procesu formování osobnosti. Spojitost mezi psychikou jedince a sociální strukturou vyjádřil koncepcí sociálního charakteru, jehož podstatou jsou podle Fromma způsoby, kterými se člověk vztahuje k okolnímu světu. Toto vztahování probíhá ve dvou liniích: asimilace – získávání a osvojení věcí a socializace – vytváření vztahů k lidem a k sobě samému.

Pro nás je z Frommových děl důležitá **analýza lidského strachu ze svobody**, kterou nabízí ve stejnojmenné knize. Fromm tvrdí, že láska k určité osobě v sobě zahrnuje lásku k člověku jako takovému a zároveň je láska dosahována v kontaktu s konkrétními individui. Z toho vyplývá, že naše vlastní já může být v zásadě stejně tak objektem naší lásky jako jiná osoba. **Přítakání k vlastnímu životu, štěstí, růstu, svobodě** má zásadní význam pro připravenost a schopnost sebelásku zrealizovat. Můžeme-li milovat sebe, pak teprve můžeme milovat druhé.

Velkou roli v budování sebedůvěry a sebevědomí člověka sehrává podle Fromma popularita. Není to on sám, kdo je přesvědčen o své hodnotě bez ohledu a úspěch trhu. Je-li po něm poptávka, je někdo, když populární není, jednoduše není nikdo. Tato **závislost sebeúcty člověka na úspěchu osobnosti** je důvodem, proč je pro moderního člověka, tak důležitá popularita.

Fromm podotýká, že životní styl člověka dvacátého století odpovídá následujícímu obrazu: velká města, v nichž je jedinec ztracený, stavby jako hory, stálé akustické bombardování, dlouhé titulky neustále se měnící a nenechávající člověku možnost volby o tom, co je důležité. Tento styl a všechna ohrožení válkami přispěla **k pocitu individuální bezmocnosti**. Vzniká otázka, čeho se můžeme přidržet, zda existuje něco uprostřed chaosu iluzí, do nichž jsme podle Fromma po hlavě vrženi. V lásce spatřuje jedinou pravou věc a možnost bariéry proti strachu z osamění a svobody. (Fromm, s. 75). Pokud je břemeno svobody pro člověka neúnosné, musí se snažit svobodě uniknout. To se vyznačuje **ochotou vzdát se svého vlastního já** tím, že se **podřídíme novým formám autority** nebo že se

z vnitřní nutkavosti **přízpůsobíme všeobecně přijímaným konvenčním vzorům chování.**

Podle Fromma existují dvě možnosti mechanismu úniku nesnesitelnému stavu bezmocnosti a osamělosti. Jedna cesta vede **k pozitivní svobodě**, dobrovolně se pojí se světem v lásce a práci, **opravdovým vyjádřením svých citových, smyslových a vjemových schopností.** Může se tak opět **sjednotit** v ústraní **s přírodou i se sebou samým, aniž se současně vzdá nezávislosti a integrity svého výjimečného já.** Druhá cesta úniku, která se otvírá, vede k tomu, aby se jedinec vzdal své svobody. Domnívá se, že se vyhne propasti mezi individuálním já a světem. Tato cesta však nikdy člověka nesjednotí se světem tak, jak by s ním byl spřízněný předtím, než se z něho vynořil jako individuuum. Na této cestě se člověk víceméně úplně vzdá individuality a integrity svého já. (Fromm, s. 76).

Pro interpretaci výzkumu fenoménu spontánních aktivit je zajímavý Frommův pohled na úlohu autoritářství, se kterým se setkáváme ve zmíněném mechanismu úniku před svobodou. Objevuje se tendence vzdát se nezávislosti svého vlastního individuálního já, sloučit ho s někým, nebo s něčím mimo sebe sama. Formy tohoto mechanismu nacházíme v pokusech o podřízenost nebo ovládnutí.

V úvahách o svobodě demokracie se Fromm zabývá **iluzí individuality.** Podle ní jsme vedeni k předpokladu, že svoboda zaručuje naši individualitu téměř automaticky. Právo vyjadřovat své myšlenky má však význam jen tehdy, jsme-li schopni vlastní myšlenky vůbec mít. (Fromm, s. 127). Je proto důležité zvážit, do jaké míry pěstuje naše kultura přízpůsobivost. Fromm tvrdí, že **potlačení spontánních citů a tím i vývoje skutečné individuality začíná velmi brzy, vlastně už v samém počátku cepování dítěte.** Fromm toto tvrdí na základě výzkumu ve Spojených státech, kde testy tří až pětiletých dětí ukázaly, že **snaha o udržení spontaneity vyvolává hlavní konflikty mezi dětmi a dospělými autoritami.** „*Tím není řečeno, že výchova musí vést nevyhnutelně k potlačování spontánnosti, je-li skutečným cílem výchovy posilovat vnitřní nezávislost a individualitu dítěte, jeho růst a integritu.*“ (Fromm, tamtéž, s. 127).

V naší kultuře však, podle Fromma, **výchova vede příliš často k eliminaci spontánnosti** a k nahrazování původních duchovních aktů, navrstvenými city, myšlenkami a přáními. **Původní** není myšlena taková **myšlenka**, kterou neměl nikdo jiný předtím, ale taková, jež

je **důsledkem vlastní aktivity člověka** a tedy v tomto smyslu je jeho myšlenkou. Jedním z podstatných cílů výchovného procesu je nepřátelské reakce odstranit. Metody jsou různé, mění od pohrůzek trestů, jež dítěti nahánějí strach, k metodám podplácení a „vysvětlování“, které dítě matou a způsobují, že se svého nepřátelství nevzdá. **Dítě pak přestane dávat najevo své city, případně přestane mít pravé pocity.** Navíc se dítěti vštěpuje, aby potlačovalo vnímání nepřátelství a neupřímnosti u druhých. Někdy to není lehké, protože **děti mají schopnost zpozorovat u druhých lidí záporné vlastnosti a nedat se jen tak jejich slovy klamat,** jak tomu bývá u dospělých. Stále ještě mají někoho nerady bezdůvodně. **Děti často vycitíují nepřátelství nebo neupřímnost,** jež z takových lidí vyzarují. Této reakce se brzy zbaví. Dítěti netrvá dlouho, aby dosáhlo „zralosti“ průměrného dospělého člověka a ztratilo smysl pro rozlišování slušných lidí a lotrů. Na druhé straně se z hlediska výchovného procesu brzy učí dítě mít city, které vůbec nejsou jeho, zvláště se učí, aby mělo rádo lidí, aby k nim bylo nekriticky přátelské a aby se na ně usmívalo. Co nestihne výchova, dožene obyčejně společenský tlak v pozdějším životě. Jestliže se neusmíváš, nejsi v očích jiných rozkošnou osobností. (Fromm, tamtéž, s. 128).

Tím je **oslabovaná osobní odvaha k spontánním reakcím** ve všech ostatních oblastech života. Fromm kritizuje soudobé přístupy k výchově, kdy jsou do hlav lidí nasazovány hotové myšlenky. Negativní dopad má taková výchova především děti, které jsou přirozeně plny zvědavosti na všechno, co se týká světa. Děti, podle Fromma, umí chápat fyzicky i intelektuálně, **chtějí znát pravdu, protože to je nejjistější cesta jak se orientovat v cizím a mocném světě.** Místo toho nejsou brány dospělými velmi často vážně a nezáleží na tom, má-li tento postoj formu otevřeného pohrdání nebo jiné povýšenosti, která se projevuje obvykle vůči všem, kteří jsou bezmocní. **U dětí se tak oslabuje odvaha k vlastnímu myšlení, iniciativě a aktivitě.**

Ke svobodě a spontaneitě se Fromm vyjadřuje důkladně a zabývá se možností a čitelností spontánní aktivity. **Spontaneitu vnímá** Fromm jako **nejdůležitější psychologický problém.** Vychází z teze, že **pozitivní svoboda člověka spočívá ve spontánní aktivitě a celé integrované osobnosti.** Za spontánní aktivitu nepovažuje aktivitu nutkavou, k níž je člověk puzen svou izolovaností a bezmocností, spontánní aktivita pro něho není činností automatu nekriticky osvojených vzorců. Spontánní aktivita je **aktivita vlastního já** a psychologicky zahrnuje to, doslova znamená kořen latinského slova sponte- **vlastní svobodné vůle.** „*Aktivitou nemíníme něco udělat, ale kvalitu tvůrčí aktivity, která může*

operovat s jednotou citových, rozumových a smyslových zážitků i vlastní vůle člověka. Předpokladem této spontaneity je souhlas celé osobnosti a vylučuje rozštěpení rozumu a přirozenosti.“ (Fromm, tamtéž, s. 131).

I když je spontaneita v naší kultuře řídkým jevem, přesto úplně nechybí. Příklady spontánního myšlení ukazujeme na umělcích. Existují lidé, kterým je spontánnost vlastní, i když jim chybí schopnost sebevyjádření v objektivním prostředí jako je tomu u umělců. Pozice umělců je, podle Fromma, zranitelná, protože ve skutečnosti se individualita nebo spontánnost formuje u úspěšného umělce. Nepodaří-li se mu své umění prodat, stává se snílkem a neurotikem. **Malé děti** nabízejí jiný **příklad spontánnosti**, jsou schopny **mít skutečně své city a myšlenky**, jejichž spontánnost se projevuje v tom, co říkají a myslí, a v pocitech, jež se odrážejí v jejich tvářích. Když se člověk ptá, co je na dětech pro většinu lidí tak přitažlivé, zjistíme, že je to právě spontánnost. „*Najde hlubokou odezvu u každého, kdo ještě sám sobě neodumřel natolik, že ji není schopen vnímat.*“ (Fromm, tamtéž, s. 136).

Většina z nás může zpozorovat okamžiky své vlastní spontánnosti, které jsou současně i momentem štěstí. Ať je to svěží a spontánní vnímání krajiny, nebo záblesk nějaké pravdy jako výsledek našeho myšlení či smyslová radost, jež není stereotypní, anebo vytrysknutí lásky k druhému člověku. V těchto momentech víme, co je to spontánní akt a můžeme si představit, jaký by mohl být lidský život, kdyby takové zážitky nebyly tak řídkými nekultivovanými náhodami. **Proč je spontánní aktivita odpovědí na problém svobody?** Negativní svoboda podle názoru Fromma, sama o sobě činí z člověka osamocenou bytost, její vztah ke světu je vzdálený a nedůvěřivý a její já je slabé a ustavičně ohrožené. **Spontánní aktivita je jedinou cestou, kterou může člověk překonat a sama se i bez obětování vlastní integrity, neboť ve spontánní seberealizaci se člověk opět sjednocuje se světem, s člověkem, i přírodou i se sebou.** (Fromm, tamtéž, s. 136).

Fromm podtrhuje, že hlavní složkou takové spontánnosti je láska. Ne však láska jako rozplynutí individuálního já, ale láska jako spontánní potvrzení druhých, jako spojení jedince s druhými na základě uchování svého individuálního já. **V každé spontánní aktivitě objímá člověk celý svět. Přitom jeho individuální já zůstává nejen nedotčeno, ale stává se silnějším a pevnějším. Síla já je v jeho aktivitě.**

Neschopnost jednat spontánně, vyjadřovat to, co člověk opravdu cítí a myslí, z toho podle Frommova mínění vyplývá nutnost předvádět druhým i sobě pseudojá, to má kořeny v pocitu méněcennosti a slabosti. Vše výše uvedené vede k závěru, že **v aktivitě jde o**

proces nikoli o výsledek. V naší kultuře se však převážně zdůrazňuje výsledek. Posunujeme důraz od okamžitého uspokojení tvořivé aktivity na hodnotu konečného výtvaru. Tím člověk ovšem ztrácí uspokojení ze zážitku momentální aktivity, jehož pomocí může dosáhnout skutečného štěstí. **Když se člověk seberealizuje ve spontánní aktivitě, získává tak vztah ke světu, přestává být izolovaným atomem. On i svět se stávají součástí strukturovaného celku a mizí jeho pochybnosti o sobě samém a smyslu života.** Když člověk může žít spontánně, tj. ani nutkavě, ani automaticky, pochybnosti zmizí. **Člověk si uvědomuje sebe jako aktivní a tvořivé individuum a poznává, že existuje jen jeden smysl života, prožívat ho.** Překoná-li jedinec základní pochybnosti, týkající se jeho samého a jeho místa v životě, najde-li vztah ke světu tím, že ho spontánním životem obsáhne, získá sílu a tím i jistotu. (Fromm, tamtéž, s. 136).

Významné tvrzení z hlediska osobnostního rozvoje člověka je Frommův poznatek, že opravdový růst je možný jen za podmínky nejvyššího **respektování zvláštnosti já**, jinými i sebou samým. Tato **úcta k jedinečnosti já a její pěstování je nejcennější vymožeností lidské kultury** a je to ona, co je dnes v nebezpečí. Znamená to, že vztah lidských bytostí je vztahem solidarity, nikoli vztahem ovládnutí a podřizování se. Pozitivní jistota obsahuje také zásadu, že neexistuje žádná vyšší moc, než toto jedinečné individuální já, že člověk je středem a cílem svého života a že realizace lidské individuality je konečným cílem i při zachování hodnoty ideálů.

2.2.4 Výchova nejmenších a malých dětí a Z. Matějček

Zdeněk Matějček, světově uznávaný dětský psycholog, který se věnoval studiu podmínek vývoje dětí v ústavech, v prostředí psychického strádání, byl významným reformátorem péče o děti, který zdůrazňoval ve výchově nejmenších dětí nezastupitelnou úlohu rodiny. Byl také spoluzakladatelem a prvním předsedou sdružení, které do terapie dětí zapojilo domácí zvířata, například psy nebo koně. Společně s Josefem Langmeierem vytvořili originální a objevené dílo o **psychické deprivaci**. Na základě pravidelného a mnohaletého sledování vývoje dětí v dětských domovech prokázali, že ústavní výchova představuje

závažné ohrožení duševního a sociálního vývoje dětí a její negativní důsledky poznamenávají tyto děti až do dospělosti.

V knize Co, kdy a jak při výchově dětí (2007) nacházíme odpovědi na otázku: Kdy je při výchově pro co vhodná doba a co kdy neproměškat? Další významnou Matějčkovou knihou z našeho hlediska je Co děti nejvíc potřebují? Podle Matějčka **malé děti**, kromě toho, co dostanou v genech, **největší část své osobnostní výbavy budují během let, ještě než začnou chodit do školy**. Pro dítě v prvních šesti letech je absolutně určující, jak s ním kdo zachází, zdali se cítí absolutně přijímáno, co dostává jíst, jak je syceno citově a jaké prostředí ho obklopuje. V období raného dětství získává podle Matějčka dítě za první tři roky ve vývoji více, než ve všech školách, které kdy bude v životě později navštěvovat.

Na otázku, co děti nejvíc potřebují, Matějček odpovídá, že především **otevřenou budoucnost a jistotu** místo úzkosti. Dítě podle Matějčka potřebuje především **jistotu ve vztazích ke svým lidem**. Matějček zdůrazňuje, že je „*potřeba rozumět základním psychickým potřebám dítěte, jednotlivým fázím jeho vývoje a každému zvlášť v jeho jedinečnosti*“ (Matějček, 2008, s. 7). K tomu jako podmínku dodává, že je také zapotřebí, aby dospělí, kteří dítě vychovávají, rozuměli sami sobě ve svých rolích. Matějček si také klade otázku, jak nejlépe poznat potřeby malého dítěte? Cesta podle něj vede skrze soužití. Matějček to dokládá na objevech prvků spontánního mateřského chování pečujících osob. (Matějček, 2008, s. 12).

Pro lepší **porozumění fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě** je pro nás zajímavé, jak Matějček **hodnotí riziko**. „*Riziko pro mne představuje něco jiného než nebezpečí... Riziko je něco mírnějšího a vzdálenějšího. Něco, co může a nemusí být uskutečněno, co může a nemusí dostat konkrétní podobu, co existuje zatím jen jako možnost, eventualita... Nebezpečí se mohu vyhnout, mám-li štěstí. Riziko mohu a nemusím podstoupit.*“ (Matějček, 2008, s. 22).

K rodičovskému chování primitivních národů Matějček podotýká, že mnohé praktiky těchto matek jsou **následováním hodné** a jejich účinnost dnes dovedeme z poznatků naší psychologie dobře vysvětlit. Dítě poznává, že jeho „*hnízd*o“ má své hranice a že se jim musí přizpůsobit, současně ale poznává, že rodiče a sourozenci jsou mu oporou ve všech nejistotách.

Připomeňme si čtyři základní životně **důležité psychické potřeby**, jak je definovali Matějček s Langmeierem a doplněné o pátou samotným Matějčkem (Matějček, 2008, s. 37 - 38):

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů
2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech
3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů
4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty
5. Potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivy

K potřebě identity Opravilová podotýká, že nedostatek uznání vlastní hodnoty a uspokojování z přiměřeného uplatnění narušuje sociální a citové vazby mezi dětmi. Je nesmírně důležité připravit prostředí a situace v mateřské škole tak, aby poskytovaly příležitosti k vyváženému a velice mnohostrannému uplatnění různě disponovaných jedinců. Zdůraznění potřeby otevřené budoucnosti může u předškoláků vyznívat poněkud nadneseně. *„Ale i malé dítě ve svém horizontu může vzhlízet k více či méně dosažitelným cílům. Chce jen umět to, co starší sourozenec nebo kamarád, ale chce také získat právo a ještě samostatnější rozhodování a jednání. Ponechá-li rodina či škola dítě příliš dlouho v dětské závislosti, s odkazem jsi ještě malý, to ještě pro tebe není, může u dítěte vypěstovat pohodlnou pasivitu, závislost nebo nepřiměřené frustrující reakce.“* (Opravilová, Gebhartová, s. 26 – 27).

Významným Matějčkovým přístupem k dítěti je **zdůraznění životní radosti** jako východiska k překonávání životní úzkosti. *„Radost je přirozený následek osvobození od každé úzkosti, od té malé každodenní, i od té velké, existenciální. Je tedy neméně lidská než úzkost, neméně dávná, hluboká a bytostná.“* (Matějček, 2008, s. 107).

Úlohu mateřských škol spatřuje Matějček především v **prevenci společenské izolace** dnešních dětí, převážně jedináčků. Dítě v předškolním věku potřebuje společnost druhých dětí. Matějček zdůrazňuje význam trvalých hodnot pro dítě, které se utvářejí také během společných dětských aktivit a také ve škole. Příležitost ke kontaktu s dětmi v mateřské škole má specifický význam jako **místo pro společenský život dětí**. Matějček upozorňuje, že škola života má svá práva a své nároky, kterým škola s lavicemi nerozumí, ale musí je respektovat. Pro nás z toho jednoznačně vyplývá, **doceňovat prostor pro neřízené**

činnosti dětí, tak aby měly příležitost svobodné volby činností a kontaktů s druhými dětmi. Matějček vidí jako nevýhodu, že v dnešní (mateřské) škole **chybí** dětem **mužské vzory** (Matějček, 2008, s. 63 - 64). Je podle něj proto nutné vyvážit tento nedostatek v jiných volnočasových institucích.

Významné jsou pro nás samozřejmě **poznatky současné vývojové psychologie dětí**. Podle nich se dítě v předškolním věku neustále zdokonaluje, roste kvalita pohybové koordinace a dítě je hbitější. Hry v tomto období jsou velmi často spojeny s pohybem. Šulová uvádí, že **motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte** mezi třetím a šestým rokem, s možnostmi pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností. Dále si v této době dítě hraje s různými materiály například s kamínky, je okouzleno rozmanitými tvary. Zvláště zapojuje **hmat**. Kognitivní vývoj předškolního dítěte vykazuje globální vnímání. Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí. Dítě **upoutávají** často výrazné **detaily**, zvláště mají-li vztah k jeho aktuální zájmu nebo potřebě (Šulová, s. 13 – 14).

V tomto období můžeme pozorovat opakovanou hru, opakované jednání, tyto opakované zkušenosti ze sociálních interakcí dítě potřebuje k vývoji představ. V předškolním období dochází k rozvinutí názorného intuitivního myšlení. Pro nás důležitým zjištěním je, že předškolní dítě dokáže jednoduchým způsobem **vyjadřovat své pocity a prožitky**. Tento poznatek využijeme **při reflexi** činností s dětmi.

Z hlediska emočního, motivačního a sociálního vývoje dítěte předškolního věku je zásadní poznatek o **potřebě být aktivní** a s tím spojenou **potřebou pohybu**. Dítě pobíhá, poskakuje, poposedává. Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní a zároveň krátkodobé a proměnlivé. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomí. V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada. Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupráce a dítě je schopno již pomáhat slabším, vést druhé, podřídít se zájmu ostatních. S vývojem emocí a rozvojem sociální stavů souvisí morálně etický vývoj předškoláka. Šulová uvádí, že řada autorů se shoduje v tom, že **dítě předškolního věku vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou autoritu**, proto je tak trestuhodné, když dospělý svým chováním toto zkreslené nebo spíše **idealistické vidění světa dětí** zklamávají. (Šulová, s. 17 – 18).

O předškolním věku dítěte Matějček říká, že **vývojové potřeby dítěte** v tomto věku nesouvisejí s přípravou na školu, která je spíše společenskou nutností a tlakem, ale že **se vyvíjely v dlouhých stáří** (Matějček, 2007, s. 47). Z toho vyvozuje, že mateřská škola nemůže být pouhým předstupněm základní školy. V mateřské škole začíná kultivace schopnosti spolupráce, o probouzení prosociálních vlastností, které člověku umožňují začlenění do různých skupin, jeho přijetí a uplatnění v nich. Tyto vlastnosti jsou družnost, tolerance, solidarita, obětavost, soucit, soustrast. (Matějček, Co kdy, s. 48). Kladou se základy **přátelství**. Výhodou mateřské školy je podle Matějčka také to, že je více přístupná novým odborným poznatkům z pedagogiky a psychologie než rodina.

Také Gillernová uvádí, že předškolní období je věkem **iniciativy** dítěte. Regulování iniciativy dítěte je charakteristické pro interakci dospělých a dětí předškolního věku. Je také zřejmé, že **rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj**. V tomto spatřuje Gillernová významnou rezervu stimulování vývoje dětí v rodině i v mateřské škole. Při hrách totiž může dítě zažívat množství nejrozličnějších pocitů a prožitků, které je obohacují a podporují jeho sociální a citový vývoj. Ke konci předškolního období jsou děti schopny své prožitky kontrolovat a ovládat. Předškolní dítě je také schopné navazovat kontakty s vrstevníky a tyto kontakty můžeme vnímat jako potvrzení jeho zralosti. „*Stimulací, podporou rozumíme záměrné vytváření podmínek a podnětů rozvíjející prožitky dítěte. Takovým podnětem může být například vycházka podzimní přírodou, která hraje barvami a vyvolává různé asociace i prožitky. Kultivací citových projevů a různých způsobů reagování, rozumíme záměrné hledání a objevování přiměřených projevů emocí.*“ (Gillernová, s. 127)

Za velmi důležité spolu s autorkou považujeme, aby děti uměly přiměřeně projevovat emoce a svým emocím rozuměly. **Aby dospělí dokázali přijmout různé prožitky dětí.** Důležité je, aby jim porozuměli. Citový vývoj lze stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a **reflektování**. Tak aby se děti postupně učily své emoce poznávat, rozlišovat, orientovaly se v tom, co ta která emoce znamená a jak ji lze přijatelně projevovat. Jako důležité vnímá Gillernová zásady akceptování jedinečnosti každého dítěte, dopřát jim **volnost v rozhodování, zda se zapojí do hry**, účelem je, aby děti neztratily radost a volnost, která ke hře patří. Pro mnoho dětí je zcela novou zkušeností, nemusí-li se povinně aktivně zapojit do hry a mohou-li jen klidně

přihlížet dění. Je to **zkušenost**, která napomáhá dítěti **k nabytí odpovědnosti za své chování**. (Gillernová, s. 130).

2.2.5 Dítě v osobnostním pojetí Z. Heluse

„Již teorie v době Komenského výzvy k láskyplnému a chápajícímu přístupu k dítěti, ukazovala jak je strach, obava, úzkost dítěte brzdícím prvkem v jeho rozvoji. Absolutní převaha vůle dospělých nad vůlí dětskou oslepovala v praxi rodiče a učitele. Snažili se zdůvodnit fenomén strachu jako pozitivní stimulační prostředek socializace dítěte.“ (Rýdl, s. 14). Výchova v rodině i ve škole, jak uvádí Rýdl, trpěla nízkou uvědomělostí o procesech dětství a dospívání. Kvalita vychovávání a vzdělávání dítěte byla v minulosti posuzována podle toho, jak se povedlo přizpůsobit vůli dospělých. Dodnes tento pohled ještě převažuje, přestože je tato pedagogika již odmítána jako manipulativní, trestající.

Psycholog Zdeněk Helus ve svém díle zdůrazňuje úkol humanistické psychologie a pedagogiky: posilovat dítě v jeho osobnostním rozvoji, **dávat mu šanci stávat se osobností**. Klade si logicky otázku, jak by výchova měla být pojata, aby nás k tomuto cíli pokud možno spolehlivě dovedla? A jak vlastně osobnost chápat? Helus uvádí čtyři možné výchovné modely pro osobnostní vývoj dítěte. První: výchova je pojata jako dirigování z vnějšku - přikazuje a zakazuje, dohlíží, trestá a odměňuje. Cílem této výchovy je utvářet bytost poslušnou ovládající se, konající, co má. Druhý: výchova poskytuje volnost, akceptuje. Úkolem vychovatele je být vůči růstovým vývojovým potřebám dítěte empaticky účastně pozorný. Tento model výchovy je založen na respektování vnitřních vývojových tendencí dítěte. Třetí: výchova zdůrazňuje význam autority pro osobnostní růst dítěte. Styl opřený o autoritu se vyznačuje jasným stanovením zásad, přesvědčuje dítě, co je správné a co ne. Čtvrtý model: výchova jako cílené, reflektující, strategické uplatňování zřetelů osobnosti. S vědomím nedostatků předchozích modelů vytyčuje charakteristiky, které jsou pro osobnost podstatné. Je to **celistvost, identita, autoregulace**. (srovnej Helus, dítě v os, s. 19 – 24).

Helus vnímá dětství jako bohatství potenciality růstu a rozvoje. Uplatňovat zřetel celistvosti znamená podle Heluse právě **napomáhat realizaci potencialit**, napomáhat

tomu, aby se dítě rozvinulo ve svých možnostech. K identitě se vyjadřuje následujícím: Identitu vnímá Helus jako požadavek totožnosti se sebou samým, **být tím, kdo doopravdy jsem.** „*Dospět k sobě samému je jednou ze základních potřeb člověka a její zanedbání má stejné negativní důsledky jako zanedbání jiných důležitých potřeb. Problém identity je zakotvený, v tom, co je jádrem osobnosti, v našem já.*“ (Helus, dítě v os, s. 25). Helus zdůrazňuje, že pro vývoj zdravé identity je důležité, aby dítě ve svém okolí nacházelo osoby, s nimiž se může identifikovat, ztotožnit. Tyto osoby jsou vzory pro nápodobu a ztělesňují ideály. Takovým vzorem v mateřské škole je samozřejmě učitelka.

S tématem identity je, podle Heluse, také spjata **téma autoregulace**. Požadavek, abych dával na sebe pozor a bral svůj život do ruky, převzal za něj zodpovědnost. **Ideálním cílem výchovy je, aby člověk nakonec přešel k autoregulaci a regulaci z vnějšku už nebyla nutná.** To platí například v oblasti vzdělávání, jedním z jeho cílů je, aby žák přešel k sebevzdělávání. Důležité je odlišovat autoregulaci omezující a rozvíjející. Omezující autoregulace se zpravidla vyvíjí na základě strachu. Autoregulace rozvíjející je založena na tom, že jedinec se snaží využívat své potenciality: cvičí, trénuje, aktivizuje se, aby překročil stávající hranice a dospěl k vyšší kvalitě celého života.

Helus tvrdí, že nejvýznamnějším znakem člověka je, že existuje jako „já“, že je já. Jádrem vztahu člověka k sobě samému je, že chce vědět s kým je, kým je a jaký je, **jde mu o sebe pojetí**, chce dosahovat cílů, které dávají jeho životu smysl, chce se stát sám sebou, **jde mu o seberealizaci respektive o aktualizaci pravého já.** Dokládá, že zprostředkování jsme i my sami sobě prostřednictvím pohledu druhých lidí. Díky jejich pohledu na nás si ujasňujeme, čím jsme, jací jsme a co dokážeme. (Helus, 2007, s. 55). **Uchování hodnoty vlastního já** je, podle názoru Heluse, **pro děti a mládež často klíčovou potřebou.** Proto musí učitel s maximální pozorností předcházet situacím, kdy je žák například školními neúspěchy dlouhodobě dováděn k pocitu vlastní omezenosti a méněcennosti a kdy ztrácí nutnou míru sebejistoty a sebedůvěry. (Helus, 2007, s. 57 - 58).

Z hlediska snahy o pochopení fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě je pro nás cenný pohled Heluse na složku osobnosti, kterou nazývá „pravé já“. Říká, že pravým já označujeme „*vnitřní základ sebe sama, vnitřní zdroj naší individuální jedinečnosti, která se chce projevit, rozvinout v bohatství svých růstových potencialit, uplatnit se a vydat plody. Ve svém pravém já, jsme tím, kým jsme a nikým jiným, nezaměnitelní, originální, neopakovatelní. Nad svým pravým já nemusíme přemýšlet.*“ (Helus, tamtéž, s. 60). Je to

aktualizační tendence, jak ji vyjadřuje Rogers. Ve svém opravdovém já jsem tím, kým jsem především **svým růstem**, růstem svých morálních a vzdělanostních kvalit, **hloubkou své reflexe** nad světem a místem i úkoly člověka v něm. Aktualizovaným potenciálem své tvořivosti, objímající přesvědčivostí své lásky odvahou projevit solidaritu, být oporou těch, kteří jsou pro nepochopené kvality svého lidství, či nejrůznější handicap, ohrožení a pronásledování.

2.2.6 Koncept kontinua Jean Liedloffové

Lékařka Jean Liedloffová, která mnoho let trávila na expedicích mezi jihoamerickými indiány, vypracovala **teorii očekávaného chování miminek a malých dětí**. Ve své knize Koncept kontinua především popisuje svá pozorování kmene Yequánů a také se ve vzpomínkách vrací ke svému dětství. Projevy chování indiánských dětí kmene Yequánů a jejich prožívané štěstí klade do protikladu k chování dětí v naší euroamerické kultuře. Autorka výzkumů nabízí kritický pohled na chování současných rodičů k dětem, které podle jejího názoru způsobuje, že dnešní děti neprožívají své dětství šťastně.

K přiblížení jejich východisek slouží úvodní zážitek z vlastního dětství. Autorka popisuje příhodu z procházky v lesích, když trávila léto na dětském táboře: *„Šla jsem jako poslední, trochu jsem se opozdila a spěchala jsem, abych ostatní dohonila. Když tu jsem mezi stromy uviděla Mýtinku. Vzadu stála košatá borovice a uprostřed se rozprostírala vyvýšenina pokrytá světlým skoro svítícím mechem. Osvětlovaly ji paprsky odpoledního slunce odrážejícího se od země, od temné zelené barvy borovicového lesa a korunovala ji modř oblohy. Celá scéna měla v sobě něco dokonalého, tak silnou a všudypřítomnou kvalitu, až mě to přikovalo k zemi. Vstoupila jsem na její okraj a pak jsem pomalu, jako bych vcházela do kouzelného či svatého místa, došla doprostřed, sedla jsem si a pak položila tvář do svěžího mechu. Tady to je, pomyslela jsem si a cítila jsem, jak ze mě opadáva úzkost, která podbarvovala celý můj dosavadní život. Tady bylo konečně to místo. Všechno tu bylo tak, jak má být. Všechno bylo „správně“ - strom, země pod nohama, kámen, mech. Na podzim to bude všechno jak má být. V zimě pod sněhem to bude všechno jak má být - bezchybné ve svém zimním hávu. Na jaře, když zázrak za zázrakem znovu*

vypučí svým vlastním tempem, to bude stejné a naprosto správně. Měla jsem pocit, že jsem objevila chybějící střed věcí, klíč ke správnosti samé. Cítila jsem, že si to poznání, které zde bylo naprosto jasné, musím zapamatovat.“ (Liedloffová, 2008 s. 22)

Vzpomínka na tento zážitek z dětství provázela autorku velkou část života a pocíťovaný **řád přírody** jí vždycky **poskytoval** určitou formu **bezpečí**. Jean Liedloffová říká, že struktura každého jedince je odrazem zážitků, o kterých předpokládá, že ho v životě potkají. Pokud chceme vědět, co je správné, je nutné znát naše **vrozená druhová očekávání**. Autorka se dále zabývá tím, kolik toho víme o vrozeném očekávání člověka. Dává do protikladu žebříčky hodnot, co by člověk měl chtít a chce. Říká, že jedním z největších tajemství lidského druhu je, jaká očekávání jsou vybavena v jeho evoluční minulosti. Doporučuje proto studovat lidské objekty, které dosud neopustily kontinuum lidského chování, jak popisuje a také neopustily své původní prostředí. Autorka doporučuje, abychom neustále vyhledávali příležitosti, které **vrátí do původního stavu naši vrozenou schopnost vybrat si to co je vhodné, správné**. Intelekt považuje v těchto rozhodováních za nemotorný. Jeho pomocí se teď však musíme pokusit tuto schopnost opět rozpoznat.

Lidské kontinuum definuje jako **posloupnost zážitků, které odpovídají očekáváním a sklonům lidského druhu v prostředí** shodném s tím, **ve kterém se tyto sklony a očekávání formovaly**. Za vhodné prostředí nepovažuje jen přírodní podmínky, ale i sociální uspořádání, které zahrnuje vhodnou péči a **vhodné chování okolních lidí**. Kontinuum jedince je celek. Přesto tvoří část kontinua rodiny, která je částí širší rodiny, společenství a druhu. Stejně jako lidské kontinuum tvoří součást kontinua celého života. Každé z nich má vlastní **očekávání a sklony, které pramení z dlouhé formativní minulosti**. (Liedloffová, 2008 s. 43).

Autorka zdůrazňuje, že je důležité pochopit rozdíl mezi evolucí a změnami evolucí nepodmíněnými, jejichž smysl je diametrálně odlišný. To, co evoluce rozrůzněním vyvíjí, se podle Liedloffové stále přesněji přizpůsobuje našim požadavkům. Avšak nové chování a okolnosti pokroku, které neberou ohled na celou řadu faktorů, jejichž cílem je sloužit našim nejlepším zájmům, tyto původní evoluční úrovně člověka ničí. *„Nahrazuje to, co je komplexní a přizpůsobené, tím co je jednodušší a méně přizpůsobené. Tyto **evolucí nepodmíněné změny přináší člověku zranitelnost**. Evoluce naopak vytváří stabilitu.“* (Liedloffová, 2008 s. 43). Autorka své pozorování shrnuje následujícím postřehem: čím

silněji je kultura postavena na intelektu, tím více omezuje jedince, aby se udržela. Dokládá to příkladem zapamatování a vybavování informací v mozku člověka. Tvrdí, že mozek spokojeného člověka si může zapamatovat neuvěřitelné množství informací a udržet je v paměti k pozdějšímu použití, pokud to daná společnost od něj očekává. Paměť člověka se zlepšuje, pokud jedinci žijí naprosto ve shodě se sebou a se svým okolím. Hranice vnímání jsou určovány v dětství. **Dítě očekává, že bude vedeno svými zážitky.** Očekává, že jich bude hodně a budou různorodé. Dále očekává, že jejich charakter bude mít **přímou a užitečnou souvislost se situacemi**, které ho **v životě** budou potkávat. Pro ilustraci uvedeme autorčiny poznámky k pozorování výchovy adoptovaného chlapce náčelníkem kmene.

Osiřelý chlapec ze smíšené rodiny měl potíže se svým chováním a začleněním do života kmene. Náčelník se stal jeho adoptivním otcem a vědomě chlapce vedl k očekávanému chování. V jedné situaci dal chlapci najevo, že by s ním měl jít na lov. Očekával, že se po vyzvání dá chlapec za ním po cestě, tak jako to činí ostatní chlapci kmene a vezme si svůj luk a svoje šípy. Náčelník se vydal na cestu. Chlapec se však roztřásl po celém těle a pak se rozbřečel. Stál na místě zmítaný svou nerozhodností. *„Tenkrát jsem nechápala jak principy fungují. Viděla jsem jenom kluka nešťastného, že nešel s náčelníkem. Šla jsem za ním, vzala jsem ho za ramena a spěchala s ním po stezce. Vyběhli jsme do savany, právě když Anchu zmizel v džungli na druhé straně. Volala jsem, aby počkal, ale náčelník se ani neotočil, ani nezpomalil. Postrčila jsem chlapce a pobídla, aby si pospíšil.“* (Liedloffová, 2008 s. 61). Autorka dále zvažuje a hodnotí své tehdejší chování k chlapci. Myslela si, že mu svým zásahem v situaci pomůže a zároveň zajistí, že náčelník nebude zklamaný. Ale samozřejmě při reflexi celého svého jednání došla k poznatku, že šlo z její strany o vměšování. *„Neohrabaností typickou pro moji kulturu jsem nahradila chlapcovu vůli svou. Snažila jsem se ho přesvědčit, aby dělal správnou věc, zatím co Anchu (náčelník) pracoval na daleko zdravějším principu. Dal chlapci svobodu, aby chtěl dělat to správné. Sejmul z něj veškerý tlak, aby přirozená potřeba zapojit se do dění zvítězila nad tím co rebelování způsobilo. Anchův systém byl s největší pravděpodobností těsně před nastolením rovnováhy. Moje vměšování ale vrhlo chlapcův vývoj o několik týdnů zpět. Pro mě bylo těžké uvěřit tom, že Yequani naprosto neznají nátlak a přesvědčování a svou vůli druhým nevnučují.“* (Liedloffová, 2008 s. 61).

Liedloffová popisuje na mnoha dalších příkladech nevnucování vůle dospělých dětem, od kterých se očekává nějaké rozhodnutí. Zajímavé bylo pozorovat, jak přijali dospělí rozhodnutí malého samostatného chlapce. V konkrétní situaci nepřijal nabídku dospělých mužů, aby odešel s nimi. Muži se ho nepokusili nutit ani přesvědčovat. Tak jako všichni ostatní, patřil chlapec sám sobě. Jeho rozhodnutí znamenalo, že je svým vlastním pánem a že následky jsou součástí jeho osudu. Nikdo si netroufl převálcovat jeho právo rozhodovat sám za sebe jenom proto, že byl menší a slabší a bylo by možné ho tělesně přemoci nebo proto, že měl málo zkušeností na to, aby se rozhodl správně. Mezi Yequany je **rozhodnutí každého člověka považováno za správné. Každý se může rozhodnout tak, jak to sám cítí.** Podle Liedloffové sklon rozhodovat se je důkazem schopnosti dělat správná rozhodnutí. Malé děti nedělají velká rozhodnutí. Starají se o svou bezpečnost a v záležitostech nad své rozumové síly se obracejí na starší, aby za ně rozhodli, co je nejlepší. Tím, že se **dítě smí od nejranějšího věku rozhodovat se udržuje jeho úsudek na vynikající úrovni, co se týče vlastního rozhodování i přijetí rozhodnutí druhých. Opatrnost je přímo úměrná zodpovědnosti proto jsou chyby takřka minimální. Takovéto rozhodnutí nenaráží u dítěte na odpor a proto je harmonické a příjemné pro všechny zúčastněné.** (srv. Liedloffová, 2008 s. 107).

Zajímavé jsou rovněž popisy chování dětí, které přišly si nechat ošetřit lékařkou úraz. I velmi malé děti s vysokou sebedůvěrou si byly schopny přicházet pro ošetření a přijmout ho bez podpory matky, bez lítosti a skoro bez poznámek. Autorka se domnívá, že matka onoho chlapce, která zranění jistě viděla, mu řekla jen: běž za Jean. A chlapec se postaral o zbytek. Dítě neplakalo, ani se nijak nedomáhalo matčiny přítomnosti. Jeho matka předpokládala, že za ní syn přijde, když ji bude potřebovat. A v takovém případě by mu byla naprosto k dispozici. Ve srovnání se současníky americké střední vrstvy, takových případů však u indiánů shledává velmi málo. V protikladu s touto zkušeností uvádí pohled na americké děti, které považuje nejchráněnější děti v historii, na jejichž bezpečí se neustále dbá zvenčí.

Pro nás je zajímavé při hledání, jak optimálně by měl učitel reagovat na spontánní dětské aktivity v přírodě a přitom se musí neustále strachovat, zda nejsou příliš riskantní a nebezpečné, sledovat příklad cvičení malých indiánů v lukostřelbě. Autorka popisuje, jak se malí indiánští chlapci už od jednoho a půl roku cvičili v lukostřelbě. Obdivuje, jak dokázali s luky a šípy zacházet bezpečně a s obdivuhodnou dovedností. Šípy byly ostré a

střílet se mohlo všude. Neměli bezpečnostní předpisy a během dvou a půl roku, které u indiánů Liedloffová strávila, nebyla svědkem jediného střelného zranění.

Autorka pozorovala například děti, které se každý den koupou v řece nebo si v ní hrají a nemohou spoléhat na zkušenosti z předešlého dne a musí za všech okolností velice pečlivě odhadnout své schopnosti. Podle jejího názoru, je základem rozložení zodpovědnosti. **Děti západní civilizace skoro nevyužívají svých schopností dávat na sebe pozor. Většinu zodpovědnosti totiž za ně přebírají dospělí.**

„Z hlediska kontinua je opakování nadbytečné. Dítě tedy ztrácí tolik zodpovědnosti za sebe sama, kolik převezmou ostatní. Tak dochází k oslabení účinnosti v mechanismu sebezáchovy. Nikdo se totiž nemůže věnovat situaci někoho jiného tak intenzivně jako daná osoba sama. Jedná se o další případ, kdy se pokoušíme o vylepšení přírody, další příklad nedůvěry ve schopnosti, jež intelekt nemůže kontrolovat, protože není schopen obsáhnout všechny relevantní situace. Tento sklon vměšovat se do přirozeného a nejlepšího možného způsobu rozmístění zodpovědnosti je důvodem, proč mají civilizované děti více úrazů.“ (Liedloffová, 2008 s. 116).

K možnosti návratu k přirozeným schopnostem rozpoznat, co je pro dítě správné, autorka poznamenává, že pokud se snažíme uplatnit principy kontinua v civilizovaném životě, je tento **posun v důvěře ve vlastní ochranu dítěte jedním z nejobtížnějších kroků**. Je tak nezvyklé nechat dítě, **aby fungovalo podle svého vnitřního plánu**, že si skoro ani neumíme představit, že by se mu bez našeho dohledu mohlo vést daleko lépe. Většinou ho ale budeme kontrolovat alespoň letným pohledem (a budeme mít strach, že si toho dítě všimne a bude si myslet, že to je očekávání neschopnosti). K tomu autorka poznamenává, že schopností malých dětí je orientovat se v podmínkách svého okolí a volit vždy tu bezpečnou cestu.

Pokud se rozum dospělého snaží rozhodovat o tom, kolik je dítě schopno pochopit, dochází k nepochopení, nedorozumění a zklamání dítěte. Kontinuum prostě dítěti dovolí, aby ze svého neupravovaného a nepokřiveného jazykového prostředí absorbovalo tolik, kolik může. *„Ale když uchopíte dítě za ramena a snažíte se, aby něco pochopilo, způsobíte jen smutný konflikt mezi tím co chápe a tím co cítí jako vaše očekávání. Pokud dětem dovolíte, aby neomezeně poslouchaly a pochopily to, co jsou schopné pochopit, ke*

konfliktům nedochází a vy si nemusíte lámat hlavu jak s dětmi hovořit.“ (Liedloffová, 2008 s. 119).

Pro nás je nesporně zajímavý také poznatek o **dovednosti malých dětí se zabavit**. Při terénním výzkumu v mateřských školách jsme pozorovali, že tuto dovednost naše evropské děti neztratily. Také Liedloffová konstatuje, že každé yequánské dítě je schopné zabavit se samo. Vysvětluje to jeho jistotou a tím, že dítě nepotřebuje stálé ujišťování, jak ho má někdo rád. Chlapci se společně cvičí v lukostřelbě a ve foukačkách, hrají hry, plavou, rybaří, studují a sbírají potraviny obvykle ve skupinách. Je jedno v jaké skupině pracují, vždy u toho hodně mluví a mají výbornou, až sváteční náladu. A velice často se smějí.

K našim pozorováním je důležitý také postřeh o projevování dětské energie, která bývá většinou učiteli raději vždy usměrňovaná. Liedloffová konstatuje, že v civilizovaném prostředí je dětem často **znemožněno vybití dostatek energie**, aby byly spokojené. Jejich **aktivita jsou omezovány nedostatkem času na hraní venku**, omezeným prostorem doma, nebo i „uvězněním“ v ohrádce, v kšírkách, v postýlce nebo jídelní židliče.

Výsledkem výše uvedených negativních jevů ve výchově malých dětí jsou podle Liedloffové poškozené lidské osobnosti. Např. někteří lidé jsou díky svým deprivacím nuceni žít ve stavu neustálého napětí, které se stává součástí jejich osobností. Nedokonalé uvolnění vytváří chronický **stav nespokojenosti**, který se projevuje špatnou náladou, nervozitou. Autorka je názoru, že proamerická společnost se vyvinula bez ohledu na reálné možnosti svých členů. Dodává, že pokud pochopíme lidské kontinuum, máme i v ní dostatek volného prostoru. Můžeme využívat nepatrných každodenních šancí na zlepšení a na minimalizování chyb. *„Nemusíme čekat, až se celá společnost změní. Vůči svému miminku se můžeme chovat správně hned. Můžeme mu poskytnout zdravý základ, který mu umožní vypořádat se s jakoukoli situací, která jej později potká. Když si jednou plně uvědomíme následky své péče o miminko, o dítě, o sebe navzájem a o sebe samé, když se naučíme respektovat svou skutečnou podstatu, zjistíme jak můžeme být šťastni.*“ (Liedloffová, 2008 s. 172).

O přirozených potřebách miminek a malých dětí zjišťujeme, že děti, o něž se **rodiče starají s jistotou naprosto intuitivně**, takřka nepláčí, ale **jsou veselé, poslušné a naprosto spokojené**. **Vyrůstají v sebevědomé, vyrovnané osobnosti**. Péče o dítě u lidí kmenů

žijících na úrovni doby kamenné není samostatnou činností, ale spíše je souběžná s normálním pracovním i svátečním dnem.

2.3 Východiska v pedagogických teoriích a vzdělávacích modelech

Různé proudy a směry pedagogického myšlení v minulosti měly většinou společného jmenovatele, byly zaměřené na člověka a jeho postavení ve společnosti. Tyto směry se v dobách filozofického nazírání na svět snažily vyřešit otázku odpovědnosti člověka ke světu a k sobě samému. Zabývaly se otázkou jeho svobodné volby. A tím zároveň také hledaly způsoby **jak vychovat svobodného, tvůrčího, aktivního člověka.**

2.3.1 Humanistická pedagogika J. A Komenského

Z hlediska svébytnosti dítěte poprvé v dějinách myšlení o výchově na něj dokázal pohlédnout **Jan Ámos Komenský**. V celém svém díle přesvědčuje Komenský dospělé, že v zájmu další existence lidské společnosti a budoucnosti mají **dítěti věnovat maximální pozornost**. Výchova založená na **porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem** je podle Komenského zárukou správného vývoje celé společnosti. Založil tak tradici pochopení důležitosti předškolní výchovy a přinášel dodnes pro ni platné argumenty. To vše Komenský odůvodnil ve dvanácti kapitolách svého Informatoria školy mateřské. (Opravilová, s. 125).

Podívejme se blíže na postřehy k dílu dosud u nás v praxi stále nedoceněného myslitele. Komenský již v 17. století určil **předmětem výchovy člověka** samého. Ve svém díle Velká didaktika, Didaktika česká postuluje **školu jako dílnu lidskosti**. Z tohoto pohledu je otcem myšlenky pedagogiky osobnostního rozvoje. Vzor metody Komenský nachází v řádu ve věcech světa. Tento **řád** podle Komenského **pochází z přírody**. Komenský

uvádí pro lepší pochopení svých výchovných zásad srozumitelné metafory, krásné a čisté příklady přírodních daností a jevů jako je **dovednost ptáka létat**, či dovednosti člověka být stavařem a stavitelem. Jasně ilustrují požadavky Komenského na metody a přístupy k vzdělávání dětí. Komenský uvádí příklady přirozenosti na živočiších a poukazuje na **přirozenost dětské duše**. Komenský v Didaktice zdůrazňuje především **dobré vedení**, které je podle něj **základem k rozvoji** každého vychovávaného. Ve vyhledávání odpovídajících metod pak vidí úspěšnost při vzdělávání toho kterého žáka. Podle jeho přesvědčení může kdokoli podle svých schopností dosáhnout co nejvýše s dobrým vedením. Komenský hovoří o **potřebě živé zkušenosti**, vlastního pohledu a schopnosti se naučit. Požaduje od učitelů motivaci jako podmínku na soustředění pozornosti žáka. Jeden ze zásadních požadavků Komenského je, aby učení bylo pro žáka smysluplné. „*Aby discipulus viděl, že to jsou života jeho se dotýkající a jako každodenní věci již k tomu a k tomu, tu a tu bude zapotřebí. Nebo to přejímá, když čemu co je, discipulus vidí.*“ (Komenský, tamtéž, s. 167) To je požadavek i současné pedagogiky osobnostního rozvoje. **Úspěšnost vyučování** podle Komenského **souvisí s odpovídajícími metodami, motivací a obsahem a uspořádáním učiva**. To vše zvyšuje **požadavky na vyučujícího**. Potřeba kvalitních učitelů zůstává aktuální i v dnešní době.

Komenský popisuje školu a tady nás zajímá především to, že i uvnitř myslí na **prostor pro hraní včetně zahrady** a **zdůrazňuje smyslové vnímání**. Nestaví jen požadavek na názornost, aby žáci učení před sebou viděli, ale „*aby pak v nich to uvázlo, užívati sluší s přednášením jim všeho všech smyslů, kterýchž je k užití možné.*“ (Komenský, tamtéž, s. 230). K metodě vyučování ve škole znovu zdůrazňuje, že musí být předně přirozená, požaduje také **laskavý přístup**, aby se s dětmi mluvilo způsobem rozmlouvání, pohádek, podobenství.

V Informatoriu školy mateřské Komenský vyjadřuje **potřebu dítěte**, které má ve **volném pohybu** a **veselé náladě**. Jeho postřehy vynikají psychologickou hloubkou a následně velmi praktickými radami pro rodiče. Důraz klade na pěstování smyslů, především ze strany rodičů. Významné je **pozorování okolí** pro dítě. Připomíná **péči o zdraví a veselou mysl, především hrou a volným pohybem**, ke kterým je třeba **dítě povzbuzovat**. Tyto požadavky jsou stále aktuální i v dnešní době a dá se říct, že stále aktuálnější. Komenský vysoko cení hodnotu dítěte pro dospělé a pro lidstvo: „*...dítky za mostem ctnosti nám*

vystaveni jsou, abychom se od nich pokoře, tichosti, dobrotě a smírlivosti učili. O tom zajisté Kristus ví. ...Poněvač tedy nám je preceptorůky vystavuje a dává Bůh k sobě jak preceptoru, obyčej jest ostýcháním vážiti máme.“ (Komenský, 1913, s. 478). Komenský vyjadřuje předmět pedagogiky takto: „Aby člověk i důstojnost obrazu božeho sobě znal, a tu hájil. Moudrosti pravé nebeské, o níž člověk státi a k ní veden býti má, jsou dvě částky. Předně, aby jasně a zřetelně znal Boha a všechny předivné skutky jeho. Druhé, aby moudře a rozumně sebe a všecky vnitřní činy své řídit uměl k přítomnému i budoucímu životu.“ (Komenský, tamtéž, s. 482).

Komenský nás upozorňuje na význam dětství do šesti let věku. Komenský se také **vyjadřuje k venkovní přírodě a k pohybu dítěte**: „A poněvač život jest oheň, oheň pak nemá-li volného průduchu a ustavičného plápolání hasne ihned, také dítkám nevyhnutelně zapotřebí, aby každodenní svá hýbání a cvičení měly. ...Čím víc dítě dělá, běhá, pracuje, tím lépe na to spí, tím lépe zažívá, tím lépe roste, tím lépe jadrnosti a čerstvosti těla i mysli nabývá. Toliko jen vždycky šetříc, aby bez úrazu bylo.“ (Komenský, tamtéž s. 524). Komenský zdůrazňuje ve čtvrtém roce věku dítěte význam honiček a žertů, veselé mysli a zdůrazňuje potřebu děti více vyvádět na vycházky - do dvora, do zahrady, ven do okolí, na pole, k řece, **aby mohly pozorovat živočichy, stromy, byliny**, kvítí, tekoucí vody apod. Doporučuje také dbát na **vhodnost počasí**, aby dítě necítilo venku nepohodlí. Komenský rovněž upozorňuje na potřebnost přiměřeně probírat s dětmi prožitky z poznávání světa a her. Jde vlastně o vyjádření potřebnosti **reflexe procesu učení**. Komenský se v Informatoriu zmiňuje také o velkém **významu vrstevníků** pro dítě. „Rodičové nemálo dětem prospěti mohou, více však jejich vrstevníci. Spolu děti. Bud', že sobě cos povídají, aneb spolu hrají. Nebo mezi dětmi podobnost věku působí, podobnost povah a myšlení. Invenci jednoho není druhému nic příliš vysoká. Není mezi nimi žádného panování, nucení, bázně, lekání ale rovnost, láska, otevřenost, svobodně na všecko co přijde, dotazování i odpovídání.“ (Komenský, tamtéž, s. 538).

V sedmé kapitole Informatoria se Komenský vyjadřuje k důležitému **fenoménu dětství**, kterým je **hra**. Vysvětluje, že aktivita dětí pochází z přirozenosti, s pochopením, že „mladá krev“ zkrátka nemůže tiše stát. **K rozvoji pohybu** v druhém a třetím roce věku dítěte poznamenává, že u dětí lze běžně pozorovat běhání, skákání, různé vrtění se, různé hry s něčím. Pokud dítě příliš tiše sedí a chodí, je to známkou nějakého nedostatku. Komenský se vyjadřuje nejenom k nutnosti rozvoje fyzických dovedností, nutnosti pohybu

pro rozvoj myšlení, ale také vyjadřuje poznatek, že **v aktivitě dítěte se projevuje i jeho psychické zdraví.**

Informatorium školy mateřské je zcela **ojediněným systematickým pojednáním o výchově dětí v nejmladším věku.** Mělo sloužit k předpokládané reformě českého školství po návratu Komenského z exilu do vlasti, ke kterému však nikdy zcela nedošlo. Můžeme však říci, že téměř všechny z jeho myšlenek se daří postupně až do dnešních dnů více či méně naplňovat a **v oblasti předškolní pedagogiky realizovat.** Komenský v předškolním stupni výchovy viděl základ pro úspěšné rozvíjení žáků v dalších stupních škol. A proto se velmi detailně věnuje nejen tomu, jak by se rodiče měli starat o své dítě od narození do šesti let, ale také zdůvodňuje, proč dítě do šesti let potřebuje již různé druhy vzdělávání a proč by mělo nahlížet do oborů všech lidských činností. Komenský se vyslovuje k učebním oblastem a vymezuje přesněji učivo, které by děti měly do šesti let věku zvládnout. Je zajímavé, že se věnuje i **komunikaci** a nejen obvyklým oborům lidské činnosti jako je geografie, fyzika ve smyslu zkoumání přírody, pobožnost, mravy a víra. Komenský si uvědomuje, že výchova předškolních dětí staví na základech zděděných vlastností od rodičů.

Komenský zdůrazňuje správné načasování výchovy, **varuje před úsilím urychlovat, anebo naopak odkládat začátek záměrné výchovy dítěte.** Zároveň si uvědomuje, že je potřeba učivo nebo úkoly klást **přiměřeně** věku dětí. Komenský zohledňuje různorodost dětských osobností, ale to mu nebrání v tom, aby nezahrnoval do výchovy všechny děti s různou úrovní zralosti. Významným přínosem Komenského díla z pohledu předškolní pedagogiky je, že **předškolní výchova u něj má významné místo v pedagogickém systému.** Je jeho nevyhnutelným základním stavebním kamenem, a proto ji není možné ani podceňovat, ani zanedbávat. V pohledu na vzdělávání člověka si Komenský uvědomuje, že **ke vzdělávání neslouží jen instituce.** Člověk se zrodil pro vzdělávání a **sebevzdělávání v celém dlouhém období svého života.** Proto vidí Komenský důležitost **příležitostí k učení** nejen ve škole.

Komenský **objevuje hru** pro její nejen pohybový, ale i vzdělávací význam. Hra je pro něj nejvhodnější činností pro malé dítě. Je nejlepším prostředkem pro to, jak se děti mohou obeznámit s věcmi a jevy prostředí, ve kterém žijí. Komenský zdůrazňuje, že k rozvoji nejmenších dětí nemůže docházet samovolně bez vedení dospělých. Setkáváme se s vyjádřením potřeby **promyšlené výchovy** a reflexe prožitků a činností. V Informatoriu

Komenský zdůrazňuje **vliv smyslového poznávání, aktivity, hravosti a objevování na rozvoj** duševních a tělesných sil nejmenších dětí. To vše je také součástí fenoménu dětské spontánní aktivity v přírodě.

