

**Univerzita Karlova v Praze**

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Bakalářská práce**

**Využití projektové výuky v lesní mateřské škole**

The Use of the Project Method in a Forest Kindergarden

Marie Majkusová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2017

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Využití projektové výuky v lesní mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. 12. 2017

.....

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Soni Koťátkové Ph.D. za vedení mé práce, za podnětné připomínky, čas a energii kterou mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala svým kolegům, dětem i rodičům v lesní mateřské škole, kde pracuji.

**Anotace:**

Bakalářská práce se věnuje využití podnětů z volné hry dětí v přírodě v další práci na pedagogických projektech. Konkrétně se zabývá možností využít zaujetí dětí při volné hře do dalších řízených činností. Teoretická část se zaměřuje na téma lesní pedagogiky, projektové výuky, volné hry v mateřské škole a motivace dětí. Praktická část je založena na pozorování hry dětí v přírodním prostředí, následném získání nejčtetnějších podnětů, které děti v přírodním prostředí využívají. Dále jsou pak tyto podněty použity jako základ pedagogických projektů, které jsou realizovány v lesní mateřské škole. Cílem bakalářské práce je provést celý proces projektového zpracování témat vybraných ze zájmu dětí v lesní mateřské škol a ověřit jeho funkčnost.

**Klíčová slova:**

Projektová metoda, pedagogický projekt, lesní mateřské školy, lesní pedagogika, volná hra, předškolní vzdělávání, alternativní mateřské školy.

**Annotation:**

The bachelor thesis deals with the use of initiatives from the free play of children in further work on pedagogical projects. Specifically, it deals with the possibility to use children's real interest in other pedagogical activities. The theoretical part focuses on the topic of forest pedagogy, project method, free play in kindergarten and motivation of children. The practical part is based on the observation of the free play of children and obtaining the most frequent initiatives that children use in the natural environment. Pedagogical projects which are realized in the forest kindergarten are inspired by these initiatives. The aim of the bachelor thesis is to perform entire process and verify its functionality.

**Keywords:**

Project method, pedagogical project, forest kindergarten, forest pedagogy, free play, preschool education, alternative kindergarten.

## Obsah

ÚVOD.....	8
1 LESNÍ PEDAGOGIKA.....	10
1.1 Význam lesní pedagogiky .....	10
1.2 Historie lesní pedagogiky .....	10
1.2.1 Joseph Bharat Cornell.....	11
1.2.2 Lesní pedagogika ve vybraných zemích Evropy.....	12
1.2.3 Lesní pedagogika v České republice .....	13
1.2.4 Lesní mateřské školy v České republice .....	15
1.2.5 Historie lesních mateřských škol.....	15
1.2.6 Asociace lesních mateřských škol .....	16
2 PROJEKTOVÁ METODA .....	17
2.1 Terminologické vymezení .....	18
2.1.1 Fáze projektu .....	18
2.1.2 Typologie projektů .....	19
2.2 Projektová metoda z historického pohledu.....	21
2.2.1 Projektová metoda ve vzdělávací praxi 20. století .....	21
2.2.2 První teoretické pojednání .....	22
2.2.3 Reformní pedagogika v českých školách .....	22
2.2.4 Pedagogické projekty v ČR po roce 1989 .....	23
2.3 Použití projektové metody v MŠ.....	24
2.3.1 Pozitiva a negativa projektové výuky.....	26
2.3.2 Prezentace projektu v komunitním kruhu.....	29
3 VOLNÁ HRA V LMŠ.....	31
3.1 Význam volné hry .....	31
3.2 Nahlížení na hru z historického kontextu .....	31
3.3 Znaky hry.....	32
3.4 Typy her.....	33
4 MOTIVACE.....	34

4.1	Vnitřní motivace .....	35
4.2	Vnější motivace .....	35
5	VYMEZENÍ PROBLÉMU .....	36
5.1	Co předcházelo akčnímu výzkumu.....	36
6	CÍL PRÁCE.....	37
6.1	Dílčí cíle práce.....	37
6.2	Výzkumné otázky .....	37
7	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	38
7.1	Metoda zúčastněného pozorování .....	38
7.2	Evaluační pedagogických projektů .....	39
7.3	Strukturované skupinové interview dětí .....	39
8	VÝZKUMNÝ PROCES.....	40
8.1	Charakteristika výzkumného prostředí .....	40
8.2	První fáze výzkumu .....	43
8.2.1	Pozorování .....	43
8.2.2	Výsledky první fáze – pozorování.....	46
8.3	Druhá fáze výzkumu.....	46
8.3.1	Projekt č. 1: Putování za matečním stromem .....	47
8.3.2	Projekt č. 2: Příběh ukrytý v ledu .....	52
8.3.3	Projekt č. 3: Ruměnice pospolná .....	56
8.3.4	Výsledky druhé fáze – pedagogická evaluace projektů.....	61
8.4	Třetí fáze výzkumu .....	62
8.4.1	Strukturované skupinové interview dětí .....	62
8.4.2	Výsledky třetí fáze výzkumu .....	64
9	SHRNUTÍ VÝZKUMU .....	65
10	DISKUZE .....	66
	ZÁVĚR.....	67
	LITERATURA .....	68
	INTERNETOVÉ ZDROJE .....	71