2.3.2 Nativismus M. Montessoriové

Ačkoli nativismus stejně jako další vzdělávací směry konce 19. a přelomu 20. století je dnes v mnohém překonaný, některé jeho výchovné zásady a výchovný systém jsou stále aktuální a živé. Nativisté vycházejí z učení Rousseauovy koncepce, že lidské znalosti a lidské dovednosti byly vestavěny do struktury organismu a tvrdí, že lidé jsou předem biologicky uzpůsobeni, aby se rozvíjeli určitým způsobem. Význam vnějšího prostředí vidí v tom, že určuje dobu, intenzitu a závislost aspektů rozvoje chování. Hybnou silou vývoje chování představují podle nativistů jediné mechanismy zrání.

Představitelkou uvedeného směru je Maria Montessoriová, italská lékařka a pedagožka. Přibližme si její názory a pedagogické zásady, jak jsou vyjádřeny v knize Tajuplné dětství. Dospělí podle Montessoriové **nerozumí dětem a adolescentům**, a tím pádem jsou **s nimi v trvalém konfliktu**. Pro nás je důležitý poznatek Montessoriové, že v raném dětství existuje **období zvýšené vnímavosti**. Životně důležité impulzy podle ní vedou k realizaci ohromujících změn. Pokud se nepodaří těchto impulzů využít, dojde k jejich znecitlivění a vyhasnutí. To se týká například vztahů dítěte k přírodě, k rodiči, k hudbě. Během svých období zvýšené vnímavosti se dítě učí přizpůsobovat svému okolí a získává nové vlastnosti a dovednosti. V této době je pro dítě všechno snadné a vše se děje s přirozeným nadšením. Každé vynaložené úsilí přináší zisk. Když je duševní zanícení vyčerpáno, vzplane další. Dětství tak přirozeně plyne od jednoho výboje k druhému v neutuchajícím rytmu, který je páteří jeho radosti a štěstí. Na druhou stranu, pokud období zvýšené vnímavosti vyhasne, podle Montessoriové jsou další intelektuální zisky možné jen na základě rozumového myšlení, volního úsilí a pracného hledání. V tomto tkví zásadní rozdíl mezi psychikou dítěte a dospělého. Dítě je obdařeno zvláštní vnitřní vitalitou, kterou se může přirozeně zmocňovat svého okolí. (Montessoriová, s. 29).

Významný je postřeh a porozumění Montessoriové dětským návalům zlosti v obdobích zvýšené vnímavosti. Vysvětluje je jako vnější projevy neuspokojené potřeby, výrazem znepokojení nad nebezpečím, nebo nad tím, že něco není, jak má být. Z hlediska vlastní iniciativy a aktivity dítěte je důležitý objev různých druhů jeho vnitřní citlivosti, které umožňují dítěti, aby ze složitého okolního prostředí **samo vybíralo, co je vhodné a potřebné pro jeho růst**. Dítě je pak senzitivní na určité skutečnosti. **V každém dítěti je jedinečný potenciál pro vlastní rozvoj.**

Montessoriová se vyjadřuje také k metodě pozorování. Tvrdí, že kdo chce pomáhat dítěti, nepotřebuje oporu v komplikovaných pozorováních a vyumělkovaných interpretacích. **Nezbytná je pouze láska k dítěti**, touha pomoci a zdravý rozum. Dokládá to příkladem: dítě musí získávat své smyslové vjemy ze svého okolí, z nebe jako stejně ze země. Je nutné, abychom mu dali příležitost vidět takové věci, které by sytily jeho citlivou duši, např. přenést malé dítě do zahrady, kde by mohlo pozorovat ptáky a květiny, lehce se pohupující rostliny. (Montessoriová, s. 35). Montessoriová se domnívá, že dítě potřebuje jednoduché věci, protože složité předměty jsou spíše na překážku jeho duševnímu rozvoji.

Z hlediska pobytu v přírodě a umožnění aktivního pohybu v ní je pro nás přínosný postoj Montessoriové k dětské chůzi. Požaduje, aby dospělí přizpůsobili dětem své tempo. Poukazuje na to, že se dítě snažíme všemožně chránit před případným úrazem, **tělesné schránce věnujeme až přehnanou péči, zatímco vnitřní duševní rozvoj zůstává stranou**. Přitom dítě od roku a půl do dvou let věku **dokáže ujít několik kilometrů a překonávat tak obtížné překážky** jako jsou různá schodiště nebo rampy. Dítě má jen jiný důvod pro chození než my. Dospělý jde od cíle k cíli a zamíří k němu. *„Dítě chodí na rozdíl od dospělého proto, aby se v této činnosti zdokonalilo, takže cílem je vnitřní tvořivá práce. Pokud chce být dospělý takovému dítěti nápomocen, musí se vzdát svého tempa.“* (Montessoriová, s. 37).

Montessoriová zdůrazňuje význam fyzické činnosti a pohybu pro psychický rozvoj jednotlivce. Fyzická činnost napomáhá upevňování fyzického zdraví, ale **rozvíjí také odvalu a sebedůvěru**. Dítě se podle Montessoriové **rozvíjí osobním úsilím a nasazením**. Je proto nesmírně důležité, aby si dítě dokázalo vybavit vjemy z minulé zkušenosti. Dětský rozum je rozvíjen pomocí skrytého vnitřního úsilí. **Pohyb je pro dítě velmi důležitý. Je funkčním ztělesněním jeho tvořivé energie, která ho vede**

k sebezdokonalování a růstu. Pohyb je také nepominutelným faktorem při rozvoji vědomí. Pohyb nebo-li fyzická činnost je tak základní podmínkou intelektuálního růstu. Fyzická činnost spojuje ducha s okolním světem a potřeba pohybu je z tohoto hlediska dvojitá. Jednak jde o získávání podnětů z vnějšku a jednak o vyjádření se navenek. **Vůle má přímou souvislost s tělesnou činností.** (Montessoriová, s. 63). Významné je pro nás zjištění Montessoriové o tvořivosti dítěte. Říká, že existence dítěte je oživena duchem **tvořivé seberealizace.** Dítě je objevitel.

Montessoriová kritizuje nedostatek pochopení pro dětské potřeby ze strany dospělých. Protože **dospělí nemají ponětí o skutečné důležitosti fyzické aktivity pro dítě.** Snaží se ji tlumit jako příčinu **rušení jejich klidu.** „*Nicméně, jestliže samotné slovo živočich odkazuje na život a aktivitu, pak není jasné, proč chceme v pohybu bránit právě dětem. Všichni souhlasí, že pro intelektuální růst jsou velmi důležité smyslové orgány. A přesto není lehké, aby lidé přijali názor, že fyzická aktivita je pro mravní a intelektuální rozvoj člověka stejně důležitá. Pokud rostoucímu dítěti není umožněno využívat náležitým způsobem pohybové orgány, bude jeho vývoj retardovaný jako by byl připraven o zrak nebo sluch. Fyzická aktivita je tak těsně spojena s osobností člověka, že za ni neexistuje žádná náhrada. Říci, že pohyb nebo fyzická aktivita jsou pro duševní rozvoj člověka důležitější než sluchový a zrakový smysl bude pro mnohé lidi přinejmenším zarážející*“ (Montessoriová, s. 64). Harmonii mezi lidmi zajišťuje podle Montessoriové moudrá láska. Láska dítěte k okolí připadá dospělým jako **přirozená radost** a čilost mládí. K této lásce patří hlavně duchovní energie a morální krása. Podle názoru Montessoriové dítě miluje, aby získalo **smyslové vjemy,** které mu **umožňují růst.** Dítě dospělého ochotně poslechne. **Když však dospělý chce, aby zřeklo těch instinktů, které souvisejí s jeho vývojem, poslechnout nemůže.** Dětské vzpoury a návaly zloby, nejsou ničím jiným, nežli projevem životního konfliktu mezi jeho vývojovými tendencemi a jeho láskou k dospělému. Tato neposlušnost je projevem obrany související v tu chvíli s nějakou nám neznámou činností nezbytnou pro rozvoj dítěte. (Montessoriová, s. 66).

K výchově a vzdělávání dítěte Montessoriová podotýká, že psychologie dítěte a teorie vzdělávání jsou studovány z hlediska dospělých a nikoli z hlediska dětí. Pokud chceme pomoci dítěti, musíme mu poskytnout takové prostředí, ve kterém se bude moci **svobodně rozvíjet.** **Když mu jednoduše uvolníme cestu, to úplně stačí.** Dítě má v sobě množství překypující energie a **ve svobodném prostředí se podle Montessoriové dětská psychika**

přirozeně vyvíjí. Přístup Montessoriové k výchově a vzdělávání má svou podstatu v objevení a osvobození dítěte. Zdůrazňuje nutnost vhodného prostředí pro jeho rozvoj. Okolí dítěti musí poskytovat dostatek podnětů pro uplatnění jeho tvořivé energie. Dospělí **by neměli být na překážku samostatné činnosti dítěte a neměli by za ně provádět činnosti, které potřebuje vykonávat samo v zájmu svého rozvoje.** K osobnosti učitelky Montessoriová podotýká, že musí být plně spokojena, když **vidí děti samostatně jednat a nezávisle dosahovat pokroku.** Další charakteristikou způsobu práce s dětmi je **respekt vůči osobnosti dítěte.** A to až do míry dosud nebývalé. Dalším významným principem pro učení je **princip svobodné volby.** „*Pro dítě je každá minuta cenná, protože neustále přechází na vyšší úroveň. Díky tomuto neustálému růstu ho fascinuje vše, co přispívá k jeho rozvoji.*“ (Montessoriová, s. 77). Zjišťuje, že jednání učitelky a její osobnost byly důležitými podmínkami intelektuálního klidu. **Přínosem pro děti byla její nezátíženost ambicemi a vzdělávacími koncepcemi.** Učitel podle Montessoriové **musí být klidný** ve smyslu oduševnělé skromnosti a intelektuální čistoty a tento požadavek **je nezbytný právě pro správné pochopení dítěte.** Objevilo se tak nejdůležitější kritérium pro výběr učitelek. Montessoriová podtrhuje důležitost kvality osobnosti učitele. Za velmi důležitý považuje už jeho přístup k dítěti. Naprosto podle ní nepostačuje mít pouhé teoretické vědomosti o výchově a vzdělávání. Trvá na tom, že **učitel** se musí vnitřně připravovat tak, že **sám sebe systematicky studuje,** aby se mohl postupně zbavit všech zakořeněných defektů, které mu stojí v cestě mezi jeho zdravým vztahem k dětem. „*Učitel musí začít studiem svých vlastních nedostatků a svých vlastních špatných vlastností. Dobrý učitel nemusí být úplně bez chyby nebo slabostí. Musíme se učit a musíme být ochotni nechat se vést, jestliže se chceme stát dobrými učiteli. Pokud se někdo chce stát učitelem v našem výchovně vzdělávacím systému, musí sám sebe poznat a potlačit v sobě sklony k tyranii. Musí se umět pokořit a naplnit své srdce dobročinností. Tyto ctnosti musí v sobě pěstovat, neboť taková příprava mu dodá duševní rovnováhy bez níž se ve své práci neobejde.*“ (Montessoriová, tamtéž, s. 94).

Montessoriová také srovnává činnost dítěte a činnost dospělého. Po provedení svých aktivit je dítě osvěžené a **plně nové energie.** Je to jeden z nejzákladnějších rozdílů mezi zákonitostmi uplatňujícími se s pracovní činností dítěte a dospělého. Tvrdí, že dítě se neřídí zákonem minimálního úsilí, ale často úplně opačným principem. **Dítě dosahuje uspokojení v přirozené činnosti. Dítě nepotřebuje a nechce, aby mu někdo pomáhal.**

Musí pracovat samo za sebe a samo chce také svoji práci dokončit. Nikdo nemůže za dítě převzít břímě námahy a růst a vyvíjet se místo něj. Dítě také nemůže nijak urychlit tempo svého rozvoje. (Montessoriová, tamtéž, s. 119). Významným přínosem Montessoriové je objev, že **dítě je samo sobě i nám učitelem.** Je zapotřebí porozumět jeho potřebám a neklást překážky jeho energii a touze po objevování světa. Toto zjištění je pro nás podstatné při pokusu o porozumění dětské spontánní aktivity v přírodě a pro podporu a zjištění podmínek pro její využití ze strany učitele.

2.3.3 Výchova dobrodružstvím

Dobrodružství je zvláštní slovo, příjemné, **rozechvívající.** Pomyslíme-li na něj, vybavuje se nám plno zajímavých příhod a pocítíme touhu něco neobyčejného prožít a rozbít jednotvárnost všedních dnů. Ale kde dobrodružství hledat? Podle Zapletala to ví málokdo, většinou se lidé spokojí s tím, že se dívají na vzrušující filmy v televizi, chodí za nimi do kina, nebo o dobrodružství jen čtou a sní. Přitom dobrodružství nám může být docela blízko. V přírodě najdeme, podle Zapletala, příležitost k dobrodružství všude. **Na výpravách do přírody** nás čekají překvapivé objevy a zvláštní zážitky. Je potřeba jen zamířit **do neznámých, neprozkoumaných končin.** (Zapletal, 1986, s. 5)

Kde se vzal výchovný směr využívající dobrodružství? Neuman (1999) uvádí historické kořeny využití dobrodružství ve volnočasových organizacích, které se zaměřovaly na aktivity dětí a mládeže. Tyto organizace objevily velký výchovný potenciál dobrodružných činností. Historický vývoj využití dobrodružství souvisí s využitím pohybových činností, které sahá již do období renesance. V různých výchovných koncepcích objevujeme pedagogické využívání cvičení v přírodě, např. v přirozené výchově Rousseaua, v níž nacházíme překonávání přírodních překážek, otužování a cestování. Pestalozzi zase zdůrazňoval přirozenost tělesné výchovy a dostatek volného prostoru pro tělesnou činnost dětí. Neuman uvádí, že především Herbert zdůrazňoval, že umělé tělocvičné tvary nemohou nahradit **spontánní tělesné cvičení, k němuž vede sama příroda.** V tělesné výchově se začalo využívat více přírodního prostředí. Například spadlé kmeny, stromy, skály, strže, zalesněné prostory. Tato metoda získala název **přirozená metoda.** Skládala se

ze tří částí. Hlavní část byla užítkově nepostradatelná cvičení. Pochod, běh, skok, plavání, šplh, vzpírání břemen, vrh a úpoly, další část tvořila cvičení prostná - visy, podpory, cvičení rovnováhy, poskoky a dechová cvičení. Doplňující část obsahovala hry, sporty a rukodělné práce. (Neuman, 1999, s. 23 – 24).

Na konci 19. století se v ekonomicky vyspělých zemích podle Neumana začínají vytvářet podmínky pro činnost mimoškolních dobrovolných organizací mládeže. Významnou organizací počátku 20. století bylo Setonovo hnutí Woodcraft indians – Lesní moudrost indiánů. Ve skautském hnutí se využívaly také lanové překážky, stromy a speciálně budované dráhy. Hnutí organizací pracujících ve volném čase pro děti a mládež mají v také Čechách dlouhodobou historickou tradici.

V zahraničí je pro dobrodružnou výchovu významné hnutí Adventure Playground Movement, které se zabývá **využitím a stavbou dobrodružných Robinsonových hřišť**. Východiskem těchto hřišť jsou poznatky, že již v raném dětství **potřebuje dítě podněty spojené s objevováním, experimentováním a dobrodružstvím a musí mít pro svou volbu co nejméně omezení**. Dobrodružné hřiště představovalo velkou možnost k volnému využití her a cvičení. Uvedené předpoklady splňují různé konstrukce z lan, sítí a trámů, které umožňují tvorbu dobrodružně laděných komplexů cvičení v přírodě. (Neuman, 1999, s. 31).

Zvláštní oblastí je podle Neumana výchovná oblast, která se zabývá **zdoláváním překážek**. Zdolávání překážek a lezecké činnosti poskytují pedagogům a vychovatelům **možnost neobvyklého výchovného působení**. Základními pojmy těchto teoretických koncepcí jsou **prožívání a prožitek**. Podle Neumana je předmětem našeho prožívání vnější svět, stav našeho organismu i mysli. Je to přísně individuální proces. K prožívání dochází za určitého duševního a tělesného napětí, ve fázi určité vývojové zralosti a je spojeno s aktivní vůlí něco utvářet, měnit a vykonat. Formování a umožnění významného prožívání hodnot patří u mladých lidí k nejdůležitějším úkolům výchovy. **Prožitek je charakteristický svou bezprostředností**. Stejně jako prožívání, je prožitek výrazně závislý na zvlátnostech člověka, který jej prožívá a proto prožitky mohou působit pouze individuálně bez ohledu na to, zda jsou naplánované. (Neuman, 1999, tamtéž, s. 34). Neuman dále říká, že v prožitkově orientovaných akcích spojuje prožitek dohromady všechny členy skupiny. Ještě důležitější, než vnější efekt prožitků, je způsob a cesta jejich zpracování. Zvnitřnění. Každý **podnět člověk integruje a mění v prožitek** a ten si **pomocí**

reflexe přivlastňuje a uchovává. Prožitky vyžadují pro své možné racionální působení jednotu myšlení a cítění. Jednotku prožitků a zkušeností. Potom můžeme dosáhnout pomocí reflexe hodnocení toho, co jsme prožili. Dewey dokonce považuje výchovu bez prožitků za absurdní. Naopak **pochody spojené s hodnocením prožitku doporučuje používat k osobnostnímu růstu.** V této souvislosti je zajímavá koncepce prožitku plynutí (flow experience). Tento prožitek charakterizují pocity, které nám způsobují radost a uspokojení. Proces jednotného plynutí od jednoho okamžiku k druhému vyžaduje určitý druh zacílení pozornosti, takže účel a cíl jednání se promítá do samotné aktivity. „**Aktivita nás plně pohlcuje a zapomínáme na čas i své okolí a dané okamžiky intenzivně prožíváme.** Po dosažení cíle se cítíme ještě schopnější a zkušenější. Lze říci, že každá výchova je prožitek, ale ne každý prožitek vychovává.“ (Neuman, 1999, tamtéž, s. 35).

Vedle pojmu prožívání je podle Neumana významný taky pojem **zkušenost.** Můžeme přijmout následující definici: „*Zkušenost můžeme považovat za znalost, kterou jsme získali vlastním prožíváním a vlastním náhledem. Je to suma jednotlivých částí prožitků zpracovaných pomocí reflexe. Dá se také říci, že výchova prožitkem zprostředkovává zkušenost skrze neobyčejné zážitky. Snaží se postihnout ve správné míře obě strany zkušenosti. A to jak vnitřní prožitek, tak i vnější souhrn příhod a událostí.*“ (Neuman, 1999, tamtéž, s. 36). Cílem výchovy prožitkem je podle Neumana náprava deficitu moderní doby, který vzniká nedostatkem bezprostředních zkušeností a zážitků, neuvědomováním si vlastní tělesnosti a ztrátou přirozeného prostředí.

K prožitkům samým Neuman podotýká, že nejsou samy o sobě pedagogicky ovlivnitelné. Buď se vytvářejí, nebo ne. Promyšlené uspořádání programu, s nároky na myšlení, cítění a jednání však může vytvořit podmínky pro jejich určité výchovné působení. Aktivní účast v programech výchovy prožitkem není zaměřena jen na učení se dovednostem. „**V překonávání výzev** bojují účastníci také se strachem, vyrovnávají se s úspěchem i neúspěchem, **překonávají hranice vlastní nedokonalosti.** Učí se tak spolupracovat s druhými v hraničních situacích, rozhodovat i radovat se. Je to prostor pro získávání cenných sociálních zkušeností i příspěvek k rozvoji celé osobnosti.“ (Neuman, 1999, tamtéž, s. 41). Výchova výzvou zdůrazňuje hlavní orientaci na rozvoj osobnosti. Podle Neumana je prokázáno, že **dobrodružné činnosti dovedou mobilizovat vitální energii,** vedou k optimální motorické i duševní výkonnosti, umožňují získávat zkušenosti a **nabízejí stále nové možnosti pro překonávání hranic vlastních sil.** Riskantní a nejisté

situace, mezi něž patří také zdolávání překážek a lezení, jsou překonávány **vlastní aktivitou**, což přispívá k osobnímu růstu. Tyto argumenty jsou v souladu s poznatky Maslowa, který popisuje hraniční zkušenost či vrcholný zážitek. **Intenzivně prožívaný okamžik podílející se na osobnostním růstu je často výsledkem překonávání výzvy spojené s rizikem.** Z Maslowovy teorie vyplývá, že nejvíce se dozvíme o svých silách a limitech právě v překonávání obtíží, které hraničí s našimi možnostmi. (Neuman, 1999, tamtéž, s. 42). Důležitým **předpokladem přenosu** do praxe je proces **reflexe získaných prožitků** a zkušeností. Tím podle Neumana získáme obraz o cestě k cíli, o zážitcích a zkušenostech které ji doprovázely.

Dobrodružné prostředí lze také konstruovat. Pod název umělé dobrodružné prostředí lze zahrnout struktury, zařízení a komplexy, které simulují přírodní podmínky tak aby byly použitelné pro rekreaci, školy i sportovní činnost. V případě mateřských škol je známe z budování školních zahrad, kde se využívají prvky lezeckých stěn, Robinsonových hřišť, biotopů uměle zakládaných pro poznávání ekosystému.

Neuman uvádí, že **dobrovolně přijaté výzvové situace podporují učení**, kdežto hrozba nebo donucení učení tlumí. Upozorňuje, že nestačí pouhé sdělování prožitků a reakcí. To je pouze prvním krokem. Nejdůležitější je integrace získaných poznatků. Pomocí reflexe se snažíme podpořit smysluplné prožitky a zkušenosti a integrovat jednotlivé prožitky do jednoho proudu prožitků. **Smysluplnost prožitků a zkušeností** z nějaké akce, tak lze odvodit z jejich **významu pro život**, což se projevuje nalézáním souladu mezi pocity, myšlenkami a činnostmi. K průběhu reflexe se často využívá Kolbův model zkušenostního učení. V prvním cyklu se bezprostřední zážitek a zkušenost, který označujeme jako prožívání, stává základnou pro využití cyklu zahrnujícího pozorování a reflektování, dovede k přeměně a srovnání získaných poznatků a ke generalizaci tvorby určitých hypotéz, kdy už začíná proces myšlení. Ve čtvrté části se testují pak vytvořené hypotézy v novém prostředí a v nových situacích. Výsledkem celého cyklu je nová obohacená zkušenost. (Neuman, 1999, tamtéž, s. 54 - 55). Mistrovskou pedagogickou dovedností pro osobnostní a sociální rozvoj je právě **dovednost formulovat a klást vhodným způsobem reflektující otázky**, které mají být přínosné pro hodnocení prožitku s jeho aktérem. V našem případě při reflexi spontánních aktivit v přírodě s dítětem v mateřské škole.

Podle Neumana (2007) má také **hra rysy dobrodružnosti**. Prvkem dobrodružství je také riskování. Dobrodružnost se projevuje i v překonávání soupeře. Ve hře nacházíme také

momenty překvapení. Každá hra totiž začíná pohybem, jehož jednotlivé fáze či **důsledky nejsou beze zbytku předpověditelné**, a to přináší **prvek překvapení**. (Neuman, 2007, s. 18 – 19). Dobrodružné hry v přírodě mohou být podle Neumana za určitých předpokladů dobrou **školou zvládnání náročných situací a přípravou pro život**. Významným aspektem hry je radost. **Pocit radosti je podle Neumana jedním z průvodních jevů optimálního prožívání přinášejícího novou kvalitu do našeho života**. Má-li hra vyvolávat radostné zážitky, má být pro jedince či skupinu splnitelná. Hraní si, jak uvádí Neuman, patří k základním projevům lidského chování. Z širšího hlediska zahrnuje i sport. **Pohybové činnosti** a hlavně pak různé hry a cvičení **mohou poskytovat mnoho unikátních možností k rozvoji sociálně emočních dovedností**.

K výchově založené na dobrodružství Neuman upozorňuje, že **pocit dobrodružství se vytváří v naší mysli**. „*Pocitujeme napětí, které vzniká vždy, kdykoli se rozhodneme udělat krok do neznáma, zahájit činnost o které nevíme, jak skončí a nedovedeme přesně určit, zda nám na to stačí schopnosti a síly. Hloubku těchto prožitků může ovlivnit sdílení s jinými osobami, výměna dojmů a pocitů ze společně prožívaných situací a vliv přírodní scenérie.*“ (Neuman, 2007, s. 25 - 26).

Dobrodružství je vždy spojeno s rizikem. Toto riziko nabývá rovněž různé podoby. Neuman dokládá, že nemusí vždy jít o riziko tělesné, hrozící zraněním. Pocitujeme rizika v rovině intelektuální, sociální i emoční. Výchova dobrodružstvím podle Neumana není samoúčelné vyhledávání libých prožitků, ale je to proces umožňující učení a růst lidského potenciálu. V případě her v přírodě a dodejme, že **i v případě spontánních dětských aktivit v přírodě, uvažujeme o dobrodružství, které je využíváno jako prostředek růstu osobnosti** a rozvoje člověka.

Významnou zahraniční organizací, která **realizuje výchovu dobrodružstvím je Project Adventure**. Posláním uvedené organizace je rozšířit **dobrodružství** na základě zkušenostních programů, které jsou zacílené na rozvoj odpovědnosti jednotlivců a organizací. Ve svých programech Project Adventure používá metodiku, která urychluje osobnostní učení. Dobrodružné metodiky mohou být začleněny **do stávajících učebních školních osnov**. **Projekt dobrodružství jako přístup k učení je ojedinělý**. Project Adventure je založen na začátku 70. let 20. století ve Spojených státech jako nezisková

organizace, v dalších desetiletích pak proniká do škol a jejich učebních osnov i do jiných zemí. Programové návrhy projektů dobrodružství byly vybudovány na základě praktických poučení z desetiletí práce v zážitkové pedagogice. Odráží se v nich také současné výzkumné poznatky z nejrůznějších příbuzných oborů. Organizace provádí systematické hodnocení svých programů. Jako leader v této oblasti podporuje výzkum v oblasti zážitkového vzdělávání, dobrodružství. Project Adventure také spolupracuje s vysokými školami a neziskovými organizacemi na společných programech. Všechny programy jsou založeny na základním pojetí dobrodružství jako přístupu k učení a přizpůsobené pro konkrétní cílové skupiny. Project Adventure je inovativní v organizaci i obsahu výuky. Pomáhá využít jednotlivcům i skupinám síly dobrodružství. **Cílem je vytvořit v životě mladých lidí pozitivní změnu.**

Výchova dobrodružstvím (adventure education) předpokládá **společné řešení problémových situací**, dobrodružně orientovaných úkolů, **ve skupině a překonávání výzev jednotlivcem**. Dynamické procesy mezi členy skupiny i překonávání vlastních hranic jedinců slouží k osobnostnímu růstu a rozvoji. Výchova výzvou (challenge education) představuje snahu zdůrazňující výzvodový charakter aktivit v přírodě i jiných činnostech spojených s rozvíjením schopností a dovedností člověka. Výchova zkušeností a prožitkem (experiential education) tvoří protipól teoretickým přístupům k teoretické výchově a učení, **preferuje vlastní zážitky a zkušenosti**, které se většinou vytvářejí v prožitkově laděném prostředí netradičními metodami. (Neuman, 2000, s. 13 – 14).

S dobrodružstvím se a překonáváním překážek souvisí pojem výzva. Jak ji můžeme chápat? Co je to výzva? Opovědi může být, že vzrušující prožitek nebo nový zážitek, nebo setkání s nebezpečím, nebo zapojení do něčeho mnohem obtížnějšího, než je pro nás běžné, než jsme dříve svedli, nebo aktivita, jejíž výsledek je nepředvídatelný. O výzvě lze mluvit i ve smyslu fyzické soutěže. Vnímání výzvy je individuální. Můžeme dokonce říci, že **vnímání výzvy je pro jedince významnější, než výzva samotná.**

Učení na základě zážitků a zkušeností **probíhá přirozeným způsobem**, tedy **řešením situací** vyžadujících nové dovednosti a způsoby jednání. Umístění aktivit do prostředí, které je odlišné od běžného pracovního prostředí jako je školní třída, přináší obvykle svobodu pojetí učiva a myšlení zúčastněných, čímž podporuje aktivní interakce mezi studenty a učiteli. Na základě prožitých situací účastníci získávají životní zkušenosti, které

se nedají převzít z vyprávění, ani vyčíst z knih. Díky uvolněné a otevřené atmosféře je možné si o zážitcích promluvit, uvědomit si díky čemu jsme byli úspěšní. Je ale také možné vnímat například zárodky konfliktů a problémů, a ty máme příležitost řešit. Usuzujeme, že **k zážitku dobrodružství a prožitkovému učení dochází i během dětské spontánní aktivity v přírodě**. Situaci si dítě zpravidla samo nastavuje v interakci s prostředím a někdy zároveň i v interakci s vrstevníky. Ať je samo užaslé nad vlastními objevy v přírodě, pouští-li se odvážně do zkoumání čehosi neznámého a tajemného, nebo prožívá napětí a dobrodružství ze spolupráce s ostatními dětmi při zdolávání překážky, nepochybně mu aktivita přinese mnoho nových zkušeností a přispěje k jeho osobnostnímu rozvoji.

2.3.4 Výchova v přírodě

Výchova v přírodě, outdoor education, podle Neumana (2000) využívá aktivity v přírodním prostředí zaměřené na přípravu pro život v přírodě, hledá způsoby jak **přenést učební a výchovné postupy do přírody**, jak získat více znalostí o přírodě a upevňuje vztah člověka k přírodě. Zároveň **využívá aktivit v přírodě k rozvoji osobnosti**. Kořeny výchovy v přírodě sahají hluboko do historie a nalézáme je v období renesance a humanismu. Vliv na další myslitele měli zejména Jan Amos Komenský a John Locke a jeho pedagogický systém, ve kterém zdůrazňuje pobyt žáků na zdravém vzduchu, význam otužování, odolnost. Především pak Rousseau ovlivnil rozvoj všech činností v přírodě a především jejich výchovné aplikace. V roce 1896 John Dewey založil laboratorní školu v Chicagu, ve které testoval své výchovné hypotézy. Upozornil, že **řešením problémových situací v přírodě lze získat praktické zkušenosti, obohacující proces učení**. 1902 zakládá Ernest Thompson Seton organizaci Woodcraft Indians a využívá aktivit v přírodě k rozvoji osobnosti mladých lidí. Vznikají mnohé další organizace. (Neuman, 2000, s. 17).

Kromě světových kořenů můžeme sledovat také české přínosy pro obohacování aktivit v přírodě. V roce 1918 vzniká typicky české hnutí **tramping**. Na počátku 20. století vznikají dále různé spolky, např. Klub československých turistů, Svaz junáků, skautů a

skautek republiky Československé, v roce 1937 Jaroslav Foglar zakládá při časopisu Mladý hlasatel čtenářské kluby. Foglarova knížka Hoši od Bobří řeky ovlivnila celé generace, jejich vztah k táboření, k přírodě i překonávání překážek vedoucích k převýchově. Po druhé světové válce se postupně konstituují sporty a aktivity v přírodě a s nimi související instituce, V roce 1974 bylo v tehdejší Československu založeno hnutí Brontosaurus, které založilo podmínky pro rozvoj ekologické výchovy. (Neuman, 2000, s. 21 - 22).

Z výše uvedeného vyplývá velká rozmanitost aktivit, které sdružuje společný jmenovatel venkovního prostředí. Co je tedy obsahem výchovy v přírodě? Jak ji definujeme? „*Výchovu v přírodě tedy charakterizujeme jako **proces zkušenostního učení (prostřednictvím praktické činnosti), který se především odehrává v přírodním prostředí. Při tomto učení se klade hlavní důraz na vztahy, týkající se lidí a přírodních zdrojů.***“ (Neuman, 2000, s. 31). Výchova v přírodě obsahuje dva směry. Jedním je **dobrodružná výchova**, Cílů dobrodružné výchovy je podle Neumana dosahováno úspěšným překonáváním výzev v přírodě i v umělém prostředí. Dalším směrem je **ekologická výchova**, která nabízí ekologické programy o vztahu mezi lidmi a přírodními zdroji. Významnou charakteristikou výchovy v přírodě je její **celostní charakter**. Výchovu v přírodě **můžeme považovat i za metodu výchovy**, která využívá přírodního prostředí ve všech oblastech vzdělávání. Od klasického vyučování pomocí učebnic se liší tím, že se opírá o **bezprostřední zkušenost žáků**, což zvyšuje efektivitu jejího působení. Neuman konstatuje, že většině mladých lidí je chápání světa nabízeno zprostředkovaně spíše přes abstraktní pojmy, a ne přes přímé prožitky. Zkušenosti, které získá člověk v přímém kontaktu s přírodou, jsou často považovány při rozvoji osobnosti za nejdůležitější. Potřebné dovednosti pro zkvalitnění života a i k jeho obohacení mohou být získávány v různých časových intervalech. Pro další růst výchovy v přírodě je nutná příprava učitelů a vedoucích ve zvládnání různých dovedností a techniky nutné pro vytváření vedení programu. (Neuman, 2000, s. 33).

K přípravě učitelů a osobností vedoucích programů výchovy v přírodě Neuman poznamenává, že významný je především vztah účastníků a osobní příklad vedoucího. Nutnou podmínkou výchovného programu je, aby **vedoucí respektovali účastníky** akce a **podporovali je v jejich snaze překonávat náročné a někdy i riskantní situace**, aby se učili a zdokonalovali svou osobnost. Vedoucí by měli ovládat různé dovednosti a mít

hlubší znalosti aspoň z několika oborů, které se na akci vyskytují. Nejdůležitějším přístupem je celostní projev. Na program výchovy v přírodě je nutné nazírat jako na celek. Musí se počítat s místními projevy, s úrovní zajištění, zvažovat průběžné hodnocení a závěr akce. Významné je také **zpětné hodnocení**, které je nezbytným předpokladem pro akci s výchovnými ambicemi. **Hodnocení každé aktivity** je důležité pro úpravu programu tak, aby směřovaly k vytčeným cílům v přímé návaznosti na reflexi i k tomu, abychom dosáhli výraznějšího výchovného podnětu.

Aktivity v přírodě podle Neumanna jsou za určitých podmínek účinným prostředkem výchovy. Mezi tyto zmíněné podmínky patří velice důležité dovednosti vedoucích, aby uměli posoudit, jaký vliv má provádění vybraných aktivit na účastníky. Jak aktivity ovlivňují účastníky, se můžeme dozvědět z hodnocení zpětnovazebních informací, vypovídajících o průběhu činnosti. Tento postup můžeme nazvat reflexí. Jeden z hlavních rozdílů mezi rekreačním a výchovným využitím aktivit v přírodě spočívá právě ve **využívání reflexe**. Reflexi můžeme definovat následujícím způsobem: „**Reflexe je řízený proces vyhodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí a významů. Učí nás vidět jednání účastníků a možné působení aktivit na ně prostřednictvím jednotlivých prožitků a zkušeností. Lépe tak zjistíme, jaký význam pro ně ta která činnost měla. Reflexe je příležitostí, jak si v uvolněné herní atmosféře vyměnit názory s lidmi, kteří mají stejné zkušenosti a prožitky jako my. Dokonce se tvrdí, že zpětnovazební hodnocení reflexe je stejně důležité jako aktivita samotná, to znamená, že dobře zvolená metoda reflexe jakoby zvyšovala hodnotu získaných prožitků a zkušeností. Odhaluje mnohostrannost vlivů aktivit v přírodě na osobnost člověka. Sám proces reflexe přináší zajímavé zkušenosti pro účastníky i vedoucí.**“ (Neuman, 2000, tamtéž s. 38). Můžeme tvrdit na základě poznatků zkušenostního učení, že reflexe **zefektivňuje proces učení**, obohacuje prožitky a zkušenosti, především **pomáhá formovat smysl prožívané skutečnosti**, poukazuje na souvislosti a záměrně **rozvíjí dovednost učit se ze zkušeností**.

Neuman také uvádí, že v mnoha výchovně zaměřených programech **využíváme aktivit v přírodě jako prostředku k rozvoji a růstu osobnosti**. Dopady aktivit v přírodě na účastníky se projevují ve **zlepšování jejich sebepojetí, růstu sebedůvěry, v pozitivních změnách chování i ve zlepšování schopnosti řešit problémy**. Neuman upozorňuje, že různorodost aktivit v přírodě i podmínek naznačují, že není jen jedna správná cesta, jak se učit nové dovednosti. Existuje více metod a některé z nich mohou být za určitých

podmínek efektivnější. Jejich výběr vyplývá z cílů vzdělávacích programů, závisí na výběru skupiny i na připravenosti vyučujícího. (Neuman, 2000, tamtéž s. 41). Toto zjištění je pro nás důležité vzhledem k možnosti a účelnosti **využití aktivit v přírodě pro děti předškolního věku** v mateřské škole.

2.3.5 Lesní školky

V poslední době se i v českém prostředí můžeme setkat s koncepcí tzv. lesních školek, kterou někteří rodiče vnímají jako alternativu k běžnému předškolnímu vzdělávání. Jedná se o aktivity rodičů, které se naplňují formou občanských sdružení nebo mateřských klubů apod. **Vzdělávací a výchovný program lesních školek je postaven na pobytu a činnostech dětí venku.** Z toho je patrná souvislost mezi zkoumáním fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě v běžné mateřské škole v rámci jejich činností s dětmi a možnostmi a záměry lesních školek. Zkusme porovnat příležitosti a možnosti pedagogického využití tohoto fenoménu v běžné mateřské škole a v lesní školce na základě dostupných informací o jejich formách a prostředcích výchovy.

Cílem lesních mateřských škol je vzdělávání a výchova k udržitelnému rozvoji. Zahraniční zkušenosti z lesních mateřských škol popisuje Vošahlíková (2010).

Základy konceptu lesní mateřské školy vznikly v Norsku a Švédsku jako součást předškolní výchovy. Ve Švédsku najdeme tyto školky pod názvem Venku za každého počasí. V Německu jsou lesní školy (waldkindergarten) soukromými předškolními zařízeními rodičů a pedagogů a bývají podporované státní správou. Z koncepce lesních mateřských škol vyplývá, že celý jejich program je postaven pouze na pobytu venku, v lese a odbývá se za každého počasí. Pouze za nepříznivého počasí se děti schovávají v chatkách nebo altánech. **Les je specifickou příležitostí pro rozvoj dětí.** Pedagog se při pobytu dětí venku zaměřuje na rozvoj hrubé a jemné motoriky, využívá k učení všechny smysly a celé tělo, rozvíjí u dětí spolupráci, respekt k druhému a samostatnost. Různé lesní školky kladou důraz na různé výchovné záměry, např. někde se více zaměřují na environmentální výchovu, jinde na pohybovou výchovu apod. Zaměření se řídí zájmem rodičů a pedagogů, kteří spolu velice úzce spolupracují. Mezi **pravidla pro pohyb**

v **přírodě** patří např., že v přírodě se nesmí nic jíst bez dovolení, na stromy se leze pouze pod dohledem dospělého, na domluvený signál se děti co nejrychleji sejdou, všichni zůstávají na dohled pedagoga, všechny odpadky se odnášejí. Svačinu si obvykle děti nosí samy. Venku se rozdělává oheň, může se i spát v přinesených spacích pytlích. Před ukončením programu se pedagogové děti ptají, co se jim líbilo nebo nelíbilo. Pohoda dětí je závislá na odpovídajícím oblečení a dobrém vybavení, základem je také kompetentnost pedagogů.

Vošahlíková shrnuje, že jednou z podstatných strategií udržitelného rozvoje je rozvoj předškolních dětí v oblasti schopností pro kontakt s přírodou, environmentální senzitivity a vědomí a postoje k přírodě. Na základě zahraničních výzkumů konstatuje, že lesní mateřské školy umožňují plnohodnotný rozvoj dětí. Dále konstatuje, že praxe v sousedních státech ukazuje, že program lesních mateřských škol je realizovatelný a úspěšný a vidí v něm obohacující alternativní nabídku předškolní výchovy a vzdělávání i v České republice.

2.3.6 Škola Malého stromu

Forrest Carter, americký žurnalista a spisovatel se věnoval především nekonformnímu zpracování amerických historických událostí. V knize Škola Malého stromu, která obsahuje řadu autobiografických prvků, vypráví o zážitcích čerokíjských tradic amerického východu, o moudrosti prarodičů v roli vychovatelů a učitelů.

Na základě silného příběhu Malého stromu se nám dostává obrazu **smysluplného učení malého dítěte**. Životní příběh chlapce, indiánského míšence, kterého vychovávají dědeček a babička v srdci americké přírody, ukazuje jak se dítě nejlépe učí. Vyrůstá v **prostředí láskyplném**, učí se od lidí, kteří mu jsou životním vzorem, učí se nápodobou a vlastním důvtipem a experimentováním, v blízkosti lidí, kteří ho milují. Dítě samo poznává, co má dělat a co ne, nemusí se mu to říkat. Vedení dědečkem nese rysy partnerské komunikace. Na tomto základě se Malý strom učí ochotně a jedná s láskou. Literární obraz nám přibližuje charakteristiky **smysluplného učení**. Dítě je samo **přirozeně** ze své potřeby **přiváděno k učení v běžných každodenních situacích**. Je motivováno učit

se, chce se vyrovnat a stačit fyzicky svému dědečkovi, vytrvat v učení do té doby, **dokud se nezdokonalí a nedosáhne potřebného cíle**. Malý strom je ten, kdo **musí** být činný, **rozhodovat a jednat**. Promyšleně dostává příležitost se sám vždy rozhodnout. Dědeček mu neříká, co má dělat a co ne, nepřikazuje ani nezakazuje. **Nové poznatky** si Malý strom **konstruuje** a zároveň se tak učí dědečkovu řemeslu. Učí se také babiččiny znalosti o přírodě, učí se sbírat léčivé byliny. Ve svém učení postupuje krok po kroku, a za rok udělá zřetelné pokroky, za dva pak je schopen napodobit dědečka v řemesle. Postupně rozhoduje on sám, které další věci se naučí a v čem pokročí dál. Nikdo ho neřídí. **Sám** totiž nejlépe **ví, čeho je schopen a čeho chce dosáhnout**. Jeho učení je cílené.

Babička ho chce naučit **lásce k přírodě a dovednosti v ní žít**, a dědeček ho chce učít **řemeslo pro život**. Zároveň před něj staví ale **cíle jen jasné, konkrétní a splnitelné**. Takové, aby byly pro pěti a šestiletého vnoučka přiměřené, **dosažitelné**. Tyto smysluplné cíle mají např. podobu: stačit dědečkovi v chůzi do kopce, dovést potřebný náklad do údolí, pomáhat vyčistit kotel, dívat se společně na východ slunce... Celé jeho životní učení probíhá v situaci, kdy nemá vlastní rodiče a sám si vybral své pěstouny. V situaci, kdy je nucen přizpůsobit se prarodičům, žít s nimi ve srubu, hluboko v přírodě. Jeho indiánský původ je dalším rozměrem situovanosti učení. Dozvídá se mnohé o kultuře svého lidu.

Malý strom, vyjadřuje ve svých vzpomínkách, jaká byla jeho tehdejší očekávání. „*Cítil jsem však mnohem víc, jak mi to ostatně slibovala babička. Mon olá, Matka země, proniká mými mokasínami. Zřetelně jsem cítil, jak tu tlačí, tu se nadouvá a tam zase ubývá a poddává se. Cítil jsem kořeny, žíly jejího těla a pulsování vody, krve v hlubinách jejího nitra. Byla teplá a pružná. Pohrávala si se mnou na svých prsou přesně tak, jak mi to slibovala babička.*“

V textu se setkáváme s vyjádřením motivace Malého stromu v náročnější situaci a pedagogickou dovedností a taktem ze strany dědečka: „*Dědeček řekl, že jestli vstanu včas, můžu s ním jít na horní stezku. A ještě řekl, že mě nevzbudí.* „*Pořádněj mužskej vstává ráno z vlastní vůle.*“ *Řekl nakloněn nade mnou, aniž by se usmál. Jenže dědeček nadělal při vstávání spoustu rámusu, několikrát bouchl na stěnu mého pokoje a nezvykle hlasitě mluvil s babičkou. Slyšel jsem to a tak jsem byl první venku a čekal na něj se psy ve tmě.*“ (Carter, s. 11).

Malý strom popisuje, jak pozoroval pavoučka. Můžeme obdivovat zaujetí, s jakým dítě pozoruje přírodu. Podnět k pozorování byl objevený spontánně a byl tak dlouho chlapcem pozorován, dokud celá situace neskončila výsledkem. Zdá se, že účastným pozorováním jako by se výsledek usilování pavoučka stával i výsledkem snažení chlapce samého.

„Žáby zpívaly podél břehů, ale sotva jsem se k nim přiblížil, zmlkly. Dědeček mi vysvětlil, že žáby cítí, jak se pod mými kroky chvěje země. Ukázal mi, že Čerokí nenašlapuje na paty, ale na špičku a pak klouzavě došlápne mokasínem na zem. Tak jsem mohl dojít až k nim a posadit se vedle žáby, aniž by přestala zpívat.“ Malý strom si zapamatoval dědovu radu a poznatek pro něj získal osobní smysl. Po první úspěšné zkušenosti už nikdy nezapomněl chodit po špičkách tak, aby se mohl přiblížit k zpívajícím žabám na břehu potoka. Dědeček Malého stromu se díval na jeho nadšení s nadhledem. *„Dědeček říkal, že je tolik věcí, který je třeba si zapsat za uši ale že není zrovna nutný zapamatovat si všechno naráz, že to pomalu přijde všechno samo od sebe. Což se nakonec stalo.“* (Carter, s. 24).

Ačkoli je smyslem uvedené knihy především oslavit čerokíjskou duchovní tradici, odkaz původních amerických obyvatel současníkům a odpor k životu v područí, autor nám mimoděk nabízí **obraz přirozené výchovy** a současné **humanistické pedagogiky**, které můžeme nacházet v průběhu věků stále jako červenou nit až do dnešní doby **v životě obyčejných lidí**.

2.4 Skandinávské zkušenosti

Severské země v Evropě mají tradičně blízký vztah k přírodě historicky zakořeněný v kultuře svých společností a blízký vztah k přírodě je rovněž součástí životního stylu. V Norsku a Švédsku je vyjádřený pojmem **frilustsliv – svobodný život na čerstvém vzduchu** (Neuman, Myttig 2008). Podívejme se tedy blíže na norské zkušenosti s postavením činností a pobytu v přírodě a jejich využití v mateřských školách. Norský školský systém a pohled na předškolní výchovu v sobě automaticky zahrnují možnost a zároveň zdůrazňují pobyt v přírodě jako podstatnou součást programu předškolní výchovy.

2.4.1 Obsahová analýza českého a norského rámcového plánu pro předškolní vzdělávání

Pro dokreslení pohledu na fenomén dětských spontánních aktivit se podívejme na prováděcí vzdělávací dokumenty pro předškolní výchovu v Česku a v Norsku. Zaměříme se na výskyt pojmu „spontánní aktivita dětí“ a „příroda“, zda se v rámcových vzdělávacích programech nacházejí a v jakých vzájemných vztazích.

V českém RVP PV se **pojem „spontánní aktivita dětí“** neobjevuje v této přesné podobě. S výrazem „spontánní“ je však spojeno celkem 10 zmínek v různých souvislostech, např.: využití spontánních dětských nápadů (RVP PV, s. 9.), spontánně vymýšlí nová řešení (Tamtéž, s. 12), spontánní hra (Tamtéž, s. 22). Dále je zmíněna 1x „osobní volnost“ dětí (Tamtéž, s. 33), která může implikovat spontánní aktivitu. Uvedené pojmy nacházíme v kapitolách a podkapitolách Cíle předškolního vzdělávání, Klíčové kompetence, Dítě a jeho tělo, Poznávací schopnosti a funkce, Sebepojetí, city, vůle a Organizace.

V norském rámcovém plánu se můžeme setkat s blízkým pojmem „spontánní komunikace“ 1x v kapitole Učební oblasti (The Framework..., s. 21), dále „spontánní účast dětí“ na plánu školy 1x v kapitole Plánování, dokumentace a hodnocení (Tamtéž, s. 29), 1x je označen „dětský zájem“ jako startovací bod činností v kapitole Učení (Tamtéž, s. 17).

Pojem „příroda“ a pojmy k němu blízké, obsahující výraz „přírodní“, se v českém dokumentu vyskytují 13x, např.: chová se odpovědně s ohledem na přírodní prostředí (RVP PV, s. 14), přímé pozorování přírodních ... objektů i jevů (Tamtéž, s. 20), vyrábět z přírodnin (Tamtéž, s. 28), poznávání přírodního okolí (Tamtéž, s. 29). S tím souvisí i výraz „životní prostředí“, který se v RVP PV objevuje výslovně 4x, např.: mít povědomí o významu životního prostředí (přírody) (Tamtéž, s. 30). Pojmy nacházíme v kapitolách a podkapitolách Klíčové kompetence, Vzdělávací oblasti, Poznávací schopnosti a funkce, Sebepojetí, city a vůle a v kapitole Dítě a svět.

Pojem „příroda“ a blízké pojmy jako „přírodní památky (The Framework..., s.7) a „venku“ , „vycházky do okolí“ a „outdoor“ ve smyslu pobytu a činností venku se objevují v norském dokumentu celkem 13x. Nacházíme je v kapitolách Základní hodnoty mateřských škol, Fyzikální prostředí, které podporuje rozvoj všech dětí, Hra, Učební oblasti, Tělo, pohyb a zdraví. Celá kapitola Příroda, prostředí a technologie je věnována

vztahu dětí k přírodě, zabývá se využitím přírodního (venkovního) prostředí pro aktivity v mateřské škole a jejich významem pro rozvoj dětské osobnosti. Pobyt venku je běžnou součástí aktivit v každé roční době a za každého počasí.

Pojmy „spontánní aktivita dětí“ a „příroda“ ve vzájemném vztahu

V českém RVP PV se v podkapitole Sebepojetí, city, vůle v oddíle Vzdělávací nabídka zmiňuje spontánní hra a na jiném místě výlety do okolí (do přírody...). Přestože nejsou vyjádřeny v přímé závislosti, jejich užití ve zmíněné kapitole naznačuje, že jsou oba pojmy významné pro sebepojetí a pro rozvoj dětské osobnosti. V oddíle Očekávané výstupy pak nacházíme formulaci: být citlivé ve vztahu k živým bytostem, přírodě i k věcem, těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás... (RVP PV, s. 23). Můžeme konstatovat, že pocit radosti vzniká také z prožitků při spontánních dětských aktivitách.

Významnou kapitolou pro činnosti venku je v RVP PV **Dítě a svět**. V dílčích cílech hovoří o **sounáležitosti s živou a neživou přírodou**, ve vzdělávací nabídce jmenuje přirozené pozorování okolní přírody, vycházky do okolí a výlety, poznávání přírodního okolí, sledování a rozmanitostí a změn v přírodě... (RVP PV, s. 29). V oddíle očekávané výstupy najdeme formulaci: vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný,... jak svět přírody, tak svět lidí. Dále: pomáhat pečovat o okolní životní prostředí...(chránit přírodu, živé tvory)... (Tamtéž, s. 30). Můžeme konstatovat, že při pohybu v přírodním prostředí dochází k získávání bezprostředních zkušeností, které pocházejí nejen z řízených nebo nabízených činností, ale také ze spontánních aktivit samotných dětí.

V **norském rámcovém plánu** je pro vyjádření vztahu obsahu a cílů ve vzdělávání stěžejní podkapitola **Příroda, prostředí a technologie**. Popisuje význam zkušeností a aktivit v přírodě v každém ročním období a za každého počasí. Příroda inspiruje k estetickému vyjadřování. Tato učební oblast **pomáhá porozumět** rostlinám, zvířatům, krajině, obdobím a počasí. Cílem v této učební oblasti je **zajistit dětem zkušenosti z přírody a smysl pro přírodní krásu** a diverzitu (The Framework..., s. 24). Dále má mateřská škola zajistit dětem **radostnou zkušenost při pobytu v přírodním světě** a dosáhnout základního porozumění přírodě, ochraně a vztahům v přírodním světě. (Tamtéž, s. 25). Učitelství sbor musí zahrnout venkovní aktivity a hru do denního režimu mateřské školy.

Zmínku o významu přírodního prostředí najdeme také v podkapitole Tělo, zdraví a pohyb. Rozmanité fyzické aktivity v obojím prostředí – venkovním i vnitřním - jsou velmi

důležité pro rozvoj motorických dovedností. Aktivní využití venkovního prostředí a blízkého okolí přináší mnoho příležitostí (Tamtéž, s. 22). Dětem **musí být zajištěny pozitivní zkušenosti z outdoorových aktivit a pobyt venku v různých ročních obdobích**. Dále musí být zajištěn rozvoj lásky dětí k využití přírody k průzkumu i fyzickým výzvám (Tamtéž, s. 23).

Pojmy spontánní aktivita a příroda se v norském dokumentu ve vzájemném vztahu výslovně neuvádějí, z formulací o aktivitách a přírodě je můžeme vytušit, lze také odvodit, že se **počítá se samozřejmou možností spontánních aktivit dětí již z principů rámcového plánu**, především v kapitolách, které výslovně zmiňují spontánní chování dětí.

Shrnutí

Analýza obou dokumentů přinesla detailní pohled na roli přírody pro rozvoj dětské osobnosti a na její postavení ve vzdělávacích oblastech. Srovnání ukazuje, že **vnímání role přírody se v systému předškolního vzdělávání v Česku a v Norsku odlišuje**, přestože některé obsahy učebních oblastí jsou shodné nebo velmi podobné. Jaká je tedy role přírody z pohledu zkoumaných školských dokumentů? **V českém RVP PV** je na přírodu pohlíženo jako na jednu ze složek prostředí (světa), často je zmiňována v souvislosti s kulturou, se světem lidí, se snahou o **vyvážené výchovné působení** učitelů na dítě. **V norském dokumentu je příroda vyjádřena samostatnou kapitolou**, není vnímána jen jako jeden z typů prostředí, **spíše nutnou podmínkou rozvoje osobnosti dětí**. Role přírody se jeví pro norskou společnost zásadnější a jistě k tomu přispívá i tradiční norský frilustsliv – svobodný život na čerstvém vzduchu.

2.4.2 Předškolní výchova v Norsku

Norský školský zákon i Rámcový vzdělávací program umožňují svobodně vznik různých vzdělávacích programů. Mateřské školy se staly v Norsku součástí vzdělávacího systému teprve nedávno, sice od roku 2006 na základě samostatného zákona o mateřských

školách. Předtím se na ně pohlíželo jako na zařízení poskytující především péči o nejmenší děti. Cílem změny pohledu na postavení mateřských škol je zajistit soudržnost a kontinuitu vzdělávání dětí a mladých lidí. Informace a dokumenty jsou přístupné na webových stránkách norské vlády a ministerstva pro vzdělávání a výzkum (Ministry of Education and Research).

The Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens

Norský rámcový plán vysvětluje záměry ve vztahu k zákonu o mateřských školách a v závěru úvodu upozorňuje, že jeho realizace má v mateřských školách probíhat různými cestami. Úvodní část zahrnuje ideová společenská východiska plánu a odvolává se na holistickou pedagogickou filozofii. Ve třech částech se pak zabývá společenskými a principiálními východisky jako jsou např. dětská spoluúčast, spolupráce s rodinami a domovem, dále definuje učební oblasti, které jsou popsány jako tematické např.: Tělo, pohyb a zdraví, Příroda, prostředí a technologie, nebo Lokální komunita a společnost. Pro plánování a spolupráci v mateřské škole zdůrazňuje dětskou spoluúčast. Základem reflexe a učení je dokumentace programů. Rámcový plán klade důraz na **kvalitu každodenního styku všech lidí v mateřské škole**, dospělých i dětí.

Queen Maud's College of Early Childhood Education

QMUC byla založena v roce 1947 v Trondheimu v Norsku. Charakterizuje ji inovativní profesionální prostředí. Cílem vysoké školy je vzdělávání učitelů pro práci v předškolních zařízeních, škola se zaměřuje na podporu mužů ve studiu a práci v oboru předškolní pedagogiky, zaměřuje se na rané dětství, vzdělávání a péči o malé děti. Usiluje především o zvyšování podílu mužů v předškolním školství. Uvádí se, že se počet studentů zmíněného oboru zvýšil z 10 na 21%. Tato vysoká škola byla oceněna za úspěšný nábor mužů pro studium a uvedenou profesi. QMUC se účastní i programu Erasmus. Vede také pracovní síť pro předškolní vzdělávání učitelů a předškolní rozvoj v jižní Africe, a to ve státech Zambie, Namibie, Svazijsko, Botswana, Mosambik a Tanzanie, kde působí partnerské instituce. Dalším cílem vysoké školy je podporovat a provádět výzkumné a vývojové projekty vzdělávání dětí v raném věku.