Seznam zkratk.....	72
Seznam grafů.....	72
Seznam příloh.....	72

## ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si zvolila vzhledem k mému úzkému kontaktu s lesní mateřskou školou, ve které nyní čtvrtým rokem pracuji. Ze své praxe pozoruji, že počet rodičů hledající alternativní vzdělávání se stále zvyšuje. Ať už jsou jejich důvody jakékoliv (příliš velký počet dětí ve třídách, nedostatečná kapacita spádových mateřských škol či omezený pohyb dětí na čerstvém vzduchu), výsledkem je vzrůstající počet alternativních škol. Lesní mateřské školy jsou jednou z alternativ, kterou rodiče v poslední době využívají. Našli bychom mnoho mateřských škol, které se zaměřují na vybudování vztahu rodičů se školou, na individuální přístup k dětem nebo na používání specifických metod při vzdělávání. Lesní mateřské školy se zaměřují na každodenní mnohahodinový pobyt dítěte v přírodním prostředí. Pomáhají dětem rozvíjet environmentální senzitivitu a položit základy pro jejich budoucí vztah k přírodě. Převážná většina pedagogické práce je tedy nutně spojena s přírodou a s podněty, které v ní nacházíme. Úkolem lesního pedagoga je pak rozvíjet právě takové podněty, které děti zaujmou. Touto problematikou se v práci zabývám.

Cílem bakalářské práce je prostřednictvím pozorování vyvodit podněty, které děti vyhledávají opakovaně při volné hře v přírodním prostředí a následně na základě těchto podnětů vytvořit pedagogické projekty a ověřit funkčnost tohoto postupu.

V teoretické části charakterizuji lesní pedagogiku, její význam, historii a aktuální situaci tohoto odvětví vzdělávání ve vybraných zemích Evropy. Zásadní pozornost zaměřím na lesní mateřské školy v České republice.

Projektovou metodu stručně představuji v historickém kontextu, prostor věnuji i terminologickému vymezení, které považuji za nutné k pochopení pedagogického projektu jako pružného celku. Specifika práce na pedagogickém projektu v mateřské škole souvisí s praktickou částí velmi úzce, stejně jako charakterizace volné hry dětí. Teoretickou část zakončuji kapitolou motivace. Tato kapitola objasní a zdůrazní můj záměr vycházet z vnitřní motivace dítěte při práci na pedagogických projektech.



Praktickou část zahájím představením akčního výzkumu, který jsem pro svou práci zvolila. Dále představím metody, kterými jsem ověřovala výzkumné otázky. Samotný výzkumný proces se pak skládá z nutné charakteristiky prostředí, na které navazují tři fáze výzkumu. V rámci výzkumu čerpám z pozorování volné hry dětí podněty, které dále slouží jako základní stavební kameny k předkládaným pedagogickým projektům, které byly následně ověřeny a evaluovány prostřednictvím skupinového interview dětí.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 LESNÍ PEDAGOGIKA

Lesní pedagogika (dále LP) je relativně novým odvětvím pedagogiky. Je jí něco málo přes půl století a za tu dobu si již stihla vydobýt své místo na slunci v mnoha zemích světa. V každé z těchto zemí má trochu jinou podobu, ale jedno je vždy stejné. Lesní pedagogika přibližuje člověka k přírodě a osvětluje práci lidí, kteří o přírodu pečují.

### 1.1 Význam lesní pedagogiky

*"Les je nejvýznamnější komponent biologické pestrosti, tzv. biodiverzity na planetě. Znamená proměnlivost všech forem života od úrovně jedince, přes druhy až po ekosystémy"* (Harkabus, Marušáková, 2004-2007, s. 64).

Pohled člověka na přírodu se v průběhu historie razantně proměnil. Člověk velmi dlouho považoval přírodu za nevyčerpatelný zdroj, se kterým je možno zacházet dle jeho libosti. Až teprve ve 20. století se společnost dostává na skutečný mezník ve vztahu k přírodě. Příroda je nenávratně poznamenána průmyslem, technickým pokrokem lidstva, které se zatím příliš neohlíželo na své konání. Ozývá se nejedna osobnost z řad odborníků napříč obory a volá po návratu člověka k přírodě, po citlivém přístupu k ní. Pedagogové si více než kdy dříve uvědomují důležitost budování vztahu dítěte k přírodě od raného dětství.

### 1.2 Historie lesní pedagogiky

Hlavní myšlenka lesní pedagogiky využít les jako místo k vyučování a výchově vznikla v 60. letech 20. století. Díky J. B. Cornellovi (Prýlová, 2004–2007, s. 97) můžeme dnes považovat Spojené státy americké za kolébku lesní pedagogiky. Myšlenka se dále nesla přes Švýcarsko do Německa, Rakouska a do dalších zemí Evropy, mj. i do České republiky. Hlavní cíle, které provázely vznik lesní pedagogiky, se za dobu její existence výrazně proměnily, a to hlavně díky zaměření na trvale udržitelný rozvoj a důrazu na environmentální pedagogiku.

### 1.2.1 Joseph Bharat Cornell

Otec myšlenky lesních mateřských škol Joseph Bharat Cornell je dnes považován za jednu z nejuznávanějších autorit v oboru environmentální výchovy (Prýlová, 2004–2007, s. 96).

Velkou část svých dětských let strávil zkoumáním přírody v okolí svého domova na severu Kalifornie. Cítil hluboké souznění s tajemstvím a krásou přírody, která ho obklopovala.

Do svých knih se mu podařilo tuto hloubku přenést. Do dnešního dne vydal 12 publikací, ve kterých se snaží v čtenářích podnítit zájem o přírodu. Do češtiny byla přeložena zatím pouze jediná – *Objevujeme přírodu*.

O jeho předposlední knize napsal Frank Helling (přírodovědec národních parků Spojených států amerických): „*V knize Obloha a země se mne dotýkaly Joseph ukazuje, jak je možné se propojit s přírodou na ještě hlubší úrovni. Techniky uvedené v této knize budu používat ve svém životě a sdílet je s ostatními – šířit je jako vlnky na rybníce, jen abych přispěl k vytvoření pokojnějšího, laskavého, milujícího a trvale udržitelného světa*“ (in Cornell, 2014, s. neuvedena).

Své formální vzdělání v oboru ochrany přírody a environmentální pedagogiky získal Cornell v organizaci National Audubon Society. V 70. letech minulého století vytvořil svůj vlastní bakalářský program na Kalifornské státní univerzitě ve městě Chico.

Mimo jiné je také tvůrcem vysoce efektivního plynulého učení (Flow Learning™).

Tato metoda učení obsahuje čtyři fáze (Cornell, 2012, s. 42):

- První fáze: Probuzení nadšení, hravosti a bdělosti
- Druhá fáze: Zaměření pozornosti, vnímavosti, prohloubení uvědomění
- Třetí fáze: Přímý prožitek, úplné pohlčení vlastním objevováním
- Čtvrtá fáze: Sdílení inspirace, soudržnost skupiny, zpětná vazba pro vedoucího

Metoda plynulého učení je systematický a pružný celek. Umožňuje skupině dostat se skrze stále soustředěnější aktivity k hlubším prožitkům. Každý jedinec se tedy díky plynulému učení posouvá z výchozího bodu s maximální možnou mírou zapojení (Cornell, 2012, s. 13).

### **1.2.2 Lesní pedagogika ve vybraných zemích Evropy**

V Evropě se lesní pedagogika těší stále větší oblibě. V této kapitole uvádím pouze několik sousedních zemích, kde je již hluboce zakořeněna. Tyto země velmi ovlivnily vývoj lesní pedagogiky i v České republice.

#### **Rakousko**

V Rakousku jako jedné z mála zemí je LP ukotvena legislativně. Od roku 2002 je zde zavedena povinnost zajistit účast dítěte minimálně na jedné akci v rámci lesní pedagogiky v průběhu jeho celého studia. Garantem je Ministerstvo zemědělství, lesnictví, životního prostředí a vodního hospodářství, ale LP zde podporuje i Ministerstvo školství.

V Rakousku ale i Německu je možné absolvovat doplňující kurzy které jsou určeny absolventům lesnických i pedagogických oborů. Absolventi lesnictví si mohou rozšířit vzdělání o pedagogický základ a najdeme zde rozšíření i pro absolventy pedagogických oborů, kteří si mohou doplnit lesnické vzdělání. Tato možnost v České republice zatím není (Kapuciánová, 2010).