Vzdělávání učitelů pro předškolní výchovu na Queen Maud's College of Early Childhood Education v Trondheimu nám umožňuje získat norský pohled na pobyt v přírodě a jeho význam v předškolní výchově malých dětí. Přístupy k pobytu a činnostem v přírodě jsou následující. Být venku je pro malé děti podstatnou součástí programu. Být venku v přírodě je pro dítě důležité. Získává prožitky a zkušenosti z přírody, poznává a **respektuje přírodu, setkává se s přirozenou výzvou, při hře venku se učí zvládat situace obsahující riziko**. Na přírodní prostor je pohlíženo jako na edukační prostor. **Program venku se odbývá za každého počasí**. Počasí není limitem. Roli dospělého charakterizuje dovednost citlivě pracovat se svobodou a hranicemi pro dětské činnosti. Více aktivit v přírodě umožňuje dětem různé možnosti získávat zkušenosti z přírody. Je zdůrazňována **potřeba denních nepříliš podrobně strukturovaných programů, které zajistí prostor pro neřízené a spontánní aktivity**. (Compendium on Nature and Environment, QUMC, 2008).

Z výzkumu, který se zaměřil na **atraktivitu přírody a venkovních školek pro muže** v Norsku (nature and outdoor preschools in norway are attractive to men), vplynuly následující zajímavé poznatky:

V Norsku existuje shoda **o významu a důležitosti mužů pro výchovu dětí** a mladých lidí jak v rodině, tak v odborné péči. Norská vláda proto vyzvala ke zvýšení počtu mužů podílejících se na denní péči o děti a pracujících ve školách. Děti v Norsku navštěvují předškolní zařízení různých typů ve věku od 1 do 5 let. V roce 2007 statistiky uvádějí, že bylo v Norsku cca 6 600 školek. Zaměstnanci těchto předškolních zařízení jsou vzdělaní i bez vzdělání. Personál má obvykle tříleté bakalářské vzdělání. V současné době je v předškolních zařízeních a ve školkách 69% dětí ve věku 1-2 roky, a 94% z celkového počtu 3-5 letých dětí. V Norsku jsou v poslední době velice populární "lesní školky" nebo "venkovní školky".

Pro nás jsou velmi zajímavé výsledky výzkumu, který proběhl pod názvem: Muži ve venkovním předškolním projektu. Základními přístupy a otázkami k problematice byly tyto: Co charakterizuje muže pracující ve venkovních školkách? Jaké jsou nejdůležitější důvody, proč muži dávají přednost práci ve venkovních školkách? Mohly by venkovní školky být v budoucnu důležité pro zvýšení počtu mužů pracujících v oboru

profesionální péče o děti? Jak se u žen v předškolních venkovních školách projevují rozdíly pohlaví? Ve studii bylo zkoumáno 121 mužů a 151 žen ze 41 venkovních školek a 20 běžných školek, kteří odpovídali na dotazník. Údaje ohledně zaměstnanců v předškolních zařízeních v Norsku jsou následující: V mateřských školách je zaměstnáno 64 700 zaměstnanců, většinu, tj. 91 procent (59 000) zaměstnanců tvoří ženy a 9% (5700) jsou muži. Podle Lyskletta se počet venkovních školek rapidně zvyšuje. V roce 2007 existovalo více než 250 venkovních školek (Lysklett 2005, Lysklett a Emilsen 2007). Venkovní školky se vyznačují dlouhodobým pobytem dětí venku. V létě celkem 87% venkovních školek tráví více než 6 hodin denně venku a v zimě 69% venkovních školek tráví více než 4 hodiny venku každý den. Venkovní školky jsou často situované v blízkosti a dostupnosti přírodního prostředí. Co se týče srovnání zaměstnanců mužů, v běžných školách tvoří muži 9% zaměstnanců a muži ve venkovních školách dokonce celkem 19%.

Další výzkum se zaměřil na muže v běžných a venkovních mateřských školách. Autoři výzkumu tvrdí, že venkovní školky a outdoorové aktivity budou pro muže přitažlivější a muži v nich vystupují se zvýšenou profesionalitou. Venkovní školky obecně lépe odpovídají zájmu mužů, kteří se cítí venku pohodlněji. Muži také uvádějí, že si úmyslně volí venkovní školky. Učitelky v mateřských školách jsou spokojeny s jejich prací a jak jsou motivováni k rozvoji malých dětí. Muži mají zkušenosti, že jejich postavení ve venkovních školách je odlišné ve srovnání s prací v běžných školách.

Z údajů vyplývá, že více než 90% respondentů souhlasí s důležitostí zvyšování počtu mužů pracujících v oblasti péče o dítě (Lysklett a Emilsen 2007). Autoři konstatují, že další výzkum je nezbytný a jeho úkolem je poskytnout základní argumenty pro užitečná praktická opatření, především podporovat zájem a přijímat více mužů do zaměstnání v oboru profesionální péče o malé děti a zaměřit se také obecně na genderové rozdíly v předškolních zařízeních.

(poster no)

Výuka studentů na QMUC se zaměřuje také na práci s přírodninami a dovednosti v přírodním prostředí. Jedním z programů je např. jak spojit **kreativní činnosti s výukou v přírodě.** Vstupním mottem je obecný názor, že různé společnosti používají přírodu a váží si přírody různými způsoby a z různých důvodů. V oblasti vzdělávání v raném dětství,

je důležité vyhodnotit a vybrat způsob, jak založit vztah a budovat postoje dětí k přírodě a životnímu prostředí, ve kterém se ocitli. Studijní program se zaměřuje na téma **tvůrčí činnost a využívání přírody**. Výukové cíle jsou povzbuzovat studenty k používání přírody, stimulovat jejich kreativitu, pomoci jim pochopit význam vztahů dětí k přírodě. Při programech se využívají materiály z přírody, např. čerstvé listy, tyčinky, semena, mušle a kameny. Materiál závisí na daném přírodním prostředí a studenti využívají to, k čemu mají přístup v průběhu roku. Z hlediska přístupů k dítěti a podpory jeho osobnostního růstu jsou pro nás zajímavé následující popsané přístupy (principy) učení. **Učitelé musí navazovat na děti a poskytnout jim materiály a úkoly, které děti samy napadnou. Učitelé podporují děti v případě potřeby, ale ne více, než je nutné.** Jakmile učitel vidí, že dítě zvládne úkol samo, měl by jej nechat tak učinit. Učitel by měl poskytnout právě tolik pomoci, aby byl úkol dítětem úspěšně splněn. A měl by zmíněné pomoci poskytnout tak málo, aby dítě mělo pocit, že je to ono samo, kdo úkol úspěšně splnil. Důsledné uplatňování těchto principů, které v praxi skutečně vedou k iniciativě, samostatnosti a aktivitě dětí jsou zásadními předpoklady pro kvalitní osobnostní rozvoj na základě aktuálních potřeb dítěte.

Queen Maud's College of Early Childhood Education spolu s dalšími partnerskými institucemi jako jsou Nadace pro vědecký a průmyslový výzkum (SINTEF), Vestfold University College (HIVE, Fakulta humanitních studií a vzdělávání, ECEC centrum), Norská univerzita vědy a Technology (NTNU, Fakulta architektury a výtvarného umění), Telemark University College (HIT, Ústav umění, designu a tradiční umění, a oddělení vzdělávání učitelů), University of Agder (UIA, Fakulta humanitních studií a vzdělávání) a Oslo University College (UIO, Fakulta OG vzdělávání a mezinárodní studia a Přírodovědecké fakulty) spolupracuje na **výzkumné síti „Prostory a místa pro děti“**. V novém projektu je koordinována činnost několika pracovních skupin pro období 2011 až 2012.

Tato výzkumná síť se zaměřuje na **vytváření nových výzkumných poznatků o fyzickém prostředí a jeho významu pro děti**. Jejím cílem je vytvořit fórum pro výměnu znalostí, rozvoj společných výzkumných projektů, šíření a publikace, jakož i mezinárodní spolupráce s ostatními partnery a výzkumnými skupinami. "Prostory a místa pro děti" zahrnují v širším smyslu fyzického prostředí, ve kterém děti žijí. To představuje různé

krajiny, např. ve městě, ve venkovských oblastech, a zaměřuje se na přírodní a kulturní prostředí, místa, budovy, venkovní i vnitřní prostředí interiéru, nábytku, vybavení, zařízení a materiálu na hraní.

Vytváření nových výzkumných poznatků o propojení fyzického prostředí a každodenního života dětí obecně a na prostředí v pedagogických institucích. Získávání znalostí o fyzickém prostředí je důležité především pro společenské (vládní) komise odpovídající ze zákona za kvalitu prostředí a má také velmi praktický význam jak pro architekty / projektanti, pedagogové / pedagogy, veřejnou správu a zřizovatele, což vyžaduje interdisciplinární spolupráci mezi všemi zainteresovanými partnery. Šíření vědomostí o vlastním dětském vnímání, zkušenosti, činnosti, učení a "růstu" v souvislosti s jejich prostředím. (no)

2.5 Současná česká školská kurikulární reforma

2.5.1 Současná česká školská kurikulární reforma a RVP PV a ZV

Podstata současné kurikulární reformy v České republice tkví v **posílení vzdělávací autonomie škol** ve všech úrovních vzdělávání zavedením systému **dvouúrovňového kurikula**. První z nich tvoří **rámcové vzdělávací programy** stanovené státem, které na druhé úrovni rozpracovávají školy do svých **školních vzdělávacích programů**. Východiskem reformy je představa, škola získá širší možnosti přizpůsobit vzdělávání svým žákům a svým podmínkám. Základním cílem základního vzdělávání je dosáhnout maximální možné míry klíčových kompetencí žáků a poskytnout základ všeobecnému vzdělávání. Vzdělávací obsah je rozčleněn do oblastí a oborů, přičemž každý obor se skládá z očekávaných výstupů, které jsou závazné a z učiva, které je doporučené. Jako integrující se zavádějí tzv. průřezová témata.

Primární vzdělávání je dnes chápáno jako **otevřený systém**. Patří do něj také utváření postojů, hodnotových orientací a zájmů, také otevírání vývojových a individuálních potencialit dětské osobnosti. Podle Spilkové je (Spilková 2008, s. 142) pro pojetí primární

školy důležitý její vztah k předškolní výchově. Ve většině zemí evropské unie, jak uvádí Spilková, se vedou diskuze o propojení předškolní výchovy a primární školy s ohledem na usnadnění přechodu dětí z předškolního zařízení do školy.

Za základní cíl primárního vzdělávání je v zemích Evropy považován **mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte**. Značný význam je připisován takovým hodnotám jako je autonomie, zodpovědnost, tolerance, solidarita, respekt k různosti, porozumění pro druhé, kooperace, sebedůvěra, rozvoj demokratických hodnot a občanských kvalit. (Spilková 2008, s. 146). V konceptu primárního vzdělávání je základem změn v pojetí vyučování **zvýšený zřetel k dítěti a partnerský přístup** založený na úctě, toleranci, porozumění a citlivé orientaci v něm. Primární pedagogika orientovaná na dítě **inspiruje k proměně školy**. Je potřebné pro žáka i pro dnešní školu, aby se stali partnery pro společné vytváření všeho podstatného, co se ve vyučování a ve škole má dít. Odkazujeme zde na **východiska osobnostního pojetí primárního vzdělávání - pojetí dítěte jako bytosti kompetentní, samostatně myslící, schopné se aktivně podílet na vlastním rozvoji**. Změny v pohledu na dítě a dětství mají zásadní vliv na **proměny pojetí dítěte v roli žáka a na přístup učitele k němu**. Spilková zdůrazňuje, že klíčovou podmínkou kvalitní komunikace mezi učiteli a žáky je považován princip bezpodmínečného pozitivního přijetí druhého. Významné je proto také sociální a emocionální klima školy a třídy. *„Z hlediska hierarchie cílů jde v primárním vzdělávání o vyvážený model k dovednostem, postojům, hodnotám a vědomostem, namísto tradiční triády vědomosti, dovednosti, návyky, v níž se zdůrazňovaly vědomosti. Tento model se odklání od přeceňování důrazu na předávání velkého množství poznatků v hotové podobě v oblasti pamětního osvojování. V oblasti kognitivního rozvoje jde o konstruování poznatků na základě vlastní činnosti, o porozumění a schopnosti jejich využití.“* (Spilková, 2008a, s. 92). Podle Spilkové patří v současnosti ke klíčovým principům na dítě orientovaného osobnostního pojetí výuky **kooperativní učení spolu s konstruktivistickým pojetím**.

Klíčové kompetence vyjádřené v RVP ZV jsou následující: umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti, vytvářet u žáků

potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a prožívání školních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě, učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi, pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny **základy klíčových kompetencí**, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení. Klíčové kompetence vyjádřené v RVP PV: **kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské**. (RVP PV s. 12).

2.5.2 Předškolní pedagogika a model osobnostně orientované výchovy

Předškolní pedagogika se zaměřuje na předškolní dítě a dětství. Úkolem předškolní výchovy a vzdělávání je pomáhat dítěti vstoupit do společenského života. Vycházíme přitom z poznatků o nejranějším období života, kdy se vytvářejí útvary a funkce, jež jsou podkladem pro konečné struktury jedince. V počátečních letech života je nezbytné **poskytovat dítěti podpůrné i rozvíjející činnosti** a vytvořit prostor kde by mohlo **naplnit své rozvojové předpoklady**. (Opravilová, 2003, s. 123). Je složitější určit a podrobně charakterizovat období růstu a vývoj dítěte, které je označován jako dětství. Dětství je dobou, v níž se odehrávají zásadní změny ve vývoji jedince, přičemž **nejintenzivnější růst a vývoj probíhá v době předškolní**. Délka dětství se vlivem individuálních i společenských podmínek mění, je ovlivňována specifickými potřebami, zaměřenosti cílů i subjektivním prožíváním. Nesporné však zůstává, že v tomto období **potřebuje dítě pomoc a podporu dospělého**. Zásadní otázka podle Opravilové proto směřuje k úvahám, v čem tato pomoc má spočívat. (Opravilová, tamtéž, s. 124).

Čím je charakteristický život dnešního malého dítěte? Podle Opravilové (2008) se život dětí stává přeorganizovaným. Prostor pro hru a naplnění volného času se zužuje ve prospěch organizovaných činností. „*Ve všudypřítomném spěchu není čas na dětství a paradoxně je vrací do stavu, kdy se s nimi zacházelo jako s dospělými. Místo volných pohybových her venku v přírodě, nastupují určené tréninky v určený čas na určeném místě pod vedením určeného dospělého. Dítě je posouváno od činnosti k činnosti, od akce k akci, od pedagoga k pedagogovi, od jednoho předpokládanému úseku ke druhému*“.(Opravilová, 2010, s. 79). Uvádí se do souvislosti stoupající potřeba vzdělanosti a odbornosti a soustavný tlak nejrůznějších podnětů na dítě. Dnešní doba na dítěti žádá, aby se svobodně rozhodovalo a samo si nalézalo své hodnoty a jistoty. Vnímáme ho jako svobodného s svéprávného jedince, který nepřijímá vlivy automaticky a předpokládáme, že si se vším s čím se setká bude vědět rady. Pokud to nedovede, snažíme se ihned registrovat jeho opoždění. Vymýšlíme další podněty, kterými ho aktivizujeme... Přitom by dítěti pravděpodobně nejvíc prospěl volný čas a prostor k tomu, aby si mohlo podněty samo vyhledávat a zpracovávat. (srv. Tamtéž, s. 80).

Osobnostně orientovaný model výchovy představuje **hlavní nástroj vnitřní proměny mateřské školy** v duchu humanismu a demokracie, ale není závaznou normou. Osobnostní přístup tvoří východisko pro široké rozvíjení stávajícího systému výchovy v mateřské škole. Ústředním pojmem osobnostně orientované předškolní výchovy je **hra** jako nejlepší způsob, jak může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě potřebovat. Dítě se ve spontánní hře dobrovolně učí, zkouší, hledá, přemýšlí a to v individuálním tempu. „*Využití hry však nespočívá v tom, že dítěti dáme pokyny k jednání nebo instrukci k manipulaci s předměty, ale že mu poskytujeme široký prostor k nejrůznějším aktivitám, v němž se může samostatně pohybovat. V tomto prostoru, se pak vyskytují jak spontánní aktivity tak aktivity cílené, které nenásilnou režií navodí učitelka.*“ (Opravilová, tamtéž, s. 133 - 135). Ze stejného principu vychází také situační učení. **Situace bohaté na výchovné podněty vzbuzující opravdový zájem dítěte přirozeně vedou k využívání jeho vlastních schopností.**

Významnými principy osobnostního modelu jsou **tvořivost a samostatnost**. Stávají se hlavními cílovými kategoriemi výchovy. Rysy tvořivého a samostatného jednání souvisí s celkovým psychickým vývojem a zráním jedince. Pro výchovu k tvořivosti a samostatnosti je významná celková atmosféra třídy i školy, prostředí i jeho vybavenost.

K individualizaci v předškolní výchově Opravilová poznamenává, že individuální přístup není ničím navíc, není výsadou ani opatřením. Je to prostě **pozornost a ohled na jedinečnost každého dítěte.**

Cíle a záměry osobnostně orientované předškolní výchovy jsou v českém školství definovány Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Hlavními cíli předškolního vzdělávání by měly být: pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte (**pozitivní sebepojetí**, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů), podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa, příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností, pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností.

Osobnostně orientovaná filozofie předškolní výchovy vychází z přesvědčení, že nelze přehlížet všechny dosavadní dobré a přínosné zkušenosti a tradice české předškolní výchovy, které se teprve nyní v nových podmínkách mohou náležitě naplnit a rozvíjet, jak zdůrazňuje Opravilová. Nelze také zjednodušeně přebírat některé vzory ze zahraničních modelů. Uvědomujeme si, že efektivita výchovných prostředků je vzhledem k různosti jedinců proměnlivá a *„osobnostní přístup je spíše průběžným prostředkem dynamického, odpovědného, profesionálně založeného rozhodování každé učitelky mateřské školy o vlastních postupech v konkrétním čase a konkrétních podmínkách“* (Opravilová s. 149 - 150). Jak je v současném osobnostním přístupu chápáno dítě? Na dítě nahlížíme jako jedinečnou neopakovatelnou **osobnost**, která má **právo být sama sebou**. Jako taková má být **akceptována**. Tímto vzniká dostatečný prostor, aby dítě mohlo uplatnit vlastní aktivitu, aby mělo příležitost i možnost se nejen projevit, ale také rozhodovat, souhlasit i oponovat a **vstupovat do dění jako plnoprávný subjekt**.

Z hlediska projevů spontaneity dítěte nás zajímá především jeho způsob poznávání a učení. Všechny druhy činností předškolního dítěte obsahují poznávání, které má většinou **povahu spontánního učení**. Toto učení vzniká **nahodile z vlastního zájmu** dítěte, je učením bez nucení. Spontánní učení je i v pravém slova smyslu školou života, přináší i bezprostřední uspokojení a radost. Zdůrazňujeme, že dítě se učí tím, že jedná a **prožívá konkrétní situace** a ne tím, že je slovně poučováno. Prožité situace a jednání poskytnout příležitost, aby se dítě k těmto zkušenostem vracelo a dále je zpracovávalo, znovu si je

vyzkoušelo, opakovalo a tvořivě hledalo vlastní osobité nástroje k vyjádření svých pocitů, dojmů, nálad a poznatků (Opravilová, s. 156).

Volba a realizace vzdělávacího programu v mateřské škole souvisí s podmínkou, že přijmout program znamená ztotožnit se s jeho filozofií a naučit se v duchu tohoto programu myslet, jednat a tvořit. Opravilová upozorňuje na úskalí, kdy přes proklamace po individualizovaném působení převažuje v mateřské škole především frontální práce a řízení činností nad individuální zájmovou volbou a dětskou spontánností. Z toho vyplývá, že tvorba vzdělávacích programů a projektů vyžaduje značné myšlenkové úsilí. Vzhledem k tomu, že předškolní děti mají **tendenci vnímat přirozenou celistvost věcí**, měla by být i výchovně vzdělávací působení také celistvá. Je výhodné, když zkušenosti, které chceme aby děti získaly, vycházejí z životní reality. (Opravilová, 2003, s. 253). **Činnosti předškolních dětí v přírodě** Opravilová hodnotí jako **příležitosti k prožití zážitků**. Nejsilnější dojmy děti získávají, pokud je výlet spojen např. se stanováním a tábořením. **Prožít dobrodružství** v noci, strávené mimo domov poprvé bez rodičů spolu s kamarády, **může znamenat významný krok v osamostatňování dítěte**. radost z překonání stesku nakonec dětské sebevědomí významně posílí (Opravilová, s.217).

Jaké podmínky pro růst by měla zabezpečit mateřská škola? Především musí poskytnout vhodné **prostředí pro dětskou hru**. Jsou s tím spojené nároky pedagogicko-psychologické, hygienicko-zdravotní a sociální. Specifický je prožitek prostoru, u něhož se zjistilo, že existuje vazba mezi prostorem pro hru a její kvalitou. Rozmanité prostorové členění by se mělo uplatnit v interiéru i venku, na zahradě mateřské školy. **Nápaditost ve vybavení zahrady** a dětského hřiště pro nejrůznější aktivity je zárukou pestrosti a bohatosti hry. Prostředí můžeme vnímat jako spojovací článek mezi znalostmi a dítětem. Do okolí nebo prostředí, v němž se dítě učí, zahrnujeme lidi, s nimiž dítě vstupuje do interakce, materiální vybavení, s jehož pomocí rozvíjí své dovednosti, je to také **místo, na kterém se dítě nachází a zážitky, které prožívá**.

Materiální vybavení mateřské školy je také základem vnějšího prostředí. Poskytuje dítěti bezprostřední zážitky, a proto je potřeba, aby do něj patřily **jak přírodní, tak objekty vytvořené lidmi**. „*Nedostatek pozornosti vnějšímu prostředí, který se často objevuje, patrně pramení z bizarního předpokladu, že znalosti získané uvnitř školy jsou nějak nadřazeny těm, které dítě vstřebává venku*“. (Bruceová, 1996, s. 58 - 59). Avšak materiální vybavení není třeba přeceňovat, aby nezastínilo samotné dítě. Někdy se stává,

že většina učitelů, kteří přistupují k materiálnímu vybavení, nebere v úvahu iniciativu dětí. Učitel se prostě rozhodne pro téma, které jeho samotného zajímá a zadá ho dětem. Tento přístup odpovídá spíše přenosovému modelu výchovy, nepodporuje však tradiční principy předškolní výchovy.

Opravitová se v knize Rok v mateřské škole (2003) zabývá obsahem učiva a principy přístupů k učení. Už z názvu vyplývá **orientace k přírodě a jejímu řádu** – pojmenování oddílů jaro, léto, podzim, zima a v nich je založena smysluplnost obsahu učení. Vycházíme z předškolní výchovy orientované na osobnost dítěte. To v kurikulárním pojetí znamená důraz na výběr poznatků a činností, které podpoří rozvoj vlastností, schopností a kompetencí dítěte s perspektivou jejich životního praktického uplatnění. Kurikulum můžeme chápat jako vzdělávací program, jako obsahovou náplň, jako dosažený výsledek, zkušenost, kterou si dítě v průběhu výchovně vzdělávacího působení osvojí. Znamená to prakticky všechno, co dítě ve škole získalo, **včetně úsilí, které vynaložilo** a co mu umožnilo pokračovat v další cestě. Kurikulum hledá odpovědi na základní otázky pedagogické teorie a praxe, které lze formulovat: proč jsme si zvolili právě tento cíl, v čem spatřujeme jeho zásadní význam pro dítě. Jak a kdy chceme cíl naplnit. Co bude hlavním obsahem a jaké podmínky pro uskutečnění našich záměrů musíme vytvořit. Jak kontrolujeme výsledky, kterých jsme fakticky dosáhli. (Opravitová, Gebhartová, s. 20 – 21). Problémem každého kurikula je, že dospělý vybírá dítěti, co se má naučit a co ne. Je to problém kritérií výběru, míry obsahu (množství a kvalita klíčových kompetencí) i forem nabídky (organizace a kvalita prostředí). Kurikulum z hlediska výchovně vzdělávacích potřeb předškolního období obsahuje názor nebo principy, že musí být uspokojeny nejen biologické primární potřeby, aby dítě přežilo, ale existují určité **základní psychické a sociální potřeby**, které musí být uspokojeny, aby se **dítě mohlo vyvíjet v osobnost zdravou** společnosti k užitku a sobě k uspokojení.

Kurikulum Roku v mateřské škole je založeno na dvou principech. Na harmonizaci a zájmu potřeb jedince a společnosti, na společném poznávání a činnosti a **na využití přírody** a uměleckého slova. **Příroda stejně jako umělecké slovo nastavuje především smysly emocionální, estetické, etické prožívání** i rozumové schopnosti. Příroda je nezbytnou součástí světa, v němž člověk buď bude, nebo nebude moci dále žít a existovat. Proto by pro dítě neměla být jen objektem pozorování v přírodovědném smyslu, ale především **organickou součástí životního prostoru**.

Pro nás je z hlediska našeho výzkumu stěžejní, jak se Opravilová vyslovuje ke spontánní aktivitě dětí. **Spontánní herní situace** podle ní **podporují** různé variabilní hrací koutky, stejně jako nekonvenční pískoviště a **zájmové zóny na zahradě**. „*Vrcholem mistrovství učitelky, která toto inspirující prostředí promyšleně připravuje, pak je, když dokáže zůstat skromným a nevtíravým pozorovatelem rozmanité dětské aktivity. Výzkumy v posledních letech zjistily, že množství podnětů a výzev, jimiž jsou dnešní děti ve vyspělých civilizacích vystaveny, do značné míry tlumí jejich spontánní herní aktivitu.*“ (Opravilová, Gebhartová, s. 90). **Učitelka by měla proto spíše vědomě posilovat spontánní herní aktivitu dětí**. Je to těžký úkol, protože stále vytrvale přežívá představa o cílevědomém formování a systematickém působení zevnějšku na dítě. Dítě nelze přímo přinutit k účasti ve hře a pokud ano, není to už v pravém smyslu hra. Děti jsou však ve své důvěřivosti a ochotě k činnosti snadno ovlivnitelné.

Zaměřme se na nyní **dítě jako východisko konstrukce cíle výchovy a vzdělání**. Opravilová a Kropáčková (2008) společně konstatují, že současné edukační prostředí vykazuje nesoulad mezi požadavky, které jsou kladeny na dítě a jeho vývojovými možnostmi. Upozorňují, že může vzniknout nerovnováha ve zrání jednotlivých složek dětské osobnosti. Výkon, uplatnění, informovanost a úspěšnost jsou dnes považovány za hlavní cesty seberealizace. Mateřská škola doplňuje svoji nabídku většinou na žádost rodičů o nadstandartní příležitosti. Proces poznání se **posouvá od přirozené, spontánní, rodinně intimní situační činnosti k cíleně strukturované aktivitě řízené odborníky**. (Opravilová, Kropáčková, 2008, s. 54). Zjišťujeme, že předškolní vzdělávání dostává akademický charakter v tom smyslu, že se **realizuje podle záměru pedagoga**. „*Dítě dostává předem limitovanou možnost relativní volby ve spolupráci na svém rozvoji, objevuje v ohraničené škále a podle předem připraveného plánu, co by bylo pro jeho rozvoj shledáno jako žádoucí.*“ (Opravilová, Kropáčková, tamtéž, s. 55). Řízené činnosti ve školce a ve volném čase směřují většinou k tomu, že dítě podřizuje svůj záměr o poznání světa i svou vlastní fantazii záměrům rodičů, učitelů a vychovatelů... Nátlak a spěch tak paradoxně vrací dítě do doby, kdy s ním bylo zacházeno jako s malým dospělým. Nekonformní myšlení, fantazie, spontaneita, hravost, citovost, schopnost empatie, smysluplná komunikativnost, sociální otevřenost a samostatnost jsou odjakživa vlastnostmi dětství, které by ani dnešnímu dítěti neměly chybět, proto bychom je měli co nejvíce podporovat.

2.5.3 RVP PV z hlediska možností využití výchovného působení přírody

Rámcový vzdělávací program je základním pedagogickým dokumentem a vymezuje státem stanovený povinný rámec vzdělávání. Každá škola z něj vychází při přípravě vlastního školního vzdělávacího programu, specifikuje vzdělávání na dané škole a posiluje autonomii školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů v předškolních institucích a formuluje obecné cíle předškolního vzdělávání, podmínky a jeho rámcový obsah v oblastech biologické, psychologické, interpersonální, sociálněkulturní a environmentální. Tvorba školního vzdělávacího programu je plně v kompetenci ředitelky mateřské školy.

Mezi hlavní principy RVP PV tak, aby byl v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy, stojí na prvním místě následující: **akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku** a důsledně jej promítat do obsahu, forem a metod vzdělávání. Dalším principem je zaměření na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání (s. 6).

Vlivem společenských změn a s tím souvisejících změn životních stylů rodin s malými dětmi může příležitosti dítěti k pohybu a pobytu venku tedy dítěti nabídnout v některých případech vlastně jen mateřská škola. I z pojetí současného předškolního vzdělávání vyplývá, že úkolem institucionálního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu (RVP PV, s. 7). Na velkém významu proto nabývá rozhodnutí pedagogů škol, **v jakém prostředí budou realizovat svoji vzdělávací nabídku**. A to tak, aby skutečně smysluplně obohacovala denní program dítěte.

V kapitole Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce je charakterizováno **vhodné prostředí** pro předškolní vzdělávání dítěte jako „*vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.*“ (s. 8). Máme za to, že venkovní prostředí, volná příroda v okolí mateřské školy, zahrada mateřské školy a krajina na výletech a školách v přírodě tyto podmínky dokáže skutečně naplnit.

Volnější procházka venku přinese dítěti ničím nenahraditelnou příležitost ke kontaktu s přírodou. Každá činnost ve venkovním prostředí dítě bezpochyby obohacuje o širokou paletu zkušeností. Nevytvářejí se jen na základě dosažených cílů, které si pedagog naplánuje, ale také přirozeně **vyplývají z kontaktu dítěte a prostředí**, ve kterém se pohybuje. Všechny dostupné formy aktivního pobytu v přírodě jako jsou vycházky, hraní na školní zahradě, odpolední programy venku, pěstování rostlin, pozorování přírody, sportování v přírodě, výjezdy na školy v přírodě a mnohé jiné mají své místo v činnosti mateřských škol a je potřebné, aby se jejich podíl směrem k činnostem v interiéru nesnižoval, ale spíše se podle možností zvýšil.

Jako odpovídající **metody a formy práce jsou v RVP PV uvedeny prožitkové a kooperativní učení** hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny **na přímých zážitcích**. Tyto zážitky jsou zásadní pro dětskou zvědavost, potřebu objevovat a podněcují radost z učení. Předávání a přijímání hotových poznatků je považováno za způsob učení v pedškolní výchově nevhodný. „*Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány.*“ (s. 9). Dále je zdůrazněno spontánní sociální učení a požadavek vzájemné provázanosti a vyváženosti aktivit spontánních i řízených.

Je zdůrazněn **význam situačního učení**, které dítěti poskytuje srozumitelné praktické ukázky. Zároveň se v něm dítě učí přesně v okamžiku, kdy poznatky potřebuje. K takovým učebním situacím můžeme přiřadit samozřejmě také **situace spontánních aktivit v přírodě**.

S tím souvisí i kvalita nabízených činností v přírodě. Mateřské školy umí velmi dobře zpracovat, organizovat a provést nejrůznější vzdělávací a výchovné programy, např. environmentální, sportovní a další. Stojí za zamyšlení, zda-li při organizovaných činnostech zacílených mnohdy na zdraví a pohyb, případně na poznávání přírody, poskytujeme také dítěti **prostor pro vlastní spontánní aktivitu, prostor pro vytváření vlastního emocionálního hlediska na sebe a přírodu**, prostor pro vlastní nenaplánovaný prožitek a **zkušenost s přírodou**.

Z hlediska interpretací významu typických situací spontánních aktivit dětí v přírodě v mateřské škole v předchozích kapitolách, můžeme doložit, že tyto **situace jsou v souladu jednak s cíli na obecné úrovni** – Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,

osvojení hodnot a získání osobnostních postojů, jednak **s dílčími cíli v oblastech biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.** Zdůrazňujeme zde, jak je pojímán v RVP PV dále především třetí rámcový cíl získání osobnostních postojů. Hovoří se o „*získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí*“ (s. 11). Tento pohled nelze v praxi zúžit na stránku sebeobsluhy dítěte a zvládnání technických a organizačních požadavků školy na dítě. Těžiště tohoto cíle vidíme v cestě k projevům samostatné dětské osobnosti především v oblasti autonomního myšlení, iniciativy, aktivity a pozitivního vztahu k sobě a druhým lidem. Všechny uvedené charakteristiky osobnostního rozvoje mohou být rovněž naplňovány v situacích spontánních aktivit v přírodě.

Rámcově vzdělávací program definuje ve svých vzdělávacích cílech následující **klíčové kompetence: k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnosti a občanské** (RVP PV, s. 10). Při bližším zkoumání požadavků na předškolní dítě zjistíme, že jejich dosahování není vázáno na činnosti v interiéru. Je svobodnou volbou pedagoga, jaké prostředí pro vzdělávání zvolí.

Vzdělávací obsah RVP PV je uspořádán do pěti následujících oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Obsah zkoumaných typických situací spontánních aktivit dětí v přírodě prolíná každou z nich. V oblasti **Dítě a jeho tělo** lze naplňovat jejich prostřednictvím pedagogický záměr „*podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností.*“ (s. 16). V oblasti **Dítě a jeho psychika** je vzdělávacím záměrem pedagoga mimo jiné podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho citů i vůle, jeho sebepojetí i sebenahlížení, kreativity i sebevyjádření. Uvedené obsahy jsme našli v typických případech pozorovaných situací. V oblasti **Dítě a ten druhý** je záměrem podporovat mimo jiné utváření vztahů dítěte s ostatními dětmi a zajišťovat pohodu těchto vztahů. Do toho patří podpora rozvoje interaktivních, komunikativních a kooperativních dovedností. Všechny uvedené děje s příležitostí se v nich rozvíjet nacházíme ve spontánních aktivitách, kterých se účastní více dětí. Vzdělávací obsah oblasti **Dítě a společnost** se zaměřuje také na rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, vnímat a přijímat základní hodnoty, vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách a v nich spatřujeme styčnou plochu s např.

s prožíváním situací, v nichž se vytvářejí základní hodnoty a postoje. V oblasti **Dítě a svět** je cílem pedagoga „ *založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí, vytvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj k životnímu prostředí*“ (s. 29). Díky projeveným zájmům dětí o přírodu v průběhu spontánních aktivit vyvozujeme, že jsou tyto situace základem interakce dítěte a přírodního prostředí a je v nich díky přímému kontaktu obsažen základ pro vztah k přírodě a environmentální výchovu.

Každá mateřská škola, která se zamýšlí nad plánem i vlastní realizací vzdělávací nabídky, by neměla opomenout do tohoto procesu začlenit hledisko emocionálního rozvoje dětské osobnosti. Aby její nabídka splňovala předpoklady rozvoje vyvážené osobnosti, neměla by být ochuzena o možnost vytvořit si **vztah k přírodě v nejcitlivějším období života člověka**. Kontakt s přírodou má pro dítě velký význam i z hlediska sebepoznávání. Překonávání přirozených překážek v přírodě může pedagog využít pro rozvoj v rovině osobnostní. Při společných řešeních problémových situací v přírodě dochází k efektivnímu rozvoji sociálních dovedností (např. týmové spolupráce). Uplatňování zážitkových aktivit v přírodě tak pomáhá cvičit dovednosti, které si nárokuje dnešní společnost na člověka. Vytvořený vztah k přírodě na základě bezprostředního kontaktu spoluvytváří postoje a hodnotové žebříčky jedince, samozřejmě přispívá i k tvorbě morálního rozměru osobnosti. Na přímých zážitcích dětí jsou založeny vhodné metody a formy práce – prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi (RVP PV, s. 8).

Při přirozených činnostech venku si dítě nacvičí důležité životní dovednosti. Podaří-li se mu přeskočit potok, bude se radovat z toho, co samo zvládlo, bude příště o krok blíže k řešení problémových situací opět s odvahou a vynalézavostí. Takto získanou zkušenost uplatní v dalších praktických situacích a v dalším učení (RVP, s. 12). To byl jen jeden z příkladů, jak dosáhnout klíčové kompetence v oblasti učení. Podobně bychom mohli nacházet příklady další.

Rizika očekávaných výstupů

V konkrétních formulacích očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP PV nacházíme popisy činností, které jsme pozorovali v situacích terénního výzkumu. Existují **reálná rizika ohrožující naplňování těchto výstupů**. Rizika rovněž najdeme formulovaná v uvedeném dokumentu. S některými riziky jsme se v praxi také setkali při

terénním výzkumu. Z jednotlivých oblastí vybíráme očekávané výstupy související se situacemi spontánních aktivit dětí v přírodě a zároveň uvádíme rizika, na které RVP PV upozorňuje.

Dítě a jeho svět: Zvládnout běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky), pohybovat se na sněhu, ledu, ve vodě, v písku. Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla. **Rizikem je omezování spontánních pohybových aktivit (RVP PV s. 18), nedostatečný respekt k individuální potřebě dítěte (potřebě pohybu) a dále také omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech.**

Dítě a jeho psychika: Vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat. Záměrně se soustředit na činnost. Využívat zkušeností k učení. Chápat prostorové pojmy. Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně. Vyjadřovat svou představivost. **Rizika jsou spatřovaná v nedostatku příležitosti k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti. Dalším rizikem je nedostatek porozumění a ocenění úspěchu či úsilí a nedostatek času a prostředků pro spontánní hru.**

Dítě a ten druhý: Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem. Spolupracovat s ostatními. Uplatňovat své individuální potřeby. Respektovat potřeby jiného dítěte. Řešit konflikt dohodou. Uvědomovat si svá práva a přiznávat stejná práva druhým. Mít ohled na druhého nabídnout mu pomoc. **Rizikem je nedostatečně psychosociálně bezpečné prostředí s nedostatkem porozumění a tolerance, dále příliš ochránářské či příliš nevšímavé prostředí. Manipulace dítěte a nedostatek empatie.**

Dítě a společnost: Chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé. Domluvit se na společném řešení. Vyjadřovat své představy pomocí výtvarných dovedností. Tvořit a vyrábět z přírodních materiálů. **Rizikem je ironizování a znevažování úsilí dítěte. Dále je ohrožující nedostatek příležitostí k vytváření estetického vztahu k prostředí.**

Dítě a svět: Mít povědomí o přírodním prostředí. Orientovat se bezpečně ve známém prostředí. Osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, využitelné pro další učení a životní praxi. Vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý. Pomáhat pečovat o okolní životní prostředí, starat se o rostliny, chránit přírodu a živé tvory. **Rizika jsou následující: nedostatek příležitostí vidět a vnímat svět v jeho pestrosti a změně,**

převaha zprostředkovaného poznávání světa, nabídka témat, která překračují přirozenou zkušenost dítěte a nejsou pro něj prakticky využitelná.

Na základě prozkoumání základních principů, cílů a obsahů jednotlivých vzdělávacích oblastí vyjádřených v RVP PV můžeme konstatovat, že **situace, které obsahují spontánní aktivity dětí v přírodě, jsou v souladu s vyjádřenými principy, metodami, formami a obsahem** v tomto dokumentu a příležitosti k nim jsou relevantní vzdělávací nabídkou, která má své nenahraditelné místo v programu současné mateřské školy.

2.5.4 Osobnostní a sociální výchova

K historii osobnostní a sociální výchovy (OSV) v České republice uveďme, že na začátku 90. let. 20. století se začal tento pojem vyskytovat v pedagogice jako překlad názvu jednoho z principů britského národního kurikula - Personal and Social Education. V rámci české školské reformy se téma osobnostní a sociální výchovy objevilo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

*„Soudobý společenský trend, který vedl k tomu, aby žák se učil ve škole něco pro svůj každodenní život, myšlení, prožívání a jednání každého z nás v našem konkrétním čase, konkrétním prostoru a konkrétním stavu. Při úvahách jak připravovat žáka ve škole na všední život se dostaneme nepochybně i k tomu, že dovednosti pro každý den či chcete-li jakési **klíčové životní kompetence** nám z tradiční představy předmětů poněkud „přetékají“ a unikají do oblasti jakýchsi nauk o životě. Životní univerzity mají výsledky opravdu nejisté, měnlivé, náhodné.“* (Valenta, 2006, s. 7). A tak se osobnostní a sociální výchova konstitovala v rámci českého školního kurikula. Cílem je rozvíjet znalosti, schopnosti a dovednosti žáků systematicky a pod vedením učitele, který je odborníkem na dané téma. **Osobnostní a sociální výchova** je v rámcovém vzdělávacím programu **průřezovým tématem**. Průřezová témata reprezentují v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Valenta zdůrazňuje, že jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, **vytvářejí příležitosti pro**

individuální uplatnění žáků, upravují vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. (Valenta, tamtéž, s. 11).

Jak se vymezuje osobnostní a sociální výchova? Jde o praktickou disciplínu, která se zabývá rozvojem klíčových životních dovedností, „...*disciplína zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samým a života v mezilidských vztazích.*“ (Valenta, tamtéž, s. 13). Významnou charakteristikou osobnostní výchovy je, že **reflektuje osobnost žáka**, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Specifikem OSV je, že **se učivem žák stává sám** žák, stává jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jí více či méně **běžné situace každodenního života**. Smyslem OSV je podle Valenty pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti. Ta by měla být založená na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a ke světu.

Shrneme-li výše uvedené, získáme definici OSV: učivem se stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím běžné situace každodenního života. OSV je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí. Smyslem OSV je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a ke světu. (Valenta, tamtéž, s. 45). Základní cíle OSV jsou vyjádřeny v RVP ZV.

Podívejme se nyní podrobněji na témata osobnostní a sociální výchovy. Úvodním tématem je **rozvoj schopnosti poznávání**, Téma **sebepoznání a sebepojetí** vychází ze skutečnosti, že pro život se sebou samým, ale i pro život s druhými lidmi je výhodné, když jedinec má realistický pohled na sebe samého. (Valenta, tamtéž, s. 19). Tématika já může být podle Valenty nazírána z různých úhlů. Součástí já může být i **sebeobraz**, co o sobě vím na základě **sebepoznávání** nebo **sebereflexe**, uvědomování si sebe sama nebo **sebehodnocení**, ocenění vlastních kvalit – sebekritizování a z ní vyplývající **sebeúcta** jako pozitivní vztah k sobě samému na základě identifikace vlastních pozitivních kvalit a **sebedůvěra** jako reálný **odhad vlastních potencialit** umožňujících jednat efektivně, vhodně, bezpečně. Nebo můžeme sledovat já reálné **jak se vidím**, já zrcadlové **jak mě vidí jiní** a já ideální **jaký bych chtěl být** apod. To vše můžeme s žáky zkoumat v jejich prospěch. (Valenta, tamtéž, s. 20). K tématu sebepoznání Valenta poznamenává, že prolíná všemi tématy. Každá činnost, kterou žáci dělají, má větší či menší sebepoznací potenciál. Dalšími tématy jsou **seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu,**

kreativita. V oblasti sociálního rozvoje jsou důležitými tématy poznávání lidí a **mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice.** V oblasti morálního rozvoje je základním tématem **řešení problémů a rozhodovací dovednosti.** Dále jsou to **hodnoty, postoje, praktická etika.**

Základní metodické principy OSV jsou podle Valenty tři: OSV by měla být **praktická.** Výstupem z ní jsou dovednosti, čili klíčové kompetence. Dovednost jako praktický jev musí být vyučována prakticky. Druhým principem je výchova **zosobněná.** Měla by být co nejvíce vztahována k osobnosti každého konkrétního žáka, ke konkrétním událostem odehrávajícím se v rámci dynamiky ve třídě jako sociální skupině a k situaci, které přítomní skutečně ve svém životě zažívají nebo mají naději že je budou zažívat. (Valenta, tamtéž, s. 47). Třetím principem OSV by měla být výchova **provázející,** tzn. *„že učitel není povolán k tomu, aby vyložil každému žákovi, jak má žít a vůbec ne k tomu, aby ho z něčeho podobného zkoušel. Učitel tu je proto, aby žáky reflektoval a učil je reflektovat sebe samé, aby kladl otázky k zamyšlení, k řešení, k úvahám o cílech, které žák má o změnách, které kvůli nim chce, nebo nechce, dělat. Odpovědnost za mnohý parametr svého života skutečně neseme sami. Sami bychom měli mít tedy šanci zvolit svou cestu s tím, že je jen dobré, když vedle nás stojí odborník, který nám může říci „Znáš ještě další možné způsoby jak jednat v takové situaci?“ ... uvažuj o nich.“* Valenta také definuje čtyři cesty osobnostní a sociální výchovy k žákovi:

- 1) Uplatnění témat v OSV prostřednictvím chování a jednání učitelů
- 2) Využití potenciálu témat OSV z různých běžných školních situací
- 3) Včlenění témat OSV běžných předmětů či oborů vzdělávání a výchovy
- 4) Včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.

K tomu Valenta poznamenává, že **chování učitele souvisí se školním klimatem.** Dobré školní klima pak celkově podporuje úkoly OSV. Co míníme běžnou školní situací? Jsou to podle Valenty všechny reálné a přirozeně vznikající situace, které jsou součástí života školy a ožívají v nich životní témata a jsou současně tématy OSV. Projevují se v nich obvykle mezilidské vztahy, komunikace. Jsou to situace, v nichž samovolně nastal nebo nastává konflikt mezi žáky a kdy ještě můžeme reagovat např. reflexí. (Valenta, tamtéž, s.

64 – 65). Základem této cesty k žákovi je **rozpoznat podstatu situace**, uměním je zvolit **vhodnou pedagogickou intervenci**.

Valenta se také podrobně zabývá **reflexí**. Konstatuje, že má **převážně verbální podobu**. Zpravidla se vztahuje ke konkrétnímu zážitku, rekapitulací toho, co se dělo a k transferu zkušenosti. Uvádí také typy otázek vázané na následující uvedená témata reflexí: zkonkrétnění zážitku, rekapitulace, osobní vyjádření své zkušenosti, zpětná vazba k druhým, hodnocení, transfer zkušeností. (Valenta, tamtéž, s. 76). Třetí cesta k žákovi znamená včlenění témat OSV do jiných předmětů, respektive oblastí oborů vzdělání a výchovy. Pro lepší představu si můžeme představit plán **enviromentální výchovy v programu mateřské školy**. **Cíle enviromentální výchovy se neobejdou bez realizace cílů v osobnostní a sociální výchově**, zejména v oblasti postojů a hodnot. Čtvrtá cesta představuje včlenění témat OSV do práce školy v samostaných časových blocích apod. Je žádoucí, aby vyučující v takovém bloku uplatňoval i cestu první i druhou.

Formulace cílů v OSV jsou ovlivněny principy OSV. Ideálně by měly **obsahovat** slova popisující **praktické chování** žáků, praktické dovednosti, praktické porozumění, praktické postoje. Cesta od pojmenování tématu v osnově formulace cíle vede často právě přes slova **vyjadřující děláni**, činnost, dovednost, postup, technologii spojenou s určitým tématem. (Valenta, tamtéž, s. 129).

Shrňeme-li úkoly a přínosy osobnostní a sociální výchovy, pak můžeme konstatovat, že **jde o vzdělání, které se orientuje na konkrétního žáka**. Žák se učí se tomu, čím žije. Je to společné hledání způsobu každodenní existence, bedlivé sledování mravní dimenze každého skutku a prosociálnosti, je to učitelovo umění reagovat na osobnosti a potřeby jednotlivců, na charakter třídy a průběh aktivit. V osobnostní výchově bývají vítány obtíže a problémy. Osobnostní výchova vyžaduje kvalifikovaného učitele, vyznačujícího se výraznou „lidskostí“. (Valenta, 2003, s. 30).

Edukační systém osobnostní a sociální výchovy **se v zásadě shoduje s východisky, cíli a částečně i požadavky osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy**. Požadavky rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a předškolní výchovu na osobnostní rozvoj žáků souzní. Pro nás je důležité zjištění, že na sebe navazují. To umožňuje z našeho hlediska **zdůraznit význam spontánních aktivit v přírodě** pro osobnostní rozvoj **nejen u předškoláků (dětí mateřských škol), ale také jejich význam a**

využití u dětí mladšího školního věku v primárním stupni základního vzdělávání. Jestliže je cílem předškolního vzdělávání připravit děti do života, tedy také pro základní školu, neměli by se učitelé mateřských škol přizpůsobovat pouze požadavkům školní zralosti a směřovat ke školním učebním dovednostem. Učitelé v prvních a druhých třídách základních škol by měli **navazovat na výsledky osobnostního rozvoje dětí, kterých bylo dosaženo v mateřských školách.** Provázanost práce učitelů by měla být z hlediska osobnostního rozvoje dětí vzájemná. V praxi tyto cíle mají velmi mnoho společného a učitelky mateřských škol, které připravují předškoláky, by měly znát i požadavky průřezového tématu OSV pro věkovou úroveň mladšího školního věku.

2.5.5 Požadavky na osobnost a profesní kompetence učitele

K teoretickým východiskům pojetí učitele v současné době měnících se nároků na školu a vzdělávání se vyslovuje Helus (2008). Zdůrazňuje, že **zodpovědnost ve výchově** je nutné opřít o **reflektující přístup**, neustále se ptát **jakým cílům je třeba změny podřídit.** K jakému poslání člověka vychovávat a vzdělávat a edukovat. Vzdělávání má být podle Heluse především starostí o člověka. „*Edukace se nemá omezovat na utváření člověka v intencích ekonomicko-růstových zájmů pod záhlavím produkování lidských zdrojů, tržní prosperity a konkurenceschopnosti. Nemá sloužit k odvozování člověka od mimolidských účelů trhu, konkurence, bariéry.*“ (Helus, 2008, s. 17). **Edukace má být** podle Heluse **láskyplná** a má také k láskyplnosti vést. Na učitelství můžeme nahlížet jako na zaměstnání, jako na povolání, na profesi.. Za jádro profesionality je zde považováno vědecké fundování činností v určité oblasti společenské praxe. Znamená to podrobovat činnosti v reflexi kritickému zkoumání a vyvozovat závěry pro dosahování vyšší kvality jednání.

Pojem personalizace ve vyučování, učení, kurikulu či pedagogice tvoří **důraz na aktualizaci rozvojových potencialit žáka** a na posilování jeho autoregulace. Podle Heluse se v poslední době se stále častěji setkáváme s požadavkem, aby k socializační funkci školy a výuky ještě přistouplila funkce další, **personalizační.** Ve výuce má jít o osobnost, jedinec má být výukou rozvíjen jako osobnost. Na socializaci musí navázat

svěřit žákovi jeho život do jeho vlastních rukou. Vychovatel vystupuje jako facilitátor, je aktérem sociální opory na cestě žáka k sebeovládání. Druhý význam pojmu personalizace se zaměřuje na **využívání potencialit učít se**, úspěšným učením zvládat vzdělávací požadavky a tím realizovat svou osobnost v širokém spektru jejich projevů. Kognitivní, emocionálně prožitkových, morálně postojevých. **Potenciality představují možnosti rozvoje a výkonu**, které mohou, ale z různých důvodů případně nejsou či dokonce nemohou být využity. Helus má na mysli i takové kvality jako je být šťasten, vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie. Vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou. Přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytčené cíle. Personalizovat výuku znamená klást si otázky, zda v daném případě u daného jedince jsou potenciality aktualizovány. Když ne, proč je tomu tak. A jakými opatřeními a postupy komplexní edukační péče lze tuto situaci napravit. (Helus, s. 67).

Klíčovou roli má v současném světě princip permanentního celoživotního vzdělávání a učení. **Rozvíjení sebereflexe** má podle Spilkové významnou funkci motivační, neboť navozuje potřebu sebezměny a vede k postojům typu: Co musím se sebou udělat? Oč budu usilovat? Kým se budu identifikovat? Vede k přijetí odpovědnosti, za to jaký jsem a jaký bych mohl být. (Spilková, s. 41). Obory a přístupy, které se snaží výrazně ovlivnit studentovo pojetí výuky vybranými konstruktivistickými přístupy a sebereflektivními technikami, prokazují **perspektivnost těchto přístupů při tvorbě studentova pojetí výuky**. Spilková říká, že vědomí limitů transmisivních metod v možnostech ovlivňování studentova pojetí výuky, někteří autoři považují za výzvu pro učitelské vzdělávání. Základními východisky pojetí nového modelu přípravy učitelů jsou koncepty učitele jako **reflektivní praktik**. Učitel jako **výzkumník**.

V současné době je **profesionalita učitele** podle Kasíkové (2008) ovlivněna zřetelným **kompetenčním pojetím** jeho profese. Je vymezena specificky podle jiných kompetencí nebo jako širší osobnostně sociální kompetence. Uvádí, že osobnostně sociální kvality učitele připomínají mnozí čeští i zahraniční autoři a jsou také vyjádřeny ve školských vzdělávacích dokumentech. Základní specifika sociální kompetence učitele a její obsahu vidí především v základní orientaci **k prosociálnosti**, která tvoří jádro prosociálního chování směřujícího **k pomoci druhému**. „*Ve vztahu k osobnosti učitele je sociální kompetence určena vhodným učitelovým chováním a jednáním, schopností vnímat*

skupinovou dynamiku, reagovat na ni, vnímat procesy dospívání dětí a mládeže, týmová práce, ale také jednání s dospělými. Velmi podstatnou částí osobnostně sociální kompetence učitele je umění budovat vhodný vztah mezi učitelem a žáky.“ (Kasíková, s. 267). Současnou školu, a tím i profesi učitele, ovlivňují současné koncepce edukace, které dávají do souladu osobnostní a sociální výchovu jako jeden celek. Jsou to **humanistické koncepce**, které usilují o dosažení sebeaktualizace, seberealizace individua v podmínkách společnosti, nebo myšlenky **holistické globální výchovy** rozvíjející celou osobnost. **Sociální kompetence patří mezi klíčové pedagogické kompetence.**

Jaké jsou kompetence učitelky mateřské školy? Co všechno učitelka v mateřské škole dělá? Které činnosti patří k realizaci této profese? Činnost učitelky představuje rozsáhlý inventář činností. Podle Gillernové jsou to činnosti spjaté s odborností, činnosti vyplývající z metodických nároků a činnosti, které souvisejí se sociálně psychologickými, speciálně výchovnými či diagnostickými profesními dovednostmi. Např. naslouchat dítěti, porozumět adaptačním problémům, zvládnout agresivní projevy dítěte, pláč, hovořit s rodiči. Gillernová upozorňuje na síť profesních vztahů v mateřské škole, na její bohatost, složitost a zajímavost. Základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole tvoří interakce učitelky a dětí. Další rovina - vztah mezi učiteli a rodiči je velmi důležitá. Praxe i běžná zkušenost rodičů ukazují, že tato rovina interakcí může být pro učitelku obtížná, protože své dovednosti lépe dokáže uplatňovat v interakcích s dětmi, které jsou těžištěm jejího profesního působení. (Gillernová s. 25 – 26).

Rámcový program pro předškolní vzdělávání jako nový základní pedagogický dokument pro předškolní vzdělávání u nás, klade důraz **na profesní dovednosti učitelek**, které směřují k naplňování modelů předškolní výchovy a vzdělávání orientovanému osobnostně na dítě. Hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy jsou:

- Sociálně psychologické profesní dovednosti
- Profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku
- Metodické profesní dovednosti
- Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti

K jednotlivým dovednostem uvádíme rozšiřující pohled. Sociální dovednosti dětí i dospělých není možné přímo poznávat či dokonce přímo měřit. Jak uvádí Gillernová,

můžeme na ně usuzovat z různých projevů prožívání, chování a jednání a ze způsobu realizace jednotlivých sociálních aktivit. Právě těmito aktivitami a jejich důkladnou reflexí je lze rozvíjet. Sociální dovednosti jsou významnou součástí profesní kompetence učitelky mateřské školy. Můžeme rozlišit požadavky dovedností vztahující se k sobě samému, například sebereflexe, rozpoznávání a přiměřené projevování emocí, autenticita a prvky týkající se mezilidských vztahů. Empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe, mnoho komunikativních dovedností a další. (Gillernová, s. 29 – 30). Poznamenejme, že rozvíjení profesní kompetence je neuzavřený proces. Vědět, totiž nemusí znamenat umět. **K osvojení dovedností** nestačí získávat poznatky. K jejich rozvíjení a upevňování je třeba **cvik, praxe, zkušenost a nenahraditelný je prožitek**, který provází takové experimentování. (Štětovská)

Stále výraznější je posun chápání role učitele jako předmětového či odborného specialisty směrem k učiteli socializátorovi. Tomu, kdo učí žít ve společenství ostatních. Tím je ovlivněno učitelovo sebepojetí a důraz kladený na jeho **profesní vybavenost, profesní kompetenci**. Klíčový **nástroj učitele** je on sám, jeho **osoba i osobnost**. Vyvážené zacházení s vlastní kondicí a odolností v náročných životních situacích, se proto stává nedílnou součástí profesních dovedností učitele. Duševní hygiena se stává součástí profesní kompetence. (Štětovská, s. 40)

Jaká jsou nutné kompetence a dovednosti učitelů pro osobnostní a sociální výchovu? Podle Valenty cesty implementace OSV do práce školy jsou postaveny na **sociálních dovednostech** učitelů které uvádí následující: akceptování osobností žáků, rodičů, kolegů, autenticita, otevřenost projevu ve vztahu k žákům, empatie k cítění, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i žáků, otevření vyjadřování pozitivních i negativních prožitků, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, umění pochválit, vyjadřování se ke konkrétním situacím a zobecňujícím zkušenostem, zvládání konkrétních situací (Valenta, 2006, s. 139).