#### **Německo**

V Německu došlo k legislativnímu ukotvení LP pouze v některých spolkových zemích a každá z nich přistupuje k této problematice po svém. Lada Prýlová (2005) ve svém článku pro časopis *Lesnická práce* poukazuje na Brandenbursko, kde je LP nejvíce rozšířena. Má zde více než desetiletou tradici a je zakotvena v legislativě. Aktivitu podporuje Ministerstvo zemědělství, lesnictví i školství. Zaměřují se na děti z mateřských škol, žáky základních a středních škol.

## **Polsko**

Zdá se, že nejvíce pozornosti se lesní pedagogice dostává v Polsku. I přesto, že k legislativnímu ukotvení zatím nedošlo, lesní pedagogika v Polsku jen kvete. Státní lesy (Lasy Państwowe) spravují 80 % všech lesů na území Polska a na každé lesní správě je alespoň jeden lesní pedagog, který je hrazen ze státních peněz. Programy jsou vypracovány tak, aby na sebe navazovaly. Po absolvování celého cyklu programů dostane účastník osvědčení. Průměrný maturant absolvuje asi 30 hodin lesní pedagogiky (Prýlová, 2005).

### **1.2.3 Lesní pedagogika v České republice**

Zatímco v některých zemích má lesní pedagogika již hluboké kořeny, v České republice se teprve zabydluje. Jedna z prvních publikací, která hovoří o lesní pedagogice, vznikla v České republice v roce 2003 a nese název *Pojďme na to od lesa*. Spolupráce českých a německých autorů přinesla ojedinělou publikaci, která má sloužit k denní potřebě lesních průvodců. Jedná se především o sborník aktivit, v úvodu knihy najdeme ale také potřebný teoretický základ lesní pedagogiky.

V knize jsou uvedeny tyto cíle LP (Amann, 2003, s. 14–20):

- probudit radost a zájem o les a zažít les, zvířata i rostliny v něm všemi smysly; vychutnat si vzduch, klid, krásu; dozvědět se o radosti ze společného učení a hraní
- učit se úžasu (vzít vážně velkolepost přírody, nabídnout zkoumání neviditelného a probudit zájem o tuto úroveň poznání)
- předávat vědomosti (vědomosti zprostředkovat na konkrétním příkladu, s přirozenými souvislostmi)
- přiblížit práci lesníka (poznat práci lesníků a význam lesního hospodaření)
- představit trvale udržitelné hospodaření v lesích (přiblížit odpovědné využívání zdrojů na příkladu lesů a představit funkce lesa)
- rozšiřovat vědomí a poznatky (objevit fascinující přírodní zákony; sám, nezprostředkovaně poznat vliv lidské činnosti na životní prostředí)
- zprostředkovat hodnoty (najít přirozené místo člověka v přírodě, najít vlastní hodnotu přírody)
- naučnout změny chování (probudit vědomí osobní odpovědnosti, dodat odvalu k trvale udržitelnému způsobu života)
- probudit zájem o konkrétní les
- pozvat k návštěvě lesa (lesní vycházky, zařízení pro návštěvníky, jasné informace)

Hlavním cílem, který zastřešuje uvedené dílčí cíle je trvalá udržitelnost lesního hospodářství. Byla definována na konferenci ministrů EU z roku 1993: *"Trvale udržitelné obhospodařování lesa je ošetřování a využití lesů a lesních ploch takovým způsobem a v takové míře, že zůstane zachována jejich biologická pestrost, produktivita, schopnost omlazení a vitalita a rovněž jejich potenciál plnit v době současné i budoucí příslušné ekologické, hospodářské a sociální funkce na lokální, národní a globální úrovni, aniž by byly poškozovány další ekosystémy"* (in Harkabus, Marušáková, 2004- 2007, s. 65).

Ze zmíněných funkcí se lesní pedagogika nejvíce opírá o sociální funkce lesa, které bychom dále mohli dělit na krajinoformující, rekreační, výchovně-vzdělávací a kulturní. Lesní pedagog má za úkol předat zábavnou formou pojem trvalé udržitelnosti za pomoci aktivního prožitku a vlastních zkušeností. Je dnes k dispozici již řada výzkumů, které upozorňují na upřednostnění přímého zážitku před pouhým pasivním příjmem informací. Jediný den v přírodě může změnit názor účastníka kurzu, aby příště nepáchal v lese škody (Harkabus, Marušáková, 2004-2007, s. 65).

### **Typy aktivit lesní pedagogiky**

- Informační akce (celonárodní): Den země, Uklid'me Česko, Dny s Lesy ČR, akce pro školy "Les ve škole – škola v lese"
- Standardní (neperiodické): vycházka s doprovodem lesníka, práce v lese, účast na programu s lesním pedagogem
- Periodické: lesní mateřská škola, kroužky pořádané lesními pedagogy

### **Lesní pedagog**

V České republice se může stát lesním pedagogem absolvent lesnického vzdělání (případně člověk s lesnickou praxí), který získá akreditaci v kurzu lesní pedagogiky.

Lesní pedagog se stává průvodcem návštěvníků, kteří do lesa přicházejí, aby se s ním seznámili. Za nejdůležitější kvality lesního pedagoga považují Harkabus a Marušáková znalosti v oboru, který souvisí s péčí o les. Dále k této práci nevyhnutelně patří zvládnutí pedagogických nástrojů a jejich používání (vyučovací a diagnostické metody, komunikační techniky atd.). V neposlední řadě by měl lesní pedagog být velmi dobrý organizátor, který udrží zvolenou strukturu programu i v nestabilním prostředí lesa.

Kompetence lesního pedagoga (Harkabus, Marušáková, 2004–2007, s. 73):

- mít velmi dobrou orientaci v oboru (lesnictví, myslivost, ochrana a pěstování lesa aj.)
- umět pomáhat účastníkům kurzu
- motivovat a povzbuzovat účastníky kurzu
- umět řídit procesy vzdělávání v přírodě
- uplatňovat ve vzdělávání metody orientované na rozvoj osobnosti
- diagnostikovat poznávací a učební styl jednotlivých účastníků, rozpoznat jejich silné a slabé stránky, poskytovat spolehlivou zpětnou vazbu
- být pružný a umět se zdokonalovat (potřeba seberozvoje)
- být ochotný reagovat na potřeby
- respektovat dohodnuté hodnoty a pravidla
- umět řídit čas pro jednotlivé aktivity
- umět řídit hodnotovou reflexi účastníků vzdělávání

#### **1.2.4 Lesní mateřské školy v České republice**

Lesní mateřské školy (dále jen LMŠ) v České republice bychom mohli považovat za relativně nový přírůstek do našeho alternativního školství. I přesto, že lesní mateřské školy nemají v naší zemi dlouhou historii, myšlenky o vyučování v přírodě přenesl do praxe již pedagog Eduard Štorch (1929). Poukazoval na nedostatek kontaktu dětí s přírodou. Metodicky zpracoval a následně realizoval na Libeňském ostrově školu pro děti v přírodě fungující v letech 1926–1930, s názvem Dětská farma. I přesto, že Štorch se zaměřoval na primární vzdělávání, jeho tehdejší myšlenky se mnohdy setkávají s myšlenkami lesních mateřských škol, jak je známe dnes.

#### **1.2.5 Historie lesních mateřských škol**

Lesní mateřské školy jsou s úspěchem provozovány v mnoha zemích světa. Mezi země s tradicí LMŠ v délce i několika desítek let patří například Dánsko, Švédsko či Německo. Právě v Dánsku se zrodila první lesní mateřská škola. Díky touze po přírodě a také kvůli nedostatečné kapacitě klasických mateřských škol, začala matka čtyř dětí Ella Flatau pořádat výlety do přírody. Postupně se k ní přidávali sousedé a známí. Na základě jejich zkušeností mohla v roce 1954 vzniknout občanská iniciativa sdružující příznivce této myšlenky, a následně také první lesní mateřská škola. V Dánsku i Švédsku jsou lesní mateřské školy velmi rozšířené. V Německu v roce 1993 vznikla na základě přímých

zkušeností s dánskou koncepcí první oficiálně uznaná lesní mateřská škola se statutem denního zařízení pro předškolní péči. Od té doby jsou v Německu lesní mateřské školy plnohodnotnou variantou ke klasickým mateřským školám a existuje jich zde aktuálně okolo tisíce.

V České republice se o založení první lesní mateřské školy zasloužila především Emílie Strejková, která v roce 2004 zahájila činnost ekologicky orientované dvoutrídni mateřské školy „Semínko“ při spolku Toulcův dvůr. I přes nevoli byla v roce 2010 založena třetí venkovní třída, která funguje dodnes na principech lesní mateřské školy (ALMŠ, 2017).