2.6 Klíčové pojmy

V závěru teoretické stati se pokusíme vyvodit v úvodu naznačené klíčové pojmy a shrnout to podstatné, čím je charakterizujeme. Z tohoto postupu se částečně vymyká pojem příroda, ke kterému se vztahuje pojem přirozenost. U vědomí složitosti vztahu kultury a přírody a zásahů člověka do přírody, přírodu zjednodušeně vymezujeme pro účely této práce. Na přírodu nahlížíme jako na typ vnějšího prostředí, v němž člověk prožívá a v němž se učí. V tomto případě nám nejde o detailní postižení fenoménu přírody, ani filozofické, ani přírodovědné.

2.6.1 Příroda

Přírodou míníme okolní venkovní prostředí, které se nachází mimo zdi příbytků, venku, v terénu. Míníme přírodu zasaženou i nezasazenou rukou člověka, kulturní krajinu, volnou přírodu, zahradu i park, les a neupravený terén, divočinu, vše, co nás obklopuje zelené, živé i neživé, co má možnost se vyvíjet samo o sobě. Pobyť venku, kde na naše aktivity má vliv počasí a kde se setkáváme s něčím nepředvídatelným. Míníme makrokosmos i mikrokosmos, hvězdy na nebi i mravence lezoucího po zdi.

Řád ve věcech světa podle Komenského **pochází z přírody**. Mnozí myslitelé v minulosti, podobně i Šmajs, formulovali shodné teze, že **vesmír** včetně biosféry a člověka **je uspořádán** jednotným způsobem a existuje v něm **jeden univerzální přirozený řád**. Vesmír sice stárne, rozpíná se a ochlazuje, ale zároveň má překvapivou protichůdnou **schopnost spontánní samoorganizace**, Lovelock, Šmajs a další současníci pod vlivem měnící se kvality životního prostředí formulují požadavek potřeby změnit vládnoucí duchovní paradigma lidské nadřazenosti nad přírodou, které je podle nich nebezpečnou antropocentrickou iluzí. Toto paradigma je nezbytné vystřídat **paradigmatem lidské vřazenosti do přírody**. Je zdůrazňována potřeba obnovit ontologický status přírody. Lidským zájmem by mělo být uznat přírodu jako velkolepý systém zahrnující člověka, jako strukturu plně svébytnou a vysoce uspořádanou, onticky tvořivou a proto také **hodnotnou a krásnou**.

Příroda jako celek, jako ucelená skutečnost s vlastním smyslem a vlastní hodnotou, vzniká podle Koháka teprve v lidské zkušenosti. S tím souvisí i jeden z mnoha významů pro člověka. Příroda má vliv na harmonizaci a zájmu potřeb jedince. Opravilová přirovnává **přírodu** k dopadu uměleckého slova **na prožívání v rovině emocionální, estetické i etické**. Thoreau shledává význam přírody pro optimistické naladění člověka.

2.6.2 Přirozenost

Přirozenost se vztahuje k přírodě. Helus označuje jako **původní přirozenost propojení organismu s přírodní skutečností** díky vrozeným dispozicím, instinktům, pudům, nebo díky učení, které adaptuje organismus na to, co příroda nabízí, na daný stav věcí. Tzv. druhá přirozenost, vytvořená a naučená kultura, je vlastní jenom člověku. Kultura zároveň proměňuje vlastní přirozenost člověka. Přirozenost se projevuje podobně, i podle Šmajse, ve způsobu vzniku nových struktur. **Přirozeným míní původní a starší způsob - spontánní tvořivou schopnost neživé a živé přírody** a druhý je relativně mladý způsob - odvozená a speciální parciální tvořivost kulturní. Tyto dva způsoby jsou odlišné ontotvorné procesy a souvisejí i s dvěma odlišnými formami uspořádání pozemské skutečnosti a s dvěma odlišnými konstruktivními informacemi. Informaci přirozenou biotickou a informaci umělou kulturní. Doceněním přírodní dimenze lidské podstaty se ukazuje i naše tajemná příroda vnitřní v nás. Šmajse tvrdí, že i psychika a část sociálního chování člověka, byly kdysi utvářeny podobným způsobem jako psychika a chování jiných vyšších živočišných druhů a že to, **co se evolučně vytvořilo, prakticky osvědčilo, a proto taky informačně zapsalo jako instrukce do naší značné konzervativní dědičné paměti, stále ještě platí**.

Za přirozené považujeme instinkty, které pozorujeme od narození v životě mláďat a dětí. Např. Seton zdůrazňuje **univerzálnost hravého instinktu**, který se silně projevuje po celém mládí a jeho nezměrnou sílu, která ovládá dítě v období **formování těla i charakteru**. Také Komenský dokládá přirozenost také na obrazech z přírody a v zákonitostech z přírody. Zmiňuje přirozenost dětské duše a tvrdí, že je snadné učit, co je člověku přirozené. Přirozenost je také východiskem pro přirozenou metodu učení.

Přirozenost (v chování) patří podle Maslowa **ke znakům sebeaktualizujících se osob** spolu s dalšími jako jsou správné, pohotové vnímání, akceptování sebe sama, druhých a přírody, spontaneita, prostota apod.

2.6.3 Spontaneita

Na spontaneitu můžeme pohlížet jako na schopnost navenek projevovat svou přirozenost, jednat aktivně, z vnitřních, nikoli z vnějších pohnutek (Psy sl. 2009). Spontánní je pak definováno pomocí adjektiv: přirozený, bezprostřední, náhlý, živelný, bezděčný, předem neuvážený, ne vždy plně uvědomovaný. Spontaneita patří podle Maslowa ke **znakům sebeaktualizujících se osob** spolu se správným, pohotovým vnímáním, akceptováním sebe sama, druhých a přírody, přirozeností, prostotou apod.

Spontaneitu vnímá Fromm jako nejdůležitější psychologický problém. **Předpokladem spontaneity je souhlas celé osobnosti**, rozumu a přirozenosti. **Malé děti** nabízejí příklad spontánnosti: jsou schopny **mít skutečně své city a myšlenky**, spontánnost se projevuje v tom, co říkají a myslí a v pocitech, jež se odrážejí v jejich tvářích. I **dospělí** pozorují **okamžiky své vlastní spontánnosti**, které jsou současně i **momentem štěstí**. V těchto momentech víme, co je to spontánní akt.

Fromm tvrdí, že potlačení spontánních citů a tím i vývoje skutečné individuality začíná už v samém počátku výchovy dítěte. Bylo prokázáno, že **snaha o udržení spontaneity** vyvolává hlavní **konflikty mezi dětmi a dospělými autoritami**. Pokud je skutečným cílem výchovy posilovat vnitřní nezávislost a individualitu dítěte, jeho růst a integritu, nemusí výchova vést k potlačování spontánnosti. V naší kultuře podle Fromma **výchova vede příliš často k eliminaci spontánnosti** a k nahrazování původních duchovních aktů navrstvenými city, myšlenkami a přáními.

2.6.4 Dětská spontánní aktivita

Dětskou spontánní aktivitou míníme činnost, která vytryskne z vlastního zájmu dítěte. Dítě se k ní inspiruje vnějším podnětem v prostředí, v přírodě, nikoli z podnětu dospělé osoby, a samo se rozhodne být aktivní. Zvolenou činnost provádí tak dlouho, dokud se samo nerozhodne ji ukončit.

Montessoriová říká, že fyzická činnost spojuje ducha s okolním světem a potřeba pohybu je z tohoto hlediska dvojitá. Jednak jde o získávání podnětů z vnějšku a jednak o vyjádření se navenek. **Vůle má přímou souvislost s tělesnou činností.** Existence dítěte je oživena duchem **tvůřivé seberealizace.** Dítě je objevitel. Při spontánních aktivitách **děti samostatně jednají a nezávisle dosahují pokroku.** Uplatňují princip **svobodné volby,** což je významným principem učení. Respekt vůči osobnosti dítěte se projevuje i v reakci učitele na jeho spontánní aktivitu. Pro využívání spontánních aktivit v přírodě hovoří jejich význam pro osobnostní rozvoj. Např. Herbert zdůrazňoval, že umělé tělocvičné tvary nemohou nahradit **spontánní tělesné cvičení, k němuž vede sama příroda.**

Ve spontánních aktivitách se projevuje aktualizační tendence. Rogers tvrdí, že **aktualizační tendence** může být mařena či deformována, avšak **není možno ji zničit.** Organismus se ve svém normálním stavu ubírá směrem k vlastnímu naplnění, seberegulaci a nezávislosti na vnějším řízení.

Fromm kritizuje výchovné přístupy, které **oslabují osobní odvalu k spontánním reakcím** a které **nutí dítě přejímat** hotové myšlenky. Negativní dopad má taková výchova především na děti, které jsou přirozeně plny zvědavosti. Děti umí chápat fyzicky i intelektuálně, chtějí znát pravdu, protože to je nejjistější cesta jak se orientovat v zatím neznámém světě. Pokud nejsou brány dospělými vážně, **oslabuje se u nich odvaha k vlastnímu myšlení, iniciativě a aktivitě.** Podle Fromma **pozitivní svoboda člověka spočívá ve spontánní aktivitě a celé integrované osobnosti.** Spontánní aktivita je **aktivita vlastního já** a psychologicky zahrnuje doslovný význam kořen latinského slova sponte- **vlastní svobodné vůle.** Aktivita zosobňuje kvalitu tvůrčí aktivity, která může sjednocovat citové, rozumové a smyslové zážitky i vlastní vůli člověka. Spontánní aktivita je jedinou cestou, kterou může člověk překonat sebe sama bez obětování vlastní integrity. Ve spontánní seberealizaci se člověk sjednocuje se světem, s člověkem, i přírodou i se

sebou. Fromm podtrhuje, že hlavní složkou takové spontánnosti je láska. Láska jako spontánní potvrzení druhých, jako spojení jedince s druhými na základě uchování svého individuálního já. **V každé spontánní aktivitě objímá člověk celý svět.** Přitom jeho individuální já zůstává nejen nedotčeno, ale stává se silnějším a pevnějším. **Síla já je v jeho aktivitě.**

Neschopnost jednat spontánně, vyjadřovat to, co člověk opravdu cítí a myslí, z toho podle Frommova mínění vyplývá nutnost předvádět druhým i sobě pseudojá, to má kořeny v pocitu méněcennosti a slabosti. Když se člověk seberealizuje ve spontánní aktivitě, získává tak vztah ke světu, přestává být izolovaným atomem. On i svět se stávají součástí strukturovaného celku a mizí jeho pochybnosti o sobě samém a smyslu života. **Člověk si uvědomuje sebe jako aktivní a tvořivé individuum a poznává, že existuje jen jeden smysl života, prožívat ho.**

2.6.5 Rozvoj osobnosti předškolního dítěte

Že je člověk neustále připraven k růstu a k rozvoji, tvrdí již Komenský. Věří v člověka, v jeho síly a v jeho neustálou možnost osobnostního rozvoje. Rozvoj osobnosti je spojen s naplňováním mnoha potřeb. Komenský si všímá dětské potřeby volného pohybu a veselé nálady a neváhá k nim dítě povzbuzovat. Objevuje vzdělávací význam hry pro dítě. Matějček upozorňuje, že malé děti největší část své osobnostní výbavy budují během let, ještě než začnou chodit do školy. Pro dítě v prvních šesti letech je určující, jak s ním kdo zachází, zdali se cítí absolutně přijímáno a jaké prostředí jej obklopuje. Děti potřebují především otevřenou budoucnost a jistotu ve vztazích ke svým lidem.

V každém dítěti je jedinečný potenciál pro vlastní rozvoj. Z hlediska vlastní iniciativy a aktivity dítěte je důležitý objev vnitřní citlivosti, jež umožňuje dítěti, aby ze složitého okolního prostředí **samo vybíralo, co je vhodné a potřebné pro jeho růst.** Fyzická činnost napomáhá upevňování fyzického zdraví, ale **rozvíjí také odvahu a sebedůvěru.** **Dítě se podle Montessoriové rozvíjí osobním úsilím a nasazením.** Pohyb je pro dítě velmi důležitý, **vede ho k sebezdokonalování a růstu.** Pohyb je také nepominutelným

faktorem při rozvoji vědomí, je podmínkou intelektuálního růstu dítěte. Mezi třetím a šestým rokem dítěte **souvisí motorický vývoj s jeho celkovou aktivitou.**

Důležitou schopností člověka je zkoumat sám sebe, rozumět sobě a svým problémům. To je **umění, které lze učit žáky již od nejútlejšího věku** například pomocí reflexe. Poznání skutečných životních potřeb člověka je základem pro svobodné rozhodování. Pokud ve škole existuje atmosféra podporující růst osobností, vyvine se u žáků zároveň i sebedůvěra. Rogersova teorie osobnosti zahrnuje také termín „moudrost organismu“. Její působení pozorujeme například při vývoji pohybových aktivit malého dítěte. **Dítě se pouští vždy jen do toho na co má schopnosti.**

Osobností je každý člověk a osobnostní vývoj je založený v každém dítěti. Helus tvrdí, že nejvýznamnějším znakem člověka je, že existuje jako „já“. Jde mu o **sebepojetí**, chce dosahovat cílů, které dávají jeho životu smysl, chce se stát sám sebou, jde mu o **seberealizaci** respektive o **aktualizaci pravého já**. Úkolem humanistické psychologie a pedagogiky je posilovat dítě v jeho osobnostním rozvoji, **dávat mu šanci stávat se osobností.**

Předškolní období je věkem **iniciativy** dítěte. **Rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj.** Jako důležité vnímá Gillernová zásady akceptování jedinečnosti každého dítěte, dopřát mu **volnost v rozhodování, zda se zapojí do hry**. Účelem je, aby děti neztratily radost a volnost, která ke hře patří. **Zkušenost** vlastního samostatného rozhodování napomáhá dítěti **k nabývání odpovědnosti za své chování.**

V dětském chování hraje roli také **environmentální senzitivita**. Klíčovou součástí environmentální senzitivity je **pocit blízkosti a sounáležitosti s přírodním prostředím**. Pro formování environmentální senzitivity a pozdějšího odpovědného chování k životnímu prostředí je klíčový **kontakt s přírodou.**

K rozvoji osobnosti předškolního dítěte můžeme konstatovat, že v počátečních letech života je nezbytné **poskytovat dítěti podpůrné i rozvíjející činnosti** a vytvořit prostor kde by mohlo **naplnit své rozvojové předpoklady**. **Vlastnostmi dětství jsou nekonformní myšlení, fantazie, spontaneita, hravost, citovost, schopnost empatie, smysluplná komunikativnost, sociální otevřenost a samostatnost.**

2.6.6 Výchova v mateřské škole

Předškolní výchova má významné místo již v pedagogickém systému Komenského. Montessoriová požaduje v mateřské škole od dospělých **respekt vůči osobnosti dítěte**. Význam principem pro učení malých dětí je **princip svobodné volby**. Podle Maslowa **výchova musí jedinci zajistit podmínky k využití svého potenciálu**. Proto je humanistická výchova méně násilná a více přirozená, učitel se ve svém vztahu chová méně direktivně a plně žáka respektuje. Taková **výchova se orientuje na celou osobnost žáka**. Hlavním přínosem jsou **osobní svoboda a tvořivá práce**. Helus hovoří o **pomáhání** vývoji osobnosti, která žije plodný a smysluplný život v pospolitosti s druhými, kterým na sobě navzájem záleží. V tomto významu je podle Heluse **osobnost prvořadým cílem výchovy**.

Úlohu mateřských škol spatřuje Matějček především v **prevenci společenské izolace** dnešních dětí. Dítě v předškolním věku potřebuje společnost druhých dětí. Příležitost ke kontaktu s dětmi v mateřské škole má specifický význam jako **místo pro společenský život dětí**. Vývojové potřeby dítěte **se vyvíjely v dlouhých statisíciletích** a podle Matějčka v tomto věku nesouvisejí s přípravou na školu, která je spíše společenskou nutností. Z toho vyplývá, že mateřská škola nemůže být pouhým předstupněm základní školy. V mateřské škole začíná **zvyšování schopnosti spolupráce a prosociálních vlastností**, které člověku umožňují začlenění do různých skupin, jeho přijetí a uplatnění v nich. Tyto vlastnosti jsou družnost, tolerance, solidarita, obětavost, soucit, soustrast. Úkolem předškolní výchovy a vzdělávání je pomáhat dítěti vstoupit do společenského života.

Osobnostně orientovaný model výchovy představuje **hlavní nástroj vnitřní proměny dnešní mateřské školy**. **Hra** je vnímána jako nejlepší způsob seberealizace a učení dítěte pro život. Dítě se ve spontánní hře dobrovolně učí, zkouší, hledá a přemýšlí v individuálním tempu. Významnými principy osobnostního modelu jsou **tvořivost a samostatnost**. Základem osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy je osobnostní přístup k dítěti. Na dítě nahlíží jako na jedinečnou neopakovatelnou **osobnost**, která má **právo být sama sebou**. Jako taková má být **akceptována**. Opravilová uvádí, že

osobnostní přístup je spíše průběžným **prostředkem** dynamického, odpovědného, **profesionálně založeného rozhodování každé učitelky mateřské školy** o vlastních postupech v konkrétním čase a v konkrétních podmínkách.

Nebezpečí pro vyrovnaný rozvoj osobnosti předškolního dítěte a úskalí pro výchovu v dnešní mateřské škole, podle výzkumu Opravilové a Kropáčkové, vyplývají z aktuálních společenských tendencí a ze současných životních stylů rodin s malými dětmi. Výkon, uplatnění, informovanost a úspěšnost jsou dnes u nás považovány za hlavní cesty seberealizace. Mateřská škola doplňuje svoji nabídku většinou na žádost rodičů o nadstandartní příležitosti. Proces poznání se **posouvá od přirozené, spontánní, rodinně intimní situační činnosti k cíleně strukturované aktivitě řízené odborníky**. To vede k tomu, že předškolní vzdělávání dostává akademický charakter v tom smyslu, že se **realizuje podle záměru pedagoga**. Dítě dostává předem limitovanou možnost relativní volby ve spolupráci na svém rozvoji. Pro rovnoměrný rozvoj osobnosti předškolního dítěte by měla **výchova v mateřské škole** zajišťovat vyváženou vzdělávací nabídku. Ve smyslu rozmanitosti oborových činností, ale především je naléhavé **vyvážit činnosti řízené a skutečně neřízené pedagogem**. Mateřská škola může poskytnout dítěti skutečně svobodný prostor a klid pro jeho vlastní nápady, iniciativu, tvořivost a samostatnost se vším všudy, tedy i s možností být odpovědný za své chování a jednání. Zajistí tak dítěti cestu k pravdivému sebepoznání, sebevědomí a sebedůvěře.

2.6.7 Prožitek a zkušenost

Harmonie, souzvuk se vším bytí představuje podle Koháka základní prožitek, způsob bytí. Autentický prožitek můžeme nazírat jako citově zbarvené vnímání aktuálního životního okamžiku nebo jako náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti. Emoční prožitek je citový zážitek, který vyvolává autonomní aktivaci a kognitivní hodnocení a vede k výsledné emoci (Hartl, Hartlová 2009). Je výsledkem individuálního prožívání, a je tedy jedinečný, obtížně sdělitelný, nenahraditelný, je tím silnější, čím více vlastního úsilí vložíme do jeho získání. Mohli bychom říci, že je skutečně „odpracovaný“ a ne naservírovaný (Neuman). Vzniká z určitého napětí mezi začátkem aktivity a jejím

provedením. Za pomoci správně vedené reflexe se prožitek přetváří ve zkušenost, kterou můžeme využít v dalším životě. Tento poznatek využívá výchova prožitkem. **Učení** na základě zážitků a zkušeností **probíhá přirozeným způsobem**, tedy **řešením situací** vyžadujících nové dovednosti a způsoby jednání.

Komenský hovoří o **potřebě živé zkušenosti**, vlastního pohledu a schopnosti se naučit. **Osobní zkušenost je** pro člověka **nenahraditelná** a jediná má podle Thoreaua význam v životním učení. Bezprostřední zkušenosti počítá také Seton mezi ty nejlepší ze svého životního výcviku. Rogers zdůrazňuje **důležitost propojování učení prožitkového s kognitivním**. Podle Montessoriové je nesmírně důležité, aby si dítě dokázalo vybavit vjemy z minulé zkušenosti. **Činnosti předškolních dětí v přírodě** Opravilová hodnotí jako **příležitosti k prožití zážitků**.

Podle Gillernové je podmínkou dobrého rozvoje dítěte, aby **dospělí dokázali přijmout** různé **prožitky dětí**, aby jim porozuměli. Citový vývoj lze stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a **reflektování**. Mistrovskou pedagogickou dovedností pro osobnostní a sociální rozvoj je právě **dovednost formulovat a klást vhodným způsobem reflektující otázky**, které mají být přínosné pro hodnocení prožitku s jeho aktérem.

Podle Neumana je **prožitek charakteristický svou bezprostředností**. Stejně jako prožívání, je prožitek výrazně závislý na zvláštlostech člověka, který jej prožívá a proto prožitky mohou působit pouze individuálně bez ohledu na to, zda jsou naplánované. Nejdůležitější je způsob a cesta zpracování našich prožitků, jejich zvnitřnění. Každý **podnět člověk integruje a mění v prožitek** a ten si **pomocí reflexe přivlastňuje a uchovává**. Prožitky vyžadují pro své možné racionální působení jednotu myšlení a cítění, prožitků a zkušeností. Dewey **pochody spojené s hodnocením prožitku doporučuje používat k osobnostnímu růstu**. S tím souvisí i koncepce prožitku plynutí, tzv. flow experience. Tento prožitek charakterizují pocity, které nám způsobují radost a uspokojení.

Zpětnovazební hodnocení reflexe je zřejmě stejně důležité jako aktivita samotná. Z toho plyne, že **dobře zvolená metoda reflexe** jakoby **zvyšovala hodnotu získaných prožitků a zkušeností**. Reflexe aktivit v přírodě odhaluje jejich mnohostrannost vlivů na osobnost člověka. Poznatky o zkušenostním učení dokazují, že reflexe **zefektivňuje proces učení**,

obohacuje prožitky a zkušenosti, především **pomáhá formovat smysl prožívané skutečnosti**, poukazuje na souvislosti a záměrně **rozvíjí dovednost učit se ze zkušeností**.

Neuman uvádí, že **dobrovolně přijaté výzvové situace podporují učení**, kdežto hrozba nebo donucení učení tlumí. Upozorňuje, že nestačí pouhé sdělování prožitků a reakcí. To je pouze prvním krokem. Nejdůležitější je integrace získaných poznatků. Pomocí reflexe se snažíme podpořit smysluplné prožitky a zkušenosti a integrovat jednotlivé prožitky do jednoho proudu prožitků. **Smysluplnost prožitků a zkušeností** lze odvodit z jejich **významu pro život**, což se projevuje nalézáním souladu mezi pocity, myšlenkami a činnostmi.

2.6.8 Dobrodružství

Do dobrodružné situace vstupujeme ze **svobodné volby** s motivací tuto situaci zvládnout. Situace je charakterizovaná nejistotou v tom, jak skončí, existuje více řešení, v nichž se opíráme nejen o vlastní síly, ale i o spolupráci s dalšími členy skupiny. Silný **formativní účinek** se přisuzuje tzv. meznímu dobrodružství. Jde o překonávání vlastních hranic a objevování nových možností. Prvkem dobrodružství je také riskování.

Podle Neumana (2007) má také **hra rysy dobrodružnosti**. Dobrodružnost se projevuje i v překonávání soupeře. Ve hře nacházíme také momenty překvapení. Každá hra totiž začíná pohybem, jehož jednotlivé fáze či **důsledky nejsou beze zbytku předpověditelné**, a to přináší **prvek překvapení**. Dobrodružné hry v přírodě mohou být podle Neumana za určitých předpokladů dobrou **školou zvládnání náročných situací a přípravou pro život**. Významným aspektem hry je radost. **A pocit radosti je podle Neumana jedním z průvodních jevů optimálního prožívání přinášejícího novou kvalitu do našeho života.**

Aktivita v přírodě přispívají a lze je využít k rozvoji osobnosti. Podle Opravilové nejsilnější dojmy děti v přírodě získávají, pokud je výlet spojen např. se stanováním a tábořením. **Prožít dobrodružství** v noci, strávené mimo domov poprvé bez rodičů spolu

s kamarády, **může znamenat významný krok v osamostatňování dítěte.** (Opravilová, s.217).

2.7 Shrnutí

Pokusili jsme se načrtnout vztah pojmů **spontaneita – příroda – rozvoj osobnosti předškolního dítěte – výchova v mateřské škole** a vyvodili současný obsah těchto klíčových pojmů. Objevili jsme mezi nimi souvislost. Pro vztahy mezi uvedenými klíčovými pojmy platí, že spontánní aktivity v přírodě v sobě zahrnují prožitek a zkušenost, promítá se do nich fenomén dobrodružství, obsahují svobodnou volbu. Na základě poznatků humanistické psychologie a humanistické pedagogiky, a s ní spojených výchovných koncepcí, konstatujeme, že **spontánní aktivity dětí v přírodě mají bezprostřední vztah k využití potencialit a rozvoji dětské osobnosti.** Pro výchovu v mateřské škole je v této souvislosti aktuální směřovat k přirozené výchově, k autenticitě a seberealizaci dítěte a podporovat jeho optimální rozvoj. Pro pedagogy mateřské školy je důležité získávání a rozšiřování profesních dovedností potřebných k pochopení a využití aktivit v přírodě pro osobnostní rozvoj dětí.

V teoretické stati jsme načrtli zdroje pro východiska pro výzkumnou část práce. Z filozofických směrů jsme si přiblížili transcendentalismus, fenomenologii a environmentalismus, dále jsme využili přístupů humanistické psychologie a pedagogiky. Vycházíme z autorů, kteří vztahují své myšlenkové a pedagogické systémy k přírodě, k jejímu prožívání i ochraně, vyjadřují potřebu změny nazírání na vztah člověka k přírodě a řeší vztah přírody a kultury.

Seznámili jsme se s norskými zkušenostmi v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání a z přípravy budoucích učitelů pro předškolní zařízení. Kromě inspirujícího přístupu k činnostem a pobytu v přírodě nás zaujala společenská podpora mužů pro profesi učitele dětí v předškolním věku a jejich přínos ve výchově malých dětí.

Uvedli jsme současnou českou kurikulární reformu, v jejímž kontextu jsme představili osobnostně orientovaný model předškolní výchovy, osobnostní a sociální výchovu a

environmentální výchovu. Zhodnotili jsme cíle a záměry Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vzhledem k možnostem využití přírody pro činnosti v mateřské škole.

3 Výzkumná část – Příroda jako prostor pro činnosti

Pro vztah člověka k přírodě je zásadním momentem v životě prožitek z dětství, jeho zkušenost s pobytem v přírodě. Pobývání v přírodě podněcuje dětskou zvědavost a napíná snahu o poznávání vnějšího světa. Bezprostředním kontaktem s přírodou je zasaženo vnímání dítěte. Každou aktivitou, pro kterou se dítě samo rozhodne, dochází k naplňování jeho potřeb, k získávání zkušeností o světě i o sobě, k osobnostnímu i sociálnímu rozvoji.

Cílem výzkumu je co nejhluběji prozkoumat dětské spontánní aktivity v přírodě v rámci programu konkrétní mateřské školy. Pro získání různých pohledů na fenomén spontánních aktivit jsme zvolili tři různé roviny výzkumu a různé zdroje dat. Hlavním výzkumem je terénní výzkum při pobytu dětí na školní zahradě ve vybrané mateřské škole. Doplňující informace a pohled na zkoumaný jev a možnosti využití přírody pro činnosti v mateřské škole nám poskytuje dotazníkový výzkum učitelek z jiných mateřských škol. Dalším zdrojem dat je rozhovor s ředitelkou mateřské školy, v níž probíhal terénní výzkum.

3.1 Výzkumné otázky

Hledáme odpověď na otázky, které se vztahují k edukační realitě, zejména ke specifickému edukačnímu prostředí – přírodě, a k edukačním procesům a jeho účastníkům. Zkoumáme dítě v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje i učitele v oblasti dovedností. **Zkoumáme fenomén dětského projevu – spontánní aktivitu.** Proto klademe následující otázky: **Jak se projevuje** spontánní aktivita dítěte při pobytu v přírodě? **Jak ji lze charakterizovat, definovat z pohledu učitele?** Jaký význam může mít **pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte?** Jak lze fenomén spontánní dětské aktivity vztáhnout ke vzdělávacím oblastem RVP PV? Dává pedagog dětem mateřské školy při činnostech v přírodě **prostor pro spontánní aktivitu?** Jak tento fenomén využívá? **Jak na spontánní aktivitu dětí reaguje?** Dokáže na ni navazovat? **Jakým způsobem ji reflektuje?** Využívá tuto reflexi pro pedagogické cíle? A v jakých oblastech?

Tyto otázky určují základní směr výzkumu. K výše uvedeným výzkumným otázkám, které jsme si položili na začátku výzkumu, se váží následující dílčí otázky a související úvahy.

Jaký je vztah dnešního předškolního dítěte k přírodě?

Abychom mohli uvažovat o možné odpovědi, musíme se zeptat, jaké jsou **příležitosti dítěte ke kontaktu s přírodou**? Jaké má podmínky k jejímu vnímání, objevování, zkoumání, poznávání? Má **příležitost si venku hrát**? Nabízíme mu v přírodě volný prostor pro vlastní aktivity?

Umožňují požadavky současného předškolního vzdělávacího systému dítěti, aby mohlo trávit smysluplně čas v přírodě? To je další rovina, ze které se můžeme přiblížit odpovědi na otázku po vztahu dítěte k přírodě. Je to zároveň rovina zodpovědnosti vzdělávací instituce vůči svým žákům a především zodpovědnosti vytvářené nabídky k vyváženému rozvoji dětské osobnosti.

Učitelky v mateřských školách by si měly klást a často také kladou reflektující otázky o plánu svého programu a o volbě činností s dětmi, o rozmanitosti vzdělávací nabídky a poskytovaného prostředí. S tím mohou souviset i následující otázky pro pedagogickou praxi:

Jak vypadají naše vycházky s dětmi do přírody? **Jaké situace a pocity venku s dětmi zažíváme? Využíváme tyto situace pro osobnostní a sociální rozvoj dětí?** Umožňujeme dětem svobodně se rozhodnout a nést důsledky svého jednání? Učíme je skutečně vlastní zodpovědnosti? **Jak se v těchto náhle vzniklých pedagogických situacích chováme a jak jednáme? Jací učitelé jsme?**

V průběhu pozorování a jako požadavek na interpretaci zkoumaného fenoménu ve vztahu s environmentální výchovou, která také často probíhá v přírodě, se vynořila další výzkumná otázka: **Jak mohou zkoumané spontánní aktivity dětí v přírodě souviset s environmentální výchovou? Dochází při spontánních aktivitách dětí v přírodě k přímému kontaktu dětí s přírodou?**

Otázky pro učitelky mateřských škol v dotazníku a zajišťující doplňující data výzkumu:

Jaká venkovní prostředí využíváte pro činnosti dětí ve Vaší MŠ?

Jaké prvky jsou na Vaší zahradě ve škole?

Jak si děti hrají na zahradě?

Jaká místa navštěvujete v blízkém okolí Vaší MŠ na vycházkách?

Čemu se věnujeme zpravidla na procházkách?

S čím si hrají děti venku podle své volby?

Jak se zachováváte, když děti venku něco zaujme?

Jaký máte pocit z toho, když si děti najdou v přírodě zábavu samy?

Když děti venku něco samy objeví, využijete jejich objevy ve svém programu?

Co je nejčastější dětská otázka venku?

Co vás nejvíc limituje pro činnosti venku?

Jaký typ činnosti s dětmi venku upřednostňujete a proč?

3.2 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu vyplývá z řešení východisek uvedených v teoretické stati. Z hlediska ontologického je základem metodologie **fenomenologie** a **transcendentalismus**. Z hlediska epistemologie jde o **vliv empirismu**, nativismu a také **konstruktivismu**. Hodnotová hlediska jsou vyjádřena inspirací **humanistické psychologie**, pedagogikou osobnostního rozvoje a pojetím planety Země jako živého systému. Významný je i osobní postoj plynoucí z vlastní zkušenosti s přínosem **výchovy v přírodě** a související s potřebou učit se být ohleduplným a zodpovědným k přírodě a k místu, v němž žijeme a kde jsme doma.

Fenomenologický přístup k výzkumu je především patrný v uplatnění heuristické funkce: podněcuje nové způsoby pohledu a podněcuje alternativy a aspekty a převádí je do praxe. (Hendl 2008, s. 73). Ze sociálněvědní analýzy fenomenologických sociologů se promítá do výzkumu pojetí činnosti, v našem případě spontánních aktivit v přírodě, jako **jednání, jež má smysl a význam**. V takto pojatém lidském jednání rozlišujeme dvojí motivaci. Člověk jedná, **aby dosáhl nějakého cíle a protože ho k tomu něco vnějšího vede**. Pro vytváření modelů jednání je důležité dodržení postulátu subjektivní interpretace. Vědeckého vysvětlení významu pozorovaného jednání pro jednající subjekt se v tomto výzkumu opírá o Maslowovu teorii lidských potřeb. Na úrovni pozorovatelných jevů jde o pozorování

projevů dětí (činy, verbální, řeč lidského těla). Postulát adekvátnosti je naplňován každodenním jednáním dětí v životních situacích.

Vliv pragmatického myšlenkového směru se promítá do názoru, že praktickým efektem fenoménu spontánní aktivity dětí v přírodě je vyjádřen jejich význam. Důležitý je také celostní pohled na jednání. Znalost je konstruovaná, je založena na realitě světa, který prožíváme.

Ze zdroje symbolického interakcionismu pochází inspirace k metodě zúčastněného pozorování – požadavek, aby výzkumník rozuměl lidskému jednání, musí vidět problém ze stanoviska zkoumaného subjektu. Je nutné přijímat role toho druhého, v našem případě dítěte. (Hendl 2008).

Z konstruktivistického přístupu je nejdůležitějším východiskem pro postihování procesů učení ve zkoumaném fenoménu **aktivní dítě**. Nové vědomosti si aktivně konstruuje v situacích, v nichž jedná. Způsob této konstrukce závisí na prostředí a biografii dítěte. V pohledu na teorii jednání můžeme čerpat z různých pojetí a směrů konstruktivismu, které zdůrazňují různé faktory a v zásadě se spíše doplňují, např. můžeme vnímat učitele jako katalyzační činitel, pohled na učení jako sociální konstrukci. Z Piagetovy teorie jednání je významný pohled na **prostředí** jako na **působící činitel lidského jednání**, ať už se mu člověk přizpůsobuje, nebo ho přizpůsobuje svým potřebám.

Obecnou metodou řešení je analýza typických situací.

Z hlediska účelu a funkce **jde o výzkum popisný**, má za úkol popsat fenomén spontánních aktivit dětí v přírodě. Dokumentuje jeho vlastnosti získané technikou terénního pozorování. Částečně jde **i o výzkum exploratorní**, neboť je prozkoumáváno **nové téma** (podle Hendla 2008). Cílem výzkumu je také přispět k hlubšímu pochopení zkoumaného fenoménu a **ovlivnit povědomí pedagogů** o jeho významech, čímž naplňuje další funkci společenskovedního výzkumu - „*ovlivňování věcí v našem světě*“ (Hendl 2008, s. 41). Protože se v něm jedná o pedagogickou praxi, jde o výzkum **aplikovaný**.

Triangulace výzkumu

Při zkoumání určitého jevu v kvalitativním výzkumu metody různě kombinují, může docházet například ke kombinaci různých výzkumníků, kombinaci zkoumaných osob,

rozdílných lokálních a časových okolností a dalších. Cílem bývá validizace nebo doplnění výsledků výsledků výzkumu. „*Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku ...Rozšiřuje záběr a přidává hloubku a konzistenci. Triangulace ukazuje různost pohledů a vliv situace...*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 204). Smyslem triangulace v této práci je doplnění dat získaných výzkumníkem při zúčastněném pozorování o data možností využití přírody při činnostech v současné mateřské škole z pohledu učitelek mateřských škol. Jsou důležitým rozšiřujícím kontextem pohledu na zkoumaný jev spontánní aktivity dětí v přírodě v mateřské škole. Data vycházejí z cíleného dotazníkového šetření při vzdělávacích akcích autorky této práce pro učitelky mateřských škol v roce 2010.

Dalším bodem triangulace je využití výsledků výzkumu dvou magisterských prací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, které vedla autorka této práce, k porovnání zjištění a doplnění výzkumu. Uvedené práce sledují dílčí aspekty projevů spontánní aktivity dítěte v přírodě v mateřské škole. Jsou to práce J. Cerhové: Typy činností v přírodě v MŠ a M. Martinovské: Předmět spontánního zájmu v přírodě u dětí předškolního věku. Obě autorky zkoumaly rovněž děti v mateřských školách, první se zaměřovala na činnosti, druhá autorka na materiály z přírody, které děti venku zaujaly. Výsledky obou prací s výsledky výzkumu porovnááme v diskuzi.

Doplňujícím výzkumem je strukturovaný rozhovor s ředitelkou mateřské školy, kde výzkum probíhal a jehož přepis uvádíme v samostatné kapitole.

Metoda dotazníku a strukturovaného rozhovoru je popsána v samostatných kapitolách 3.5 a 3.6.

3.3 Kvalitativní výzkum v mateřské škole

Na problémy vymezování kvalitativního výzkumu spojené s filozofickými problémy v užívání pojmu paradigma poukazuje Hendl (2008). O vztahu mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem ve společenských vědách míníme, že každý z nich přispívá svým způsobem k rozšiřování našich znalostí o člověku a sociálním světě.

Mezi charakteristiky kvalitativního výzkumu patří následující: nepoužívá statistické metody, provádí hloubkovou analýzu v malé oblasti zájmu, filozoficky vychází z fenomenologie a klade si za cíl **porozumět smyslu jevů, chování a zkušeností**. Zaměřuje se na jednotlivce nebo malé skupinky, jeho výhodou je vhléd do zkoumané jedinečnosti, kterou nezkrusuje statistické zobecnění. Kvalitativní výzkum je také charakterizován následujícími ukazateli: těsný vztah výzkumníka k subjektu, z hlediska postoje výzkumníka k jednání – nachází se uvnitř situace, teorie často teprve vzniká, výzkumná strategie je slabě strukturovaná, platnost výsledků je závislá na kontextuálním porozumění, data jsou hlubková a bohatá, jedná se o mikro zaměření, teoretické schéma je teorií procesu (podle Hendla 2008, s. 55).

Pro účely zkoumání fenoménu spontánní aktivity dětí v přírodě se jeví kvalitativní výzkum jako nejvhodnější. Podle Hendla (2008) neexistuje obecně uznávaný způsob, jak dělat kvalitativní výzkum. Výzkum v této práci klade důraz na **porozumění jevu**, odhalení jaké jsou jeho **významy a struktury**, případně, jak ho jedinci prožívají a z tohoto pohledu se jedná o výzkum **fenomenologický**. Popsat a analyzovat prožitou zkušenost dětí při spontánních aktivitách v přírodě v mateřské škole je však problematické – jak docílit odpovídajícího sdělení prožitků? Jakékoli formy rozhovorů s aktéry - dětmi - bezprostředně po ukončení situace by ovlivnily průběh dalšího pozorování. Soustředili jsme se proto na pozorování „přirozené chutě“ k fyzické aktivitě, řeči lidského těla, výrazu mimiky tváře jako na ukazatele vnitřní pohody a dobrého pocitu dětí. Tyto indikátory se staly základem pro interpretaci prožívání v pozorovaných situacích. Pokud převažovaly pozitivní pocity a prožívání, děti zpravidla nepřerušily činnost, pokud nedosáhly jejího cíle, v některých případech bylo následným cílem také činnosti opakovat, dokud nedošlo k uspokojení dětí.

Pro získání co nejhlubšího pohledu na zkoumaný jev – spontánní aktivitu dítěte v přírodě je použita **metoda zúčastněného pozorování**. Výzkum probíhá **v terénu**, výzkumník se účastní činností s dětmi (vědí o něm, vstupuje s nimi do interakce, když děti projeví zájem, nemotivuje je však pro činnosti), přímo v terénu si výzkumník během pozorování pořizuje terénní zápisy. Tyto záznamy obsahují detailní popis vzájemného chování a jednání dětí a samotných dětí v interakci s přírodou, mimo rámec řízených činností v přírodě pedagogem. Dalším bodem terénních zápisů je popis chování a jednání pedagoga, ve kterém bude reagovat na spontánní aktivity dětí.

Do popisu výzkumu je zanesen též popis prostředí míst zkoumání a citace poznámek z terénu. Výzkum reflektuje každodennost dítěte v mateřské škole. Při bližším pohledu zjistíme, jak **terénní výzkum** naplňuje následující charakteristiky kvalitativního výzkumu: výzkumník prožívá intenzivní kontakt s terénem, při výzkumu se uplatňuje kontextová logika situací, vytváří se konstruovaný obraz, obsahuje popis všeho, co bylo pozorováno. Základní metodou terénního výzkumu (podle Švece a Maňáka, 2004) je zúčastněné pozorování.

3.3.1 Metoda zúčastněného pozorování

Metoda zúčastněného pozorování se soustřeďuje na hloubkový popis a analýzu jevu, který je v tomto případě dosud nezkoumaný. Pozorovatel se stává účastníkem dění, používá terénní zápisy, v nichž si zapisuje reflektující poznámky a během pozorování vytváří fotodokumentaci.

Původní záměr být v roli výzkumníka zúčastněným pozorovatelem, se ukázal jako dobrý odhad. Pozice nezúčastněného pozorovatele by byla nemožná, neboť již druhý den výzkumu v první školce mě děti zapojily do hry, kterou samy vymyslely. Přinesly totiž kyblíček na sbírání šišek i pro mě. Nešlo odmítnout. A tak jsem se chvíli účastnila sbírání šišek ve skupině 6 malých holčiček, nechala jsem se jimi vést a po skončení sběru jsem se vytratila do jiné části zahrady. Nicméně jsem se snažila po celou dobu výzkumu zůstat stranou, pokud situace nevyžadovala opak. Rozhodně jsem nechtěla iniciovat zájem dětí o cokoli v přírodě a inspirovat je k činnosti. Pohybovala jsem se spíše mezi učiteli nebo přecházela po zahradě se zápisovými deskami v ruce. V průběhu výzkumu jsem byla **v roli pozorovatele jako účastníka**, někdy jsem se dotázala dětí na činnosti, ale téměř jsem nezasahovala do dění.

Při celkem 420 pozorovaných situacích spontánních aktivit a volné hry jsem jednala zúčastněně celkem ve 32 případech.

V 8 dnech pozorování v první školce jsem při 200 situacích jednala vědomě zúčastněně ve 13 případech. Byly to tyto situace: děti vyžadovaly moje zapojení do své hry 2x, byla jsem oslovena a dítě mi chtělo něco ukázat 5x, dítě mě požádalo o pomoc 1x (zapnout

kapsu), z vlastní iniciativy jsem vysvětlovala dětem způsoby zacházení se zvířetem, aby mu nechtěně neublížily ve 2 situacích, z vlastní iniciativy jsem se ze zvědavosti 1x zeptala, co dítě tak usilovně vyrábí a 1x jsem se zeptala, co hledají, když hrabou v hlíně rukama, 1x mi děti vysvětlovaly podstatu hry samy od sebe.

V 9 dalších dnech pozorování ve druhé školce jsem jednala zúčastněně celkem v 19 z celkem pozorovaných 220 situací. Jednalo se o reakce na děti, které mi přinesly něco ukázat v 6 případech – vyjádřila jsem zájem a pozitivní sdělení, nebo mi ukazovaly 3x, co zvládly, pak jsem je ocenila: ty jsi šikula! Dále jsem použila 2x otázky: dáte si je (fialky) do vody? Můžu se podívat na váš domeček? V jednom případě jsem požádala děti, aby se příště zachovaly jinak (nechytaly motýla do ruky). V případě, kdy se děti pokoušely vylézt na strom jsem je povzbuzovala. Ve dvou případech jsem fotila děti zblízka, a to přitáhlo jejich pozornost. Jeden chlapec a nezávisle na něm další holčička se mně v průběhu výzkumu zeptali, co to dělám. Odpověděla jsem, že se zajímám o to, jak si hrají. Holčička se zeptala, jestli výzkum může dělat se mnou. Souhlasila jsem a nabídla jí, že když najde něco zajímavého, ať mi to přinese ukázat a já si to zapíšu. A tak jsem na 20 minut získala asistentku. Holčička přinášela ulity, zajímavé listy bylin, kámen se slídou. Když byla spoluprací uspokojená, s přinášením zajímavostí přestala. Jednou mě děti samy od sebe informovaly, na co si hrají: „jsme kočky a přitom prodáváme“. Jednou jsem zasáhla, když chtěl chlapec postrčit berušku, aby odletěla a požádala jsem ho, ať počká, až sama odletí.

3.3.2 Popis výzkumu

Plán výzkumu

Na počátku výzkumu stálo rozhodnutí věnovat se danému tématu, vytvoření harmonogramu výzkumu a hledání informačních zdrojů. Dobrým základem pro plánování výzkumu bylo absolvování Úvodního teoreticko-metodologického kurzu v rámci doktorského studia na Pedagogické fakultě UK a pro zpracování výsledků této práce byl rovněž přínosný Kurz základů vědecké práce v Akademii věd České republiky.

Jaké **informační báze výzkumu** byly k dispozici? Vytváření informační báze výzkumu probíhalo nejen v jeho počátku – především šlo o literaturu a články na základě předchozího studia a rešerší, ale i v průběhu výzkumu. To se týkalo především

zahraničních, převážně internetových zdrojů. Cestami rešerší knihoven Národní pedagogické knihovny Komenského a Knihovny Akademie věd České republiky se nepodařilo získat žádné články a výsledky výzkumů na stejné téma. Související výzkumy byly získány přes odkazy portálu české ekopsychologie www.vztahkprirode.cz a časopisu Envigogika www.envigogika.cuni.cz. Lze konstatovat, že informační báze pro výzkum spontánních aktivit dětí v přírodě v mateřské škole se vytvářela po celou dobu výzkumu a jistě není zdaleka uzavřená a vyčerpaná. Jedná se spíše o cíleně vybrané norské zkušenosti se vzděláváním mateřských škol a s programy v přírodě a o zkušenosti a výzkumy hnutí Children and Nature Movement v USA.

Zdrojem výzkumu je pedagogická praxe. Formulací výzkumného problému jsme se věnovali v kapitole Výzkumné otázky. Nyní si přiblížíme téma cíle a ostatní souvislosti výzkumu, tedy co jsme zkoumali, koho jsme zkoumali, kdy a v jakých situacích bylo zkoumáno.

Projekt výzkumu

Výzkum je zaměřen na **spontánní aktivity dětí v přírodě, a to se zřetelem na praxi v mateřských školách**. Hodnota volné hry, samostatně volených činností z nabídky v interiéru mateřské školy a neřízených aktivit venku je spatřována a vesměs oceňována pro svoji možnost **uplatnění svobodné volby, iniciativy a samostatnosti** dítěte, jako prostor pro **soukromé prožitky** dítěte a vzájemnou **komunikaci mezi dětmi**. Doposud je význam svobodně zvolených činností obecně takto formulován v teorii předškolní výchovy (Opravilová). V praxi mateřských škol se jim věnuje někdy pozornost spíše z hlediska intuitivně chápané důležitosti pro relaxační funkci dětí i učitelů.

Cílem výzkumu je **prozkoumat** blíže **fenomén spontánní aktivity dětí v přírodě** a objevit možnosti jeho **vědomého využití v pedagogické praxi**. Zajistit spontánním aktivitám dětí v přírodě, a tím také pobytu dětí v přírodě vůbec, **uznávané místo ve školních vzdělávacích programech** a ve vlastní organizaci režimu mateřských škol.

Interpretace výsledků výzkumu si klade za úkol **zjistit souvislosti** zkoumaného fenoménu **s některými vybranými oblastmi výchovy, odhalit** další málo doceňované nebo **neprobádané významy** spontánních aktivit dětí v přírodě a formulovat teoretickou oporu

jejich významu. Ukázat, že svobodné činnosti dětí venku mají ještě jiné přínosy než je uklidnění, relaxace a význam pro zdraví. Chápeme, že po řízených činnostech a z důvodu vyvažování podílu různých prostředí jsou činnosti v přírodě pro děti předškolního věku velice důležité. Už jen proto, že venkovní prostředí nabízí jiné možnosti hry než v interiéru. Kromě přínosů pro relaxaci dítěte však spontánní aktivity, a zejména ty, které pedagogům mohou připadat rušivé a nebezpečné, v sobě skrývají **významný potenciál k osobnostnímu rozvoji dítěte** a významně k němu přispívají.

Cílem výzkumu je poskytnout učitelkám mateřských škol **pohled z různých úhlů** a pokusit se o vysvětlení různých rovin dopadů spontánních aktivit v přírodě na děti. Tak, aby těmto situacím učitelky mateřských škol lépe porozuměly a mohly na ně **promyšleně reagovat**, je-li potřeba. Aby je **dokázaly také pedagogicky využít**, a posílit tak dětské zkušenosti, které se v situacích učení vytvářejí. Proto se pokusíme nastínit možnosti a zásady reflexe některých situací spontánních aktivit dětí v přírodě.

Realizace výzkumu

Zahájení výzkumu předcházela výběr mateřské školy, podle kritérií, které uvedeme dále. Následně byla provedena **výzkumná sonda v terénu**, která proběhla na jaře 2009. Ta měla za cíl **ověřit možnosti a reálné podmínky výzkumu**, dále ověřit plánované **metody a postupy**. V mateřské škole proběhlo několik konzultací s ředitelkou školy, byl získán souhlas rodičů s fotografováním dětí, proběhlo seznámení s učitelkami a zaměstnanci školy a seznámení s průběhem a podobou plánovaného výzkumu. Důležité bylo domluvit i technické a organizační věci, např. ve kterých časech je vhodné přijít do mateřské školy, jak se budou předávat informace a kdo je kompetentní informovat o změnách v programu, jak výzkumník zjistí, zda budou děti přítomny na zahradě, např. kvůli počasí, akcím školy, které vybočují z běžného režimu apod. Výzkumná sonda také prokázala nerealizovatelnost původního plánu výzkumu, který předpokládal, že bezprostředně po skončení pozorování činností s dětmi výzkumník povede s pedagogem krátký strukturovaný rozhovor a na závěr jej požádá o vyplnění listu o reflexi spontánní aktivity dětí a dále, že záznam tohoto rozhovoru pořídí bezprostředně po skončení setkání do strukturovaného záznamového archu. Vzhledem k tomu, že dopolední režim končil v mateřské škole hned odchodem dětí

i učitelů na oběd, nebylo možné z organizačních a časových důvodů rozhovor s pedagogem provádět. Od rozhovoru bylo upuštěno.

Prostředí výzkumu

Výzkum probíhal v pražské mateřské škole v městské části na okraji Prahy. Mateřská škola má dvě budovy, v jedné sídlí a pak má ještě odloučené pracoviště. Z toho vyplývá, že výzkum byl prováděn na dvou vzájemně si blízkých lokalitách. Každá školní budova má svoji zahradu a pozorování byla prováděna vždy na těchto zahradách. Městská část je situovaná na okraji Prahy a tvoří její hranici se Středočeským krajem. Z geografického hlediska se jedná o prostředí v klidné zóně a relativně příznivým životním prostředím. Převažuje zástavba rodinných domků, malých bytových domů a za obcí se rozkládají pole. Obě budovy školy jsou situovány v intravilánech obce.

Budova první školy je historickým objektem a jako škola sloužila již v 18. století, k východní straně budovy přilehlá školní zahrada je obehnaná omítnutou zdí, která čeká na opravu. Kolem školy vede nepříliš frekventovaná hlavní silnice v obci, a proto zeď tvoří hlukovou a pohledovou bariéru a přispívá klidu zahrady. Vstup do zahrady je veden zvláštním vchodem z přízemí budovy. Vybavení zahrady je jednoduché: přístřešek pro nevlídné počasí se stoly a lavicemi, domek na hračky, velké pískoviště, staré stromy, záhonek bylinek, trávník, betonové cestičky, betonová plocha – obojí čeká na povrchovou úpravu pro sport, travnaté hřiště, domek na hraní, skluzavka a věž pro větší děti, sestava se skluzavkou pro nejmenší děti, houpačka. Terén zahrady je rovný, v rohu vybudován menší sáňkovací kopeček.

Budova druhé školy stojí ve slepé ulici, je nově zrekonstruovaná a přistavěná s velkorysým interiérem a vybavením. Zahrada je příjemná, klidná, velká a mírně svažité směrem od budovy, kolem níž se prostírá ze tří stran. Je pohledově otevřená, obehnaná průhledným drátěným plotem, který v budoucnu bude osázen živým plotem. Zahradu postupně čekají zahradnické a jiné úpravy. Vstup na zahradu je z hlavního vstupu do školky přes šatny, ale jsou k dispozici zvláštní vstup na WC pro děti a vstup z přízemní herny přes krytou terasu. Vybavení zahrady: dřevěný domek, sklad nářadí, houpačková sestava, věž se skluzavkou, pískoviště, cestičky, buduje se hřiště s umělým povrchem, staré ovocné a okrasné stromy, lískový keř, velký sáňkovací kopec.

Průběh výzkumu

Vlastní výzkum probíhal ve školním roce 2010/2011, v měsících říjnu, listopadu, březnu a dubnu. Proběhlo celkem 17 dní pozorování, v každém dni byly pořizovány terénní zápisy do záznamového archu. Předvýzkumem bylo zjištěno, že ve školce chodí velice málo na vycházky, v dopoledních hodinách převažovaly pobyty na zahradě. Výzkumná **pozorování** se soustředila na **děti na školní zahradě**. Dopolední hodiny byly optimální z hlediska pravidelnosti v režimu školy a také z hlediska počtu přítomných dětí. V odpoledních časech se někdy nešlo ven a ve školce bylo daleko méně dětí.

Informování pedagogických pracovníků a zaměstnanců školy proběhlo ve dvou fázích. S ředitelkou školy jsme konzultovaly výzkum již před provedením výzkumné sondy, bližší informování ostatních pracovníků bylo provedeno těsně před samotnou realizací výzkumu, poté, co byl získán jejich souhlas. Děti byly informovány o přítomnosti pozorovatele srozumitelnou formou v den prvního pozorování a kdykoli se později zeptaly.

Design výzkumu

Výzkumný den probíhal vždy podle stejného scénáře. Ráno jsem se telefonicky ujistila, že děti budou přítomny během dopoledne na zahradě. Přišla jsem do školky kolem 10 hodiny, přímo na zahradu, na začátek dopoledních venkovních činností. Po krátkém rozhovoru s učitelí, kdy jsem zjistila počet přítomných dětí, jsem začala obcházet zahradu a pozorovala děti. Přecházela jsem v blízkosti skupinek a jednotlivců tak, abych mohla nerušeně pozorovat jejich činnost. Poznámky jsem vytvářela v průběhu pozorování do záznamových archů. Podobu záznamového archu jsem vytvářela na místě v den pozorování, vždy na čistý list nelinkovaného papíru formátu A4. Přestože měl arch po celou dobu pozorování jednotnou úpravu, záměrně jsem nevytvářela tabulky s předtištěnými kolonkami, abych neomezovala předem obsah a délku zápisu. Záznamových archů se v různých dnech použilo různé množství. Záznamový arch obsahoval vždy datum a místo pozorování, počet přítomných dětí a učitelů, počasí a poznámky týkající se pozorovaných okolností. Hlavní zájem se týkal pozorování spontánních aktivit dětí. Popisovala jsem pozorované jevy – na každý jev jsem vytvořila

jednu kolonku v tabulce. Obsahovaly údaje o tom, kolik dětí projevilo spontánní aktivitu, co je zaujalo z přírody, popis činnosti, specifický druh pohybu, reakci učitele na jednání dětí, nebo moji reakci. Ve vybraných dnech jsem pořizovala navíc i fotografie. Pozorování končilo vždy odchodem dětí ze zahrady na oběd. Na závěr dopoledne jsem se rozloučila s učiteli. Po návratu z pozorování jsem utřídila informace a terénní zápisy jsem založila podle data. Po ukončení terénních pozorování v obou školkách jsem vytvořila kopie terénních zápisů a v nich jsem podle utříděných informací vyznačila graficky barevně - vybrané typické situace - zeleně, situace, v nichž reagovali učitelé na jednání dětí – oranžově, situace, v nichž jsem jednala zúčastněně - růžově. Získala jsem tak jednoduchou přehlednou orientaci v datech. Dále jsem vyhodnotila kvantitativní údaje o počtech dětí a jednotlivých dnech pozorování – data a časy, v nichž pozorování probíhalo, celkový počet zaznamenaných pozorovaných situací.

Ovlivňující faktory v průběhu výzkumu

Co se týče **informování** zaměstnanců mateřské školy, které předcházelo samotnému výzkumu, pedagogičtí pracovníci získali informace o tom, že se bude pozorování týkat jejich běžného dopoledního pobytu na zahradě a činností dětí. Nebylo zdůrazněno, že pozorování bude zaměřeno na spontánní aktivity dětí, ani že v něm bude zahrnuto také reagování učitele na tyto situace. Důvodem bylo **zajistit pro výzkum běžné podmínky**, aby se co nejvíce blížily **každodenní realitě** programu mateřské školy. Smyslem bylo neovlivnit učitelovo běžné chování a jednání a zajistit nezkrácení tohoto chování, zajistit, aby děti prožívaly obvyklé hraní venku. Cílem bylo získat pokud možno nezkrácená data k pozorovanému fenoménu. Učitelé projevíli zájem seznámit se s výsledky pozorování po jejich zpracování. Dětem byla samozřejmě také vysvětlena přítomnost výzkumníka, a to osobně. Děti vzaly informaci na vědomí. Opakovaný dojem z průběhu pozorování byl, že se učitelé i děti cítili volně a projevovali se přirozeně obvyklým způsobem.

Průběh výzkumu významně ovlivňoval charakter počasí. Pokud bylo nepříznivé, deštivo, chladno, vítr, silný mráz a smogová situace, děti zůstávaly v mateřské škole a nechodily ven. Termíny pozorování tak v některých měsících byly zrušeny.

Ve zvoleném termínu pak proběhnul předvýzkum a s odstupem následoval samotný výzkum, o kterém je pojednáváno v další kapitole Popis výzkumu.

Terénní výzkum si kladl původně za cíl zaznamenat pokud možno všechny děje zkoumaného fenoménu, avšak praxe ukázala nereálnost tohoto předpokladu. Výzkumník si při větším počtu přítomných osob (míníme více než 15 osob) při pozorování nemůže povšimnout všech někdy současně probíhajících jevů. V pozorování byla využita i **záměrná fokusovanost**, především v případech, kdy se spontánních aktivit účastnilo více dětí. To ovlivnilo sběr dat a také výsledky výzkumu.

Prostředky výzkumníka v terénu byly jednoduché: záznamové archy velikosti A4, vytvářené podle potřeby na místě pozorování, zápisové desky a propisky. Dále byl k fotodokumentaci používán běžný digitální fotoaparát. Ve fázi zpracování výsledků byla použita inkoustová tiskárna s funkcí kopírování a barevné zvýrazňovače.

Ve fázi zhodnocení výsledků byly **použity dokumenty** a **fyzická data**: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, získaný archivovaný obrazový materiál z výzkumu a nakopírované záznamové archy z terénního výzkumu.

3.3.3 Popis zkoumaného souboru

Výběr zkoumaného souboru

Ke zkoumání jsem vybrala pražskou mateřskou školu na okraji města. Kritéria výběru byla tato: menší mateřská škola, **dobrá možnost využití** přírodního prostředí v okolí nebo **školní zahrady**, pochopení pro plánovaný výzkum a časová dostupnost do 30 min dojezdu městskou dopravou.

Všechna kritéria tato škola splnila a navíc se jednalo o školu, kterou jsem znala z období docházky mého vlastního dítěte. Jedná se o mateřskou školu menší velikosti, sice čtyřtřídní, ale která je prakticky rozdělená na dvou samostatných pracovištích. Obě budovy mají k dispozici vlastní zahradu. Do obou míst jsem mohla chodit pěšky, do bližší školky trvala cesta 5 minut, do vzdálenější 15 minut polní cestou. Školní vzdělávací program mateřské školy je zaměřen na environmentální výchovu, a tak bylo zajištěné porozumění ředitelky školy a pedagogů i zaměstnanců mateřské školy pro moje návštěvy a přítomnost ve školkách.

Velikost souboru

Soubor zkoumaných osob byl původně zamýšlen v rozsahu jedna třída mateřské školy a učitelka. Předvýzkumem, který jsem provedla v roce 2009 ve stejné mateřské škole, bylo zjištěno, že dopoledne jsou přítomny většinou při pozorování na školní zahradě obě třídy školy současně včetně učitelek, takže z organizačních a technických možností mateřské školy vyplynulo, že jeden pozorovaný soubor na jednom místě bude tvořen dvěma třídami mateřské školy, tj. maximálně 50 dětí při dopolední hře na zahradě. Tato praxe byla na obou pracovištích stejná. Pozorované soubory dětí byly tedy dva a celkem obsahovaly 106 dětí, 8 učitelů a 1 asistentku, tj. **včetně dospělých celkem 115 osob**.

Počty dětí se v jednotlivých dnech výzkumu různě proměňovaly, průměrný denní počet byl 35 dětí. Ve skutečnosti po dva výzkumné dny nebyla přítomna ve školce část dětí (jely na plavání). Maximum dětí při pozorování v jednom dni v první školce dosáhlo počtu 43 dětí, ve druhé školce dokonce 47 dětí. Z 8 dnů pozorování bylo v první školce přítomno ve 2 dnech 43 dětí, ve 4 dnech 30 a více dětí. Z 9 dnů pozorování bylo ve druhé školce přítomno v 6 z nich přes 43 dětí.

Charakteristiky souboru

Všechny čtyři třídy mateřské školy byly věkově heterogenní, v jedné z nich převažovaly menší děti. To však činnosti na zahradě významně neovlivnilo, neboť děti se rozptýlily do prostoru a hrály si spolu napříč oběma třídami. Děti pocházely z nejbližšího okolí mateřské školy, většinou žily se svými rodiči na území městské části.

Pedagogická kvalifikace učitelů byla následující: 2 učitelky dosažené vysokoškolské vzdělání – magisterské a bakalářské, 4 učitelky ukončené střední pedagogické vzdělání, 1 učitelka studuje vyšší odbornou pedagogickou školu, 1 učitel absolvoval pedagogické lyceum, 1 asistentka střední zdravotnické vzdělání.

Učitelé se vyskytovali ve školce v první části dopoledne podle plánu služeb, ve druhé části dopoledne všichni, protože se střídali na odpolední program. V jednom případě pracovala v době mého pozorování s dětmi také ředitelka mateřské školy.

3.3.4 Problémy výzkumu

Největším problémem výzkumu se ukázalo **málo dostupných informací** při vytváření informační báze v oblasti srovnatelných výzkumů a odborných článků na téma spontánních aktivit dětí v přírodě předškolního věku. To zůstalo nevýhodou především pro fázi interpretace výsledků výzkumu a porovnávání s jinými výzkumy.

Dalším problémem bylo **dodržení časového plánu** výzkumu. Původní představa, že bude výzkum probíhat rovnoměrně během více měsíců v roce se ukázala být nerealizovatelná z důvodu pracovní vytíženosti autorky výzkumu. Nakonec určité zhuštění výzkumných dnů v čase, jejich intenzita, měly svou výhodu. Projevila se především bližším seznámením výzkumníka a získáním hlubších znalostí chování a jednání dětí a učitelů ve zkoumaných souborech.

Problémem realizace výzkumu bylo také **nutnost operativního zjišťování, zda půjdou děti ven**, před návštěvou mateřské školy. Ovlivňující úlohu sehrály počasí a zdravotní stav dětí, výjimečně i změna akcí mateřské školy vybočujících z denního režimu školy, nebo přesouvání termínů těchto akcí. Nebylo lze udělat harmonogram, který by se mohl beze změn dodržet. Problém se vyřešil dohodnutým způsobem předávání informací.

3.3.5 Výstupy výzkumu

Výstupy výzkumu jsou data pořízená z pozorování a zaznamenaná v terénních zápisech na celkem **52 stranách záznamových archů** velikosti A4. Výstupem jsou vybrané **typické případy pozorovaných situací** zkoumaného fenoménu **spontánních aktivit dětí v přírodě**, které jsou popsány v kapitole Výběr typických případů - významných situací výzkumu a se kterými se pracuje dále v této práci při interpretaci výsledků. Dalším výstupem je **popis 10 typických komunikačních situací učitelů** v reakci na spontánní aktivity dětí na zahradě mateřské školy, které jsou uvedeny v kapitole Reakce učitelů na jednání dětí v pozorovaných situacích. Výstupem je také **digitální záznam obrazového materiálu** – fotografií z některých dnů pozorování. Výstupem je dále **Návod pro**

metodickou reflexi jevu spontánní aktivity dětí v přírodě při činnostech v MŠ, který je uveden v samostatné kapitole této práce se stejným názvem.

Dalšími výstupy jsou připravované **články do odborného a profesního tisku** internetových časopisů *Envigogika* a *Ekolist*. Informatorium 3 – 8. Výsledky práce budou **zpřístupněny na webových stránkách o. s. Projekt Odyssea** v sekci Studijní materiály.

Výstupem doplňujícího výzkumu dále popisovaného dotazníkového šetření učitelek mateřských škol byl příspěvek s názvem **Co ovlivňuje využití přírody pro činnosti dětí v současné mateřské škole?** v sekci předškolního vzdělávání na konferenci České pedagogické společnosti 16. – 17. 2. 2011, která se konala pod názvem *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigma – ideje – realizace* v Praze na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Využití výsledků výzkumu

Výsledky výzkumu jsou využity ve výše uvedených výstupech a v závěrečné části této práce. Dále budou sloužit jako podklad pro další odbornou a pedagogickou práci autorky této práce, a mohou sloužit jako **inspirace dalších výzkumů**. Další využití výsledků bude v rámci **vzdělávacích akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** a bude zaměřeno na **posílení tématu osobnostního a sociálního rozvoje dětí v přírodě v povědomí učitelek mateřských škol** a v každodenní praxi mateřských škol. Dále budou výsledky výzkumu využity ve vzdělávání pedagogů volného času a dalšího vzdělávání učitelů prvního stupně základních škol. S výsledky výzkumu budou seznámeni učitelé mateřské školy, v níž se provádělo pozorování.

3.4 Výsledky kvalitativního výzkumu

V následujících kapitolách se seznámíme s výsledky terénního výzkumu v mateřské škole. Zjistíme, jaké činnosti byly pozorovány, seznámíme se s vybranými typickými případy pozorovaných situací spontánních aktivit dětí v přírodě. Seznámíme se s reakcemi učitelů

na spontánní aktivity dětí. Prostřednictvím reflexe terénního výzkumu nahlédneme do prožitků a zkušenosti výzkumníka.

3.4.1 Inventář projevů fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě

Spontánní aktivity se projevují v chování a jednání dětí, jsou tudíž zvenku dobře pozorovatelné. Vnější cíle dětských činností jsou většinou zřejmé. Jsou však zároveň projevem cílů vnitřních, skrytých. V inventáři jsme se pokusili činnosti roztřídit. Třídění činností je pouze orientační, uvědomujeme si bohatost a mnohvrstevnatost jednotlivých aktivit v přírodě i nemožnost odhalit zcela pravé motivy dětských aktivit při pouhém pozorování.

Prostý výčet činností, které se vyskytnuly alespoň jednou, nebo opakovaně při pozorovaných situacích, můžeme rozdělit podle náhledujících hledisek:

Typy manipulací s předměty:

Manipulace s drobnými přírodninami – kamínky, kvítky, semínka, listy, skořápky, ořechy, jehnědy ořešáku, peříčka: trhání sedmikrásek, fialek, pampelišek a trávy, hlazení jehličí, zdobení se listy, mávání listem, sběr přírodnin do nádob (kyblíky, bábovky) a do kapes, házení šiškami, žmoulání a čichání k rostlinám, sázení pecek, trhání suchých semínek, rovnání klacíků, jehličí, kamínek, čištění bot natrhanou trávou, vybírání kamínek z písku

Manipulace se zvířaty – sbírání a přenášení berušky, vypouštění berušky na prstu, přenášení žížaly, hlazení ježka

Manipulace s klacky – nošení, lámání, šermování, rypání do hlíny, do písku a do dřeva, kutání do země, míchání při vaření z přírodních materiálů, tlučení do dřevin, házení,

Manipulace s velkými předměty – házení a zvedání polena, kutálení špalku, přemísťování kusu suchého travního koberce

Práce s nářadím (dětské kolečko, lopaty a hrabičky) – hrabání jehličí a dávání na hromadu a do kolečka, kutání, nakládání a převážení písku, shrabávání opadavých okvětních lístků jabloně lopatkou, vykopávání kamene ze země motyčkou

Typy činností podle důrazu při zapojování jednotlivých smyslů:

Dotýkání se přírody holýma rukama – stromů, hrabání písku, hlíny a listí, žmoulání listů v dlaní, hlazení ježka a kočky, hlazení a zachytávání tenkých větví, zkoumání kůry prstem, nabírání písku do dlaně, stavění kopečků z písku

Dotýkání se země tělem – plazení po zemi, válení se, lezení po kolenou

Dotýkání se stromů - lehání do větví, opření se o kmen stromu, věšení se za větve, třesení s větvemi, střásání pylu z borovice, prodírání se rukama ve větvích borovice, sezení na pařezu, lezení ve větvích keře, lezení na strom

Ochutnávání – okusování tvrdé zralé kukuřice

Čichání – k trávě, listům, kvítkům

Poslouchání zvuků – křesání kamenů o sebe, ťukání klacků o sebe, ťukání klackem do kmene

Typy činností podle významu pro osobnostní a sociální rozvoj dětí:

Objevování přírody: zkoumání vlastností přírodnin – rozhazování písku a listů do větru, vyhazování trávy nad hlavu, sypání písku z výšky na zem, drolení a žmoulání listů a plodů v ruce, dotýkání se kůry stromů, pozorování berušek jak lezou, hrabání jámy v písku, křesání kameny o sebe, rozlamování klacíků, pozorování motýla běláška, nechtěné zabití motýla, prohrabávání listí, pozorují čmeláka

Pohybové činnosti: hry ve skupině - honičky, pobíhání sám nebo ve dvojici za ruku, schovávání, fotbal na trávě, honička k pařezu, běhání dokolečka, házení šiškami a klacky, házejí po sobě pískem, lezení v lískovém keři, pochodování v terénu ve dvojici za ruce, lezení na strom, skákání z kopečka s odrazem, cvičení hvězdy na trávníku, námaha

jednotlivce – vis na větvi, houpání na větvi, hod polenem, zdvihání polena, valení špalku, přeseďávání z pařezu na pařez opakovaně, vybíhání do kopce, sbíhání z kopce, balancování na hraně kopce, šlapání v hromadě listů, lezení po čtyřech do kopce, sezení na zemi, sezení na bobku, procházení se po zahradě

Fantazijní hry s využitím přírodního materiálu: kreativní hra na něco – na dinosaury, na vaření v domečku, na kamna ve zdi, stavění domečků pro žížaly, vyrábění klackem předmětu ze ztrouchnivělého dřeva, dávají si jehličí pod nos „jako u fotografa“, sedí u kamenu jako u prodejního pultu, hra v keři na opice, hraní „na dům“ v lískovém keři, hrají „na žraloka“, vaření lektvarů

Dobrodružné hry: hledání a lov žížal, chov žížal v ohradce, hledání a lov berušek, výzva: kdo to přehodí šiškou, v běhu sledování letu motýla, napínavé čekání na vzlet berušek z prstu, chození za kočkou, hlazení a přenášení ježka

Vnímání krásy přírody: trhání a čichání ke kvítkům, pozorování listů, hlazení jehličí a kůry, pozorování koruny stromu, hlazení kočky, barvení dlaní pískem, pozorování motýla, vytváření kytiček z natrhaných květů, hlazení listu trávy, zdobení stromu rozkvetlou pampeliškou

3.4.2 Výběr typických případů - pozorovaných situací spontánních aktivit

Celkem bylo během 17 dní výzkumu pozorováno a zaznamenáno 420 situací. Z toho v první školce bylo během 8 dnů pozorováno celkem 200 situací. Z toho vybíráme 18 významných situací a blíže je popíšeme. Ve druhé školce během 9 dní bylo pozorováno 220 situací, z nichž 26 popíšeme. Celkem **popisujeme 44 vybrané významné situace**, jež obsahovaly spontánní aktivity dětí a jsou **typickými případy** těchto aktivit (podle Hendla, 2008). Některé situace, např. zkoumání přírody jednotlivci a hry dvojic a malých skupinek do počtu čtyř dětí byly pozorovány opakovaně každý den výzkumu. Větší skupina dětí (6 – 10) se opakovaně vyskytovala téměř každý den při hře v lískovém keři. Velmi často se opakovaly situace, kdy děti chodily nebo pobíhaly ve dvojici po zahradě, povídaly si a občas se něčeho, co je zaujalo, zastavily. Každý den si mnoho dětí sebralo na zemi ke hře klacek. Situace, kdy se aktivity zúčastnila větší skupina dětí (6 – 10) a při nichž se projevovala spolupráce dětí, řešení problému a zdolávání překážek byly vzácné.

Situace č. 1 – Spolupráce u šeríku

Dva větší chlapci se zajímají o keř šeríku. Protože je listopad, snaží se setřást a otrhat suché, ještě nespadané listy. Jeden z chlapců přidržuje ohnutou větev a druhý trhá listy do čepice. Pak oba listy přesypávají do kyblíku a odnášejí na hromádku na stole v zahradním domečku.

Situace č. 2 – Zdobení

Jedna holčička bere list ořešáku na dlouhém řapíku a zastrčí ho druhé holčičce pod čepici jako ozdobu. Ta se usmívá a nechává si list.

Situace č. 3 – Námaha

Jeden větší chlapec hází polenem do dálky. Další chlapec přenáší několik metrů dvě těžší polena v podpaží a pak je zahazuje.

Situace č. 4 – Sazení

Jedna holčička sbírá pod meruňkou staré pecky a pak je sází do země.

Situace č. 5 – Výzva

Dva větší chlapci házejí borovými šiškami a trefují střechu zahradního domečku. Pak jeden z nich řekne: „Přehodíme to na druhou stranu?“ Poté si stoupnou každý na jednu stranu domečku proti sobě a pokouší se šišky přehodit přes střechu. Na to reaguje učitelka: „S těmi šiškami proti sobě ne! Nevíš, koho uhodíš.“

Situace č. 6 – Vůně

Jedna holčička žmoulá v dlani hrst žabince. Přichází ke mně: „Pani učitelko, koukněte, to voní jako hrášek, že jo?“ Odpovídám: „To máš pravdu, voní to jako hrášek.“

Situace č. 7 – Jemnost

Jedna holčička sbírá do ruky zelené dlouhé jehlice z černé borovice, rovná je v dlani vedle sebe a hladí je druhou rukou.

Situace č. 8 – Hra na dinosaury

Jeden malý chlapec hrabe písek a hlínu rukou z podlahy v zahradním domečku a pak sype na zem. Druhý chlapec zase ryje do hlíny klacikem a vyrývá obrázek a díry. Pak prudce kutá díry a přidá se k prvnímu. Jeden na mě promluví: „My děláme snídani. My jsme dinosauři a jíme hlínu.“ Pak se po chvíli obrátí ke druhému chlapci a říká: „Hele, viš, že ty jsi Láďa?“ Oba se zvednou a jdou se honit.

Situace č. 9 – Dobrodružství s beruškami

Čtyři chlapci se ženou přes trávník zahrady až k cihlové zdi plotu. Jeden z nich drží ptačí brko a na dlani tři slunéčka sedmítečná. Běží a přitom křičí: „Rychle, ať neuteče!“ Další z nich klečí na zemi a odhrabává rukama hlínu a písek u domečku. Tři kluci stále loví berušky, rychle je donášejí na jedno místo, kde hlídá berušky další chlapec. Ten se chce s někým vystřídat a dožaduje se výměny role. Na všech je patrné vzrušení. Pak se chlapci snaží postrkovat berušky, aby lezly. Protože to začíná být dost nešetrné, vysvětlují jim, že nelezou, protože jsou ve stínu a je jim zima. Chlapci přenášejí berušky na sluníčko. Učitelka na jednoho z nich zavolala: „Bertíku, nesedej na zemi!“

Situace č. 10 – Ježek

Učitelka vybírá ježka, kterého děti měly ve školce na přezimování, z krabice. Šest větších dětí se kolem něj shluklo, někteří ho hladí po bodlinách, jiní přenášejí v rukavici na trávník. Ježek se rozkoukává a leze a děti za ním. Dávají mu do cesty klacíky. Je to vlastně ježčí samička Kulinka. Učitelka se ptá: „Proč jí nabízíš klacíky, ona je papá?“

Situace č. 11 – Zkoumání

Jeden menší chlapeček sbírá ze země jehličí z černé borovice, vrší z něj hromádku. Tu nakonec vezme a rozhazuje jehličí nahoru do vzduchu. Dívá se, jak jehlice dopadají na zem. To trvá přibližně 2 minuty.

Situace č. 12 – Vítr

Čtyři větší chlapci nabírají dětskými lopatami hlínu s pískem a vrší na hromadu pod skluzavkou. Pak vše rozhazují do větru. To trvá přibližně 15 minut.

Situace č. 13 – Na schovávanou

Tři děti se přískoky plíží od stromu ke stromu a pak se vzájemně schovávají za kmeny.

Situace č. 14 – Sedmikrásky

Jedna holčička kleká na zem a z jarního trávníku trhá květy sedmikrásek a čichá k nim. Z kvítků tvoří kytičku. Tu pak nabízí druhé holčičce a pak ji celou zahodí ke kmeni smrku na hromádku dalších přírodnin. Učitelka volá: „Děti, opatrně, zem je ještě mokrá!“

Situace č. 15 – Vyrábění

Jedna větší holčička drží v ruce větší klacek a rýpá s ním do většího kusu ztrouchnivělého trámku. Sedí na věži od skluzavky na sluníčku a 10 minut se s přestávkami věnuje této práci. Zeptám se jí, co to vyrábí. Odpovídá: „Ještě nevím, co to bude..“

Situace č. 16 – Houpání na větvi

Jeden větší chlapec se věší na spodní větev smrku a pak se houpe. To trvá asi 3 minuty. Pak se pouští a odběhne.

Situace č. 17 – Lov žížal

Dvě větší holčičky si vyhrabaly ze země pod smrkem tři žížaly a daly je do kbelíku s hlínou. Při rýpání lopatkou do země říká jedna, když se objeví kořínky: „Bacha, ať nezničíme rostlinky.“ Když se žížala smrští, radí druhé holčičce: „Počkej, až se natáhne.“ Protože děti odcházejí na oběd, vybízím je, ať je vysypou. Holčičky žížaly vysypaly volně do hlíny.

Situace č. 18 – Zahrádka pro žížaly

Dvě holčičky si hrají na hliněném sáňkovacím kopečku. Staví spaní, kuchyň a zahrádku pro žížalu. Zapichují do hlíny klacíky a vystylají mech, dělají prohlubeň jako skryš. Přitom klečí na zemi a povídají si: „Ted' udělala šestku (žížala)“ „Dá se cvičit?“ Přichází učitelka a říká: „Tak hospodyňky, co jste mi uvařily? Uklízíme vozíčky, na hromádce si to tu můžete nechat..“

Situace č. 19 - Prášení

Sedm malých chlapců stojí pod černou borovicí, zvedají čepice, z jehličí se práší pyl. Volají: „Prší!“ Kopou nohama do jehličí na nízkých větvích, aby se znovu zaprášilo.

Situace č. 20 – Vzlet berušky

Jeden malý chlapec pozoruje v trávě berušku, nabídne jí prstíček, a když přeleze, čeká, až beruška odlétne. Snaží se ji postrčit. Ukazuje mi ji: „Hele, já mám berušku!“ Odpovídám: „Počkej, až sama poleze...“ Beruška odlétá, chlapec sleduje, kam až ji uvidí na nebi.

Situace č. 21 – Legrace u fotografa

Dva větší chlapci sedí na zemi, nabírají do obou rukou jehličí z černé borovice a rozhazují ho do vzduchu. Jeden z chlapců rozevře více jehlic a drží je pod nosem bez pomoci rukou jako knír. Směje se a druhý mu říká: „Sýr ☺ jako u fotografa!“

Situace č. 22 – Výstup nohama na kmen

Jedna holčička objímá silný kmen ořešáku a pak přitom stoupá nohama po kmeni k místu, kde se drží. S námahou dosáhne cíle a pak seskočí dolů.

Situace č. 23 – Pařezy

Jeden větší chlapec střídavě sedá na dva pařezy, opakovaně přebíhá od jednoho k druhému.

Situace č. 24 – Fyzická kondice

Jedna větší holčička opakovaně vybíhá na sáňkovací kopec a sbíhá dolů. Je celá udýchaná.

Situace č. 25 – Větve ořešáku

Jedna větší holčička pod starým ořešákem nedosáhne na nejspodnější větve. A tak vyskakuje a zachytává, pouští a hladí větvičky, nebo je stahuje a drží se za ně bez zjevného účelu. Situace trvá asi 2 minuty.

Situace č. 26 – Kůra jabloně

Jedna větší holčička delší dobu pátrá po kmeni jabloně rukama, osahává a hladí kůru, přestože se kůra drolí a „špiní“ ruce.

Situace č. 27 – Běhání na trávníku

Jedna větší holčička a dvě menší běhají po trávníku, ale nehrají na honěnou s babou, ale jen tak běhají společně.

Situace č. 28 – Fantasy příběh pod jabloní

Tři holčičky zkoumají prstem kůru jabloňového kmene, dívají se do koruny stromu, který právě rozkvétá. Holčičky dlouho stojí pod stromem a přitom si vyprávějí příběh s fantastickými bytostmi. Zaslýchnu, jak jedna z nich říká: „Byl větší než strom!“ a další přidává: „Strašlivá žába...“

Situace č. 29 – Balancování na hraně kopce

Jedna větší holčička chodí po okraji sáňkovacího kopce. Hrana tu tvoří takový úzký vyvýšený hřbíték. Holčička na něm balancuje, chodí po špičkách, zastavuje se a rozhlíží se z kopce.

Situace č. 30 – Zjišťování co to je

Čtyři malí chlapci zkoumají černou borovici u plotu. Jeden na ni ukazuje a ptá se druhého: „Co je tohle?“ „Borovice.“ Odpoví se znalostí druhý chlapec.

Situace č. 31 – Hra na opice

Dvě malé holčičky zalézají do lískového keře se silnými větvemi a brzy se přidávají dvě další. Hrají si na opice, lezou ve větvích co nejvíc nahoru dokážou. Přitom houkají a vřeští jako opice. Hra trvá 20 minut.

Situace č. 32 – Soutěž

Dva malí chlapci u zdi plotu skáčou z kopečka. Odrážejí se a soutěží mezi sebou, kdo odskočí dál. Skoky několikrát opakují.

Situace č. 33 – Věšák

Dva malí chlapci si věší své čepice na větev černé borovice jako na věšák.

Situace č. 34 – Obarvování dlaní

Jeden větší chlapec u zdi plotu roztírá žlutý kopaný písek v dlaních. Když mě upozoruje, ukazuje mi své dlaně dožluta obarvené a vysvětluje: „Já jsem si nabarvil ruce!“

Situace č. 35 – Organizované houpaní na větví

Sedm dětí si hraje jako obvykle pod velkou černou borovici u plotu. Její větve dosahují nízko, větší děti je mohou zachytit, když si stoupnou na špičky. Někoho napadne se na větev zavěsit a pohoupat se. Ostatní se inspiroují a opakují po něm. Větší chlapci přitahují menším dětem houpací větve k zemi, aby na ni dosáhly. Děti je hodně, ale samy se řadí jeden za druhým a čekají, až na ně přijde řada. Další se houpe, až když ten před ním

seskočí. Menší děti si staví pod nohy oporu z kamene a kusu dřeva. Hru si děti organizují samy. Docela dobře se dohodnou. Nejdřív fotografují děti beze slov, pak přidávám pochvalu, jak jim to jde. Zdá se, že je to podněcuje k větší aktivitě.

Situace č. 36 – Zkoumání vnitřku klacíku

Jeden chlapec sedí na zemi opřený o zídku plotu, rozlamuje tenký borový klacík a snaží se zjistit, co je uvnitř.

Situace č. 37 – Výzva: lezení na jabloň

Jeden předškolák, který se mi předcházející den pochlubil, že je šikovný a už půjde do školy, se pokouší vylézt na kmen jabloně. Rukama se pokouší vytáhnout do rozsochy. Přidávají se k němu další dva větší chlapci, kteří si hrají pod stromem se starým uschlým travním kobercem. Po vzoru prvního chlapce se snaží se taky vylézt na strom. Vše pozorují zpovzdálí. Děti dávají pod strom kámen na místo doskoku. To mi připadá nebezpečné a tak s vysvětlením kámen raději odstraňuji a přihlížím dalším pokusům dětí zblízka. Už čtyři chlapci se pokoušejí střídavě vylézt na strom a jsou neobyčejně vytrvalí. Po několika pokusech tam jeden vylezl jako první a vzápětí za ním druhý chlapec. Na jejich tvářích bylo patrné obrovské uspokojení a radost. Pochválila jsem je: „To jste hodně šikovní!“ K jabloni přicházejí další děti, teď už jich je osm. První dva úspěšní chlapci ještě několikrát opakují přezení, vylézají na kmen a skáčou dolů a pomáhají menším dětem, aby dosáhly do rozsochy a mohly se zachytit. Děti si staví podložky pod nohy z travního koberce a kamene, pomáhají se vysazovat. Povzbuzuji je. Nakonec se na strom podaří vylézt i několika dalším dětem.

Situace č. 38 – Dům v lískovém keři

Deset dětí, většinou malých holčiček, které se postupně přidávaly ke hře, prolézá lískovým keřem a hrají si „na dům“. Některé děti lezou ve větvích vzhůru, jiné prolézají skrz keřem, jedna holčička se věší za ruce a nohy a hlavu sklání dozadu k zemi a houpe se s celou větví.

Děti lezou ve větvích a ječí: „Pozor, vlci!“ a přitom si povídají vymyšlenou pohádku. Přichází učitelka a říká: „Ale opičky takhle neřvou..“

Situace č. 39 – Usmrcení motýla

Osm malých dětí cosi kutí u zdi plotu. Zjišťují, že vystylají lístky a kvítky fialek a trávou hrobeček pro mrtvého motýla běláška. Dětem je to líto a je vidět, že chtějí pohřbením motýla odčinit, co se stalo. Vysvětlují mi, že jedna holčička ho chytila a zabila ho schválně, holčička se brání: „Ne, já ho jen chytala..“ Povídáme si o náhodě, opatrnosti a úskalí chytání motýlů. Na sročení dětí se přichází podívat učitelka. Žádám děti, aby příště motýla nechytaly, aby mu neublížily. Aby sledovaly jak poletuje.

Situace č. 40 – Šerm

Dva předškoláci se šermují klacky. Jeden chlapec drží v každé ruce po jednom klacku, druhý šermuje pouze jedním jako mečem. Přitom postupují podle plotu ve vzdáleném místě od učitelů.

Situace č. 41 – Cvičení

Tři děti – dvě větší holčičky a jeden malý chlapec zkoušejí na rovné ploše trávníku cvičit hvězdu. Přidává se k nim jedna předškolačka, které to jde výborně a pak se přidávají ke cvičení a pokusům ještě další děti.

Situace č. 42 – Hlavou dolů

Jedna větší holčička je zavěšená na houpačce hlavou dolů, pohupuje se mírně a hrabe prstem do písku, v němž sbírá drobné kamínky. Netradiční poloha ji těší a této činnosti věnuje několik minut.

Situace č. 43 – Hra „na žraloka“

Čtyři děti hrabou rukama hlínu ze strážky u hřiště, leží přitom na zemi. Pak se k nim přidávají další. Jedna větší holčička a pět chlapců si hraje „na žraloka“. Chlapci jí přinášejí nové a nové „lektvary“ ze spadanych ořešákových jehněd. Holčička vypráví příběh a podmínky hry. Hra trvá přes 10 minut.

Situace č. 44 – Útěk

Dvě malé holčičky zpozorují čmeláka, který se k nim hlučněji přiblížil. Ukazují na něj prstem a obě zaječí. Jedna utíká okamžitě pryč od něj, druhá odchází za ní.

Typické případy jsme roztrídili podle následujících hledisek:

Typické případy objevování přírody – situace č. 4, 10, 11, 12, 17, 19, 20, 30, 36, 39, 44

Typické případy pohybových činností – situace č. 3, 5, 16, 22, 23, 24, 27, 29, 32, 35, 37, 41, 42

Typické případy fantazijních her – situace č. 1, 8, 18, 21, 28, 31, 33, 38, 43

Typické případy dobrodružných her – situace č. 9, 10, 13, 17, 20, 40

Typické případy vnímání krásy přírody – situace č. 2, 6, 7, 14, 15, 19, 25, 26, 34

3.4.3 Reakce učitelů na jednání dětí v pozorovaných situacích

Při celkem 420 pozorovaných situacích spontánních aktivit a volné hry **učitelé reagovali** na tyto situace celkem **ve 22 případech**, z toho jednou se do aktivity vložila školnice, která se přišla podívat na zahradu.

Kromě výše uvedených a zaznamenaných situací v terénních zápisech na školní zahradě zároveň probíhala každodenně souběžně hra na hřišťových prvcích, děti jezdily na koloběžkách a vozítkách, pracovaly s dětským náradím a s venkovními hračkami, které byly dětem volně nebo na vyžádání k dispozici. Ve druhé školce byla ve dvou dnech výzkumu prováděna na zahradě také řízená činnost: setí řerichy do kelímků a malá sportovní soutěž obratnosti před oslavou pálení čarodějnic. Při všech těchto činnostech učitelé s dětmi samozřejmě vstupovali do interakce a komunikovali, což však nebylo předmětem výzkumu ani pořizování záznamů.

V úvodu je potřeba říci, že pozorované **komunikační styly** a používané **rejstříky** jednotlivých **učitelek se odlišovaly**. V první školce dvě učitelky komunikovaly partnersky a citlivě, další tři spíše převážně asymetricky a používaly příkazy. Učitelky příkazy a zákazy na děti volaly zvýšeným hlasem, dvě hovořily klidně. Tři nejmenší děti se stranily ostatních, chodily samy po zahradě a držely se často v blízkosti učitelek, dožadovaly se zájmu a komunikace. Asistentka občas některé dítě vzala na klín a povídala si s ním.

Pokud byla souběžně na zahradě obě oddělení, učitelky se většinou shlukly a povídaly si spolu a jen zpozřdálí pozorovaly děti. Pokud za nimi děti nepřišly, málokdy samy iniciovaly komunikaci. Málokdy také projevíly bližší zájem o činnost dětí tím, že by se šly podívat na jejich hru zblízka. Zasahovaly, když se jim zdálo, že je hra nebezpečná kvůli úrazu nebo zdraví, např. obavy z nachlazení.

Z těchto pozorování vyčnívá jedna příhoda, kdy v první školce obě oddělení odváděla na zahradu jiná učitelka než obvykle. Tato situace se během výzkumu již nikdy neopakovala. Jak vše probíhalo? Učitelka nechala stát děti před vstupem na zahradu a zvýšeným hlasem uvedla několik pravidel: „Takže děti, můžeme lézt po stromech?“ „NE!“ sborem křičely děti. „Takže, můžeme si brát klacky na hraní?“ „NE!“ odpovídaly děti. Učitelka spokojeně odchází a říká: „Takže všechno víme a můžeme si jít hrát.“ Ten den si ke hraní 6 dětí sebralo klacek a jeden chlapec se houpal na smrkových větvích. Vše se dělo bez povšimnutí učitelky, která nastavila dětem před odchodem na zahradu pravidla.

Ze 200 pozorovaných situací spontánních aktivit a volné hry na školní zahradě v první školce učitelka reagovala slovně na jednání dětí celkem v 15 případech. Z **hlediska forem a obsahu** sdělení se jednalo v 9 případech o **příkazy a zákazy** typu: neřvete, neseďte na zemi, vyhod' klacky, proti sobě ne, tak ji tam nechte apod. Dále se jednalo o 1 doporučení

s vysvětlením: děti opatrně, zem je studená, 2 otázky Co si budeš hrát? Proč jí nabízíš klacky? Dále zazněla 1 otázka bez porozumění situaci: Co jste uvařily? Když si děti stavěly domek pro žížalu. Jednou učitelka chlapci poděkovala za přinesené kytičky a jemně dodala: ale už to trhat nebudeme, podívej se, jaké jsou hezké a pak sklopí hlavičky...

Ze 220 pozorovaných situací spontánních aktivit a volné hry na školní zahradě ve druhé školce učitelé, 3 učitelky a jeden učitel, reagovali slovně na jednání dětí celkem v 22 případech, z toho jednou „zasáhla“ do aktivity školnice. Z hlediska forem a obsahu sdělení se jednalo ve 2 případech o zákazy: školnice přiběhla k dítěti nelež na zemi a začala ho zvedat, učitel mává na kluka nedělej to! V 1 případě o zákaz s vysvětlením: Nehoňte ji (kočku), ona se bojí., v jednom případě **zákaz a příkaz**: netrhejte ty kytičky a přineste je sem! V jednom případě učitelka použila zákaz, příkaz a poděkovala: „Klackama ne, dej mi ho, děkuju.“ V jednom případě zazněl jasný příkaz: „Šárinko, dolů!“ Jednou učitelka poděkovala za přinesenou kytičku. Jednou učitel zavola: „Pěťo, kluci, fotbal jen na fotbalovém hřišti!“ Jednou učitelka řešila konflikt, když po sobě dvě děti házely pískem. Ve dvou případech se jednalo o **žádosti**: Jednou učitelka odpověděla na otázku a požádala děti, ať odnesou dřevo na kompost. V jednom případě učitelka požádala dítě, ať mu přijde ukázat, s čím si hraje: „Kamilko, pojď mi to ukázat.“ Jednou zazněl humor: „Už tě (beruška) počurala?“ Jednou zaznělo povzbuzení, když dítě poukázalo na to, že začalo pršet: „to nevádí, aspoň budeme hezčí.“ Jednou byla použita **manipulativní věta**: „Ale opičky takhle neřvou...“ Jednou zazněla **ironie**: „Já snad špatně vidím, Kristýnko!“ Jednou se učitelka přišla podívat na hru dětí zblízka a nic nekomentovala.

Ve druhé školce byla komunikace učitelů s dětmi stejně častá, avšak rozmanitější, co se týče forem vyjádření. I tady učitelé postávali nebo seděli ve dvojicích nebo pohromadě u budovy školky s výhledem na hrající si děti na zahradě. Hovořili klidným hlasem, učitel někdy hlas zvýšil. Každý z učitelů při vzájemném hovoru pozoroval část zahrady. Děti nedostávaly zbytečné zákazy, které by nemohly vyplnit. Až na dva případy, v nichž byla použita agrese (ironie) a manipulace, se jednalo **převážně o jasná sdělení učitelů dětem a přehledné komunikační situace**. Děti za učiteli často přibíhaly nebo si s nimi povídaly podle své potřeby.

Vybrané typické komunikační situace:

Situace č. 1 – Pelíšek pro berušku

Jeden chlapec trhá trávu a další nachází v křoví berušku. Oba pro ni dělají pelíšek. Chlapec volá na učitelku: „Máme berušku!“ Učitelka odpovídá: „No, tak neřvěte.“

Situace č. 2 – Výzva

Dva větší chlapci házejí borovými šiškami a trefují střechu zahradního domečku. Pak jeden z nich řekne: „Přehodíme to na druhou stranu?“ Poté si stoupnou každý na jednu stranu domečku proti sobě a pokouší se šišky přehodit přes střechu. Na to reaguje učitelka: „S těmi šiškami proti sobě ne! Nevíš, koho uhodíš.“

Situace č. 3 – Sedí na zemi

Jeden chlapec sedí na zemi, je březem a teplo kolem 14 stupňů a slunečno. Dítě má zimní oblečení. Učitelka volá: „Mikuláši, vstávej!“

Situace č. 4 – Zahrádka pro žížaly

Dvě holčičky si hrají na hliněném sáňkovacím kopečku. Staví spaní, kuchyň a zahrádku pro žížalu. Zapichují do hlíny klacíky a vystylají mechem, dělají prohlubeň jako skrýš. Přitom klečí na zemi a povídají si: „Teď udělala šestku (žížala)“ „Dá se cvičit?“ Přichází učitelka a říká: „Tak hospodyňky, co jste mi uvařily? Uklízíme vozíčky, na hromádce si to tu můžete nechat...“

Situace č. 5 - Kočka

Tři holčičky se přes zahradu pustily za kočkou a chtějí ji dohonit. Kočka se přišla schovat pod stůl na terasu, kde seděla učitelka. Děti informují: „My jsme ji hladily!“ Učitelka na to: „Nehoňte ji, děti, ona se bojí.“

Situace č. 6 – Prší

Dítě přiběhlo, když začalo zvolna krápat a říká učitelce: „Paní učitelko, ono prší!“ Učitelka zhodnotila, že situace není s deštěm ještě kritická a nechtěla ukončit hru na zahradě, a tak odpověděla: „To nevadí, aspoň budeme hezčí.“

Situace č. 7 – Houpačka na větvi

Jeden chlapec se houpe na větvi ořešáku, učitel na něj z dálky pochvilí mává a volá: „Nedělej to!“

Situace č. 8 - Ironie

Tři holčičky si hrají v lískovém keři, jedna z nich se věší rukama a nohama na větev hlavou dolů a houpe se. Učitel na ni z dálky volá: „Já snad špatně vidím, Kristýnko!“ Holčička se přestane houpat.

Situace č. 9 – Zákaz a příkaz

Dvě holčičky trhají modřence. Učitelka na ně volá: „Holky, netrhejte ty kytičky! Přineste je sem.“ Holčičky poslechnou a přinášejí kytičku učitelce na stůl na terase.

Situace č. 10 – Dárek

Jeden chlapec natrhal kytičku kakostu a přiběhl k učitelce a dal jí kytičku do ruky.

Učitelka řekla: „No vidíš, děkuju.“ a usmála se na něj.

Shrnutí

Uvedené komunikační situace ukazují, že často probíhala komunikace ze strany učitele asymetricky, někdy nepříliš vlídně, stále se používaly příkazy a zákazy, někdy strohé, jindy byly doplněny o vysvětlení a nabývaly tak určité vlídnosti. Toto komunikační jednání bylo pozorováno i u učitelů jinak vyladěných otevřeně a partnersky k dětem a převážně **v situacích, které jsou paradoxně pro dítě nejpřínosnější**, anebo by se jimi mohly stát, pokud by **učitelé přistupovali k dětským potřebám s pochopením a jednali v situacích spontánních aktivit dětí v přírodě se stejným citem, porozuměním a pedagogickým taktem** jako jsou zvyklí jednat při didaktických hrách a jiných řízených činnostech v hernách a učebnách.

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé v mateřské škole v tomto případě většinou nereagovali pozitivně příp. povzbudivě směrem k dětem a vůbec nereflektovali situace, které v sobě obsahovaly pro děti osobnostně sociální rozvojové potenciality.

3.4.4 Reflexe terénního výzkumu z pohledu výzkumníka

Na zahradě bylo jarní slunce a živo. Skupinky dětí si hrály na písku pod skluzavkami, jiné děti se proháněly na koloběžkách a jiných vozítkách po pěšinách, některé si hrály s venkovními hračkami, jiné si povídaly s učiteli. Moje pozorování bylo však zaměřeno na jiné děti. Na ty, které se zajímaly ve vzdálenějších koutech zahrady o něco z přírody. S tím čímsi vstupovaly do interakce a zabývaly se tím různě dlouhou dobu, ale vždy mnou tušeným velice intenzivním zájmem. Zájem dětí jsem četla především z řeči lidského těla a výrazů tváře. Zračilo se v ní napětí, pokud dítě o něco usilovalo, provázel ho vnitřní úsměv věnovaný objevování světa a spokojenosti s pohodou klidu.

Když byla situace zvlášť dobrodružná a spolupracovalo při ní více dětí, projevovalo se vzrušení z překonání překážky, z hledání řešení úkolu a napětí z očekávání výsledku. Obrovská vůle a vytrvalost dosáhnout cíle. Opakování i úspěšné činnosti. Neustálé pokusy

dosáhnout cíle, ale také racionalizace neúspěchu – dítě nemělo problém s tím, že si řeklo: „ještě jsem na to malé“. Neznělo to zahanbeně. Prostě v tom byla otevřená budoucnost, slova zněla ve smyslu: „příště to zkusím zase“.

V úžasu jsem pozorovala, kolik holčiček se vejde do lískového keře. Paralela s domovem, s místem, kde se cítí nejlíp, poskytuje jim soukromí, zajímavý interiér – nábytek jsou větve, místo k vyprávění příběhů, povídání si, houpání. Někdy si v něm děti hrály skoro dvě hodiny. Vzpomněla jsem si na své dětství, kdy jsem si hrála zalezlá v tisovém keři. Když jsem vyprávěla kolegyni zážitky z výzkumu, překvapila mě informací, že si jako malé holky taky hrály před školou v lískovém keři.

Na zahradě mezi dětmi jsem se cítila dobře. Děti se zabývaly svými zvolenými činnostmi, projevovaly dobrou náladu, jejich život plynul ve hře. Málokdy jsem si všimla, že se některé z dětí ocitlo samo a bloumá po zahradě a nezabývá se vnějšími podněty. Pokud ano, většinou řešilo nějaký aktuální problém ze svého rodinného života. Jinak většinou děti s problémem přiběhly za učiteli a jakmile byl vyřešen, odběhly si zase hrát.

Při zpětném pohledu s odstupem si uvědomuji, že nejvíc se mi vryly do paměti situace, které vedly k dosažení velkých úspěchů v podobě zdolání pozorovatelných obtížných úkolů. Zároveň to byly situace, kdy se děti samy při činnosti organizovaly. Jednalo se o houpání na větvi borovice a lezení na jablň.

Jak to začalo? Zdálo se, že dva předškoláci, kteří mi několik dní předtím radostně sdělovali, že jsou šikovní a půjdou proto do školy, se snaží vylézt do rozsochy staré jabloně. Bylo patrné jejich úsilí, překážka byla v jejich možnostech, ale přece jen obtížná, zkrátka pravá výzva pro budoucí muže. Při pokusech a vymýšlení, jak se co nejlíp na stromu zachytit vytáhnout se nahoru, byli neuvěřitelně vytrvalí a jejich víra ve vlastní schopnosti je hnala za dosažením vlastního cíle, který si sami vytyčili. Pod stromem si hráli další dva menší kloučci a ti se přidali. Postupně se najednou začaly objevovat další děti, které si všimly, co se děje a chtěly také vyzkoušet vylézt na strom. Prvním dvěma a pak několika dalším klukům, se to podařilo. Přesto znovu opakovali vylezení, vypadalo to, že se chtějí ujistit, že to nebyla poprvé náhoda, že už to teď zvládnou vždycky. Radost a uspokojení byly u kluků zřetelné. Co se jim mohlo přihodit lepšího, než vyzkoušet a uplatnit svoje síly? Jejich sebedůvěra nepochybně vzrostla. I já jsem byla spokojená, že se jim akce vylezení na strom povedla, že ji učitelé nezrušili (a trochu ve mně hlodalo

podezření, že možná bez mé přítomnosti by to udělali sice jistě laskavě, ale asi ano). Vypadá to totiž nebezpečně, lézt na strom. Ale ono není. Věřme dětem, že si samy od sebe vždy volí dosažitelné cíle. To my dospělí je často nutíme podávat výkony a někdy bez ohledu na dětskou připravenost a vyvinuté síly. Hranice mezi aspirační laťkou, kterou si člověk bez bázně nastaví sám, a tou kterou mu nastaví někdo zvnějšku, může být odlišná. A úkoly, které nám připadají nad naše síly a nemůžeme si je sami zvolit, jsou břemenem, ne lákadlem k usilování o jejich splnění.

Zdálky zdánlivě neorganizované hemžení se ve skutečnosti řídilo vlastními pravidly, nepochybně naučenými při jiných činnostech a přenesenými do této situace. Děti rychle pochopily, že nemohou všichni zkoušet dosáhnout cíle najednou, protože se na kmen stromu najednou nevejdou. Seřadily se proto do zástupu a čekaly a přihlížely, jak se daří zdolat překážku těm před nimi. Měla jsem skvělý pocit, když jsem si všimla, že malým dětem kluci předškoláci pomáhali. Aby se jim také podařilo vylézt na strom. Přidržovali je na kmeni, podpírali je, vysazovali, přidělávali stupínek pod nohy, povzbuzovali malé děti. Nedalo mi to, a přišla jsem děti mírně povzbuzovat.

Lezení na strom se přihodilo po týdnu, v závěru mého pozorování v této školce a považuji ho za vrcholný zážitek pro děti i pro sebe. Takový prožitek, který prožijeme poprvé, má neuvěřitelnou sílu pro vlastní sebehodnocení a sebedůvěru. Věřím, že to přesně si z onoho dopoledne děti odnesly.

Děti, které potřebovaly být samy na zkoumání přírody, byly pro pozorování nenápadnější. Ale o to víc byly zaujaté samotnou přírodou. Těžké bylo zjistit, co se děje v jejich myslích, uvnitř. Nechtěla jsem je rušit neustálými dotazy. Někdy stačilo, že jsem byla poblíž a děti mi samy sdělily předmět svého zájmu. Interakce s přírodou byla niterná, nepřiliš viditelná, ale zjevně prožívaná.

Byla jsem vděčná učitelům, že mi prožitek a pozorování ve školce umožnili. Atmosféra ve školce byla otevřenější, vnímala jsem klid a pohodu učitelů, postupovali v jednání s dětmi promyšleně a bylo vidět, že jsou tu pro ně. Že rozumí většinou velice dobře jejich potřebám a nepotřebují nad nimi dominovat kvůli své osobě a sociální roli. Někdy však nebyli zcela naladěni na dětské experimentování a reagovali na spontánní aktivity zamítavě. Zbyl nám i čas na povídání si o jejich práci a na oplátku se učitelé zase zajímali o tu moji. Vnímala jsem jejich otevřenost, děti se také projevovaly přirozeně a otevřeně.

K využití lákala otevřená zahrada, která povzbuzovala děti k aktivitám. Viděla jsem, že se děti dokázaly spontánně zabavit.

Výzkum byl pro mě velkým zážitkem, mohla jsem totiž pozorovat šťastné děti, které si hrají. Nemusí své síly v tu chvíli obětovat strachu a úzkostem a mohou je vrhnout do rozvíjení svých osobností.

3.5 Dotazníkový výzkum u učitelek mateřských škol

Na počátku výzkumu stály následující úvahy a otázky: Volná příroda je vlivné prostředí vyvažující dětem prostředí připravené a organizované. Vzhledem k současným životním stylům některých rodin bude nabývat pro dítě na stále větší důležitosti jako vyvažující kvalita. Je prostorem pro volnou hru a pro čas na sebeobjevování. Pobyt venku přispívá k naplňování požadavku na různost cest k poznávání světa.

Užívají si malé děti pobyt venku? Potřebuje dnešní dítě vyrůstat v přírodě? Nabízíme dětem v mateřské škole dostatek příležitostí setkávat se s přírodou? Máme prostor – potřebný čas a místo, kam chodit ven? Naplňujeme rovnoměrně řízenými a neřízenými činnostmi předškolní vzdělávání, abychom ho neochudili o přirozenost a volnost dětí? Mohou si děti skutečně vybrat, čím se budou zabývat? Co ovlivňuje využití přírody pro činnosti dětí v současné mateřské škole?

Zaměřujeme se na zjištění konkrétních možností mateřských škol a také na zjištění, jak je s nimi nakládáno. **Zdrojem informací jsou zkušenosti učitelek mateřských škol.**

Popis výzkumu

Cílem výzkumu bylo získat prvotní informace o stavu tématu v praxi učitelek mateřských škol. Výzkum byl spíše sondou do pohledu učitelek mateřských škol na jejich vlastní možnosti a práci s dětmi. Účelem dotazníkového šetření nebylo získání takového množství kvantitativních dat, ze kterých bychom mohli činit obecné závěry.

Výzkum se zaměřil zejména na to, jaké typy venkovních prostředí využívají učitelky pro činnosti v přírodě s dětmi, jak vnímají spontánní aktivity dětí při pobytu v přírodě v rámci programů své mateřské školy a jak na ně reagují.

Výběr souboru

Předpokladem pro výběr zkoumaného souboru a následné oslovení respondentů bylo, aby mohli odpovídat se znalostí tématu, aby měli **dlouhodobější** určité **zkušenosti s činnostmi v přírodě** a výhodou se jevila jejich **hlubší angažovanost** pro téma aktivit v přírodě. V počátku tohoto požadavku na charakteristiku zkoumaného souboru stála obecná úvaha, že ačkoli každá učitelka běžně během režimu školy chodí s dětmi ven, její vztah k různým typům činností v mateřské škole se odvíjí na základě osobních preferencí a je různý. Učitelka se více zajímá o obor, který je jí blízký. Záměrem však bylo získat odpovědi od učitelek, které se pravděpodobně věnují činnostem v přírodě se zájmem a jsou osobně motivované. Tento požadavek byl zajištěn nejen tematickým zaměřením semináře, ale především tím, že se vzdělávací akce odehrávala **v terénu ve volné přírodě**. To se stalo i **ovlivňujícím faktorem** realizace **výzkumu** a jeho výsledků.

Výše uvedené charakteristiky respondentů byly předpokládány právě u účastníků tematicky zaměřeného dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v dále popsaných vzdělávacích akcích. Realizace těchto akcí byla zajištěna nabídkou krajských vzdělávacích center a zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků jako NIDV.

Plán byl oslovit všechny učitelky mateřských škol, které se budou účastnit všech seminářů a praktických dílen v roce 2009 a 2010 zaměřených na témata aktivit v přírodě, které vedla autorka této práce v mimopražských krajích. V praxi se však ne vždy podařilo dotazníkové šetření uskutečnit, na některých akcích scházely pro šetření podmínky, především dostatek času. Některé dlouhodobě plánované vzdělávací akce byly také zrušeny bezprostředně před realizací z vnějších důvodů – odebrání finančních prostředků z rozpočtu školám pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v daném kraji.

Abychom přiblížili **osobní motivace dotazovaných** účastníků dílen, přiblížíme stručně obsah vzdělávacích akcí. Jednalo se o semináře a praktické dílny aktivit v přírodě a jejich

využití pro osobnostní a sociální rozvoj dětí, dále o aktivity v přírodě a utváření vztahu dětí k přírodě a dílnu zaměřenou na smyslové vnímání a výtvarné činnosti z přírodnin.

Semináře spojené s dílnami byly zaměřeny v praktické teorii na výchovu prožitkem, zkušenostní učení, dobrodružnou výchovu, na kooperativní učení. Účastníci si vyzkoušeli například vybrané aktivity v přírodě jako jsou průzkum přírody, spolupráci týmů, výzvové aktivity pro jedince a malé skupiny a překonávání překážek. Dále si vyzkoušeli tvorbu objektů z přírodnin v přírodě, a prozkoumali vztah smyslového vnímání přírody a vnímání estetiky přírody. Vždy bylo součástí dílen také cvičení postupů reflexe vyzkoušených činností a jejich přenos do práce s dětmi. Učitelky měly příležitost prozkoumat osobnostně rozvojový potenciál aktivit v přírodě.

I z průběžných rozhovorů během vzdělávací akce s učitelkami vyplynulo, že většinou se již činnostem v přírodě s dětmi věnují dlouhodobě a záměrně, jen velmi malá část učitelek byla naprostými začátečnicemi.

Metody a prostředky výzkumu

Pro získání dat byla zvolena **metoda přímého dotazování**. Pro tento účel byl vytvořen dotazník pro respondenty, který nesl název **Děti v MŠ a v přírodě**. V úvodu obsahuje vysvětlení pro respondenty o účelu výzkumu a použití výsledků. Dotazník je sestaven z celkem 12 otázek. V 7 otázkách měli dotazovaní vybrat a zatrhnout nabídnutou odpověď, z toho v 6 případech mohli doplnit odpověď o své vyjádření. 4 otázky byly zcela otevřené. Jedna otázka byla zaměřena na hierarchizaci nabídnutých možností a bylo možné přidat doplňující informace. Data, která vyplynula z této otázky jsou ve výsledku seřazená podle toho, jak vnímali respondenti jejich závažnost. Koeficient pro seřazení byl získán prostým součtem bodů a následným vydělením četností odpovědí. Dotazníkem se podařilo získat kvantitativní data doplněná o data kvalitativní, která vyplynula z otevřených otázek.

Dotazník byl vytvořen s přihlédnutím na to, že bude použitý přímo pro účastníky výše popsané vzdělávací akce a s ohledem na malý časový prostor, který se nakonec ukázal jako správným předpokladem. Vzor dotazníku je přiložen v příloze č. 6 této práce.

Průběh výzkumu

Dotazníkové šetření proběhlo během měsíců duben a květen v roce 2010 v okresech Most, Trutnov, Náchod a Jičín. Podařilo se získat odpovědi 42 učitelek mateřských škol.

Časové podmínky organizace semináře a dílen ovlivnily mírné odlišnosti v podmínkách pro dotazované. Ve skutečnosti byly dotazníky vyplňovány někdy před akcí, někdy o přestávce a někdy po skončení akce. Vyplňování dotazníků bylo **dobrovolné a anonymní**. Výsledný dotazovaný soubor tvoří 42 učitelek.

Dotazník byl předán účastníkům vzdělávacích akcí autorkou výzkumu a účastníci byli požádáni, aby jej na místě vyplnili. Vyplněné dotazníky byly získány ihned po vyplnění zpět, takže jejich návratnost byla 100%.