### **1.2.6 Asociace lesních mateřských škol**

V roce 2010, tedy ve stejném roce jako vznikla první lesní třída, byla založena také asociace lesních mateřských škol (dále ALMŠ). Ta aktuálně zastupuje více než 140 zařízení a tento počet rapidně vzrůstá.

*„Pokud tempo růstu bude i nadále takto vysoké, stane se Česká republika do několika let, co se týká počtu lesních školek na počet obyvatel, neúspěšnější na světě,“* uvedla Magda Kvítková z ALMŠ (ČT 24, 2017).

Asociace byla vytvořena, aby mohla poskytovat kvalitní zázemí pro vznik nových lesních klubů/mateřských škol ale i kvalitní péči o stávající zařízení. Pod jejich kompetenci spadá i tvorba standardů kvality, které *„mají být vzorem na cestě k ideálům“* (ALMŠ, 2017). Jejich práce dále spočívá v komunikaci se státní správou a ve snaze zajistit lepší legislativní zázemí pro lesní mateřské školy.

Pro práci v LMŠ není nutné mít vzdělání lesního pedagoga. V České republice je zvykem nazývat pedagogy LMŠ průvodce. I přesto, že mnozí průvodci neabsolvovali vzdělání v oboru lesnictví či pedagogiky, asociace nabízí širokou škálu vzdělávacích programů, kterou mohou využít. Jednou z mnoha příležitostí je každoročně pořádaná letní škola pro pedagogy či mezinárodní konference lesních mateřských škol.

To, jak jsou lesní mateřské školy vnímány v očích veřejnosti, je také dílem asociace, která komunikuje s médii a snaží se povědomí o tomto typu vzdělávání rozšiřovat.



## 2 PROJEKTOVÁ METODA

Jednotnou definici pojmu „projektová metoda“ (někdy se setkáváme s termínem pedagogický projekt) v odborné literatuře nenajdeme. Co se týká pojmu „metoda“, mohli bychom se opřít o definici J. Maňáka a V. Švece, kteří hovoří o *“uspořádaném systému vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků, směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů”* (2003, s. 23).

Jak uvádí Kratochvílová (2006), na definici projektové metody je několik základních pohledů. První skupina odborníků vychází z hlediska cílového úkolu, problému, který je v rámci projektu řešen (např. J. Průcha, J. Mareš, E. Waterová). Druhá ji definuje pomocí typických znaků, třetí skupina pomocí koncentrační ideje (např. J. Uher).

Projektová metoda je *„vyučovací metoda, kdy jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.”* (Mareš, Walterová, 2009, s. 172)

Valenta (1993, s. 5) charakterizuje projektovou metodu podle typických znaků. Realizaci a výstup považuje za cíl projektu. Poukazuje na nemožnost naplánovat činnosti dopředu, aniž by byla narušena aktivita a samostatnost žáka. Práce na projektu by také měla být tvořivá a zároveň autoregulovaná. Valenta klade důraz na komplexnost, na rozvoj celé osobnosti žáka. Motivací žáka je pak praktické využití nově získaných kompetencí.

Pedagogický projekt bývá vždy spjat s hlavní myšlenkou, ideou. Tato myšlenka a její kvalita pak mají zcela zásadní roli v přijetí celého projektu žáky. J. Valenta na důležitost této tzv. „koncentrační ideje“ poukazuje.

*“Zázemí projektů je idea souhrnně pojmenovatelná jako koncentrace. Koncentrace ve smyslu stanovení společných jader, základů, situací či jednotlivých myšlenek, kolem nichž by se koncentrovalo učivo.”* (Valenta, 1993, s. 4)

Nejčastěji můžeme hlavní myšlenky, chcete-li koncentrační ideje, spatřit ve formě problému, produktu nebo hlavního tématu. Problém bychom mohli dále dělit na praktický a teoretický. V případě produktu by se jednalo o rozdělení na produkt umělecký či

s praktickým využitím. Pokud je projekt plánován na základě koncentrační ideje v podobě tématu, často se stává, že se již nejedná o projekt, ale o tematický celek, který je spíše podnikem učitele nežli žáka (Kratochvílová, 2006).

## 2.1 Terminologické vymezení

Ovšem doposud vydanou dostupnou literaturu, která by se věnovala projektové metodě či výuce, bychom spočítali téměř na prstech jedné ruky<sup>1</sup>. A z tohoto malého počtu bylo hned několik publikací vydáno v samých začátcích práce s projekty v ČR.

### 2.1.1 Fáze projektu

Ve studii *Projektová metoda* W. Kilpatricka nacházíme odkazy na jednotlivé fáze projektu. Kratochvílová (2006, s. 41–42) ve své knize píše o rozšíření tohoto pojetí, které předkládá v této podobě:

#### Plánování projektu

- definovat podnět – komplexní úkol
  - v rovině žáků – základní účel
  - v rovině učitele – analýza projektu z hlediska rozvoje osobnosti žáka
- zvolit výstup projektu – závěrečný produkt k prezentaci
- zpracovat časové rozvržení projektu
- promyslet prostředí projektu
- vymežit účastníky projektu
- promyslet organizaci projektu
- zajistit materiální podmínky pro projekt
- promyslet hodnocení

---

<sup>1</sup> Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii a praxi (J. Kašová, 1995)

Učíme v projektech (Dvořáková, Tomková, 2009)

Průvodce pro projektové vyučování (Mazáčová, 2004)

Teorie a praxe projektové výuky (J. Kratochvílová, 2006)

Možnosti a meze projektové výuky v současné škole online Metodický portál RVP. (clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/moznosti-a-mezery-projektove-vyuky-v-soucasne-skole.html)

Pohledy – projektová metoda ve škole i za školou (Valenta, 1993)

## **Realizace projektu**

- Postup dle prodiskutovaného plánu
- Pedagog je v roli poradce

## **Prezentace výstupu projektu**

- Představení výsledku – v podobě výstavky, videozáznamu, knihy, časopisu, modelu, vlastní realizace výletu, jarmarku, koncertu apod.
  - pro rodiče
  - pro spolužáky
  - v jiné třídě
  - pro veřejnost
  - pro jiné instituce

## **Hodnocení projektu**

Jedná se o hodnocení celého procesu práce pedagogem vč. plánovací fáze. Hodnocení by se mělo opírat o kritéria, která jsou vytvořena spolu s žáky nebo jsou jim předložena. Z této fáze by měla vyplynout opatření do budoucna, a to v rovině dítěte i učitele.

### **2.1.2 Typologie projektů**

Podobně jako u definice projektové metody, odborníci se potýkají s nejednotností i u třídění projektů podle typů. U mnoha autorů se ovšem vyskytuje řada podobných myšlenek a názorů.

*"Mezi nejčastěji uváděná hlediska patří – účel projektu, délka trvání, projekt podle navrhovatele, počtu zúčastněných, velikosti, místa atd."* (Kratochvílová, 2006, s. 45)

Ve studii W. H. Kilpatricka (1929, s. 16) nacházíme následné rozdělení projektů:

- Vtělení myšlenky či plánu do vnější formy (např. stavba lodě)
- Prožitek z estetické zkušenosti (např. vyslechnutí symfonie)
- Intelektuální obtíž – vyřešit problém
- Získání dovednosti (naučit se nepravidelná slovesa ve francouzštině)

Kratochvílová (2006, s. 48) takto rozšiřuje typologii formulovanou J. Valentou:

Hledisko třídění	Typy
Navrhovatel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žákovské</li> <li>• uměle připravené</li> <li>• kombinace obou předchozích</li> </ul>
Účel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• problémové</li> <li>• konstruktivní</li> <li>• hodnotící</li> <li>• směřující k estetické zkušenosti</li> <li>• směřující k získání dovednosti</li> </ul>
Informační zdroj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• volný (informační materiál si žák obstará sám)</li> <li>• vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut)</li> <li>• kombinace obou typů</li> </ul>
Délka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• krátkodobé</li> <li>• střednědobé (1-2 dny)</li> <li>• dlouhodobé (tzv. projektové týdny, zpravidla jednou za školní rok)</li> <li>• mimořádně dlouhodobé (několik týdnů nebo i měsíců, probíhají paralelně s výukou)</li> </ul>
Prostředí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• školní</li> <li>• domácí</li> <li>• kombinace obou typů</li> <li>• mimoškolní</li> </ul>
Zúčastnění	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuální</li> <li>• společné (skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)</li> </ul>
Organizace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jednopředmětové</li> <li>• víceředmětové</li> </ul>

## 2.2 Projektová metoda z historického pohledu

Projektová výuka či metoda bývá v historickém kontextu spojována převážně se jmény J. Deweye a W. H. Killpatricka, ovšem kořeny pedagogického projektu bychom našli daleko dříve. Jak uvádí Jana Kratochvílová (2006), ve Francii či Itálii byl pedagogický projekt jako typ výstupu používán při závěrečných zkouškách již v 17. století. Byl chápán jako přemostění propasti mezi teorií a praxí a v tomto duchu se pedagogický projekt dále šířil na všechny typy vysokých škol v Evropě. Do USA se dále rozšířil asi v polovině 19. století, následovalo uplatnění pedagogických projektů na nižších stupních škol.