Zpracování dotazníků proběhlo po jejich shromáždění. **Výsledky byly prezentovány** jako příspěvek s názvem **Co ovlivňuje využití přírody pro činnosti dětí v současné mateřské škole?** v sekci předškolního vzdělávání na konferenci Československé pedagogické společnosti v roce 2011, která se konala pod názvem *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata – ideje – realizace* v Praze na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

3.5.1 Možnosti využití přírody v současné mateřské škole z pohledu učitelek

Výsledky výzkumu pomocí dotazníků u učitelek mateřských škol, který proběhnul v roce 2010 pod názvem Děti v MŠ a v přírodě.

Co ovlivňuje využití přírody pro činnosti dětí v současné mateřské škole?

Zdroj informací jsou zkušenosti učitelek

Následující pohled na činnosti s dětmi v přírodě čerpá ze zkušeností 42 učitelek mateřských škol okresů Most, Trutnov, Náchod a Jičín, které navštívily v roce 2010

semináře „Aktivity v přírodě“, autorky této práce, a jsou motivované pro činnosti s dětmi venku.

Ze zmapování jejich možností v praxi vyplývá, **jaká venkovní prostředí využívají mateřské školy v programu nejčastěji.**

Učitelky mohly zvolit souběžně více odpovědí. 37 respondentek uvedlo, že využívají zahradu, 35 blízké okolí, na školy v přírodě vyjíždí 6 ze 42 dotazovaných. Z těchto odpovědí vyplývá, že je **pro využití činností v přírodě zásadně důležitá vlastní zahrada a také nejbližší krajina.**

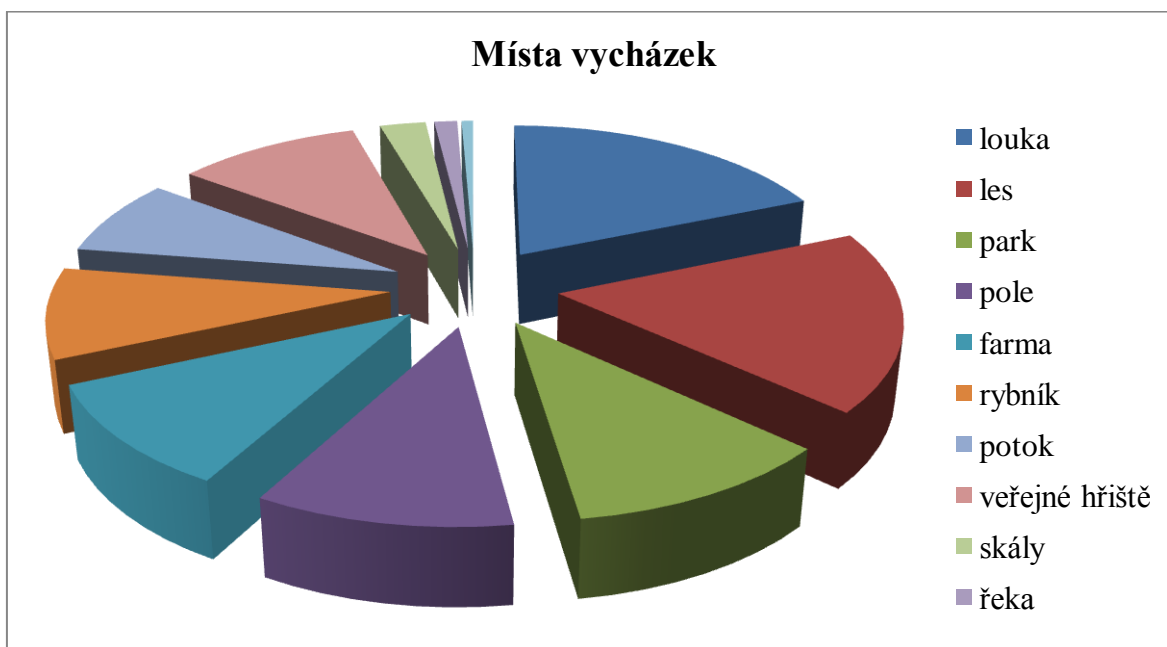
Typy venkovního prostředí

Co mohou učitelky využít a jaká je kvalita využívaných prostředí? Z výsledků dotazníků vyplývá, že **školní zahrady** jsou spíše vybaveny hrovými prvky, **charakter přírodní zahrady** mají spíše **zřídka**. Vycházky do blízkého okolí poskytují rozmanité příležitosti k setkávání s volnou přírodou.

Vybudované hrací prvky a biotopy, které najdeme na zahradách ve zkoumaných mateřských školách: **dominuje pískoviště** - uvádí jej 40 respondentek, stejně tak i **trávník** – 40. Základním vybavením téměř všech zahrad je **dětské hřiště s různými prvky** – uvádí jej 39 učitelek. Mezi **přírodními prvky** na školní zahradě se nejvíce vyskytuje **přírodní zákoutí** - 24, dále lesík - 13, záhony – 12. V poslední době **stoupá obliba prvků**, které umožňují všestranný **rozvoj pohybových dovedností** na jednom místě - **lezecká stěna** (malá) je zastoupena dokonce 11x. Z dalších přírodních prvků charakteru biotopů byla zmíněna skalka 6x, voda (vodní plocha nebo potok) 4x, kopeček 2x, stromy 2x. Po jedné odpovědi následovaly umělé i přírodní prvky: bazén, mlhoviště, mraveniště, lávka, lesní hřiště, květiny.

Rozmanitost krajiny v místech, kde se nacházejí mateřské školy, dětem a učitelkám nabízí více jiných příležitostí pozorovat volnou přírodu a prožívat nové věci. Jaké typy venkovního prostředí nejčastěji s dětmi navštěvujeme na vycházkách do blízkého okolí mateřské školy: k využití pro činnosti převažuje **louka** – 29 odpovědí a **les** - 28, dále je uveden park - 17, pole - 16, farma se zvířaty - 16, rybník - 14, potok - 12, veřejné dětské

hřiště - 16 (včetně po jedné odpovědi z následujících typů - lezecké hřiště, dopravní hřiště, atletické hřiště, fotbalové hřiště), skály - 4, řeka - 2, 1x se objevily zahrádky.



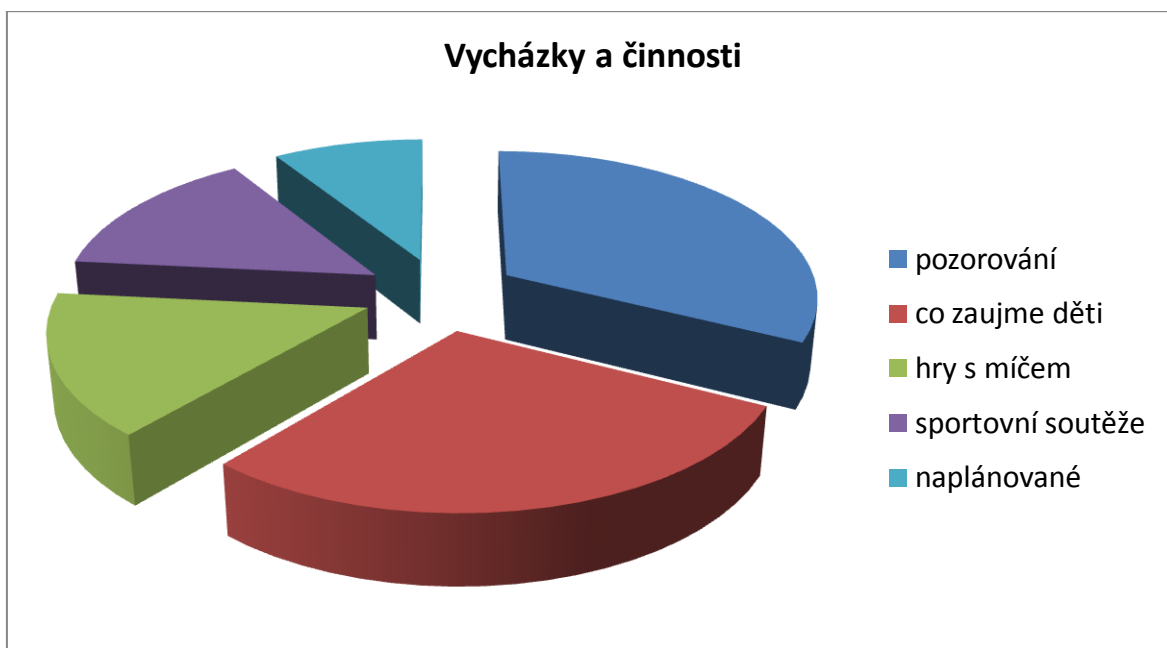
Graf č. 1 - Místa vycházek

Činnosti venku

Jak si děti hrají na zahradě? Volně podle své volby – tuto odpověď zvolilo 39 respondentek. Řízené aktivity, nejčastěji pohybové (18) uvedlo celkem 37 učitelek. Ukázalo se, že oba typy činností jsou na školních zahradách zastoupeny.

Čemu se věnujeme na vycházkách? Z možných souběžných odpovědí bylo vybráno: **pozorování přírody** 36x, **co zaujme** děti 32x, hry s míčem 17x, sportovní soutěže 16x, předem připravené hry podle plánu 10x, z jiných činností respondentky uvedly: ekohry 2, jízda na koloběžkách 1x, lyžování 1x, sběr plodů 1x, sledování práce dospělých 1x, divadlo 1x. Z hlediska volných a řízených aktivit je podíl činností na vycházkách téměř rovnoměrný, pokud přijmeme možnost, že hra s míčem není vždy zadána a řízená učitelkou, a dále, že některá pozorování přírody se dějí na základě samostatných objevů dětí a ne pod vedením učitelky.

S čím si děti hrají venku podle své volby: z možných tří souběžných odpovědí uvedlo 35 respondentek, že si děti venku hrají s **přírodninami**, s hračkami 31, se sportovním náčiním 25, vyskytla se doplňující odpověď v jednom případě, že pozorují rostliny lupou. Využití přírodnin potvrzuje, že děti v mateřské škole mají příležitost a zájem navázat užší kontakt s přírodou.



Graf č. 2 - Vycházky a činnosti

Jak reagujeme, když děti venku něco zaujme?

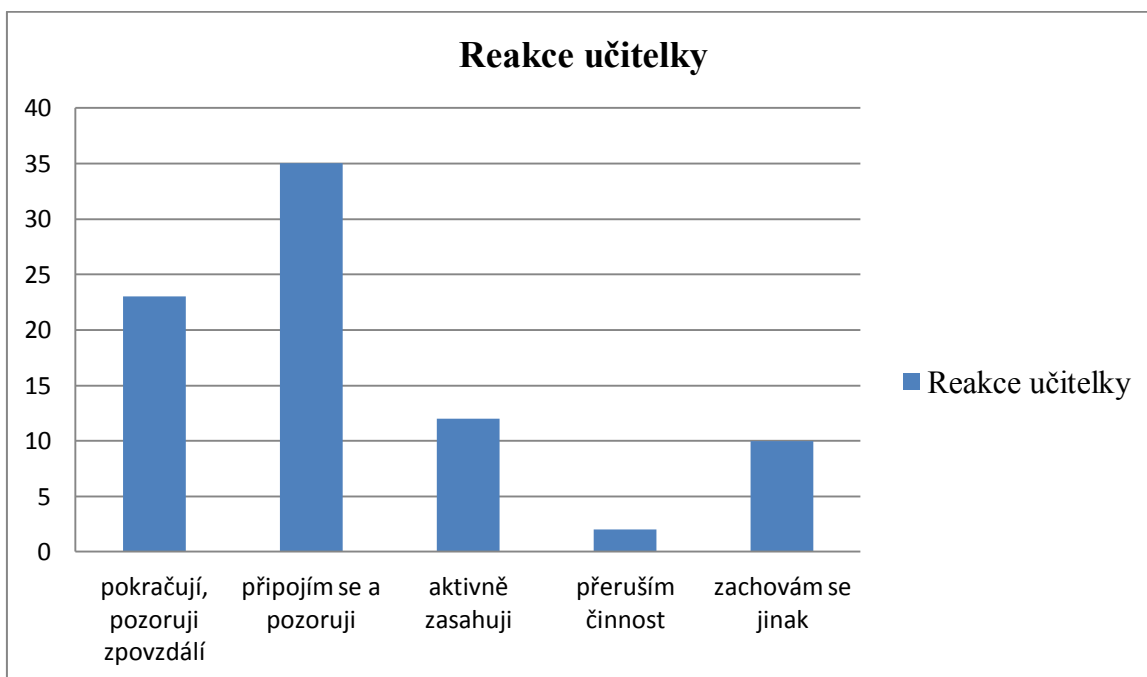
Vycházky dětí do přírody s sebou přinášejí pro učitelku situace, na které musí reagovat ihned bez otálení, sledovat děti v neustálém pohybu, někdy v neznámém jindy ve stále se proměňujícím prostoru, je náročné. Nakolik hrají roli obavy učitelek o bezpečnost dětí při jejich volném pohybu v přírodě vzhledem k reakcím na nepředvídatelné situace? Nakolik dokáže učitelka pružně reagovat a improvizovat v programu a přistoupit na změnu svého původního plánu?

Na otázku: Jak se zachováte, když děti venku něco zaujme? vybraly respondentky odpovědi souběžně z následujících možností:

- a) Necháme je pokračovat ve spontánní činnosti a pozorujeme zpovzdálí - 23
- b) Připojíme se a pozorujeme - 35

- c) Připojíme se a do činnosti aktivně zasahujeme - 12
- d) Činnost jim raději přerušíme kvůli bezpečnosti - 2
- e) Zachováme se jinak – 10. Např.: pomáhám, když samy požádají, hovoříme o pozorovaném, rozvíjím dál (co děti zaujalo) apod.

Musíme připustit možnost, že tam, kde uvádí respondentka více možností (zpravidla odpovědi a,b,c,) se jedná také o časovou posloupnost jednání během jedné situace, která se vyvíjí.



Graf č. 3 - Reakce učitelky na spontánní činnost dětí

Reflexe. Umíme se zamyslet?

Dovednost **sebereflexe a reflexe je zásadním požadavkem na profesionalitu učitele**. Promýšlíme nabídku činností pro děti? Jak moc chceme po malých dětech intelektuální a jiné výkony? Vyvažujeme záměrné a námi organizované poznávací a dovednostní činnosti s těmi, které si každé dítě může zvolit samo? Mohou se od nás děti naučit, že cesta životem je radost? Zamýšlíme se nad tím, jak cítíme, že se nám program pro děti povedl? Mluvíme bezprostředně s dětmi o jejich pocitech a zkušenostech? Zajímá nás jejich pohled na naše pedagogické snažení a vedení? Jsou pro nás důležité jejich zážitky?

Jak reflektujeme spontánní činnosti dětí? Máme strach, že venku jsou aktivity nebezpečné? Ve spontánních činnostech je obsaženo nebezpečí. V dobrodružství neplánovaných dějů je skryté lákavé riziko (podle Neumana, 1999). Neznámé, asi i nebezpečné, je přitažlivou podstatou tajemství a překvapení. V jistém smyslu, snažíme-li se o skutečný osobnostní a sociální rozvoj dětí, nemá cenu dělat věci, které jsou bez dobrodružství a bez rizika.

Jaké jsou pocity učitelky, když si děti venku najdou zábavu samy? Na tuto otázku vyjádřily **pozitivní pocity** 22 učitelky – užily výrazy: hurá 1, velice dobrý 1, skvělý 2, dobrý 3, jsem ráda 15. Negativní vyjádření se týkala bezpečnosti, Ostatních 20 respondentek nevyjádřilo pocit, spíše učitelky použily konkrétní popis, co dělají děti nebo ony samy v takové situaci.

Pro ilustraci citujeme z odpovědí: *Jsem ráda, že jsem jim padla do noty* Tato věta je ukázkovým vyjádřením doprovázejícího pedagoga, který jde cestou osobnostního rozvoje (Valenta, 2006). Umožňuje dětem prožitky, které potřebují. Další odpovědi: *Mám radost, že jsou děti všímavé a nápavité. Mám radost, že si mají zájem hrát s tím, co je v dosahu. Příjemný pocit, jsem ráda, že je pro ně příroda přirozený prostor a jsou přírodou inspirovány. Jsem spokojená, mají prožitek.*

Přínos činností venku pro osobnostní a sociální rozvoj malých dětí

Přínos je častěji skrytý. Nevidíme, kolikrát se dítě muselo odhodlat překonat překážku v terénu, překonat strach z neznámého, které situace pro něj byly výzvou a kdy si muselo s něčím opravdovým poradit a vyřešilo reálnou situaci.

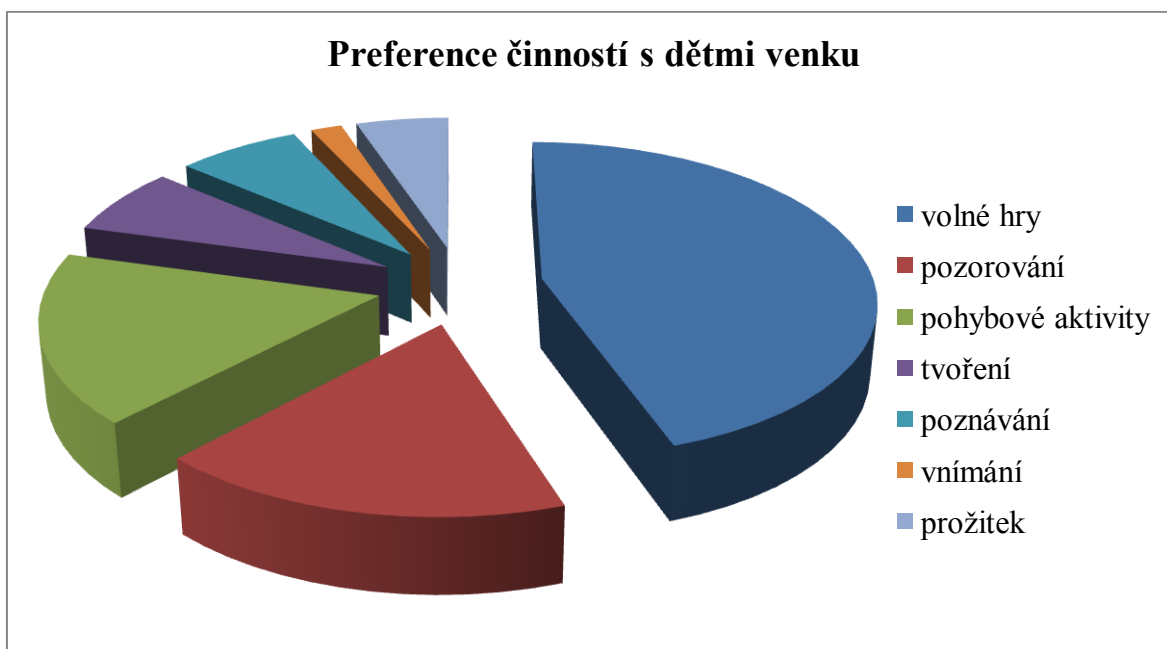
O mnoha zmíněných věcech se můžeme přesvědčit, když budeme děti při jejich hrách klidně pozorovat. Když uslyšíme jejich upozornění a touhu po sdílení vyjádřenými slovy: podívej, vidíš, pojď sem, něco ti ukážu, něco jsem našel. Zareagujeme-li na ně, přínos se stane zjevným i nám a díky tomu můžeme také promyšleně upevňovat novou dětskou zkušenost.

Při dostatku volnosti můžeme spatřit dětskou **radost** vyjádřenou **přirozeným pohybem**, běháním a poskakováním. Je to **výraz čisté energie, která se vytváří díky radosti**. Radosti z objevování a prožívání světa a blízkých lidí. Přirozený dětský pohyb je pro nás nejcitlivějším diagnostickým nástrojem. Zjistíme neomylně, jak se dítě cítí. Z jeho úsměvu vyčteme prožívání. Poučený pedagog si všimne neverbální komunikace. Intuitivní vychovatel se vcítí do aktuálních prožitků dítěte. Věk předškolního dítěte je stvořený pro sycení a živení živelné dětské radosti.

V závěrečných odpovědích dotazníku učitelky zmínily **důvody preference venkovních činností s dětmi**. Citujeme z odpovědí: kvůli **prožitku, překonávání překážek** v terénu, rozhovorům, volná hra je významná pro **uvolnění** v režimu – v této souvislosti se nabízí otázka k hlubšímu pohledu na kvalitu „režimu“ v mateřské škole a co tím máme na mysli, individuální potřeba dětí, lepší možnost individuálního přístupu k dítěti. Vyjádřeno slovy z jednoho dotazníku: S dětmi venku upřednostňuji volný pohyb, volnou hru, vždy se něco objeví, nečekaná zkušenost nebo zážitek, které dítě udělá, je lepší než uměle simulované situace v místnosti.

Neřízené činnosti s dětmi v přírodě mají přínos pro osobní volnost dětí a skrze ni zpětně přínos pro efektivní osobnostní a sociální rozvoj dítěte.

Jaký typ činností s dětmi venku učitelky mateřské školy upřednostňují:

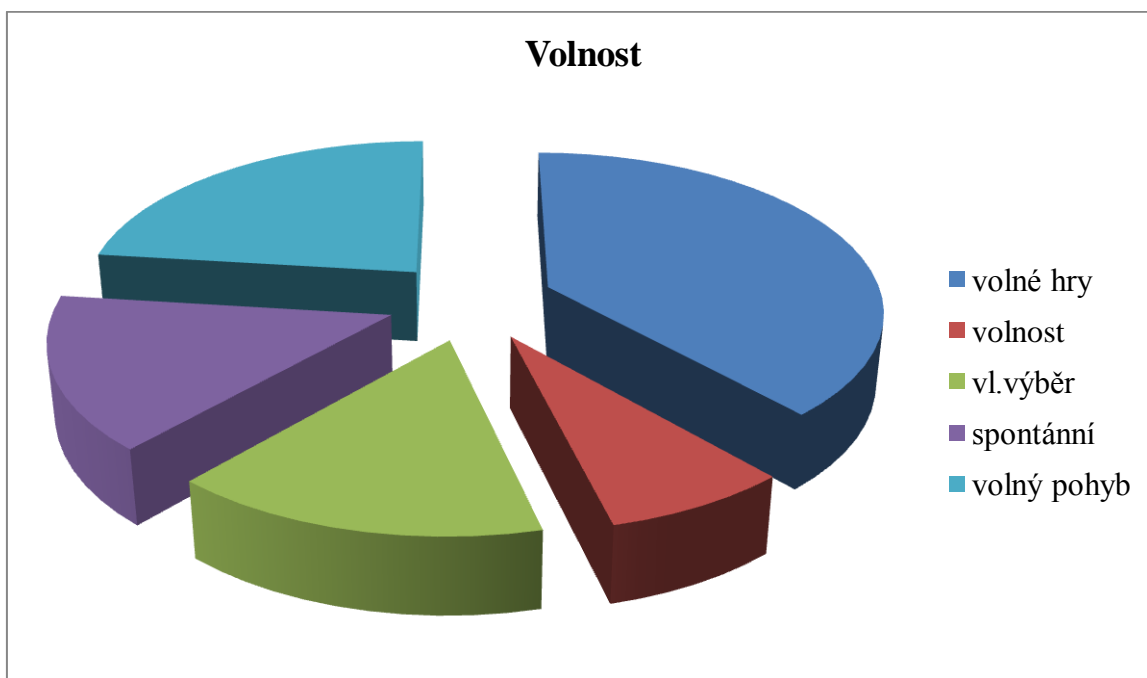


Graf č. 4 - Preference činností s dětmi venku

Co zahrnují učitelky do pojmu“ volnost“ u dětí a jak mu rozumějí?

Významným charakteristickým prvkem pobytu a pohybu venku a spontánních činností dětí v přírodě je volnost. Učitelky v odpovědích dotazníku na otevřenou otázku: Jaký typ činností s dětmi venku upřednostňujete a proč? Zmiňovaly velice často volné hry, volnost, vlastní výběr činnosti dětmi, možnost být spontánní, volně se pohybovat v prostoru. Shrnujeme jak vnímají volnost učitelky mateřských škol, co pro ně pojem volnost představuje, co do něj zahrnují.

Graf č. 5 - Jak vnímají učitelky mateřské školy pojem volnost



Jak hodnotíme faktory ovlivňující možnosti využití přírody pro činnosti v mateřské škole?

Respondentky měly za úkol seřadit podle pořadí důležitosti sestupně 9 nabídnutých možností. Počet bodů u každé možnosti byl vydělen počtem odpovídajících učitelek. Výsledkem je seřazení faktorů, které vidíme jako negativní (nahore s nejnižším koeficientem jsou nejzávažnější, řazeno sestupně):

Zdraví dětí - 2,38

Počasí – 2,57

Organizace času v MŠ – 3,79

Nevhodné oblečení dětí – 4,08

Předpisy – 4,13

Špatný stav životního prostředí – 4,95

Přání rodičů – 6,14

Nemáme kam jít – 7,47

Poznámka: Dále učitelky na doplňkovou otázku Co nás ještě limituje? Uvedly učitelky pouze: auta, finance rodičů. Nic ☺

Podívejme se na nejčastější dětské otázky, které zaznívají, když jsou děti venku. Citujeme z dotazníků, jak je uvedly učitelky: „**Proč?**“ (v nejrůznějších souvislostech), **Co je to?**“, **“Půjdeme na zahradu?”** a „**Můžeme si hrát?**“ – k této zmíněné otázce se nabízejí jiné otázky a sice: Proč by si děti nemohly v předškolním věku hrát? Neměla by být hra v předškolním věku samozřejmostí? Podaří se někdy beze zbytku realizovat myšlenku škola hrou?

Závěrem – shrnutí výsledků zjištění z dotazníků

Téměř každá **mateřská škola má vlastní zahradu**, kterou využívá. Učitelky většinou preferují činnosti s dětmi venku. **Učitelky uvedly, že zařazují do venkovních aktivit řízené i neřízené činnosti.** Dotazník neřešil skutečnou časovou dotaci zmíněným činnostem. **Učitelky si uvědomují důležitost prožitku volnosti u dětí** při činnostech v mateřské škole. Volné hraní zařazují do programu promyšleně, mají pro to své důvody. Když si děti najdou venku zábavu samy, většinou to učitelky vnímají pozitivně. Jako největší **limity** pro činnosti v přírodě uvádějí **zdraví dětí a počasí.** Na dalším místě je to překvapivě **organizace času v mateřské škole.**

Jak podpořit využívání venkovních aktivit s dětmi v mateřské škole?

Odpovědi z dotazníků nás inspirují k zamyšlení, jak podpořit využívání venkovních aktivit s dětmi v mateřské škole. Z následujících jednoduchých tvrzení si můžeme vyvodit i závěrečnou odpověď na otázku, kterou si kladlo toto dotazníkové šetření ve svém názvu. Organizace času v mateřské škole je v naší moci. Zdraví dětí se vylepšuje pravidelným pobytem a pohybem na čerstvém vzduchu. Nevhodné oblečení změním trpělivým vysvětlováním rodičům a například vytvořením zásob věcí k půjčování. Předpisy můžeme měnit. Vždycky je kam jít ven. Zahradu máme takovou, jakou si ji vybudujeme, promyšleně volíme rekonstrukci zahrady, vytváříme přírodní zahradu.

Příroda je vlivné prostředí vyvažující dítěti prostředí připravené a organizované. Pobyt venku naplňuje různost cest k dětskému objevování a poznávání světa. Neřízené činnosti v přírodě přinášejí dětem předškolního věku potřebnou volnost a prožitky a skrze ně významně ovlivňují jejich osobnostní a sociální rozvoj.

Co ovlivňuje využití přírody pro činnosti dětí v současné mateřské škole? Nejsou to jen okolnosti, jakési negativní faktory, za které neneseme žádnou zodpovědnost. Překvapivou odpovědí je, že **jsme to my** (učitelé mateřských škol), **kdo** se ve skutečnosti **rozhoduje** a jde s dětmi ven. A další dětská otázka: „Kam půjdeme?“ je symbolická. Kam půjdeme, bychom se měli ptát i sami sebe my, pedagogové. K čemu směřujeme?

3.6 Rozhovor s ředitelkou mateřské školy

V mateřské škole, kde byl prováděn terénní výzkum, jsme domluvili rozhovor s její ředitelkou. Cílem rozhovoru bylo získat pohled na zkoumané téma a učitele zevnitř prostředí mateřské školy a získat doplňující informace k tématu práce. Rozhovor proběhnul na návštěvě v mateřské škole v květnu 2011.

Zvolili jsme metodu strukturovaného rozhovoru s předem připravenými otázkami. Podotýkáme, že se nejednalo o první setkání s dotazovanou osobou a z toho vyplynula volba otevřených otázek a postup tazatele při rozhovoru. V následujícím textu uvádíme jeho přepis.

Paní ředitelko, ještě jednou Vám děkuji za umožnění výzkumu ve Vaší mateřské škole. Co myslíte, jakou nejvhodnější formou bychom měli učitele Vaší školy seznámit s výsledky výzkumu?

Domnívám se, že vhodné bude seznámit je s výsledky výzkumu ústně, všechny učitele najednou. Možná by to bylo dobré formou vzdělávací akce. Je pro nás důležitý pohled od někoho zvenčí.

Co myslíte, že učitelé nejvíc potřebují ve vzdělání pro kvalitní plnění své role?

Určitě potřebují informace a nové podněty z jednotlivých oblastí svého zájmu o specifické výchovy, ve kterých si zvyšují kvalifikaci, dále určitě potřebují znát současné poznatky z vývojové psychologie, poznatky o individuálních zvláštностech dětí, ostatní teoretické poznatky i ve výchovách, dále potřebují posílit dovednost jednání s rodiči, komunikaci mezi sebou a rozvíjet kompetence ke spolupráci, např. včetně chápání a respektování kompetencí kolegů ve školce.

V čem jsou podle Vás vaši učitelé nejvíc kompetentní?

V určitých výchovných oblastech, které jsou oblastí jejich zájmu. Každý učitel se zabývá v naší školce jinou výchovou - hudební výchova, keramika, environmentální výchova aj. - a vzájemně se při práci s dětmi doplňují.

Co nejvíc vy osobně oceňujete u dětí v přírodě?

Když si hrají volně, pak nejvíc to, že se umí domluvit mezi sebou, dohodnout se. Pak mám také radost, když děti využijí moji nabídku a když vidím, jak aplikují poznatky, které jsem do nich vložila. Například informace o přírodě, postoje a chování a když dokážou využít různé pomůcky, třeba lupy. Vědí, jak se chovat v přírodě.

Jak postupujete, když děti samy najdou zájem o něco venku?

Umožním jim to. Zastavíme se třeba u mravence, dřepneme si na bobek a pozorujeme, jak leze. Věnujeme mu pozornost. Zopakujeme si přitom, co už o něm víme, a řekneme si, kde najdeme nové informace. Takovou situaci beru jako přínos.

Co je podle vás největším problémem pro činnosti dětí venku? Jaká vnímáte omezení?

Na prvním místě jsou to pravidla pohybu, vymezení prostoru, a dále ochota dětí je dodržovat. Vidím u dětí problém v ukázněnosti. Dále je to zaujetí dnešních dětí technikou, videem. Problémem je i nevhodné oblečení na hraní venku. Celkově vnímám starost o bezpečnost dětí jako svazující při aktivitách v přírodě.

Děkuji Vám za rozhovor.

Shrnutí

Ředitelka mateřské školy, v níž probíhal terénní výzkum, označila z vlastní zkušenosti za **limitující pro činnosti dětí v přírodě péči o bezpečnost dětí** a s tím související problém, jak vymezit prostor, stanovit pravidla pohybu a zajistit ochotu dětí je dodržovat. V souladu se zjištěními vyplývajícími z dotazníků učitelek je její postoj k využití předmětu spontánního zájmu dětí v dalších činnostech i její kladná reakce na dětské objevy v přírodě. Důležitým poznatkem je, že každý učitel této konkrétní zkoumané mateřské školy se věnuje především oblasti svého zájmu, kterou využívá a preferuje i v činnostech s dětmi. Důležité je také zjištění o potřebě zvyšování profesních kompetencí učitelů, jak ji vnímá ředitelka školy. Postřeh o potřebě zlepšování komunikativních dovedností je v souladu s výsledky našeho pozorování v reakcích učitelů na jednání dětí. Díky rozhovoru jsme získali doplňující pohled na zkoumané spontánní aktivity dětí v přírodě, na možnosti využití přírody pro činnosti s dětmi v mateřské škole i na profesní kompetence učitelů.

3.7 Interpretace výsledků výzkumu v širších kontextech

Smyslem interpretace výsledků výzkumu v širších kontextech je získat širší pohled na fenomén spontánních aktivit dětí v přírodě a na jejich možnost projevit se v mateřské škole. Interpretace výsledků terénního pozorování a výsledků doplňujících výzkumů nám pomůže jednak rozšířit pohled na zkoumaný jev, jednak zpřesní chápání podstaty jevu a zajistí hlubší porozumění a příležitost k jeho uchopení prostřednictvím mnoha různých souvislostí.

3.7.1 Interpretace typických situací spontánních aktivit z hlediska očekávaných výstupů RVP PV

V pěti vzdělávacích oblastech, jak je uvádí RVP PV jsou obsaženy jednak konkretizace dílčích cílů, co pedagog u dítěte podporuje, dále je formulována vzdělávací nabídka, co

učitel dítěti nabízí, očekávané výstupy, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže a rizika, tj. co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. V této kapitole se zaměříme na zjišťování příležitostí k naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů v typických situacích spontánních aktivit dětí v přírodě. **Které očekávané výstupy předškolního vzdělávání můžeme k situacím přiřadit?**

Situace č. 1 – Spolupráce u šeríku

Situace učí dítě osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, využitelné pro další učení a životní praxi a učí ho vnímat, že svět je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý (Dítě a svět). V situaci se děti učí přirozeně spolupracovat (Dítě a ten druhý).

Situace č. 8 – Hra na dinosaury

Situace učí dítě např. vědomě využívat všech smyslů, záměrně se soustředit na činnost, myslet kreativně a vyjadřovat svou představivost (Dítě a jeho psychika). Dále učí přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem (Dítě a ten druhý).

Situace č. 13 – Na schovávanou

Situace učí dítě např. spolupracovat s ostatními, uplatňovat své individuální potřeby a respektovat potřeby jiného dítěte (Dítě a ten druhý).

Situace č. 15 – Vyrábění

Situace učí dítě osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou mu blízké, pro ně smysluplné a přínosné, využitelné pro další učení a životní praxi. Současně učí dítě

vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý (Dítě a svět).

Situace č. 18 – Zahrádka pro žížaly

Situace učí dítě vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, záměrně se soustředit na činnost, vyjadřovat svou představivost (Dítě a jeho psychika). V situaci se přirozeně a bez zábran rozvíjí komunikace mezi dětmi a spolupráce s ostatními (Dítě a ten druhý). Situace pomáhá dítěti získávat povědomí o přírodním prostředí a vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý, Situace učí také pečovat o okolní životní prostředí, chránit přírodu a živé tvory (Dítě a svět).

Situace č. 21 – Legrace u fotografa

Situace učí dítě přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, uplatňovat své individuální potřeby a respektovat potřeby druhého dítěte (Dítě a ten druhý).

Situace č. 24 – Fyzická kondice

Situace učí dítě zvládnout běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky), dále koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla (Dítě a jeho svět).

Situace č. 27 – Běhání na trávníku

Situace učí dítě přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, uplatňovat své individuální potřeby a zároveň respektovat potřeby jiného dítěte (Dítě a ten druhý).

Situace č. 28 – Fantasy příběh pod jabloní

Situace učí dítě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, soustředit se na činnost, myslet kreativně a vyjadřovat svou představivost (Dítě a jeho psychika). Dále učí přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem a spolupracovat s ostatními (Dítě a ten druhý).

Situace č. 29 – Balancování na hraně kopce

Situace učí dítě zvládnout běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky), dále koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla (Dítě a jeho svět).

Situace č. 37 – Výzva: lezení na jabloň

Situace učí dítě zvládnout běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky), dále koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla (Dítě a jeho svět). Dále dítě učí záměrně se soustředit na činnost, využívat zkušeností k učení, a řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně (Dítě a jeho psychika). Dále situace nabízí možnost přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem, spolupracovat s ostatními, uplatňovat své individuální potřeby, ale také respektovat potřeby jiného dítěte. Uvědomovat si svá práva a přiznávat stejná práva druhým a mít ohled na druhého a nabídnout mu pomoc (Dítě a ten druhý). Situace vznikla díky chování a jednání na základě vlastních dětských pohnutek a probíhala zároveň s ohledem na druhé. V jejím průběhu se děti učí domluvit se na společném řešení (Dítě a společnost).

Situace č. 43 – Hra „na žraloka“

Situace učí dítě vědomě využívat všech smyslů, záměrně se soustředit na činnost, myslet kreativně a vyjadřovat svou představivost (Dítě a jeho psychika). Dále umožňuje dětem přirozeně a bez zábrán komunikovat a spolupracovat s ostatními (Dítě a ten druhý). Dítě se chová a jedná na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé. Přitom vyjadřuje své představy pomocí výtvarných dovedností - tvoří z přírodních materiálů (Dítě a společnost).

Shrnutí

Ve všech uvedených typických situacích **byly shledány konkrétní vztahy** ke všem vzdělávacím oblastem a **k očekávaným výstupům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání**. Situačním učením byly rozvíjeny klíčové kompetence dosažitelné pro děti předškolního věku – kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální i kompetence činnostní a občanské.

3.7.2 Osobnostní a sociální výchova – jaké klíčové kompetence žáků mateřské školy mohou být rozvíjeny spontánními aktivitami v přírodě

Interpretace typických pozorovaných situací z pohledu osobnostní a sociální výchovy

Předškoláci v mateřské škole jsou také cíleně připravováni na vstup do základní školy. Učitelky se zaměřují na posilování dovedností ke školnímu předmětovému učení, na posilování schopnosti koncentrace pozornosti dětí a mnohých dalších kompetencí, které jsou důležité v souvislosti se školní zralostí a vstupem do 1. třídy.

Klademe si otázku, které konkrétní klíčové kompetence, jaké schopnosti, dovednosti a postoje žáků můžeme v OSV rozvíjet? Znění kompetencí je použito dle **metodiky Očekávané výstupy OSV, dlouhodobé cíle OSV**, (podle Projekt Odyssea), která vychází z průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova jak je uvedeno v RVP ZV a byla vypracována jako také jako základ pro vytváření metodik pro učitele základních škol. Vybrali jsme tuto metodiku proto, že obsahuje přesně formulovaná znění konkrétních klíčových kompetencí žáků. Ty pomohou detailněji **přiblížit potenciality** typických situací výzkumu pro osobnostní a sociální rozvoj dětí.

Očekávané výstupy nabízejí seznam 55 schopností a dovedností uspořádaných do 11 tematických okruhů OSV. Jedná se o dlouhodobé cíle OSV, ze kterých si každá škola zpravidla vybírá své priority a zapracovává je do svého školního vzdělávacího programu. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání předepisuje všem základním školám

a víceletým gymnáziím, aby v průběhu školní docházky seznámily své žáky s jedenácti tematickými okruhy osobnostní a sociální výchovy. Žáci si mají prakticky procvičit a rozvinout životní dovednosti, které do těchto tematických okruhů patří.

Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy - Osobnostní rozvoj zahrnuje rozvoj schopnosti poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulaci a sebeorganizaci, psychohygienu a kreativitu. V sociálním rozvoji se OSV zaměřuje na poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, kooperaci a kompetenci. Morální rozvoj zahrnuje dva okruhy - řešení problémů a rozhodovací dovednosti, dále hodnoty, postoje, praktickou etiku. (Projekt Odyssea)

Typické situace spontánních aktivit a klíčové kompetence osobnostní a sociální výchovy

Situace č. 1 – Spolupráce u šeráku

Tato situace ukazuje spolupráci dvou chlapců, je možné rozvíjet kompetence v oblasti sociální v tématu mezilidských vztahů: žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení. žák prožívá se svými spolužáky radost ze společného zvládnutí náročných situací.

Situace č. 2 – Zdobení

Situace je příkladem pro osobnostní rozvoj v tématu rozvoj schopnosti poznávání, rozvíjí kompetenci: Žák rozvíjí smyslové poznávání a cit pro rytmus.

Situace č. 3 – Námaha

Situace rozvíjí dítě v tématu seberegulace a sebeorganizace konkrétní kompetence: Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech.

Situace č. 4 – Sazení

Situace rozvíjí dítě v tématu hodnoty, postoje, praktická etika konkrétní klíčovou kompetenci: Žák pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi.

Situace č. 5 – Výzva

Situace rozvíjí dítě v tématu řešení problémů a rozhodovací dovednosti konkrétní klíčovou kompetenci: Žák projevuje pozitivní postoj k řešení problémů, přijímá problémy jako výzvu.

Situace č. 7 – Jemnost

Situace rozvíjí dítě v tématu rozvoj schopnosti poznávání, rozvíjí kompetenci: Žák rozvíjí smyslové poznávání a cit pro rytmus.

Situace č. 8 – Hra na dinosaury

Situace rozvíjí dítě v tématu mezilidských vztahů konkrétní klíčovou kompetenci: žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení. Zároveň může rozvíjet kreativitu.

Situace č. 9 – Dobrodružství s beruškami

Situace rozvíjí dítě v tématu hodnoty, postoje, praktická etika konkrétní klíčovou kompetenci: Žák pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi.

Situace č. 10 – Ježek

Situace rozvíjí dítě v tématu hodnoty, postoje, praktická etika konkrétní klíčovou kompetenci: Žák pečuje o věci, rostliny, zvířata, lidi.

Situace č. 12 – Vítr

Situace rozvíjí dítě v tématu rozvoj schopnosti poznávání, rozvíjí kompetenci: Žák rozvíjí smyslové poznávání a cit pro rytmus.

Situace č. 13 – Na schovávanou

Situace rozvíjí dítě v tématu kooperace a kompetice konkrétní klíčovou kompetenci: Žák podporuje týmovou atmosféru.

Situace č. 15 – Vyrábění

Situace rozvíjí dítě v tématu kreativita konkrétní klíčovou kompetenci: Žák používá základní kreativní postupy.

Situace č. 16 – Houpání na větvi

Situace rozvíjí dítě v tématu psychohygiena konkrétní klíčovou kompetenci: Žák nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě.

Situace č. 17 – Lov žížal

Situace rozvíjí dítě v tématu hodnoty, postoje, praktická etika konkrétní klíčovou kompetenci: Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha...).

Situace č. 21 – Legrace u fotografa

Situace rozvíjí dítě v tématu mezilidských vztahů: žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení.

Situace č. 22 – Výstup nohama na kmen

Situace rozvíjí dítě v tématu seberegulace a sebeorganizace konkrétní kompetence Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech.

Situace č. 24 – Fyzická kondice

Situace rozvíjí dítě v tématu seberegulace a sebeorganizace konkrétní kompetence Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech. Dále situace může rozvíjet dítě také v tématu psychohygiena konkrétní klíčovou kompetenci: Žák nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě.

Situace č. 28 – Fantasy příběh pod jabloní

Situace rozvíjí dítě v tématu kreativita konkrétní kompetenci: Žák používá základní kreativní postupy.

Situace č. 31 – Hra na opice

Situace rozvíjí děti v tématu psychohygiena konkrétní klíčovou kompetenci: Žák nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě. Dále situace rozvíjí v tématu kreativita konkrétní kompetenci: Žák používá základní kreativní postupy.

Situace č. 32 – Soutěž

Situace rozvíjí dítě v tématu seberegulace a sebeorganizace konkrétní kompetence Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech. Dále situace dítě rozvíjí v tématu kooperace a kompetice konkrétní klíčovou kompetenci Žák zvládá situace soutěže a konkurence.

Situace č. 33 – Věšák

Situace rozvíjí dítě v tématu kreativita konkrétní kompetenci: Žák používá základní kreativní postupy.

Situace č. 35 – Organizované houpaní na větvi

Situace může rozvíjet děti v mnoha tématech, např. v tématu řešení problémů a rozhodovací dovednosti konkrétní klíčovou kompetenci: Žák projevuje pozitivní postoj k řešení problémů, přijímá problémy jako výzvu. Nebo situace rozvíjí celou řadu kompetencí v tématu mezilidské vztahy a sice: Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení. Žák prožívá se svými spolužáky radost ze společného zvládnání náročných situací. Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků.

V tématu seberegulace a sebeorganizace jsou rozvíjeny situací konkrétní kompetence: Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech.

Situace č. 37 – Výzva: lezení na jabloň

Situace může rozvíjet děti v mnoha tématech, např. v sociální oblasti v tématu řešení problémů a rozhodovací dovednosti rozvíjí konkrétní klíčovou kompetenci: Žák projevuje pozitivní postoj k řešení problémů, přijímá problémy jako výzvu. Nebo rozvíjí celou řadu kompetencí v tématu mezilidské vztahy a sice: Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení. Žák prožívá se svými spolužáky radost ze společného zvládnání

náročných situací. Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků. V tématu kooperace a kompetice situace rozvíjí klíčovou dovednost: Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu.

V osobnostní oblasti v tématu seberegulace a sebeorganizace je rozvíjena situací konkrétní kompetence Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech. Dále v tématu kreativita rozvíjí konkrétní kompetenci: Žák používá základní kreativní postupy.

Situace č. 39 – Usmrcení motýla

Situace rozvíjí dítě především v oblasti morální v tématu hodnoty, postoje, praktická etika konkrétní klíčovou kompetenci: Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha ...). Dále situace rozvíjí děti v oblasti sociální v tématu mezilidské vztahy a sice konkrétní klíčovou kompetenci: Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení.

Situace č. 40 – Šerm

Situace rozvíjí dítě v oblasti osobnostní v tématu sebepoznání a sebepojetí konkrétní klíčové kompetence: Žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti). Žák poznává svůj vztah ke druhým lidem. Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebepřijetí). Dále může rozvíjet dítě v tématu seberegulace a sebeorganizace a sice konkrétní klíčové kompetence: Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech. Dále situace může rozvíjet dítě v oblasti sociální v tématu mezilidské vztahy konkrétní klíčové kompetence Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení. Žák prožívá se svými spolužáky radost ze společného zvládnání náročných situací. Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků. V oblasti morální v tématu hodnoty, postoje, praktická etika situace může rozvíjet následující kompetence: Žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí). Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost,

odvaha...). Žák se zodpovědně rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne.

Situace č. 41 – Cvičení

Situace rozvíjí dítě v tématu seberegulace a sebeorganizace konkrétní kompetenci: Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech. Dále v tématu psychohygiena konkrétní klíčovou kompetenci: Žák nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě a zdravé životosprávě.

Situace č. 44 – Útěk

Situace může rozvíjet dítě v tématu sebepoznání a sebepojetí konkrétní klíčové kompetence: Žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti). Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebpřijetí). Dále v tématu řešení problémů a rozhodovací dovednosti konkrétní klíčové kompetence: Žák používá techniky efektivního řešení problémů. Žák ve složitých situacích zvažuje své priority, na základě kterých se rozhoduje.

Přiřazené výše uvedené příklady témat osobnostně sociální výchovy a konkrétních klíčových kompetencí k jednotlivým typickým situacím neznamenaají, že v každé z nich jsou tyto a jiné kompetence skutečně rozvíjeny. Uvedené **situace obsahují potenciální možnosti** osobnostního a sociálního rozvoje. **V uvedených typických situacích** dětské spontánní aktivity bezesporu dochází k **naplňování aktuálních rozvojových potřeb** dětí. **Pokud** však **nejsou prožitky** dětí z uvedených situací dále **reflektovány**, jejich **přínos** pro rozvoj osobnosti **zůstane** pravděpodobně **na úrovni nevědomého prožitku** dítěte, **nebo** případně **na úrovni živelně a málo strukturované zkušenosti**. Výše uvedené příklady tedy mohou sloužit k následujícímu:

Abychom si uvědomili, že tyto spontánně vzniklé a zdánlivě obyčejné situace z pohledu pedagoga ve skutečnosti **překypují bohatstvím prožitků**, které jsou **důležité** zejména

pro osobnostní a sociální učení každého malého dítěte. Abychom respektovali, že dění v těchto situacích je pro děti **smysluplným životním učením**, i když nám se to tak nemusí jevit. Že jsou z pohledu dětí vůči nám jejich oprávněnými požadavky.

Chceme-li jako pedagogové z těchto situací vytěžit **co největší přínos pro osobnostní a sociální rozvoj dětí**, musíme **tyto situace reflektovat s dětmi** a zajistit tak přenos získaných zkušeností do jejich dalšího života.

Tím rozhodně nemáme na mysli, že každou takovou situaci budeme vždy reflektovat! Nejenže je to nemožné pro rychlost běhu života při volné hře dětí v přírodě nebo na zahradě mateřské školy. Především **nechceme vždy zasahovat do dětských her** a zůstáváme jejich pozorovateli. Jedním z důvodů je **nenarušování intimity a zachování možnosti spontaneity**. Pedagog musí umět citlivě vybrat situaci, na kterou je smysluplné reagovat reflexí. Můžeme začít třeba tam, kde bychom v komunikační situaci v prvním hnutí mysli použili jednoduchý zákaz nebo příkaz. Můžeme se zeptat dětí, co jim situace přináší. Lépe jim porozumíme a budeme děti moci v naplňování jejich potřeb podpořit.

Spontánní aktivity dětí v přírodě a vztah k tématům a kompetencím OSV v mateřské a základní škole

Pozorované spontánní aktivity dětí se vztahovaly ke všem třem tematickým okruhům OSV – osobnostnímu, sociálnímu i morálnímu rozvoji. V jejich rámci samovolně bez reflexe pedagogů probíhaly děje se zjevným vztahem k těmto cílům a kompetencím v oblastech: rozvoj schopnosti poznávání, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, kreativita, mezilidské vztahy, řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika.

Celkem jsme určili **14 různých životních kompetencí** z celkem 55 navržených kompetencí, které **lze** podle našeho zjištění s přiřazováním k typickým situacím **dlouhodobě záměrně rozvíjet v životě žáka mateřské školy**. Tento počet je možné zvýšit ještě alespoň o dalších 11 kompetencí – **za podmínky, že učitelka bude pracovat s reflexí** pozorovaných aktivit. Pak by učitelka mohla záměrně rozvíjet žáka také v těchto oblastech s následujícími cíli OSV: Žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti), Žák poznává svůj vztah ke druhým lidem. Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě

samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebezřetelí). Žák tvořivě řeší mezilidské situace. Žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole. Žák projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy (žádá, děkuje, daruje, slaví...). Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu. Žák podporuje týmovou atmosféru. Žák zvládá situace soutěže a konkurence. Žák ve složitých situacích zvažuje své priority, na základě kterých se rozhoduje. Žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí). Žák rozpoznává projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě (odpovědnost, spravedlnost, odvaha...). Žák se zodpovědně rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne.

Shrnutí

V mateřské škole při spontánních aktivitách dětí v přírodě, které by byly vhodně reflektovány učitelkami, je možné rozvíjet nejméně 25 z celkem 55 stanovených kompetencí v oblasti OSV pro základní vzdělávání. Je-li předškolák systematicky a cíleně připravován na vstup do 1. třídy základní školy v oblasti předmětových učebních dovedností jako jsou nácviky psaní, znalost elementárního počítání a jiných, proč by nemohl být cíleně a **promyšleně** připravován na školu i v oblasti osobnostního a sociálního učení? Připravován nejen a pouze na základě záměrně organizovaných činností, ale **při situacích**, které vyplývají z jeho reálného života.

Spontánní aktivity **obsahují potenciální možnosti** osobnostního a sociálního rozvoje pro dítě. Je na zkušenosti a kompetenci učitelky mateřské školy, aby si dokázala důležitých situací povšimnout, rozpoznat, jaké potenciality obsahují a rozhodla se, pro reflexi situace a objevila konkrétní klíčovou kompetenci, kterou bude pomáhat dětem rozvíjet.

Záměrná **reflexe** některých situací spontánní aktivity dětí může mít důležitý **přínos pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte**.

3.7.3 Dobrodružství a výzva ve spontánních aktivitách dětí v přírodě

Dobrodružství je spojeno s **napětím**, s něčím pro nás **neznámým**. V dobrodružných situacích se pouštíme do činnosti, ve kterých nemáme předem zaručený výsledek. V dobrodružství je také vždy obsažena dávka **rizika**. Dobrodružství přináší aktérům děje silné a hluboké prožitky.

Podle Neumana prožitkové fenomény dobrodružství, rizika a odvahy směřují lidské chování k vyhledávání různých druhů výzev. „*Při zdolávání překážek se prožitky zesilují díky pocíťovanému riziku.*“ (Neuman 1999, s. 42) **Výzva** v podobě překážky, která je zdánlivě nad naše možnosti a odhadované síly, a kterou úspěšně překonáme, nebo taky ne, **je lákadlem** a jakýmsi katalyzátorem osobnostního a sociálního učení.

Součástí úspěšné hry je radost. „*Pocit radosti je jedním z jevů optimálního prožívání, přinášejícího novou kvalitu do našeho života...*“ (Neuman 2007, s. 23). Tuto radost dítě projevuje otevřeně mnoha způsoby, zejména pohybem a mimikou a vnější pozorovatel si ze všech signálů neverbální komunikace může pocity dítěte dobře přechít.

Pokusme se hledat uvedené charakteristiky dobrodružství v následujících vybraných typických situacích výzkumu:

Situace č. 5 – Výzva

Hod na cíl za pomoci šišek je aktivita, která už sama o sobě obsahuje **možnost úspěchu a neúspěchu** a to je první zárodek dobrodružství. Jak to dopadne? Trefím se? Příznačná je pro tuto situaci následující výzva, kterou si chlapani sami postavili. Protože v trefování střechy se stali brzy mistry, posunuli si laťku výš, **postavili si** před sebe těžší a **nesnadnější úkol**. Z jejich postavení čelem proti sobě můžeme usoudit, že i když se o tom předem nedomluvili, bylo kromě přehození domečku skrytým cílem trefit jeden druhého. Taková možnost byla jistě přitažlivá a byla **zdrojem napětí**. Po několika pokusech o přehození, které se nakonec podařily, chlapani neustále postupovali dál od sebe, aby si úkol ještě více znesnadnili. V tom si jich všimla učitelka a činnost jim zakázala. Bylo by zajímavé pozorovat, jak by se situace vyvíjela dál a v které fázi by skončila.

Situace č. 9 – Dobrodružství s beruškami

Tato příhoda se odehrála v polovině března, kdy sluníčko pálilo. Mezi dětmi vyhledávané ukazatele jara patří slunéčka sedmitečná. Lezoucí se dají snadno zpozorovat, svojí milou barvou jsou přitažlivá pro dětské oči. Chlapci objevili hnízdo berušek u zdi dřevěného zahradního domečku. Zachvátila je lovecká vášeň a rozhodli se berušky přestěhovat v co největším počtu na jiné místo. Na domluveném úkolu spolupracovali. **Možnost, že beruška** při přenášení spadne nebo **uletí**, že se jí třeba nepodaří znovu chytit, že zbytek berušek někam zmizí, než se pro ně chlapci stihnou vrátit – to vše způsobilo jejich **vzrušení a spěch**. Chlapec v roli hlídače je nucen toto dobrodružství sledovat z povzdálí a přeje se ho účastnit, „být u toho“. Ukončení lovu, kdy počet berušek dosáhl 6, ho smířilo se situací. Na pořadu bylo přimět berušky k lezení.

Situace č. 35 – Organizované houpání na větvi

Děti v situaci využívají přírodu jako přirozenou tělocvičnu. **Větev**, na kterou **lze jentaktak dosáhnout**, když předškolák stojí **na špičkách** a natáhne ruce nad hlavu, přímo **vyzývá**, aby se to zkusilo. Bude to zřejmě trochu obtížné... Ze sedmi dětí hru začali dva větší chlapci a ti také organizovali ostatních pět menších dětí, mezi nimiž byla jedna holčička. Houpali se vždy tak dlouho, dokud se dokázali udržet ve visu, pak se pustili a když na ně přišla řada, houpali se znovu. Ti úspěšnější byli v opakování pokusů a v prodlužování délky houpání nejvytrvalejší. **Nejistota, jak dlouho se vydržím houpat, než se budu muset pustit dolů, byla dráždivá**. Zajímavé bylo pozorovat, jakou měli větší chlapci starost, aby se podařilo pohoupat i malým dětem a jakou vyvinuli snahu jim k tomu pomoci.

Situace č. 37 – Výzva: lezení na jabloň

Situace je typickou výzvou. Pozorujeme vytčení si **nesnadného úkolu**, který se ale nejeví tak zcela nespílitelným. Je k němu zapotřebí fyzické síly a obratnosti a zrovňatak dovednost přemýšlet a vyzkoušet různé možnosti, než zjistíme efektivní postup. Nesnadný úkol vyžaduje **velké úsilí a vytrvalost**. Ochotu opakovat neúspěšné pokusy tak dlouho, dokud se **zdolání překážky** nepodaří. Tato vlastnost našťestí chlapcům předškolákům nechyběla, a tak je **víra ve vlastní schopnosti** odměnila úspěchem. Bylo potěšující

pozorovat, že po několika neúspěšných pokusech věc nevzdávají a **hledají řešení**. Problém výšky vyřešili vytvořením zvýšeného schůdku u paty kmene. Nástup na kmen se o něco zjednodušil. **Prožitek dobrodružství** zajišťovaly několikeré neúspěšné pokusy o zdolání výzvy. Když dva největší chlapci výzvu zdolali, začali pomáhat jiným menším nebo méně obratným dětem, mezi nimiž byly dvě holčičky. Bylo nutné vyřešit další problém – vymyslet jiný způsob jejich opory a pomoci k vylezení. Bylo potěšující pozorovat, že ti, co byli úspěšní, se zajímali i o zbytek členů skupiny, kteří se v průběhu lezení na strom připojili.

Nepochybně si z celé situace chlapci odnesli mnoho zkušeností, mohli pocítit velké **sebeuspokojení a radost z úspěchu**. Prožité dobrodružství se přičinilo také o **sociální rozvoj** zúčastněných dětí. Vždyť si celou dobu pomáhali, domlouvali se spolu a radovali se z úspěchů. I když se nepodařilo vylézt na strom všem dětem, zůstávali všichni u jabloně a zapojovali se do pomáhání druhým dětem.

To, že celá situace probíhala od začátku až do jejího samovolného ukončení nerušeně učiteli, připisuji částečně tomu, že jsem se nacházela v blízkosti stromu a učitelům se tak zdála být zaručená bezpečnost dětí. I když to nebylo mým cílem a ani na okamžik jsem nepomyslela na to, že by někdo mohl spadnout. A proč taky, vždyť běžné dítě zkouší právě ty věci, pro které právě vyzrálo. A protože jeho potřeba růstu je nekonečná, věci, do kterých se pouští musí být stále nové, obtížnější a proto lákavé.

Situace č. 40 – Šerm

Situace je typická pro hru chlapců. Během výzkumu jsem nikdy holčičku šermovat klackem nepozorovala. Šermování, použití zbraně, v sobě samozřejmě zahrnuje možnost a **riziko zranění**. To je nebezpečné a tím velmi **vzrušující**. Takto hrající chlapci jsou ochotni nějaký ten šrám utřít, jinak by se do takové aktivity nepouštěli. **Napětí** také panuje kolem výsledku. **Kdo koho zažene?** Kdo se spíš brání a kdo útočí? Kdo bude vítěz a kdo poražený? Jak se vítěz zachová? Podle úsměvů a jisté opatrnosti v pohybech je vidět, že se jedná o přátelské šermování. Jeden chlapec k němu vyzval druhého. Když chlapci při šermování bez přestávky absolvovali celou délku trasy podél plotu, akci ukončili a klacky zahodili. Patrně již dostatečně **změřili svoje síly** a to je uspokojilo.

Shrnutí

Ve všech výše uvedených situacích jsme objevili **prvky, které jsou charakteristické pro dobrodružství**. S nadsázkou bychom mohli tvrdit, že ve **všech spontánních aktivitách dětí v přírodě jsou založeny prvky dobrodružství**. Nemusí mít vždycky povahu zřetelného vzrušení účastníků, hlučného prožívání, nemusí se vždy jednat jen o skupinu, která dobrodružství prožívá. Dobrodružství může být i zcela soukromé, když jedinec sám objevuje tajemství přírody, je napjatý, co uvidí dál, co objeví, jaké to bude...

Všechny uvedené typické situace spontánních aktivit dětí v přírodě můžeme také označit za **přínosné pro osobnostní a sociální rozvoj dětí**.

Výchova chlapců

Zajímavé zjištění z výše popisovaných typických situací je, že ve všech případech uvedené situace **iniciovali** a až na výjimky i **realizovali** pouze **chlapci**. Je známo, že **potřeba prožívání dobrodružství** je odjakživa vázaná na **chlapce** středního a staršího školního věku. V našich typických situacích se ukazuje, že tuto potřebu můžeme u chlapců vysledovat mnohem dříve. S tím souvisejí následující úvahy – jedna je praktická a váže se k pochopení učitelek, vzácně i učitelů, v mateřské škole pro dobrodružné činnosti dětí. V očích dospělých bývají totiž nebezpečné - a skutečně také někdy obsahují větší míru rizika, než je učitelka ochotná tolerovat- a **není** v nich **na první pohled vidět smysl**, nějaký didaktický, ušlechtilý, záměrný cíl. Tím z hlediska pedagoga často myšlen takový **cíl, který nastaví** v procesu výchovy a vzdělávání on sám – **expert na výchovu a vyučování**. Ovšem námi sledované cíle si nastavily děti samy, a i když neplánovaně a nevědomě svojí činností naplňují své aktuální potřeby, není to o nic nedůležitější učení. Vždyť **žák je expert na svůj život** (Valenta 2006) a **ví nejlépe sám, co právě potřebuje** ve svém osobním růstu. Učitelka by na to měla umět reagovat a nezbavovat děti dobrodružných situací pro svoje pohodlí, které někdy schováváme za obavy o bezpečnost

děti. Učitelka by měla vědět, že těchto vzácných situací může dokonce **využít k posílení osobnostního a sociálního učení**. Zkrátka, např. nebrat chlapcům při hře klacek. Jakkoli vypadá tato věc triviálně a úsměvně, uvědomme si, že jsme ve hře s klackem objevili skryté velice důležité klíčové kompetence.

Problém výchovy chlapců, když se v jejich okolí nevyskytují muži, výstižně přibližuje Bidulph (2007). Jak mají budovat malí chlapci své mužství, když je nemá kdo aktivně zaučovat a povzbuzovat pro jejich životní roli? V rodinách často nebývá otec přítomný, nebo pracuje do večera a netráví se svým synem dost času. Bidulph konstatuje, že ve školách chlapce vychovávají zase jiné ženy a pokládá logickou otázku, od koho se tedy mohou malí chlapci naučit být mužem? Kdo chlapce naučí a při jakých příležitostech poznávat, rozvíjet, používat a krotit svoji sílu?

Další úvaha se dá vyjádřit otázkou: Existuje také holčičí dobrodružství? Jestliže dítě v raném věku prožívá podobně dobrodružství z objevování dosud neznámého světa, pak asi ano. Jaké podoby má v pozdějším věku a zda se tato potřeba mění v závislosti na životních změnách a vlivem změny preferencí uspokojování jiných potřeb by bylo zajímavou výzkumnou otázkou.

Nás tyto úvahy zajímají v souvislosti s tím, proč se tak málo setkává dětská, a více chlapecká, touha po dobrodružství s pochopením dospělých, v našem případě učitelek mateřských škol. Zda-li je možná empatie, vcítění do prožitků dobrodružství malých chlapců? Může učitelka uznat důležitost těchto aktivit pro děti? Jaké by měla mít životní zkušenosti a profesní kompetence?

Organizace, které se věnují výchově dětí a mládeže ve volném čase, dávno svými výchovnými systémy mají prokázané, že je dobrodružná výchova vhodná a velice přínosná z hlediska osobnostního rozvoje pro děti ve věku přibližně od 8 do 18 let. Prožitek dobrodružství zůstává často významným v životě i pro dospělé. Nabízí se otázka, proč nepodporovat dobrodružství u malých dětí předškolního věku? **Jak se dobrodružnou výchovou mohou inspirovat mateřské školy?** Pokud přijmeme definici dobrodružství, která říká, že dobrodružství v sobě zahrnuje vše, co je nám neznámé, může být dobrodružství jistě **vlastní i malým dětem**, které **objevují neznámý svět** kolem sebe a snaží se mu porozumět a uchopit ho.

Vzhledem k tomu, že dětství je přímo založeno na **objevování světa**, a to je dostatečně **dobrodružná záležitost**, může být dětství vnímáno a prožíváno jako jedno velké dobrodružství. Jenom ho my dospělí nesmíme pokazit předkládáním hotových informací a návodů, vnučováním našich zkušeností, protože dítě si beztak potřebuje vytvořit svoje vlastní. **Dobrodružství** dítěti **obohatí** nejen dětství, ale i následující **život**.

3.7.4 Environmentální výchova a budování vztahu k přírodě

Environmentální výchova se stala součástí obsahu vzdělávacího systému. Bývá častou součástí školních vzdělávacích programů mateřských škol. Pokusme se interpretovat **typické situace výzkumu z pohledu cílů a podmínek environmentální výchovy**.

Významnou podmínkou environmentální výchovy jsou **činnosti v přírodě a pobyt venku**. Pobyt a činnosti v přírodě, ve kterých lze cíle tématu nejefektivněji naplňovat, přirozeně rozvíjejí dětskou osobnost, proto je vhodné s nimi začít už od nejtělejšího věku. Mezi prvotní cíle environmentální výchovy pro věkovou kategorii předškolních dětí patří budování a rozvíjení vztahu k přírodě. (Šircová, 2008 Raabe).

Cíle environmentální výchovy porovnává s cíli předškolní výchovy Vošahlíková (2010). Cíle předškolní výchovy, jako např. pomoc emocionálnímu vývoji a rozvoj individuálních vyjádření a tvořivých schopností, lze naplnit zkušeností skrze přírodu. A shrnuje, že prostřednictvím environmentální výchovy lze dosahovat cílů předškolní výchovy a takový ucelený program nachází v konceptu lesních mateřských škol.

Položit základ citovému vztahu dítěte k přírodě lze ještě v předškolním období dítěte. Environmentální složka je samozřejmou součástí pobytu v přírodě. **Jak mohou zkoumané spontánní aktivity dětí v přírodě souviset s environmentální výchovou?** Jsou důležité pro budování vztahu dětí k přírodě? Environmentální výchova směřuje k zodpovědnému chování a jednání člověka ke svému životnímu prostředí a z toho vyplývá, že cíle se nacházejí také v oblasti morální. Z hlediska tématu budování hodnot, postojů a praktické etiky se environmentální výchova překrývá s výchovou osobnostně sociální. Klíčové kompetence v oblasti morálního rozvoje výše uvedeného tématu jsou v souladu s kompetencemi environmentální výchovy.

Jak se u dětí projevuje vztah k přírodě? Vztah k přírodě je nesporně založen na pobytu dětí v přírodě. Je však pobyt sám o sobě postačujícím pro kvalitu vznikajícího vztahu? Jaké další podmínky vyžaduje? Můžeme přijmout názor, že u malých dětí je důležitou podmínkou pozitivní prožívání přírody, pohoda. Nepříznivé počasí jako jsou jeho extrémní projevy mráz a silný vítr, nikoli pouhý déšť, ovlivňují kvalitu prožívání přírody a učitelky to ve své praxi v mateřských školách zohledňují. Všechny dny výzkumu se odehrávaly za příznivého počasí.

Jedním z projevů vztahu k přírodě může být **pozorovaný zájem dítěte o přírodu**. Zájem může mít nejrůznější podoby, od pouhého pozorování jevů až po zkoumání objektů přírody dotykem. Můžeme pozorovat verbální a neverbální vyjadřování pocitů dětí v kontaktu se zvířaty a mnohé další projevy. **Dochází při spontánních aktivitách dětí v přírodě k přímému kontaktu dětí s přírodou?**

Situace č. 2 – Zdobení

Holčička si listu všimla mezi ostatními a sama list vybrala. Vzhledem k tomu, že list použila jako ozdobu, vyvozujeme, že se jí zřejmě líbil. Situace obsahuje prožitek důležitý pro rozvoj estetiky a citlivosti.

Situace č. 4 – Sazení

V situaci pozorujeme péči o rostliny. Péče o rostliny je typickým projevem starostlivého chování o součást přírody.

Situace č. 6 – Vůně

Holčička zkoumala vůně, zapojila do zkoumání přírody cíleně další ze svých smyslů - čich. Situace obsahuje prožitek důležitý pro rozvoj estetiky a citlivosti.

Situace č. 7 – Jemnost

Holčička zkoumala povrch přírodního předmětu, zapojila do zkoumání přírody cíleně další ze svých smyslů - hmat. Situace obsahuje prožitek důležitý pro rozvoj estetiky a citlivosti.

Situace č. 10 – Ježek

Situace dětem přináší příležitost k pozorování ježka. Děti na něj mohou sáhnout a zjistit, zda bodlinky opravdu píchají. Zároveň situace záměrně vychovává k péči o volně žijící zvířata. Spontánní složkou je v tomto případě ta část situace, kdy děti kladou před ježka klacíky. Učitelka zjišťuje, proč to dělají. Používá při tom návodnou otázku. Pozorujeme, že se děti ježka nebojí, chtějí ho přenášet a jakkoli se s ním fyzicky kontaktovat.

Situace č. 17 – Lov žízal

Situace ukazuje ohleduplnost dítěte k živým rostlinám a zároveň také dětem přináší možnost pozorovat žízalu a její chování. Umožňuje dětem fyzický kontakt se žízalou. Děti berou žízalu do ruky. Dávají pozor, aby žízalám neublížily.

Situace č. 25 – Větve ořešáku

Motivy holčičky pro spontánní aktivitu neznáme. Nevypadá to však, že účelem není jen výzva ve smyslu pouze zachytit větve a dosáhnout na ně, když je to obtížné. Holčička nepotřebuje nic sundat ze stromu ani větve neláme, ani se na ně nezavěsí. Při pouštění holčička větvičky hladí. Situace je zvláštní a účely jednání dítěte zůstávají tajemstvím. Pozorujeme zajímavou formu přímého kontaktu s přírodou.

Situace č. 31 – Hra na opice

Situace přináší pohled na jednání dětí, které jsou v keři doslova doma. Využívají intimitu přírodního úkrytu, po celou dobu se dotýkají větví rukama a celým tělem. V keři je jim

nepochybně příjemně, když hra trvá tak dlouho. Děti si v keři hrály každý den. Vyběhly ze školky a zalezly do keře. Bylo to jejich místo.

Situace č. 33 – Věšák

V této situaci pozorujeme paralelu jakoby z předsíně domova – děti přijdou a odloží si čepice na věšák. Nevidí v tom žádný problém, kam s čepicí, když by jim ve hře překážela. Věšák se jim přímo nabízel. Děti se chovaly v přírodě jako doma.

Situace č. 34 – Obarvování dlaní

Chlapec experimentoval při hře s pískem a všimnul si jeho vlastností. Využil je pro hru a asi se mu barva líbila, protože se na mě usmíval. Překvapilo ho možná, že získal barvu z nečekaného zdroje, který sám objevil. Situace obsahuje prožitek důležitý pro rozvoj estetiky a citlivosti. Může být také motivací pro další zkoumání přírody.

Situace č. 39 – Usmrcení motýla

Situace ukazuje, že dětem není lhostejný osud živočicha, ke kterému samy přispěly. Vyjadřují tyto své pocity také konkrétním jednáním – ukládají motýla do hrobečku. Zajímá je také moje reakce na sdělení o zavinění smrti motýla. Povídáme si o tom, co je vedlo k tomu, že ho chtěly chytit, jaká jsou úskalí chytání motýlů. To děti právě přímou zkušeností samy zjistily. Sdělují jim svůj názor a také svoji žádost. Nyní mají dostatek informací a zkušeností, aby se příště mohly samy rozhodnout, co budou dělat.

Situace č. 44 – Útěk

Pozorujeme strach ze živočicha, který děti svým náhlým zjevením možná překvapil. V tomto případě nedochází k pozorování objektu přírody se zájmem. Útěkem se holčička zjevně snaží dostat do bezpečí. Vyvozujeme, že její pocity ze setkání s čmelákem nebyly

příjemné, cítila se ohrožená. Druhá holčička potřebovala první ve své blízkosti, a tak se za ní vydala, když bez úprku. V situaci dítě objevilo nebezpečí.

Shrnutí

Ve všech výše uvedených typických situacích výzkumu spontánních aktivit dětí v přírodě **došlo k bezprostřednímu kontaktu s přírodou**. Děti se zájmem pozorovaly přírodní jevy a objekty a často je **využívaly pro svoje aktivity**. Chování dětí bylo přirozené. Až na jednu výjimku byly pozorovány u dětí pozitivní pocity a reakce. Je zajímavé pozorovat, jak v konkrétních případech přistupují děti spontánně k poznávání. Dovídáme se, jak vzniká vnímání krásna, o smyslových prožitcích dětí, o úžasu z objevů drobných živočichů a z pozorování větších zvířat.

Příroda často v pozorovaných situacích vystupuje jako veličina, která zasluhuje pozornost, ohleduplnost a promyšlené jednání, veličina, která poskytuje člověku zpětnou vazbu o jeho jednání, životních podmínkách i zdraví. Příroda nemusí být vnímána pouze jako zdroj, který lze využít ve svůj prospěch či místo pro naplnění osobních potřeb. **Příroda** i její jednotlivé součásti mohou být vnímány **jako partneři** člověka.

Vztah k přírodě se může stát vnější motivací a posílí vznik vnitřní motivace **k péči o životní prostředí, k ohleduplnému jednání k okolí**, k přírodě, podobně tak jako vztah k sobě samému určuje vztah k ostatním lidem. Tohoto východiska je potřebné využívat i v environmentální výchově, aby své cíle nestavěla jen na rozumových schopnostech a dovednostech, jež samy o sobě nejsou jediným základem pro motivaci chování a jednání. Klíčovým aspektem motivace je **prožitkové emocionální jádro** (Nakonečný 2003). Úzký vztah motivace a emocí by proto neměl být opomíjen při dlouhodobě zacílené činnosti v oblasti péče o životní prostředí. Jedním z cílů environmentální výchovy u malých dětí je probouzet citový vztah přírodě a rozvíjet její estetické vnímání (kol. autorů: Ekologická výchova v mateřských školách 1996).

3.7.5 Porovnání obsahů vybraných situací

Na následujícím příkladu tří vybraných typických situací terénního výzkumu si prostřednictvím porovnání jejich obsahů ukážeme, jak na ně můžeme nahlížet z různých hledisek jednotlivých výchov a klíčových kompetencí. Pro ilustraci jsme vybrali z fotodokumentace k jedné situaci vždy jeden z obrázků konkrétní aktivity a doprovodili jsme ho přehledným shrnutím, jak se na danou situaci dívají osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, výchova dobrodružstvím a jaká je z pohledu očekávaných výstupů RVP PV.

Vybrali jsme tyto situace:

Situace č. 35 – Organizované houpání na větvi

Sedm dětí si hraje jako obvykle pod velkou černou borovicí u plotu. Její větve dosahují nízko, větší děti je mohou zachytit, když si stoupnou na špičky. Někoho napadne se na větev zavěsit a pohoupat se. Ostatní se inspiroují a opakují po něm. Větší chlapci přitahují menším dětem houpací větve k zemi, aby na ni dosáhly. Děti je hodně, ale samy se řadí jeden za druhým a čekají, až na ně přijde řada. Další se houpe, až když ten před ním seskočí. Menší děti si staví pod nohy oporu z kamene a kusu dřeva. Hru si děti organizují samy. Docela dobře se dohodnou. Nejdřív fotografuji děti beze slov, pak přidávám pochvalu, jak jim to jde. Zdá se, že je to podněcuje k větší aktivitě.

Situace č. 37 – Výzva: lezení na jabloň

Jeden předškolák, který se mi předcházející den pochlubil, že je šikovný a už půjde do školy, se pokouší vylézt na kmen jabloně. Rukama se pokouší vytáhnout do rozsochy. Přidávají se k němu další dva větší chlapci, kteří si hrají pod stromem se starým uschlým travním kobercem. Po vzoru prvního chlapce se snaží se taky vylézt na strom. Vše pozorují zpovzdálí. Děti dávají pod strom kámen na místo doskoku. To mi připadá nebezpečné a tak s vysvětlením kámen raději odstraňuji a přihlížím dalším pokusům dětí zblízka. Už čtyři chlapci se pokoušejí střídavě vylézt na strom a jsou neobyčejně vytrvalí. Po několika

pokusech tam jeden vylezl jako první a vzápětí za ním druhý chlapec. Na jejich tvářích bylo patrné obrovské uspokojení a radost. Pochválila jsem je: „To jste hodně šikovní!“ K jabloni přicházejí další děti, teď už jich je osm. První dva úspěšní chlapci ještě několikrát opakují přezení, vylézají na kmen a skáčou dolů a pomáhají menším dětem, aby dosáhly do rozsochy a mohly se zachytit. Děti si staví podložky pod nohy z travního koberce a kamene, pomáhají se vysazovat. Povzbuzuji je. Nakonec se na strom podaří vylézt i několika dalším dětem.

Situace č. 38 – Dům v lískovém keři

Deset dětí, většinou malých holčiček, které se postupně přidávaly ke hře, prolézá lískovým keřem a hrají si „na dům“. Některé děti lezou ve větvích vzhůru, jiné prolézají skrz keřem, jedna holčička se věší za ruce a nohy a hlavu sklání dozadu k zemi a houpe se s celou větví. Děti lezou ve větvích a ječí: „Pozor, vlci!“ a přitom si povídají vymyšlenou pohádku. Přichází učitelka a říká: „Ale opičky takhle neřvou...“



Obr. č. 1 - Houpání na větvi (Foto autorka)

Osobnostní a sociální výchova

Žák nachází **radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě** a zdravé životosprávě. Žák projevuje pozitivní postoj k řešení problémů, **přijímá problémy jako výzvu**. Žák **rozeznává ve svém životě projevy a užitečnost vůle**. Žák **uplatňuje vůli při pohybových činnostech**.

Výchova dobrodružstvím

Větev, na kterou lze jentaktak dosáhnout vyzývá, aby se to zkusilo. Bude to trochu obtížné, dítě stojí **na špičkách**. **Nejistota, jak dlouho se vydržím houpat, než se budu muset pustit dolů, je dráždivá**. Houpu se vždy tak dlouho, dokud se dokážu udržet ve visu.

Očekávané výstupy předškolní výchovy

Situace učí dítě **zvládnout běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky), využívat zkušeností k učení**, spolupracuje s ostatními, **uplatňuje své individuální potřeby**. Dítě se chová a **jedná na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé**.



Obr. č. 2 - Výzva: lezení na jabloň (Foto autorka)

Výchova dobrodružstvím

Situace je typickou výzvou. Pozorujeme vytčení si **nesnadného úkolu**. Je zapotřebí **velkého úsilí a vytrvalosti ke zdolání překážky**. Pozorujeme **víru ve vlastní schopnosti**, děti **hledají společně řešení, problému**. Je přítomný **prožitek dobrodružství, sebeuspokojení a radost z možnosti aktivně usilovat a z dosaženého úspěchu**.

Osobnostní a sociální výchova

Žák projevuje **pozitivní postoj k řešení problémů, přijímá problémy jako výzvu**. Žák prožívá se svými spolužáky **situace blízkosti, důvěry a sdílení**. Žák prožívá se svými spolužáky **radost ze společného zvládní náročných situací**. Žák rozeznává ve svém životě **projevy a užitečnost vůle**. Žák uplatňuje vůli při pohybových činnostech. Žák používá **základní kreativní postupy**

Očekávané výstupy předškolní výchovy

Situace učí dítě **zvládnout běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky)**, dítě se učí **záměrně soustředit na činnost, využívat zkušeností k učení, a řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně**, dítě přirozeně a bez zábrán komunikuje s druhým dítětem, spolupracuje s ostatními, **uplatňuje své individuální potřeby**.



Obr. č. 3 - Dům v lískovém keři (Foto autorka)

Osobnostní a sociální výchova

Situace rozvíjí děti v tématu psychohygiena konkrétní klíčovou kompetenci: **Žák nachází radost v těle, pohybu, pobytu v přírodě** a zdravé životosprávě. Dále situace rozvíjí v tématu kreativita konkrétní kompetenci: **Žák používá základní kreativní postupy.**

Environmentální výchova

Situace přináší pohled na jednání dětí, **které jsou v keři doslova doma.** Dochází k **bezprostřednímu kontaktu s přírodou.** Děti využívají intimitu přírodního úkrytu, **po celou dobu se dotýkají větví rukama a celým tělem.**

Očekávané výstupy předškolní výchovy

Situace učí dítě **zvládnout běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky),** využívat zkušenosti k učení, dítě **přirozeně a bez zábrán komunikuje s druhým dítětem,** spolupracuje s ostatními, **uplatňuje své individuální potřeby.**

3.7.6 Role a kompetence učitelky mateřské školy při dosahování a upevňování zkušeností dětí

Učitelka a její vztah ke spontánní aktivitě dětí

Je zajímavé pozorovat, jak v konkrétních případech přistupují děti spontánně k poznávání. Vrcholem mistrovství učitelky, která promyšleně připravuje inspirující prostředí, pak je, když dokáže zůstat skromným a nevtíravým pozorovatelem rozmanité dětské aktivity (Opravilová 2003). Při splnění výše uvedené podmínky si učitelka může aktivity dítěte nejen všimnout, ale v budoucnu nebo i bezprostředně na ni navazovat a reflektovat ji. Dozví se o vnímání krásna, smyslových prožitcích, úžasu z objevů drobných živočichů a z pozorování větších zvířat, o překonávání překážek na cestě a mnohém dalším. Tato vnější vedená reflexe umožní pak dítěti lépe konstituovat vlastní zkušenost z poznávání přírody i z poznávání sebe sama. (Šircová, RAABE, Problémové dítě a hra 2008).

Aby došlo k upevnění zkušenosti získané prožitkem, učitelka by měla mít **dovednosti reflektovat pozorovanou situaci**. Zhodnotit, kdy je reflexe spontánní situace vhodná a kdy není potřebná, **k jakému cíli ji chce dovést** (kterou dosaženou dětskou zkušenost chce u dětí upevnit, co si děti mohou uvědomit) a **jakou oblast osobnosti chce v dětech rozvíjet**. Zároveň je na učitelce, jakou formu reflexe zvolí. Reflexe by měla být přiměřená situaci, krátká a přehledná – např. jedna otevřená otázka k dětem. Reflexí situace rozhodně nemíníme případ, kdy učitelka přijde, dětem kriticky sdělí své výhrady a zákaz pokračování činnosti. Naopak, míníme jednání, kdy se učitelka za všech okolností (i když k situaci přistupuje s výhradami) pokusí dotazováním zjistit, proč děti činnost zvolily a **co jim přináší**.

V případě, že učitelka pozoruje u dětí uspokojení s dosažením vytčeného úkolu typu výzva a překonávání překážky, uspokojení ze spolupráce více dětí nebo jejich prosociální postoje a etické chování, měla by iniciativu, samostatnost, kreativitu, úsilí a vytrvalost dětí ocenit.

V praxi se však setkáváme s různými přístupy pedagogů. **Nejsou vždy založeny na porozumění** situacím a v jednání učitelky preferují svoje motivy. Na tyto problematické přístupy poukazuje v obecné rovině **jako na rizika** (ohrožení vzdělávacích záměrů pedagoga) Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Problémy v přístupu pedagogů k činnostem v přírodě a ke spontánním aktivitám

K nedostatečnému využití pobytu v přírodě - z hlediska smyslového vnímání i poznávacího - a málo uplatňované výchově prožitkem u předškolních dětí přispívá příliš ochranný přístup učitelek k malým dětem. Dále svou roli sehrávají nejrůznější předpisy o bezpečnosti, hygieně a také obavy učitelek o zdárný a bezproblémový průběh aktivit. Za další to bývá i pedagogická tížádost, která vstupuje do rozporu s dětskou sebemotivací. Bývá výrazem snahy **dominovat ve vztahu učitelka – dítě**. Projevuje se často tím, že lpí na přesném splnění původních plánů programu a nedokáže proto dostatečně pružně reagovat na změnu v motivaci dětí při konkrétní aktivitě. Učitelka by měla být připravená na to, že se může stát, že půjde na vycházku s dětmi za určitým cílem, který se však během vycházky díky nepředvídatelným podnětům změni v cíl zvolený spontánně dětmi samými. Měla by umět citlivě na situaci zareagovat, dokázat přehodnotit své plány a přijmout změnu cíle a tuto změnu pedagogicky využít.

Negativní přístupy pedagogů k pobytu v přírodě a spontánním aktivitám dětí

- Ochranný přístup (dominance ve vztahu dítě-dospělý)
- Obavy z komplikací (úrazy, náročné situace)
- Omezení plynoucí z předpisů (hygiena, bezpečnost, odpovědnost...)
- Pedagogická tížádost (snaha dominovat ve vztahu x dětská sebemotivace)

Projevy negativního přístupu ke spontánním aktivitám

- Učitelka bezprostředně nezareaguje na změnu v motivaci dětí při konkrétní aktivitě venku
- Učitelka nerozpozná aktuální potřebu dětí
- Učitelka nenaváže na iniciativu dětí v dané situaci
- Učitelka není ochotná přehodnotit svůj plán, přijmout změnu cíle a tuto změnu pedagogicky využít

Pobytem v přírodě se samozřejmě naplňují i **potřeby předškolního dítěte**, především potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů (Matějček, Langmeier, 1981) která se projevuje přirozenou zvědavostí dítěte. Příroda je také přirozeným harmonickým prostředím, kde nalézáme řád a umožňuje tedy naplnit potřebu určité stálosti a smyslu v podnětech.

Důležitý je pohled na roli přírodního prostředí pro rozvoj dítěte. Příroda je organickou součástí životního prostoru. Příroda zasahuje smysly...emocionální, estetické, etické prožívání i rozumové schopnosti. (Opravilová 2003). S tím souvisí také vztah každého jednotlivého učitele k přírodě a preference osobních zájmů, jeho postoj k aktivitám v přírodě. Způsoby trávení volného času a s tím spojené zkušenosti s přírodou, mohou být významným předpokladem proto, aby při spontánních aktivitách dětí v přírodě nepřevážily u učitele obavy a ochranný přístup.

Shrnutí

Výsledky výzkumu ukazují, že v **pozorovaných situacích učitelé většinou nereagovali na dětské chování a jednání** a do situací nijak nezasahovali. Ze 420 pozorovaných situací reagovali celkem ve 22 případech. Vysvětlujeme si to především skutečností, že se jednalo o volnou hru, o cíleně neřízený dopolední pobyt na školní zahradě. A z tohoto pohledu děti **skutečně měly velkou volnost**. Učitelé reagovali spíše negativně na situace, které podle jejich názoru ohrožovaly bezpečnost dětí. Co se týče pozitivního oceňování či povzbuzování směrem k dětem, nebyla žádná situace pozorována. Učitelé vůbec nereflektovali situace, které v sobě obsahují pro děti osobnostně sociální rozvojový potenciál. Výjimku tvořila situace, kdy děti trhaly kytičky. Jinak se učitelé, až na jednu výjimku, chovali k dětem přátelsky, hovořili spíše klidně, projevovali zájem o děti, pochopení pro jejich potřeby a povídali si s nimi.

Mistrovství učitele v situacích volného hraní dětí skutečně vyžaduje být se zájmem na blízku, zůstat nevtíravým pozorovatelem a přitom dokázat citlivě reagovat na významné situace, které děti v přírodě prožívají.

3.8 Principy metodické reflexe jevu spontánní aktivity dětí v přírodě při činnostech v mateřské škole

V následujícím textu se pokusíme shrnout principy metodické reflexe spontánních aktivit. O mnoha věcech se můžeme přesvědčit, když **budeme děti** při jejich hrách **klidně pozorovat**. Když uslyšíme dětské upozornění a touhu po sdílení vyjádřenými slovy: podívej, vidíš, pojď sem, něco ti ukážu, něco jsem našel. Zareagujeme-li na ně, přínos se stane zjevným i nám a díky tomu můžeme také **promyšleně upevňovat novou dětskou zkušenost**.

Pokusíme se **nejprve** nastalé **situaci porozumět a vyznat se v ní**. Tomu pomáhá pokládat si otázky: **Proč situace vznikla? Co dětem přináší?** Máme-li obavy o bezpečnost, pokusme se hledat jiné řešení zajištění bezpečnosti, než činnost preventivně přerušit. Někdy stačí prostě přistoupit blíž k dětem a sami se uklidníme. Děti totiž naše obavy nesdílejí. Když zjistíme, o co v situaci jde, nejlépe tím, že se děti zeptáme, rozmýšlíme, jak se zachovat dál. Pokud situace skončí přirozeně dosažením výsledku nebo ukončením činnosti, rozhodneme se, zdali je přínosné ji reflektovat s dětmi. Činíme tak jen krátce a zachováme přitom zásadu dobrovolnosti, ať mluví, kdo sám chce. Záměrná **reflexe** některých situací spontánní aktivity dětí může mít důležitý **přínos pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte**.

Dovednost **sebereflexe a reflexe** je také **zásadním požadavkem na profesionalitu učitele**. S tím se pojí následující otázky k naší práci: Promyšlíme nabídku činností pro děti? Jak moc chceme po malých dětech intelektuální a jiné výkony? Vyvažujeme záměrné a námi organizované poznávací a dovednostní činnosti s těmi, které si každé dítě může zvolit samo? Mohou se od nás děti naučit, že cesta životem je radost? Zamýšlíme se nad tím, jak cítíme, že se nám program pro děti povedl? Mluvíme bezprostředně s dětmi o jejich pocitech a zkušenostech? Zajímá nás jejich pohled na naše pedagogické snažení a vedení? Jsou pro nás důležité jejich zážitky? Klademe si vůbec jako učitelé otázky?

Jak reflektujeme spontánní činnosti dětí? Máme strach, že venku jsou aktivity nebezpečné? Ve spontánních činnostech je obsaženo nebezpečí. V dobrodružství neplánovaných dějů je skryté lákavé riziko (Neuman 1999).. Neznámé, asi i nebezpečné, je

přitažlivou podstatou tajemství a překvapení. V jistém smyslu, snažíme-li se o skutečný osobnostní a sociální rozvoj dětí, nemá cenu dělat věci, které jsou bez dobrodružství a bez rizika.

Tím rozhodně nemáme na mysli, že každou takovou situaci budeme vždy reflektovat! Nejenže je to nemožné pro rychlost běhu života při volné hře dětí v přírodě nebo na zahradě mateřské školy. Především **nechceme vždy zasahovat do dětských her** a zůstáváme jejich pozorovateli. Jedním z důvodů je **nenarušování intimity a zachování možnosti spontaneity**. Pedagog musí umět citlivě vybrat situaci, na kterou je smysluplné reagovat reflexí. Můžeme začít třeba tam, kde bychom v komunikační situaci bez rozmyšlení obvykle použili jednoduchý zákaz nebo příkaz. Můžeme se místo toho zeptat dětí, co jim situace přináší. Jistě jim pak lépe porozumíme a budeme děti moci v naplňování jejich potřeb podpořit.

Dovednosti učitelky vést reflexi s dětmi musí být podložena dobrou znalostí o komunikaci a dobrými komunikačními schopnostmi a dovednostmi.

Pokusme se ve vybraných popsanych komunikačních situacích **vyjádřit jinak**. Pokusíme se zachovat obsah sdělení učitele a najít vhodnou formu. Možná nás napadne zcela odlišná reakce na situaci, zkusme ji formulovat.

Situace č. 1 – Pelíšek pro berušku

Jeden chlapec trhá trávu a další nachází v křoví berušku. Oba pro ni dělají pelíšek. Chlapec volá na učitelku: „Máme berušku!“ Učitelka odpovídá: „No, tak neřvěte.“

Možná jiná reakce: Učitelka přistoupí blíž, prohlédne si se zájmem berušku a zeptá se dětí, jak budou dál postupovat. Přitom je požádá, aby se ztišily. Učitelka se může zeptat např.: Kdo berušku našel? Jak se jim líbí? Co o ní vědí? Co s ní budou dělat?

Situace č. 2 – Výzva

Dva větší chlapci házejí borovými šiškami a trefují střechu zahradního domečku. Pak jeden z nich řekne: „Přehodíme to na druhou stranu?“ Poté si stoupnou každý na jednu stranu

domečku proti sobě a pokouší se šišky přehodit přes střechu. Na to reaguje učitelka: „S těmi šiškami proti sobě ne! Nevíš, koho uhodíš.“

Možná jiná reakce: Učitelka přistoupí blíž a požádá chlapce, aby zkontrolovali, že v jejich blízkosti není jiné dítě, které by mohli zranit. Může se také zeptat, jaký je cíl hry a jaká mají domluvená pravidla.

Situace č. 3 – Sedí na zemi

Jeden chlapec sedí na zemi, je březem a teplo kolem 14 stupňů a slunečno. Dítě má zimní oblečení. Učitelka volá: „Mikuláši, vstávej!“

Možná jiná reakce: Učitelka přijde k chlapci a zeptá se, zda mu není zima. Zkontroluje jaké má oblečení. Případně vyjádří svůj názor a přání zpětnou vazbou a slušnou formou: „Mikuláši, byla bych raději, kdybys neseděl na zemi. Prosim, mohl bys to udělat nějak jinak?“

Situace č. 4 – Zahrádka pro žížaly

Dvě holčičky si hrají na hliněném sáňkovacím kopečku. Staví spaní, kuchyň a zahrádku pro žížalu. Zapichují do hlíny klacíky a vystylají mech, dělají prohlubeň jako skryš. Přitom klečí na zemi a povídají si: „Teď udělala šestku (žížala)“ „Dá se cvičit?“ Přichází učitelka a říká: „Tak hospodyňky, co jste mi uvařily? Uklízíme vozíčky, na hromádce si to tu můžete nechat.“

Možná jiná reakce: Namísto odhadu, co děti vytvořily, se učitelka zeptá, co to je?

Situace č. 5 - Kočka

Tři holčičky se přes zahradu pustily za kočkou a chtějí ji dohonit. Kočka se přišla schovat pod stůl na terasu, kde seděla učitelka. Děti informují: „My jsme ji hladily!“ Učitelka na to: „Nehoňte ji, děti, ona se bojí.“

Možná jiná reakce: Učitelka přistoupí ke kočce a ukáže dětem, že ji mohou hladit klidně.

Situace č. 6 – Prší

*Dítě přiběhlo, když začalo zvolna krápat a říká učitelce: „Paní učitelko, ono prší!“
Učitelka zhodnotila, že situace není s deštěm ještě kritická a nechtěla ukončit hru na zahradě, a tak odpověděla: „To nevadí, aspoň budeme hezčí.“*

Možná jiná reakce: „Zatím mi to nevadí, jenom občas kápne kapka. Tobě deštík vadí?“
V případě, že dítě přitaká, nabídne mu úkryt venku pod střechem.

Situace č. 7 – Houpačka na větvi

*Jeden chlapec se houpe na větvi ořešáku, učitel na něj z dálky pochvilí mává a volá:
„Nedělej to!“*

Možná jiná reakce: Učitel přijde blíž a zeptá se, jaké to je houpat se na větvi? Může se také zeptat: Jaký je rozdíl mezi houpáním na větvi a na houpačce? Když usoudí, že by se větev zlomila, nabídne dítěti jinou možnost houpání.

Situace č. 8 - Ironie

Tři holčičky si hrají v lískovém keři, jedna z nich se věší rukama a nohama na větev hlavou dolů a houpe se. Učitel na ni zdálky volá: „Já snad špatně vidím, Kristýnko!“ Holčička se přestane houpat.

Možná jiná reakce: Učitel přijde blíž a zeptá se, jaké to je houpat se na větvi? Může se také zeptat: Jaký je rozdíl mezi houpáním na větvi a na houpačce? Když usoudí, že by se větev zlomila, nabídne dítěti jinou možnost houpání.

Situace č. 9 – Zákaz a příkaz

Dvě holčičky trhají modřence. Učitelka na ně volá: „Holky, netrhejte ty kytičky! Přineste je sem!“ Holčičky poslechnou a přinášejí kytičku učitelce na stůl na terase.

Možná jiná reakce: Učitelka přijde blíž a zeptá se, jestli se dětem květiny líbí a na co je trhají? Co s nimi chtějí dělat? Případně může vyjádřit své přání, aby další kytičky už netrhaly.

Situace č. 10 – Dárek

Jeden chlapec natrhal kytičku kakostu a přiběhl k učitelce a dal jí kytičku do ruky. Učitelka řekla: „No vidíš, děkuju.“ a usmála se na něj.

Možná jiná reakce: Učitelka by mohla dodat, že se květiny líbí a že jí dárek potěšil. ☺

4 Závěrečná část - Příroda jako prostor pro pedagogické situace

Mateřská škola by měla preferovat rozvoj osobnosti malých dětí a zejména mimoracionální složky jejich poznávání. Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy v našich mateřských školách, předpokládá proživotní koncepci kurikula, která rozvíjí vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které budou děti v životě potřebovat. Důležitý je pohled na roli přírodního prostředí pro rozvoj dítěte. Příroda je organickou součástí životního prostoru. Příroda zasahuje smysly, emocionální, estetické, etické prožívání i rozumové schopnosti.

Pro dítě jsou velmi důležité rozmanité činnosti, i přímé zážitky z přírody. Základem vnějšího prostředí je materiálové vybavení, a je třeba, aby do něj patřily jak přírodní, tak objekty vytvořené lidmi. Vnějšímu prostředí se často nevěnuje dostatek pozornosti, což patrně pramení z předpokladu, že znalosti získané uvnitř školy jsou nějak „nadřazený“ těm, které dítě vstřebává venku. Je však důležité volně si venku hrát. Spontánní aktivita v přírodě přináší malému dítěti individuální prožitek a specifickou zkušenost.

4.1 Odpovědi na výzkumné otázky a stanovený vědecký problém

Hledali jsme odpověď na otázky, které se vztahují k edukační realitě, ke specifickému edukačnímu prostředí – přírodě, a k edukačním procesům a jeho účastníkům. Zkoumali jsme dítě v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje i učitele v oblasti dovedností. **Zkoumali jsme fenomén dětského projevu – spontánní aktivitu.** Tyto otázky určovaly základní směr výzkumu: **Jak se projevuje** spontánní aktivita dítěte při pobytu v přírodě? Jak ji lze **charakterizovat**, definovat **z pohledu učitele**? Jaký **význam** může mít **pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte**? Jak lze fenomén spontánní dětské aktivity vztáhnout ke vzdělávacím oblastem RVP PV? Dává pedagog dětem mateřské školy při činnostech v přírodě **prostor pro spontánní aktivitu**? Jak tento fenomén využívá? **Jak na spontánní aktivitu dětí reaguje**? Dokáže na ni navazovat? **Jakým způsobem ji reflektuje**? Využívá tuto reflexi pro pedagogické cíle? A v jakých oblastech? Nyní se pokusme na základě výsledků na uvedené výzkumné otázky odpovědět.

▪ **Jak se projevuje spontánní aktivita dítěte při pobytu v přírodě?**

Při pozorování dětí při jejich pobytu na zahradě mateřské školy jsme zaznamenali obrovské množství nejrůznějších činností, které plynule přecházely z jedné do druhé.

Pozorovali jsme manipulace s drobnými přírodninami, se zvířaty, s klacky, s velkými předměty, práci s náradím. Všimli jsme si činností podle **důrazu při zapojování jednotlivých smyslů**: Dotýkání se holýma rukama, dotýkání se země tělem, dotýkání se stromů, ochutnávání, čichání a poslouchání zvuků. V činnostech převažovalo dotýkání, dá se říci, že **dotýkání bylo přítomno při každé pozorované spontánní aktivitě dětí**. Nejméně nápadné a stranou všeho dění probíhaly většinou činnosti zaměřující se na **vnímání krásy přírody**. Nápadné byly **činnosti ve skupině dětí**, kde docházelo k **objevování přírody**, např. zkoumání vlastností přírodnin. Nejnápadnější byly **pohybové činnosti**. Většinou na místě probíhaly **fantazijní hry s využitím přírodního materiálu a s vypravováním příběhů**. Velice nápadné byly také **dobrodružné hry, v nichž se projevovalo napětí**.

Pozorované situace obsahovaly množství rozmanitých činností, které sjednocovaly následující společné charakteristiky: projevený **zájem dětí o podnět z vnějšího prostředí, iniciativa, bezprostřední kontakt s přírodou, zapojení více smyslů, vyjádření radosti řečí těla** – aktivní funkční pohyby, úsměv, napětí v mimice, **koncentrovaná pozornost na předmět nebo dění zájmu**. Smysl činnosti byl většinou zřejmý viditelným cílem, někdy cíl zůstal pozorování skrytý. Pozorujeme následující typy interakcí:

Interakce jedince s přírodou probíhá bezprostředním kontaktem

Interakce dětí ve skupině s výzvou překonat překážku

Interakce dětí ve skupině se společným hraním příběhu

Některé situace, např. zkoumání přírody jednotlivci a hry dvojic a malých skupinek do počtu čtyř dětí byly pozorovány opakovaně každý den výzkumu. Větší skupina dětí (6 – 10) se opakovaně vyskytovala téměř každý den při hře v lískovém keři. Velmi často se opakovaly situace, kdy děti chodily nebo pobíhaly ve dvojici po zahradě, povídaly si a

občas se něčeho, co je zaujalo, zastavily. Každý den si mnoho dětí sebralo na zemi ke hře klacek. Situace, kdy se aktivity zúčastnila větší skupina dětí (6 – 10) a při nichž se projevovala spolupráce dětí, řešení problému a zdolávání překážek byly spíše vzácné.

- **Jak lze charakterizovat či definovat spontánní aktivitu dětí z pohledu učitele?**

Významnou kategorií, která se váže k obsahu spontánních aktivit dětí je „volnost“. Z dotazníků vyplynulo, co zahrnují učitelky do pojmu „volnost“ u dětí a jak mu rozumějí: volné hry, volnost, vlastní výběr, spontánní, volný pohyb. Charakteristiky spontánních aktivit shrnujeme v závěru této kapitoly.

- **Jaký význam může mít spontánní aktivita v přírodě pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte?**

Přínos je častěji skrytý. Nevidíme, kolikrát se dítě muselo odhodlat překonat překážku v terénu, překonat strach z neznámého, které situace pro něj byly výzvou a kdy si muselo poradit a vyřešilo reálnou situaci. Zkoumané **situace obsahují potenciální možnosti** osobnostního a sociálního rozvoje. Dochází k **naplňování aktuálních rozvojových potřeb** dětí, jinak by situace nevznikly. Potřeba je základní podmínkou jejich vzniku. **Pokud** však **nejsou prožitky** dětí ze spontánně vzniklých a probíhajících situací dále **reflektovány**, jejich **přínos** pro rozvoj osobnosti **zůstane** pravděpodobně **na úrovni nevědomého prožitku** dítěte, **nebo** případně **na úrovni živelně a málo strukturované zkušenosti**.

Zdánlivě obyčejné situace z pohledu pedagoga, když se na ně zahledíme pozorněji a s bližším porozuměním, ve skutečnosti **překypují bohatstvím prožitků**, které jsou **důležité** zejména **pro osobnostní a sociální učení** každého malého dítěte. Dění v těchto situacích je pro děti **smysluplným životním učením**, i když se to na první pohled nemusí jevit. Z pohledu a potřeb dětí je oprávněným požadavkem spontánní aktivity prožívat.

Pozorované spontánní aktivity dětí se vztahovaly ke všem třem tematickým okruhům OSV – osobnostnímu, sociálnímu i morálnímu rozvoji. V jejich rámci samovolně bez reflexe pedagogů probíhaly děje se zjevným vztahem k těmto cílům a 14 různým životním kompetencím, které tudíž **lze** podle našeho zjištění z přiřazování k typickým situacím

dlouhodobě záměrně rozvíjet v životě žáka mateřské školy. Tento počet je možné zvýšit ještě alespoň o dalších 11 kompetencí – **za podmínky, že učitelka bude pracovat s reflexí pozorovaných aktivit.**

V mateřské škole při spontánních aktivitách dětí v přírodě, které by byly vhodně reflektovány učitelkami, jsme objevili možnost rozvíjet nejméně 25 z celkem 55 stanovených klíčových kompetencí v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova pro základní vzdělávání. Na tento poznatek lze navázat v přípravě předškoláků v mateřské škole i ve výchově a vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Je-li předškolák systematicky a cíleně připravován na vstup do 1. třídy základní školy v oblasti předmětových učebních dovedností jako jsou nácviky psaní, znalost elementárního počítání a jiných, proč by nemohl být cíleně a **promyšleně** připravován na školu i v oblasti osobnostního a sociálního učení? Připravován nejen a pouze na základě záměrně organizovaných činností, ale **při situacích**, které vyplývají **z jeho reálného života.**

Spontánní aktivity **obsahují potenciální možnosti** osobnostního a sociálního rozvoje pro dítě. Je na zkušenosti a kompetenci učitelky mateřské školy, aby si dokázala důležitých situací povšimnout, rozpoznat, jaké potenciality obsahují a rozhodla se pro reflexi situace, v níž objevila konkrétní klíčovou kompetenci, kterou bude pomáhat dětem rozvíjet.

Co největší přínos pro osobnostní a sociální rozvoj dětí zajistí reflektování situace s dětmi. Reflexe pomůže zajistit přenos získaných zkušeností do dalšího života.

- **Jak lze fenomén spontánní dětské aktivity v přírodě vztáhnout ke vzdělávacím oblastem RVP PV?**

Na základě analýzy základních principů, cílů a obsahů jednotlivých vzdělávacích oblastí vyjádřených v dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, můžeme konstatovat, že **situace, které prožívají děti při činnostech v přírodě v mateřské škole a které obsahují spontánní aktivity dětí v přírodě, jsou v souladu s vyjádřenými principy, metodami, formami a obsahem** v tomto dokumentu.

Poskytování příležitosti k nim jsou relevantní **vzdělávací nabídkou**, která má své nenahraditelné místo v programu současné mateřské školy.

V kompetencích k učení je v RVP PV zmiňováno i **spontánní učení**, další charakteristiky jsou elementární znalosti o přírodě a tím, že se **dítě raduje z toho, co samo dokázalo** a zvládlo. To jsme pozorovali např. v situaci, kdy děti dokázaly vylézt na strom. V situacích jsme pozorovali také přítomnost kompetencí k řešení problémů např. při zpočátku neúspěšných pokusech **vylézt na strom** nebo dosáhnout na větev. Situace rozvíjely také komunikativní kompetence a sociální a personální kompetence. V situacích spontánních aktivit dítě splňuje podmínku, že samostatně rozhoduje o svých činnostech apod. Činnosti a občanské kompetence byly zastoupeny v našem pozorování např. tím, že předškoláci **organizovali činnost skupiny dětí**, poznávali své silné a slabé stránky apod.

Všechny uvedené klíčové kompetence byly v různé míře zastoupeny v typických situacích zkoumaných spontánních aktivit.

Ve všech zkoumaných typických situacích **byly shledány konkrétní vztahy** ke vzdělávacím oblastem a **k očekávaným výstupům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání**. Situačním učením byly v rámci spontánních aktivit dětí v přírodě rozvíjeny klíčové kompetence dětí předškolního věku.

Reakce učitelů na spontánní aktivity dětí potvrdily **přítomnost některých uvedených rizik ohrožujících naplňování očekávaných výstupů**. Jednalo se především o následující pozorovaná rizika: **omezování spontánních pohybových aktivit, nedostatek porozumění a ocenění úspěchu či úsilí**, zaznamenali jsme také **nedostatek porozumění a tolerance, dále příliš ochrannářské či příliš nevšímavé prostředí, manipulaci dítěte a nedostatek empatie a ironizování**.

- **Dává pedagog dětem mateřské školy při činnostech v přírodě prostor pro spontánní aktivitu?**

Z dotazníku i z pozorování vyplývá, že ano. V dotazníku 39 ze 42 respondentek uvedlo, že si děti hrají na zahradě volně podle své volby. Zároveň 37 uvedlo, že používají i řízené činnosti. Ukázalo se, že oba typy činností jsou na školních zahradách zastoupeny.

Na vycházkách se učitelky s dětmi nejvíce věnují **pozorování přírody** a tomu, **co zaujme** děti. Z hlediska volných a řízených aktivit je podíl činností na vycházkách většinou vyrovnaný. Některá pozorování přírody se dějí na základě samostatných objevů dětí a ne pod vedením učitelky. Při pozorování na školních zahradách převažovala jednoznačně neřízená činnost a z toho vyplývala velká příležitost ke spontánním aktivitám.

- **Jak fenomén spontánních aktivit učitelé mateřských škol využívají?**

Při pozorování na zahradách nebylo zjištěno, že by se učitelé o spontánní aktivity dětí blíže zajímali jinak než kvůli bezpečnosti dětí. Zjistili jsme, že aktivity **zůstaly nevyužité**. V dílčích odpovědích z dotazníků, jak to vidí učitelky, vyplynulo, že někdy na dětský projevený zájem navazují: hovoříme o pozorovaném, rozvíjím dál (co děti zaujalo) apod.

- **Jak na spontánní aktivitu dětí v přírodě učitelé mateřských škol reagují?**

Výsledky výzkumu ukazují, že v **pozorovaných situacích učitelé většinou nereagovali na dětské chování a jednání** a do situací nijak nezasahovali. Ze 420 pozorovaných situací reagovali celkem ve 22 případech. Vysvětlujeme si to především skutečností, že se jednalo o volnou hru, o cíleně neřízený dopolední pobyt na školní zahradě. A z tohoto pohledu děti **skutečně měly velkou volnost**. Učitelé reagovali spíše negativně na situace, které podle jejich názoru ohrožovaly bezpečnost dětí. Co se týče pozitivního oceňování či povzbuzování směrem k dětem, nebyla žádná situace pozorována. Učitelé vůbec nereflektovali situace, které v sobě obsahují pro děti osobnostně sociální rozvojový potenciál. Výjimku tvořila situace, kdy děti trhaly kytičky. Jinak se učitelé celkově (až na jednu výjimku) chovali k dětem přátelsky, hovořili spíše klidně, projevovali zájem o děti, pochopení pro jejich potřeby a povídali si s nimi.

Pokud učitelé na spontánní aktivity dětí reagovali, tak především **verbálně**, použili **příkazy a zákazy, neprojevovali snahu o porozumění situacím, neptali se po důvodech činností**. V reakcích na zkoumané situace učitelé komunikovali asymetricky, i ti učitelé jinak vyladěni otevřeně a partnersky k dětem. Překvapující bylo, že právě v těch situacích, které jsou pro dítě nejpřínosnější, anebo by se jimi mohly stát, pokud by učitelé přistupovali k dětským potřebám s pochopením a jednali v situacích spontánních aktivit

děti v přírodě se stejným citem, porozuměním a pedagogickým taktem jako jsou zvyklí jednat při dětských konfliktech, didaktických hrách a jiných řízených činnostech v hernách a učebnách.

Výsledky terénního výzkumu ukázaly, že učitelé v mateřské škole v případě spontánních aktivit většinou nereagovali pozitivně, příp. povzbudivě směrem k dětem a vůbec nereflektovali situace, které v sobě obsahovaly pro děti osobnostně sociální rozvojový potenciál. Z terénního výzkumu vyplynulo, že přístupy pedagogů nejsou založeny na porozumění situacím a v jednání učitelky preferují svoje motivy. Na tyto problematické přístupy poukazuje v obecné rovině jako na rizika (ohrožení vzdělávacích záměrů pedagoga) Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Které negativní přístupy máme na mysli:

- Ochranitelský přístup (dominance ve vztahu dítě-dospělý)
- Obavy z komplikací (úrazy, náročné situace)
- Omezení plynoucí z předpisů (hygiena, bezpečnost, odpovědnost...)
- Pedagogická ctižádost (snaha dominovat ve vztahu x dětská sebemotivace)

Z vyjádření učitelek, které chodí s dětmi na procházky ven, můžeme zjistit, jak reagují, když děti venku něco zaujme. Vycházky dětí do přírody s sebou přinášejí pro učitelku situace, na které musí reagovat ihned bez otálení, sledovat děti v neustálém pohybu, někdy v neznámém, jindy ve stále se proměňujícím prostoru, je náročné. Nejvíce učitelek vybralo v odpovědích možnost, že se připojí a pozorují, nebo nechají děti pokračovat ve spontánní činnosti a pozorují je zpozzdálí. Méně učitelek se připojí a do činnosti dětí aktivně zasahuje. Téměř vůbec učitelky, podle jejich názoru, činnost dětí nepřerušují kvůli bezpečnosti. Můžeme se domnívat, že učitelky své obavy sníží přiblížením se k aktivitám dětí a nemusí pak razantně ukončovat jejich činnost.

Rozdílné reakce, které jsme získali přímým pozorováním a dotazováním lze vysvětlit tím, že v dotaznicích odpovídaly učitelky s kladným vztahem k pobytu v přírodě a se zkušeností činností dětí venku.

Mistrovství učitele v situacích volného hraní dětí skutečně vyžaduje být se zájmem na blízku, zůstat nevtíravým pozorovatelem a přitom dokázat citlivě reagovat na významné situace, které děti v přírodě prožívají.

- **Dokáže učitelka mateřské školy na spontánní aktivity dětí v přírodě navazovat?**

Při pozorování na školních zahradách na žádnou situaci spontánní aktivity učitelky nenavázaly. Učitelky, které odpovídaly na dotazníky, zmiňovaly v souvislosti s otázkou, zda a jak na spontánní aktivity reagují některé možnosti: hovoříme o pozorovaném, rozvíjíme dál co děti zaujalo.

Když děti venku něco samy objeví, využívají učitelky jejich objevy ve svém programu podle svých tvrzení tak, **že navazují na tyto objevy**, dále o předmětu pozorování hovoří na místě i ve školce, využívají jako náměty pro **výtvarné činnosti a pracovní výchovu** – vyrábějí z přírodnin, přinášejí si přírodniny s sebou do školky.

- **Jakým způsobem učitelka mateřské školy spontánní aktivitu reflektuje?**

Záměrná **reflexe** některých situací spontánní aktivity dětí může mít důležitý **přínos pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte**. Dovednost **sebereflexe a reflexe je zásadním požadavkem na profesionalitu učitele**. Promýšlíme nabídku činností pro děti? Jak moc chceme po malých dětech intelektuální a jiné výkony? Vyvažujeme záměrné a námi organizované poznávací a dovednostní činnosti s těmi, které si každé dítě může zvolit samo? Mohou se od nás děti naučit, že cesta životem je radost? Zamýšlíme se nad tím, jak cítíme, že se nám program pro děti povedl? Mluvíme bezprostředně s dětmi o jejich pocitech a zkušenostech? Zajímá nás jejich pohled na naše pedagogické snažení a vedení? Jsou pro nás důležité jejich zážitky?

Jak reflektujeme spontánní činnosti dětí? Máme strach, že venku jsou aktivity nebezpečné? Ve spontánních činnostech je obsaženo nebezpečí. V dobrodružství neplánovaných dějů je skryté lákavé riziko. Neznámé, asi i nebezpečné, je přitažlivou podstatou tajemství a překvapení. V jistém smyslu, snažíme-li se o skutečný osobnostní a sociální rozvoj dětí, nemá cenu dělat věci, které jsou bez dobrodružství a bez rizika.

- **Jaké jsou pocity učitelky, když si děti venku najdou zábavu samy?**

Přes 50% učitelek vyjádřilo **pozitivní pocity**. Užily výrazy: hurá, velice dobrý pocit, skvělý pocit, dobrý pocit, jsem ráda. Negativní vyjádření malé části učitelek se týkala bezpečnosti. Druhá polovina respondentek nevyjádřilo pocit, spíše učitelky použily konkrétní popis, co dělají děti nebo ony samy v takové situaci. Pro ilustraci citujeme z odpovědí: *Jsem ráda, že jsem jim padla do noty* Tato věta je ukázkovým vyjádřením doprovázejícího pedagoga, který jde cestou osobnostního rozvoje. Umožňuje dětem prožitky, které potřebují. Další odpovědi: *Mám radost, že jsou (děti) všímavé a nápadité. Mám radost, že si mají zájem hrát s tím, co je v dosahu. Příjemný pocit, jsem ráda, že je pro ně příroda přirozený prostor a jsou přírodou inspirovány. Jsem spokojená, mají prožitek.*

Zjistili jsme, že pedagog sám pro sebe spontánní aktivity dětí v přírodě reflektuje. Terénní výzkum měl za úkol zjistit, zda spontánní aktivity dětí reflektuje učitelka s dětmi. Při pozorování na zahradě jsme **záměrnou reflexi s dětmi nezaznamenali**.

- **Využívá reflexi spontánních aktivit dětí v přírodě pro pedagogické cíle? A v jakých oblastech?**

Z odpovědi na předchozí otázku vyplývá, že pedagog, který reflektuje spontánní aktivity, výsledky této reflexe zabudovává do svého rozhodování o tom, jak bude na spontánně vzniklou situaci reagovat, jaké bude bezprostředně zaměřovat a volit další činnosti s dětmi, jak bude na novém zájmu dětí stavět apod.

V dotazníku učitelky zmínily **důvody preference venkovních činností s dětmi, které také souvisejí s reflexí**. Venkovní činnosti včetně spontánních aktivit oceňují učitelky kvůli **prožitku, překonávání překážek** v terénu, rozhovorům. Volná hra venku je významná pro **uvolnění** v režimu. Nejlépe to postihuje následující názor učitelky: *„S dětmi venku upřednostňuji volný pohyb, volnou hru, vždy se něco objeví, **nečekaná zkušenost nebo zážitek, které dítě udělá, je lepší než uměle simulované situace v místnosti.**“*

Záměrná reflexe zkoumaných situací s dětmi na zahradách nebyla pozorována, můžeme tedy usoudit, že ji učitelé pro pedagogické cíle pravděpodobně nevyužívají.

Zajímavou doplňující informací z dotazníkového výzkumu je názor učitelek, co je nejvíce limitující pro činnosti s dětmi venku pro ně osobně: **nejvýznamnější omezení jsou z pohledu učitelek** zdraví dětí a počasí, dále organizace času v mateřské škole, nevhodné oblečení dětí, pak byly teprve s odstupem uvedeny další omezující faktory jako jsou předpisy, špatný stav životního prostředí, přání rodičů a to, že nemají kam jít.

Shrnutí

Fenomén spontánní aktivity dětí v přírodě můžeme popsat pomocí následujících charakteristik:

Spontánní aktivitu v přírodě můžeme pozorovat, kdykoli děti dostanou příležitost svobodně si zvolit předmět svého zájmu a činnost venku. Situace, ve kterých spontánní aktivity dětí zachycujeme, obsahují někdy až překypující množství rozmanitých činností. V nich nalzáme společné jmenovatele: projevený **zájem dětí o podnět z vnějšího prostředí, iniciativu, bezprostřední kontakt s přírodou, zapojení více smyslů**, výrazně převažuje **vyjadřování pocitu radosti** řečí těla, pozorujeme aktivní funkční pohyby, úsměv, napětí v mimice, **koncentrovaná pozornost na předmět nebo dění zájmu**. Smysl činnosti bývá pozorovateli většinou zřejmý, někdy však motiv a cíl může zůstat skrytý. Pokud se týká aktivita více dětí, vždy je přítomná vzájemná komunikace a spolupráce a probíhá situační učení. Významný je **prožitek** a nabytá **zkušenost**. Zjistili jsme, že spontánní aktivity dětí v přírodě **obsahují dobrodružství**. Chlapci i v předškolním věku mají potřebu realizovat výzvoové aktivity v přírodě.

Všechny situace spontánních aktivit dětí v přírodě můžeme také označit za **přínosné pro budování vztahu k přírodě a tím jsou také důležité pro environmentální výchovu**. Je zajímavé pozorovat, jak v konkrétních případech přistupují děti spontánně k poznávání přírody. Dozvídáme se, jak vzniká vnímání krásna, o smyslových prožitcích dětí, o úžasu z objevů drobných živočichů a z pozorování větších zvířat.

Spontánní aktivity naplňují aktuální rozvojové potřeby dětí a jsou přínosné pro jejich osobnostní a sociální rozvoj. Pedagogové je mohou v tomto směru přirozeně využít ke smysluplnému životnímu učení. Ne vždy a všichni učitelé jsou si toho vědomi, a z toho

vyplývá jejich chování a jednání v uvedených situacích. Málokdy učitelé spontánně vzniklé situace reflektují s dětmi.

Fenomén spontánních aktivit se projevuje ve dvou základních formách:

- Interakce jedince s přírodou probíhá bezprostředním kontaktem
- Interakce dětí ve skupině, s výzvou překonat překážku, se společným hraním s přírodninami, s vyprávěním příběhu inspirovaným v přírodě a s využitím přírody

Zjednodušeně si můžeme přiblížit **průběh spontánní aktivity v následujícím schématu:**

Dítě s aktuální potřebou – podnět z přírody – vjem – předmět zájmu – spontánní aktivita – naplnění potřeby, uspokojení z dosažení cíle - nová aktuální potřeba –

4.2 Diskuse

Porovnejme nyní výsledky výzkumu s některými dalšími souvisejícími daty, s norskými zkušenostmi s předškolní výchovou, s pedagogickým konceptem lesních školek a s teorií konceptu kontinua.

- **Výsledky magisterské práce J. Cerhové (2009)** přinesly následující zjištění:

Cílem práce byl **popis a rozřídění činností dětí v přírodě** v mateřské škole v průběhu školního roku. Těžištěm práce byly takové činnosti, kdy děti trávily volně čas v přírodě. Předmětem zkoumání byly činnosti, které děti prováděly bez motivace učitelky. Výzkum byl prováděn ve dvou třídách (50 zapsaných dětí) pražské mateřské školy, která naplňovala vzdělávací program *Mateřská škola podporující zdraví*, který zdůrazňuje příležitosti ke spontánnímu pohybu a ke spontánní hře. Pozorování probíhalo v prostředí školy, mimo školu na vycházkách i celodenních výletech. Autorka rozdělila pozorované činnosti podle následujících hledisek: Rozdělení činností **podle zapojení pohybového**

aparátu, podle toho, **v jaké oblasti se dítě rozvíjí**, podle **využívání součástí přírody** k činnostem, podle **počtu zúčastněných dětí**, podle **pohlaví** dítěte. Celkem bylo pozorováno 527 činností. Autorka upozorňuje, že rozdělení činností je pouze teoretické. V praktické rovině jsou činnosti navzájem propojené, souvisí spolu a jsou rozvíjeny nebo prováděny integrovaně. Zajímá nás především osobnostně rozvojové hledisko, autorka používá následující třídění činností:

Činnosti podporující rozvoj psychomotoriky: pohybové činnosti (jemná, hrubá motorika), používání smyslů

Činnosti podporující rozvoj kognitivních dovedností: pozorování, experimentování, objevování

Činnosti podporují rozvoj emocionální, sociální a morální: komunikace, hra, řešení problémů

Přehled zaznamenaných činností

běhání v různém terénu, s klackem, s rukama nad hlavou ...

cákání vodou, blátem ...

čichání k rostlinám

dotýkání se všech složek přírody

drcení částí rostlin mezi kameny

drhnutí klackem o kůru stromu

drobení ztrouchnivělého dřeva

držení rovnováhy na kládách, kameni, na kousku cihly, na tyči ...

dupání na kameny

foukání do chmýří smetanky lékařské

házení

hledání pod listy, odpadků, ...

hnětení hlíny rukama

honění, honění se s klacky, hra "policisti a zloděj", s koulováním sněhem, ...

hraní na... podle toho, jak byla hra pojmenována (lov krokodýlů, hostinu, na pejsky...)

hrabání rukou, klackem v hlíně, písku

chytání chmýří, živočichů
klouzání po kameni, ledu, písku, sněhu
kopání do hlíny, kamenů, listů, sněhu
kreslení klackem do bláta, do sněhu
lámání klacků, ledu
lepení sněhu na kůru stromů
lezení na kmene, kameny, skalky, lezení po čtyřech, lezení v trávě
loupání kůry
máchání klackem ve vodě, v porostu
mělnění listů klacky a kameny, i v louži
nalepování javorových nažek na nos, sněhu na kmen
napichování listů na klacek
obalování sněhové koule hlínou
ochutnávání sněhu
otiskování těla, částí těla do sněhu, jinovatky
plácání písku na velkou hromadu
povídání, vyprávění
pozorování všech složek přírody, ostatních
prozkoumávání křoví, skal, jeskyní
přetahování o klacek
rozhoupávání spadlého kmene
rytí klackem do hlíny, písku, kamene, kmene
sbírání např. klacků, kaštanu, květů, listů, hub, odpadků, jehličí ...
skákání
stavění sněhuláka
sypání písku, přesypání písku v dlaních, zasypávání živočichů
soutěžení (běh, skok...)
seškrabávání jinovatky
šlapání do bláta, vody
šoupání nohama v listech, v prachu
trhání rostlin (dělání kytic, zdobení,)
třesení větvemi
třukání klacky do kmenů, klacků, ledu, sněhu

ukazování nalezené přírodniny, živočicha učitelce nebo ostatním
válení sudů
válení velké sněhové koule
visení na kmeni
vytváření koule ze sněhu, hlíny, písku
vymýšlení pravidel hry
zapichování klacků, do hlíny, sněhu
zvedání kamene, klády, tyče

V závěru práce Cerhová konstatuje, že do pozorování vstupuje množství proměnných, které zůstávají pozorovateli skryty. Významnou překážkou pozorování je **velikost pozorované skupiny**. Pozorovateli některé činnosti unikají. **V 90 % pozorování činnost probíhala ve skupině menší než 6 dětí**. Průměrná skupina během pobytu v přírodě však měla 15 dětí. Vztah velikosti skupiny a činnosti ukázal, že nejčastěji si hrálo jedno nebo dvě děti. Větší skupina, než 6 dětí, byla pozorována zřídka. Stejně tak **činnost celé skupiny byla ojedinělá**. V průběhu výzkumného šetření nebyl vysledován žádný vztah mezi typy činností a počasím nebo teplotou. **Na zahradě děti využívaly kontaktu s přírodou méně**. Bylo pozorováno, že učitelky **častěji zasahovaly při ničení přírody v zahradě**. Zjištěné skutečnosti naznačují, že nové, rozmanité prostředí motivuje děti k činnostem. Nelze vyhodnotit, zda v činnostech dětí v přírodě převažují dynamické aktivity. **Pozorované děti byly v průměru ve styku s přírodou pouze 62 minut z celého dopoledne**.

Výsledky práce M. Martinovské (2009) nás přivádějí ke zjištění s jakými objekty si venku děti budou hrát. Na začátku si autorka kladla otázku, zda se děti vůbec něčím v přírodě zabaví. Jestli si něčeho spontánně všimnou bez vnějších podnětů od učitelky. Pro svůj kvalitativní výzkum použila metodu přímého nezúčastněného pozorování dětské skupiny předškolního věku z jedné pražské sídlištní školy. Cílem práce byl **popis a roztřídění těchto objektů** na základě záznamu pozorování. Autorka používá termín sezónní zájem 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**. Kritérium, které ovlivnilo spontánní zájem dětí, bylo prostředí. Dále autorka uvádí, že děti se zajímaly o přírodu jak v teplých dnech, tak i v mrazech. Zajímavé je zjištění, že pokud měly děti nějakou povinnost, nikdo

se nezajímal o nic jiného než o splnění úkolu. Při vycházkách autorka pozorovala snižování spontánního zájmu o předměty z přírody a vysvětluje to dodržováním pravidel chození ve dvojicích za ruce a tempem vycházky.

Předměty spontánního zájmu dělí podle materiálu: objekty ze živé přírody, objekty z neživé přírody a umělý materiál. Do živé přírody zahrnuje: živočichy, rostliny, stromy, keře a jejich části a samostatnou kategorii tvoří klacek. Do neživé složky přírody jsou zahrnuty nejčastěji pozorované materiály jako jsou kameny, písek a voda ve všech skupenstvích. V závěru práce Martinovská konstatuje, že se většina dětí v přírodě dříve nebo později zabavila. Některé děti ihned, jiné potřebovaly více času. Častým materiálem, kterého si děti spontánně všimaly a braly, byl **klacek**. Dalším výrazným objektem byla **voda** a všechna její skupenství. Dále autorka uvádí, že si děti všimaly méně živé přírody, spíše jen těch živočichů, kteří se jim tzv. připlétli do cesty.

Obě autorky zkoumaly děti nepravidelně v průběhu jednoho školního roku nejen na školní zahradě, ale také na vycházkách výletech a školách v přírodě. Uvádějí, že pro míru spontánních činností a projevů spontánního zájmu o předměty z přírody je důležité prostředí, klid a dostatek času. Významnými **ovlivňujícími faktory** jsou **organizace režimu ve školce, pravidla pro pobyt venku a přístup a jednání učitelek**.

Výsledky výzkumu této práce se v oblasti pozorovaných činností shodují se zjištěními obou autorek. Přehled činností J. Cerhové obsahuje téměř všechny pozorované činnosti v situacích, které jsou uvedeny jako typické případy výsledků výzkumu. Co se týče postřehu M. Martinovské o zvláštnosti klacku a jeho zvláštním postavení mezi předměty zájmu dětí v přírodě, i v našem výzkumu zájem dětí o klacky a jejich používání výrazně dominoval, především u chlapců.

▪ **Norské zkušenosti**

Norské zkušenosti s předškolním vzděláváním a péčí o děti v raném dětství a zjištění o **potřebě mužů a jejich aktivní účasti na výchově** i v období předškolního věku se **shodují s poznatky našeho výzkumu spontánních aktivit dětí v přírodě** v mateřské škole. Především tam, kde se zjištění týkají profesních kompetencí učitelů a jejich reakcí na jednání dětí, jejich postojů k některým spontánním činnostem. Zajímavý je poznatek

norských výzkumníků o osobní motivaci a důvodech preferencí mužů pracovat a podílet se na výchově a vzdělávání především v mateřských školách, které jsou postaveny na venkovních programech.

Významným zjištěním z hlediska získávání profesních kompetencí učitelů pro předškolní vzdělávání je důraz, jaký je kladen na znalosti a studium použití programů v přírodě a jejich aplikaci v budoucí profesi studentů učitelství. S tím nepochybně souvisí **profesní kompetence učitelů mužů a jejich přístupy k dětem v situacích při pobytu a činnostech v přírodě**. Chceme zdůraznit důležitost následujícího vyžadovaného jednání učitele. **Učitelé podporují děti v případě potřeby, ale ne více, než je nutné a zajistí, že dítě zvládne úkol samo. Důsledné uplatňování těchto principů, které v praxi skutečně vedou k iniciativě, samostatnosti a aktivitě dětí jsou zásadními předpoklady pro kvalitní osobnostní rozvoj na základě aktuálních potřeb dítěte.** V pozorované praxi našeho terénního výzkumu při činnostech v přírodě tomu tak téměř nikdy nebylo. Nebyla zaznamenána situace, v níž by učitel reagoval a podporoval dosažení úkolu, které navrhlo dítě samo.

Zkušenosti norského přístupu ke vzdělávání učitelů a k podílu programů v přírodě v rámci mateřských škol jsou velmi **inspirující**. Přenesení některých praktických zásad by bylo přínosné a obohacující pro naše mateřské školy hledající možnosti a **nové přístupy k využití přírodního prostředí a pro další rozšíření příležitostí pro osobnostní rozvoj předškolních dětí**.

- **Lesní školky**

Porovnejme zjištění výzkumu s přístupem konceptu tzv. lesních školek. Při bližším seznámení s programem lesní mateřské školy **je zřejmé**, že při dopoledním nebo celodenním pobytu dětí v přírodě, je během záměrného programu také **čas na spontánní aktivity dětí**. Bylo by zajímavé zjistit, zda a nakolik jsou zde spontánní aktivity dětí pedagogem vítány a zda na ně navazuje v další práci.

Z programu také vyplývá, že se zaměřuje na osobnostní rozvoj dětí a že v jeho závěru probíhá cílená reflexe. Výhodou konceptu lesních školek z hlediska poskytování příležitostí ke spontánním aktivitám oproti mateřské škole je neomezená časová dotace činnostem v přírodě. Na pedagogickém záměru programu se zakládá příležitost pro děti i

učitele pobývat venku se všemi přínosy, které má pro dítě v rovině osobnostního rozvoje a pro environmentální výchovu. Z tohoto hlediska jsou lesní školky dobrou inspirací pro předškolní výchovu. Rizikem přenosu tohoto vzoru do českého prostředí se mohou stát jiné motivy než pedagogické. **Přínosem lesních školek je, že výchova v přírodě a přírodou probíhá po celou dobu výchovného působení učitelů.** Venku probíhají všechny aktivity, nejenom ty zaměřené na přírodu, ale i na vyprávění příběhů, dramatické a výtvarné činnosti, tanec a zpívání. Pobyt venku je také přínosný pro zdraví dětí. Bylo by zajímavé blíže prozkoumat, na které oblasti a jak jsou vedeny reflexe programu a dílčích činností s dětmi. Předpokládáme, že reakce učitelů na dětské spontánní jednání by měly být chápané a vedeny snahou po porozumění a dějí se v rámci zavedených pravidel. **Výchova v přírodě vyžaduje od učitelů specifické kompetence** a zájem o činnost dětí, včetně těch spontánně vzniklých ve vzájemné interakci a v interakci s přírodou.

▪ **Koncept kontinua**

Zhodnotíme-li výsledky našeho pozorování spontánních aktivit dětí v přírodě v souvislosti s konceptem očekávaného chování, které popisuje J. Liedloffová v knize Koncept kontinua s podtitulem Hledání ztraceného štěstí pro nás a naše děti, zjišťujeme některé shodné prvky. Zdá se, že děti mají základní potřeby stejné již mnoho tisíc let. Pozorujeme, že lidé a jejich základní funkční výbava a potřeby se nemění, ale **prostředí a styl života se** za poslední desítky let **změnily** zásadně. V minulosti byli lidé zvyklí pracovat a pobývat venku a do uzavřených prostor se uchýlovali jen k odpočinku. Pro dnešního člověka a také malé dítě není výjimkou pobývat celý den v interiéru.

Všechny uváděné příklady pozorování projevů štěstí na základě vnitřního plánu rozvíjejících se dětí indiánského kmene, jsou v souladu s výsledky našeho pozorování v terénu. **Spontánní aktivity dětí v přírodě prokazují shodné projevy dětského chování, především dobré nálady a spokojenosti.** Obojí vyplývalo z **možnosti být samostatný, iniciativní a aktivní.** Podmínkou pro osobnostní rozvoj na základě těchto principů je velká **projevená vědomá důvěra dětem ze strany dospělých.** Proto by v období předškolní výchovy měli projevovat důvěru dětem především rodiče a učitelé mateřské školy.

4.3 Hlavní přínosy disertační práce

Výzkum spontánních aktivit dětí v přírodě v mateřské škole byl v českém prostředí proveden poprvé. Běžnými zjišťovacími postupy jsme nezjistili, že by se shodný výzkum prováděl v jiných zemích. Lze konstatovat, že výzkumů v českých mateřských školách probíhá málo. Pedagogické výzkumy se soustřeďují především na děti školního věku.

Tato disertační práce obrací pozornost pedagogů mateřských škol k významu venkovního prostředí a přírody pro osobnostní rozvoj dětí.

Z výsledků výzkumu vyplynula potřeba **zvýšit profesní kompetence pedagogů k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí.** V přípravě budoucích učitelů a v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků se ukázala nutnost prakticky získávat komunikativní dovednosti a specifické dovednosti pro činnosti s dětmi v přírodě a především rozumět podmínkám a vlivným faktorům osobnostního rozvoje.

4.4 Nové objevy a poznatky pro obor předškolní a primární pedagogika

Přínosem pro obor pedagogika je odhalení obsahu a významu doposud nezkoumaného jevu spontánní aktivity dítěte v přírodě v rámci činností mateřské školy a ujasnění jeho vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dítěte při pobytu v přírodě. Na základě pozorování byl sestaven inventář projevů dítěte při spontánní aktivitě v přírodě. Přínosné je i zhodnocení RVP PV z hlediska vztahu ke zkoumané problematice.

Výzkum vycházel ze stavu poznání současné předškolní pedagogiky a dalších pedagogických oborů. Proto poznatky jím získané navazují na současná přijímaná teoretická hlediska a vzdělávací záměry. Pokusíme se shrnout výsledky se zřetelem k významu pro obor předškolní a primární pedagogika.

Setavili jsme **inventář projevů spontánních aktivit dětí v přírodě.** Poukázali jsme na to, že spontánní aktivity v přírodě v sobě obsahují **potenciality k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji** dětí v předškolním období i v mladším školním věku. Doložili jsme, že klíčové

kompetence osobnostní a sociální výchovy základního vzdělávání a očekávané výstupy předškolní výchovy jsou si blízké a obecně se shodují a oboje lze v situacích spontánních aktivit u dětí rozvíjet. Objevili jsme tak **nový rozměr nezáměrných a neřízených činností v programu mateřské školy**. Rozšířili jsme pohled na význam spontánních aktivit dětí v přírodě a jejich docenění z hlediska potenciálního přínosu pro osobnostní a sociální rozvoj, stanovili jsme pro vědomý rozvoj podmínku reflexe těchto aktivit pedagogem. Doplnili jsme pohled na úlohu nezáměrných činností v programu mateřské školy o další význam.

Situace spontánních aktivit jsou díky naplňování aktuálních rozvojových potřeb pro dítě **smysluplným životním učením**. Zdůraznili jsme rozměr **situačního učení** v interakci dětí ve skupině.

Přiblížili jsme nový pohled na spontánní aktivity nejen jako na pouhý projev chování patřící k dětství, ale na jejich vztah a hlubší smysl k budování postojů člověka ke svobodě a utváření individuality, který má v budoucnu dopad i na širší společenské jednání osobnosti.

Upozornili jsme na možné další **pedagogické využití fenoménu**, za podmínky reflexe s dětmi. Přínos tkví v konstituování a upevnění dětské zkušenosti pramenící z prožitku spontánní aktivity. Zdůraznili jsme **důležitost reflexe** a vytvořili **návod na reflektování situací s dětmi**. Fenomén spontánních aktivit lze využít navázáním na vnitřní motivaci dítěte pro činnost v prohloubení původního zájmu a pro další související záměrnou činnost vedenou pedagogem.

Objevili jsme prvek **dobrodružství** ve spontánních aktivitách dětí v přírodě. Upozornili jsme na **specifickou potřebu některých činností pro chlapce** – také v předškolním období si chlapci volí výzvy a chtějí překonávat překážky, láká je dobrodružství. S tím souvisí požadavek na profesní kompetence učitelů, aby dokázali porozumět významu těchto spontánně volených aktivit a uměli na ně reagovat.

Identifikovali jsme odlišné přístupy a reakce učitelů ke spontánním aktivitám dětí v přírodě, popsali, jak a v čem vidí omezení pro činnosti v přírodě.

Fenomén spontánních aktivit se přesunul z okraje zájmu, jako „méně důležité“ hraní pro uklidnění a relaxaci. Více v něm **zdůrazňujeme iniciativu, samostatnost a tvořivost** dětí.

Zdůraznili jsme potřebu nabízet příležitosti malým dětem prožívat bezprostřední kontakt s přírodou a utvářet si vztah k přírodě z hlediska cílů osobnostního rozvoje i environmentální výchovy v mateřské škole.

Příroda se prokázala být podněcovatelem a urychlovačem spontánní aktivity, důležité jsou její vlastnosti jako jsou **prostor** a rozmanitost.

Znovu jsme si uvědomili **důležitost pobytu a činností v přírodě pro malé děti** a jejich nepominutelné místo v rámci školního vzdělávacího programu. Rozšířením pohledu o další významy spontánních aktivit dětí v přírodě poukážeme na oprávněný požadavek pro zařazení a svébytné místo v každodenním programu mateřských škol.

4.5 Možnosti dalšího zkoumání

Jedním z dalších poznatků výzkumu, kromě výsledků a odpovědí na výzkumné otázky, je zjištění, že se otevřely dveře do komnaty, v níž je šero poznání. Co všechno by teď bylo ještě zajímavé zjistit o daném tématu a o souvislostech a vztazích v životě dítěte a životě mateřské školy!

Další **pedagogické a psychologické zkoumání** by mělo **být ještě hlubší**, mohlo by probíhat v jiném venkovním prostředí, než je zahrada, v rámci programu mateřské školy. Další výzkum by se měl více zblízka **zaměřit na prožitky dětí a jejich reflexe spontánních situací**. Zajímavý by mohl být akční výzkum na dané téma ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji předškolních dětí. Co se týká zjišťování pohledu učitelů, autorka této práce nadále pokračuje v dotazníkovém šetření Děti v MŠ a v přírodě, aby se zkoumaný soubor rozšířil i o vzorek osobně nemotivovaných učitelů pro činnosti v přírodě.

Další kvalitativní výzkumy ještě prohloubí poznávání fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě a chápání jeho významu. **Kvantitativní výzkum** by mohl postihnout **současné podmínky mateřských škol pro činnosti v přírodě a změřit např. skutečně strávenou dobu dětmi venku**, poměřovat délku pobytu dětí v interiéru s dobou strávenou venku. Zajímavé by také bylo porovnat, **jak se odlišují podíly záměrných řízených a**

neřízených činností dětí v přírodě v souvislosti se zaměřením školních vzdělávacích programů. Jak často se vyskytují venku děti z mateřských škol s programy podporujícími zdraví, ze škol s programy environmentální výchovy a děti z ostatních mateřských škol? Přínosem by bylo také vyhledávat **případy negativního chování, jednání a prožívání přírody dětmi** během činností venku. Zajímavá zjištění by přineslo i zkoumání vztahu spontánních aktivit dětí v přírodě a environmentální senzitivity.

Výsledky výzkumu budou sloužit jako podklad pro další odbornou a pedagogickou práci autorky této práce a mohou sloužit jako **inspirace dalších výzkumů**.

4.6 Možnosti uplatnění získaných výsledků v praxi mateřských škol

Z pojetí současného předškolního vzdělávání vyplývá, že úkolem institucionálního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu. **Příležitosti k pohybu a pobytu venku** může dítěti nabídnout v některých případech vlastně jen mateřská škola. Na velkém významu proto také nabývá rozhodnutí pedagogů, v jakém prostředí budou realizovat svoji vzdělávací nabídku. Každá činnost ve venkovním prostředí dítě bezpochyby obohacuje o množství rozmanitých **zkušeností**. Nevytvářejí se jen na základě dosažených cílů, ale především **přirozeně vyplývají z kontaktu dítěte s prostředím**, v kterém se pohybuje. Je svobodnou volbou pedagoga, jaké prostředí pro vzdělání zvolí. Aby nabídka mateřské školy splňovala předpoklady rozvoje vyvážené osobnosti, neměla by být ochuzena o možnost vytvořit si vztah k přírodě v nejcitlivějším období života člověka. Kontakt s přírodou má pro dítě velký význam i z hlediska sebepoznávání. Překonávání přirozených překážek v přírodě může pedagog využít pro **rozvoj v rovině osobnostní**. Při společných řešení problémových situací v přírodě dochází k efektivnímu rozvoji sociálních dovedností. Při přirozených činnostech venku si dítě nacvičí důležité dovednosti. Podaří-li se mu přeskočit potok, bude se radovat z toho, co samo zvládlo a bude příště o krok blíže k řešení problémových situací, opět s odvahou a vynalézavostí.

Uplatnění výsledků výzkumu fenoménu spontánních aktivit dětí v přírodě je na základě výše uvedených poznatků v praxi žádoucí a také reálné. Ve školních vzdělávacích programech a každodenní praxi mateřských škol je pobyt dětí venku zařazen jako obvyklá součást. Jedná se především o možnost seznámení pedagogů s výsledky výzkumu a o

případné doplnění jejich profesních kompetencí, např. v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Poznatek o přínosu spontánních aktivit dětí v přírodě pro osobnostní a sociální rozvoj by se mohl stát **významným pro vědomé a promyšlené jednání učitele**, který se na uvedený rozvoj dítěte více zaměřuje a hledá jeho další možnosti. Významný je také pro učitele motivované osobním postojem pro pobyt a činnosti v přírodě a pro učitele motivované k práci v oblasti environmentální výchovy.

Výsledky výzkumu by mohly vést **k zamyšlení o dosažených úrovních profesních kompetencí pedagogů**, např. jak dokážou rozpoznat a vnímat aktuální rozvojové potřeby dětí v mateřské škole, jaké jsou jejich komunikativní dovednosti a **zda používají ve své práci metody reflexe a sebereflexe**.

Přímo se mohou uplatnit výsledky výzkumu v mateřských školách, ve kterých probíhal výzkum. Učitelé budou s jeho výsledky seznámeni formou vzdělávací akce.

Možnost seznámit se s výsledkem výzkumu je v souladu s požadavkem na výrazné rozšíření svých profesní kompetencí a souvisí s rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Do popředí mnohem významněji vystupují sociálně profesní kompetence učitelek mateřské školy jako jsou efektivní a partnerská spolupráce s rodiči, komunikační dovednosti, zvládání konfliktů, zkvalitnění pedagogické a psychologické diagnostiky. Důležité je propojení teoretických poznatků s bezprostřední praxí učitelky. Konkrétními výstupy této práce budou také informující články v odborném tisku. Dále to jsou principy metodické reflexe jevu spontánní aktivity dítěte v přírodě.

Další využití výsledků výzkumu bude proto v rámci **vzdělávacích akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** a bude zaměřeno na **posílení tématu osobnostního a sociálního rozvoje dětí v přírodě v povědomí učitelek mateřských škol** a v každodenní praxi mateřských škol. Dále budou výsledky výzkumu využity ve vzdělávání pedagogů volného času a dalšího vzdělávání učitelů prvního stupně základních škol. S výsledky výzkumu budou seznámeni učitelé mateřské školy, v níž se provádělo pozorování.

Resumé

Výsledkem disertace je popis, charakteristiky a definice spontánních aktivit dětí v přírodě a jejich interpretace z hledisek klíčových kompetencí a vzdělávacích oblastí vyjádřených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dále interpretace z hlediska osobnostní a sociální výchovy, environmentální výchovy a výchovy dobrodružstvím. Kvalitativní výzkum byl prováděn metodou zúčastněného pozorování, kdy terénní výzkum probíhal na zahradě mateřské školy. Prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťuje pohled učitelů mateřských škol na možnosti využití přírody pro činnosti. Výsledkem je sestavený inventář činností dětí v přírodě, vybrané typické případy situací spontánních aktivit a pro uplatnění výsledků v praxi mateřských škol byly vytvořeny principy metodické reflexe spontánních aktivit dětí v přírodě. Práce uvádí spontánní aktivity dětí v přírodě do kontextu předškolní výchovy. Zdůrazňuje potřebu jim porozumět a upozorňuje na možnost pedagogického využití spontánních aktivit. Spontánní aktivity dětí v přírodě jsou projevem skutečné samostatnosti dítěte. Obsahují potenciality pro osobnostní rozvoj.

Příroda nepřestává být člověku zdrojem prožitků a zkušeností. Je stále využitelným prostorem pro výchovu i sebevýchovu člověka. Lidé vnímaví k přírodě staví pohnutky svého jednání na ohleduplných vztazích k přírodě. Zjistili jsme, že příroda je nadále prostorem pro hry, objevování a další aktivity, dnešním dětem není však zcela dostupná, možnosti bezprostředního kontaktu jsou různé. Uvědomujeme si význam a přínosy pobytu v přírodě pro malé děti. V životě mateřských škol přetrvává snaha zachovávat příležitosti pro dětské aktivity venku. Při venkovních činnostech dětí v mateřské škole jsme pozorovali spontánní aktivity dětí.

Znovu jsme objevili přírodu jako prostor pro pedagogické situace. Prozkoumali jsme fenomén spontánních aktivit dětí v přírodě a zjistili jsme, že obsahují značné potenciality k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji předškolního dítěte. Zdůrazňujeme, že pedagog mateřské školy potřebuje porozumět aktuálním potřebám dětí a potřebuje chápat význam spontánních aktivit, aby na ně mohl vhodně reagovat. Spontánní aktivity dětí v přírodě vyžadují důvěru od učitele. Zjistili jsme, že v této souvislosti potřebuje také zkvalitňovat

svoje profesní dovednosti. Poukázali jsme na to, že pedagog v mateřské škole situace spontánních aktivit v přírodě může využít – může na ně promyšleně navázat v další činnosti s dětmi a vhodnou reflexí je využít k rozvoji dětské osobnosti.

Spontánní aktivita je projevem dětské přirozenosti, výrazem aktuální potřeby seberealizace a projevem skutečné samostatnosti dítěte, které se nebojí svobody. Ukazuje nám vůli dítěte k přijetí odpovědnosti za sebe sama a své jednání, realizuje dětskou touhu po objevování světa i sebe, touhu po dosahování nových cílů, zvládání nových životních situací a po učení. Spontánní aktivity v přírodě obsahují dobrodružství. Předškolní děti v nich vyhledávají výzvy a zvládají překonávat překážky. Spontánní aktivity jsou proto v souladu se vzdělávacími cíli RVP PV.

Současná mateřská škola poskytuje ve svém programu dětem prostor pro činnosti venku a příležitosti ke svobodně zvoleným činnostem podle svých možností. Jde o to, abychom nesnižovali jejich význam, vyrovnávali tyto příležitosti s činnostmi uvnitř a rozuměli **důležitosti pobytu a pohybu v přírodě pro rozvoj malých dětí.** Bezprostřední kontakt s přírodou je pro dítě nenahraditelný. V konkrétních mateřských školách, v nichž pracují pedagogové s osobnostně orientovaným modelem předškolní výchovy, přátelsky nastavení k osobnostnímu rozvoji dětí a se vztahem k přírodě, jsou dobré podmínky k využití přírody pro výchovu a vzdělávání dětí. Takové školy nabízejí dětem příležitost k získání vztahu k přírodě a ke zdravému růstu. Tím přispívají dobrému životu budoucích školáků a dospívajících mladých lidí.

Summary

The result of the dissertation is a description, the characteristics and definition of spontaneous activities of children in nature and their interpretation of the aspects of key competencies and educational areas expressed in the Framework for Pre-school Education, further interpretation in terms of personal and social education, environmental education and adventure education. Qualitative research was conducted using participant observation, the fieldwork took place in the garden of kindergarten. Through the survey finds kindergarten teachers look for possibilities of using nature for activities. The result is a compiled inventory of the activities of children in nature, selected typical cases from the situation of spontaneous activities and for application of the results in practice of kindergartens were established principles of methodological reflection of spontaneous activities of children in nature. The dissertation shows spontaneous activities of children in nature in the context of preschool education. It emphasizes the need to understand and points to the possibility of educational use of spontaneous activities. Spontaneous activities of children in nature are manifestations of real autonomy of the child. Contain the potentiality for personal development.

Nature continues to be a source of human feelings and experiences. It remains a place for education and self-education man. People sensitive to the nature builds motives of their actions at respectful relationships to nature. We found that nature is still space for games, exploration and other activities, today's children is not fully available, the possibility of direct contact are different. We recognize the importance and benefits of the outdoors for children. In life kindergarten persistent effort to preserve opportunities for the use of nature.

Again we found nature as a space for teaching situations. We explored the spontaneous activities of children in nature and found to contain a potentiality for personal and social development of preschool children. We emphasize that the kindergarten teacher needs to understand the current needs of children and needs to understand the importance of spontaneous activity, so that they could properly respond. Spontaneous activities of children in nature require trust from teachers. We found that in this context also needs to improve their professional skills. We pointed out that the kindergarten teacher in a

situation of spontaneous activity in nature can be used - they can make well-considered in other activities with children and appropriate reflection is used to develop children's personality.

Spontaneous activity is a manifestation of children's nature, an expression of actual needs of self-realization and manifestation of real autonomy of a child who is not afraid of freedom. It shows us the will of the child to take responsibility for themselves and their actions, realizes the desire for exploring the world and themselves, a desire for achieving new goals, coping with new situations in life and teaching. Spontaneous activities in nature include adventures. Preschool children in them manage to seek out challenges and overcome obstacles. Spontaneous activities are therefore consistent with the educational objectives The Framework.

The current kindergarten program provides children in their area for outdoor activities and opportunities for freely chosen activities according to their capabilities. The point is, we do not undermine their importance, these opportunities cope with activities inside and understand the **importance of residence and movement in nature for the development of preschool children.** Direct contact with nature for a child is irreplaceable. In specific kindergartens in which teachers work with personality-oriented model of preschool education, friendly setting for personal development of children and the relationship to nature, there are good conditions for the use of nature for the education of children. Such schools offer children the opportunity to gain respect for nature and a healthy growth. By contributing a good life for future school children and young adolescents.

5 Literatura a další zdroje

Citovaná literatura, citované elektronické zdroje a dokumenty

BIDDULPH, S. *Mužství*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-209-6.

BIDDULPH, S. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-411-7.

BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

CARTER, F. *Škola Malého stromu*. Praha : Kalich, 2000. ISBN 80-7017-433-1.

CERHOVÁ, J. *Typy činností v přírodě v mateřské škole*. Praha, 2009. 76 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČINČERA, J. KOMÁRKOVÁ, M. Využití kresby jako prostředku evaluace programu na rozvíjení environmentální senzitivity mladších dětí. *Envigogika* [online]. 2010, roč. 5, č. 2 [citováno 1. září 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.envigogika.cuni.cz/>>

Člověk a příroda. Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. [online] Praha : Zelený kruh, 2009. [citováno 12. ledna 2011]. Dostupné na WWW: < <http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf>>

Education in Norway. From Kindergarten to Life Long Learning. [online] Oslo : Ministry of Education and Research, 2007 [citováno 16. srpna 2008]. Dostupné na WWW:<<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Documents/Brochurs-and-Handbooks/2007/Education-in-Norway-2007/>>

FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha : Naše vojsko, 1993. ISBN 80-206-0290-9.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. In KROPÁČKOVÁ, J. (Ed.). *Dítě předškolního věku dříve a dnes, dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha : PedF UK, 2008, s.19 – 28. ISBN 978-80-7290-377-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHAWLA, L. Life Paths into Effective Environmental Action. *Journal of Environmental Education*, 1999, 31, s. 15-26.

KAPLAN, R., KAPLAN, S. *The Experience of Nature. A Psychological perspective*. Cambridge University Press, 1989. ISBN 0-521-34139-6.

KAPUCIÁNOVÁ, M. *Výzkumy a studie o vlivu pohybu a pobytu v přírodě*. [online]. [citováno 19. září 2011]. Dostupné na WWW: < <http://www.toulcuvdvur.cz/4681-vyzkumy-a-studie-o-vlivu-pohybu-a-pobytu-v-prirode-lesni-materska-skolka> >

KASÍKOVÁ, H. Sociální kompetence učitele a možnosti jejich rozvíjení. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha : PedF UK 2008, s. 97 – 98. ISBN 978-80-7290-384-9.

KOHÁK, E. *Pražské přednášky. Život v pravdě a moderní skepse*. Praha : 3. LF UK 1990.

KOHÁK, E. *Zelená svatozář. Kapitoly z ekologické etiky*. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 1998. ISBN 80-85850-63-X.

KOLB, D. *Experience Based Learning Systems*. [online] [citováno 1. prosince 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.learningfromexperience.com/>>

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika česká*. In: Veškerých spisů Jana Amosa Komenského svazek IV. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě 1913.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. In: Veškerých spisů Jana Amosa Komenského svazek IV. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě 1913.

KRAJHANZL, J. *Osobní vztah člověka k přírodě*. Praha, 2004. 135 s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

KRAJHANZL, J. Rozmanitost, a společné motivy v odpovědích ankety „pojem vztah k přírodě“. *Envigogika* [online]. 2007, roč. 1, č. 1 [citováno 19. září 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.envigogika.cuni.cz/>>

KRAJHANZL, J. Ekopsychologie: psychologie pro časy environmentálních problémů. *Sedmá generace: Společensko-ekologický časopis*. 2008, č. 5, s. 3. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: <<http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cislocclanku=2008100001>>

>

KULHAVÝ, V. Zkušenosti významné pro formování vztahu člověka k přírodě – shrnutí dosavadních poznatků In: kol. *Člověk + příroda = udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh, 2009.

LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua. Hledání ztraceného štěstí pro nás a naše děti*. Praha : DharmaGaia, 2007. ISBN 978-80-86685-79-3.

LOVELOCK, J. *Gaia - Živoucí planeta*. ISBN 80-204-04-36-8. ISBN 80-85368-56-0.

LOUV, R. *Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill, 2006. ISBN – 13: 978-1-56512-522-3.

LYSKLETT, O., B. *Compendium on Nature and Enviroment. Studijní materiál*. Trondheim : Queen Maud's College of Early Childhood Education, 2008.

MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník. English-Czech Educational Dictionary*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

- MARTINOVSKÁ, M. *Předmět spontánního zájmu v přírodě u dětí předškolního věku*. Praha, 2009, 87s. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-504-2.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-325-3.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MONTESORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998. ISBN 80-86 189-00-7.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-276-8.
- NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
- NEUMAN, J. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.
- NEUMAN, J. *Řešíme problémy a přijímáme výzvy*. [online] Praha : Projekt Odyssea, 2007. [citováno 1. prosince 2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.odyssea.cz/>>
- NEUMAN, J., MYTTING, I. Frilustliv – svobodný život na čerstvém vzduchu. In *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2007, č. 8, s 69 – 75. ISSN 1214-603-X.
- OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001, s. 123 – 140. ISBN 80-7178-585-7.
- OPRAVILOVÁ, E., Proměna dětské populace jako determinanta učitelství. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha : PedF UK 2008, s. 75 – 84. ISBN 978-80-7290-384-9.

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. Dítě jako východisko konstrukce cíle výchovy a vzdělání. In KROPÁČKOVÁ, J. (Ed.). *Dítě předškolního věku dříve a dnes, dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha : PedF UK, 2008, s. 53 – 60. ISBN 978-80-7290-377-1.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ V. *Rok v mateřské škole*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.

PECHA, L. *Woodcraft. Lesní moudrost a Lesní bratrstvo*. Olomouc : Votobia, 1999. ISBN 80-7198-353-5.

PROKEŠOVÁ, M. Domov – proměny místa. *Envigogika* [online]. 2008, roč. 3, č. 2 [citováno 8. srpna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.envigogika.cuni.cz/>>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2011-07-08]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.

RÝDL, K. Dítě a dětství v historickém vývoji. In KROPÁČKOVÁ, J. (Ed.). *Dítě předškolního věku dříve a dnes, dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha : PedF UK, 2008, s. 13 – 18. ISBN 978-80-7290-377-1.

SETON, E. T. *Cesta životem a přírodou*. Praha : Orbis, 1977.

SETON, E. T. *Kniha lesní moudrosti*. Praha : Olympia, 1991.

SPILKOVÁ, V. Osobnostní pojetí primárního vzdělávání – klíčový koncept primární pedagogiky orientované na dítě. In KROPÁČKOVÁ, J. (Ed.). *Dítě předškolního věku dříve a dnes, dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha : PedF UK, 2008, s. 90 – 96. ISBN 978-80-7290-377-1.

SPILKOVÁ, V. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství*. [Framework Educational Programme for Basic Education

in the context of changes of Czech education system]. *Pedagogika*, 2005, č.1, s. 20-25. ISSN 0031-3815.

SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha : PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

STELLA, M., STIBRAL, K. „Krajina a evoluce“? Evolučně-psychologické teorie percepcce krajiny. *Envigogika* [online]. 2009, roč. 4, č. 2 [citováno 3. Srpna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.envigogika.cuni.cz/>>

ŠIRCOVÁ, I. *S dětmi v přírodě*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-201-0.

ŠIRCOVÁ, I. Dnešní předškolní dítě a příroda. In KROPÁČKOVÁ, J. (Ed.). *Dítě přeškolního věku dříve a dnes, dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha : PedF UK, 2008, s. . 49 – 52. ISBN 978-80-7290-377-1.

ŠIRCOVÁ, I. Příroda – prostor pro činnosti, zdroj pro výchovu. In KROPÁČKOVÁ, J. (Ed.). *Dítě přeškolního věku dříve a dnes, dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha : PedF UK, 2008, s. 106 – 109. ISBN 978-80-7290-377-1.

ŠIRCOVÁ, I. Spontánní aktivita v přírodě u dětí v mateřské škole. In *Konference doktorandů 2007 (sborník)*. Praha : PedF UK, 2007. ISBN 80-903665-9-7.

ŠIRCOVÁ, I. *Ekologická výchova jako forma osobnostně sociální výchovy*, in: RAABE, Vedení mateřské školy, únor 2001, Praha 2001.

ŠIRCOVÁ, I. Pobyt a činnosti v přírodě – význam pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte. In *Problémové dítě a hra*. Praha : Raabe, 2008. ISBN

ŠIRCOVÁ, I. Zkoumáme přírodní zdroje vody zážitkem. *Gymnasion*, 2007, č. 8, s. 44. ISSN 1214-603X.

ŠIRCOVÁ, I. Co ovlivňuje využití přírody pro činnosti dětí v současné mateřské škole?, příspěvek konference ČPdS. *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigmata – ideje – realizace*. Praha : PedF UK, 2011. (v tisku).

ŠITOVSKÁ, I. Duševní hygiena jako součást profesní kompetence. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2010, s. 40 – 72. ISBN 978-80-7367-627-8.

ŠMAJS, J. *Kultura proti přírodě. Tři ekologické eseje*. Brno : Zvlášť vydání, 1994, ISBN 80-854 36-28-0.

ŠULOVÁ, L.. Efektorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (Eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2010, s. 13 – 21. ISBN 978-80-7367-627-8.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOREAU, H. D. *Walden aneb Život v lesích*. Praha – Litomyšl : Paseka, 2006. ISBN 80-7185-671-1.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha - Kladno: Strom a AISIS, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, T. Role předškolního vzdělávání ve výchově k udržitelnému rozvoji. In: kol. *Člověk + příroda = udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh, 2009. [citováno 12. ledna 2011]. Dostupné na WWW: < <http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf>>

ZAPLETAL, M. *Výpravy za dobrodružstvím*. Praha : Albatros, 1986.

Dokumenty

Act no. 64 of June 2005 relating to Kindergartens (the Kindergarten Act) Dostupné na WWW:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/engelsk/barnehageloven_engelsk.pdf>

Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens Dostupné na WWW:<<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/engelsk/FrameworkPlanfortheContentandTasksofKindergartens.pdf>>

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : VÚP a TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

Zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) Dostupné na WWW:<<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>

Elektronické zdroje

Asociace lesních mateřských škol [online]. Praha : Asociace lesních mateřských škol. [online]. [cit.2011-06-05]. Dostupný z WWW: < <http://www.lesnims.cz/>>

Asociace předškolní výchovy. [online]. Praha : Asociace předškolní výchovy. [online]. [cit.2011-09-09]. Dostupný z WWW: < <http://www.aspv.cz/>>

Compendium on Nature and Environment. Project leader, Olav B.Lysklett, Queen Maud's College of Early Childhood Education,

Ekolist.cz. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW:< <http://www.ekolist.cz/>>

Envigogika. Elektronický recenzovaný časopis. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: < <http://www.envigogika.cuni.cz/> <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/>>

Experience Based Learning Systems, [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: < <http://learningfromexperience.com>>

Forest and School. Materials for outdoor education in the forest, hints on literature and other useful links: [online]. [cit.2011-06-05]. Dostupný z WWW:

<<http://www.lesnims.cz/>><http://www.skogselskapet.no/skogogskole>

FRANĚK, M. Potřeba dětské hry v přirozeném prostředí. *Neviditelný pes/věda*. 5.1.2001 a 8.1.2001. Dostupné z <<http://pes.internet.cz/veda>>

FRANĚK, M. Co je a kde se vzala environmentální psychologie. *Bedrník : Časopis pro ekogramotnost*. 2007, roč. 6, č. 2, s. 11-12. Dostupné z <<http://www.pavucina-sev.cz/pdf/bedrnik-kveten-2007.pdf>>

FRANĚK, M. Psychosociální faktory ovlivňující úspěšnost environmentální výchovy. *Sisyfos : Zpravodaj ekologické výchovy*, 2002. [cit. 2008-10-25]. Dostupné z WWW:

<http://www.volny.cz/evans01/sisyfos/fr_studie.rtf>

FRANĚK, M. Děti potřebují pro svoji hru přirozené venkovní prostředí. In: kol. *Člověk + příroda = udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh, 2009. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW:<<http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf>>

CHAWLA, L. Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. [online]. [cit.2011-05-08]. Dostupný z WWW:<<http://www.childrenandnature.org/publications/>>

Children and Nature Network. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: <<http://www.childrenandnature.org/publications> >

KELLERT, S. R. Reflections on Children's Experience of Nature. [online]. [cit.2011-05-08]. Dostupný z WWW:<<http://www.childrenandnature.org/research/volumes/C16/>>

KRAJHANZL, J. Kapitola z textu "Hledání jevu 'vztah k přírodě' a způsobů jeho zkoumání (2006). [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: <<http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cisloclanku=2008050008>>

KULHAVÝ, V. Zkušenosti významné pro formování vztahu člověka k přírodě – shrnutí dosavadních poznatků In: kol. *Člověk + příroda = udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh, 2009. [online].

[cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW:< <http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/300409-clovek-priroda-fin.pdf>>

Liga lesní moudrosti. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: < <http://www.woodcraft.cz/>>

Norwegian Environmental Education Network. A tool for environmental education: . [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: < <http://sustain.no> >

Portál české ekopsychologie. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: < <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cz/> >

Project Adventure. Advancing Active Learning. [online]. [cit.2011-07-08]. Dostupný z WWW: < <http://www.pa.org/> >

Projekt Odyssea. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW:< <http://www.odyssea.cz/>>

Queen Maud University College of Early Childhood Education (QMUC) [online]. Trondheim : QUMC. [cit.2011-07-08]. Dostupný z WWW: <<http://www.dmmh.no/index.php?ID=33&lang=eng> >

Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. [online]. [cit.2011-09-22]. Dostupný z WWW: < <http://www.pavucina-sev.cz/>>

Sharing Nature [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: www.sharingnature.com

The Ernest Thompson Seton Pages. [online]. [cit.2011-04-24]. Dostupný z WWW: < <http://www.etsetoninstitute.org/>>

The Forestry Extension Institute. Learning with the forest- from kindergarten to college. [online]. [cit.2011-04-24]. Dostupný z WWW: < <http://www.skogkurs.no/lms>.

The Children's Trekking Club. . [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: < <http://www.turistforeningen.no/english>>

The Ministry for Research and Education. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: < <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/Kindergarden.html?id=1029> >

The Online School for Weather. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: <
<http://www.srh.noaa.gov/jetstream> >

The Thoreau Reader. [online]. [cit.2011-04-24]. Dostupný z WWW: <
<http://thoreau.eserver.org/http> >

THOREAU, H.,D. *Walking*. [online]. [cit.2011-04-24]. Dostupný z WWW: <
<http://thoreau.eserver.org/walking.html>>

Toulcův dvůr. Středisko ekologické výchovy hlavního města Prahy. [online]. [cit.2011-04-22]. Dostupný z WWW: < <http://www.toulcuvdvur.cz/> >

University of Stavanger. [online]. [cit.2011-04-24]. Dostupný z WWW: <
<http://www.uis.no/frontpage/>>

Prostudovaná literatura

BARTŮŇEK, D. *Hry v přírodě s malými dětmi*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-539-3.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BIDDULPH, S. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-334-X.

CORNELL, J. *Auf die natur horen. Wege zur naturerfahrung*. Mulheim a.d. Ruhr : Verlag an der Ruhr. 1991. ISBN 3-927279-73-0.

ČERVINKA, J. *Výpravy do přírody*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-623-3.

ČÍŽKOVÁ, Z. *Ekologická výchova nejmenších a malých*. Praha : Pražské ekologické centrum, 1996.

DEWEY, J. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1990.

- DITTRICH, P.: Pedagogicko-psychologická diagnostika. Jinočany : H+H, 1993.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- FOUNTAIN, S. *Místo na slunci. Globální výchova pro děti 5 – 10 let*. Praha : Tereza a ARCADIA, 1994.
- Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. č. 3. Praha : PŠL, 2005. ISSN 1214-603-X.
- Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. č. 6. Praha : PŠL – Outward Bound ČR, 2006. ISSN 1214-603-X.
- Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, č. 8. Praha : PŠL – Outward Bound ČR, 2007. ISSN 1214-603-X.
- HEDERER, J.: *Životní prostředí a výchova*,. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-887.
- Ekologická výchova v mateřských školách*. TASK klub a Ekocentrum Paleta, Pardubice 1996
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- LEDVINOVÁ, J. A kol.: *Výchova pro budoucnost*. Praha : MŽP a Tereza, 1992.
- MATEJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN: 978-80-247-0870-6.
- MÚNDL, K. *Zachraňme naději. Rozhovory s Konradem Lorenzem*. Praha : Panorama, 1992. ISBN 80-7038-211-X. ISBN 80-85368-30-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha : Academia, 2003. ISBN 80-200-0625-7.
- NEUMAN, J. *Výchova v přírodě*. Studijní materiál. Praha : FTVS, 2001.
- NEVRLÝ, M. *Kniha o Jizerských horách*. Janov nad Nisou : CIVITAS, 1996.
- PIKE, G., SELBY, D.: *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROUSSEAU, J., J. *Emil čili o výchově*. Praha : Eduard Grégr a syn, 1911.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.
- SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.
- SRB, V. a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2.
- STREJČKOVÁ, E.: *Děti pro pětihory, Zájmové sdružení Toulcův dvůr*, Praha 1998
- SVOJSÍK, A. B. *Základy junáctví*. Praha : Josef Springer, 1912.
- ŠIRCOVÁ, I. Bystříme své smysly. In *Metodika OSV, Lekce OSV* [online]. Praha : Projekt Odyssea, 2008. ISBN 978-80-87145-35-7. Dostupné na WWW: <<http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv>>
- VALENTA, J. *Manuál k tréninku řeči lidského těla (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno : AISIS, 2004. ISBN 80-239-2575-X.
- VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat (na pomoc osobnostní a sociální výchově ve školách)*. Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.
- Věčná příroda. Úvahy o smyslu přírody v lidském životě*. Praha : Albatros, 1984.
- Výchova pro budoucnost*. Praha : MŽP a ZO ČSOP Tereza, 1992.
- WITT, R.: *Vnímejme přírodu všemi smysly*. Praha : Pražské ekologické centrum, 1996.

6 Přílohy

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – Terénní zápis 2. 11. 2010 A
- Příloha č. 2 – Terénní zápis 2. 11. 2010 B
- Příloha č. 3 – Zpracovaný terénní zápis 31. 3. 2011 A
- Příloha č. 4 – Zpracovaný terénní zápis 31. 3. 2011 B
- Příloha č. 5 – Očekávané výstupy OSV
- Příloha č. 6 – Dotazník Děti v MŠ a v přírodě
- Příloha č. 7 – Fotografie školní zahrady 1
- Příloha č. 8 – Fotografie školní zahrady 2
- Příloha č. 9 – Lezení na jabloň
- Příloha č. 10 – Hraní v lísce
- Příloha č. 11 – Houpání na borovici
- Příloha č. 12 – Typické případy spontánních aktivit