### 2.2.1 Projektová metoda ve vzdělávací praxi 20. století

Se začátkem 20. století a nastupující vlnou reformismu začíná být kladen větší důraz na svobodu dítěte. Dewey byl jedním z těch, kteří si zvolili jako filozofický základ své pedagogiky pragmatismus. Východiskem jeho pedagogiky je tedy činnost, aktivita, které přikládá velkou důležitost, obzvláště pak školní činnost spojená se životem.

*„Žádný počet učebních předmětů, které se podávají jako věcné učení za účelem naučným, nemůže poskytnout ani stín náhrady za seznámení se s rostlinstvem a zvířaty farmy a zahrady, jehož se nabývá skutečným žitím mezi nimi a péčí o ně“ (Dewey, 1904, s. 14).*

*„Gram zkušenosti je lepší než tuna teorie proto, že teorie má životný a ověřitelný význam jedině ve zkušenosti. Myšlení začíná tam, kde vznikají nějaké nesnáze“ (Dewey in Uher, 1930, s. 95).* Tuto myšlenku mohl Dewey ověřovat spolu s dalšími pedagogy v jedné z prvních experimentálních škol v Chicagu. Věřil, že jen díky zájmu o určitou činnost a hledání řešení skutečného problému, dochází k aktivizaci žáka a k procesu učení (Kratochvílová, 2006, s. 28).

### **2.2.2 První teoretické pojednání**

W. H. Kilpatrick byl významným americkým pedagogem, kterému je připisováno první teoretické pojednání o projektové metodě. Autor sám upozorňuje, že se nejedná o nápad zcela nový (od 17. století se projekty zabývali mnozí jiní). Kilpatrick je ale první, který pojmenoval základní principy této pedagogické metody ve studii „The Project method“, která vyšla v r. 1918. Ve stejném roce získal titul řádného profesora (Cipro, 2.sv., 2002). Kilpatrick navazuje mimo jiné také na myšlenky svého učitele, J. Deweye, který propagoval přístup k teorii skrze praxi. Žáci se při řešení praktického úkolu dostávají do přirozeného kontaktu s teorií, ve které hledají potřebné odpovědi. Následně dochází k vyřešení praktického problému, žáci si současně osvojují vědomosti i dovednosti.

Kromě jasného pojmenování principů projektového učení, kdy nastiňuje do detailu několik praktických projektů, se Kilpatrick ve své studii (1929) zabývá myšlenkami nad vnitřní motivací dítěte a vnitřní naléhavostí dosáhnout svého. Zmiňuje také nefunkčnost tehdejšího plánování vzdělávání. Podle něj by měl učitel vést žáka od jeho současných zájmů k zájmům požadovaným širší společností. Tím by byla zajištěna kontinuita práce žáka. Jedná se tedy částečně o teoretické nastínění či představení projektové metody a zároveň předkládá řešení několika aktuálních problémů tehdejšího školství.

### **2.2.3 Reformní pedagogika v českých školách**

Výraznou osobností české reformní pedagogiky byl bezesporu Václav Příhoda. Podnikl dvě cesty do USA a v Česku se stal jedním z propagátorů tzv. pragmatické pedagogiky. Nové poznatky načerpané v cizině jej nasměrovaly k návrhu na reformu školy (1928) – tzv. školy jednotné. Mezi základní stavební kameny školy jednotné řadí individualitu dítěte, samočinnost ve smyslu svobody následování vlastního zájmu a výsledky práce, které byly zajišťovány používáním projektové a problémové metody. V roce 1929 povolilo Ministerstvo školství Příhodovi zakládání pokusných škol, a to konkrétně v Praze, Humpolci a ve Zlíně (Cipro, 2002, 3. sv., s 367).

Mezi další pedagogy reformního hnutí, u kterých bychom mohli úspěšně pátrat po kořenech projektové metody, bezpochyby patří Jan Uher. Tento teoretik činné školy (založené na činnosti) a činnostního vyučování rovněž vycházel ze zahraničních zkušeností.

Obdobně jako je tomu v pragmatické pedagogice a reformní pedagogice i v činné škole je kladen důraz na aktivitu dítěte a jeho samočinnost podnětenou živým stykem s prostředím. Mezi další zastánce projektové metody patřil Stanislav Vrána a Rudolf Žanta. Jejich působení je spjato s pokusnými zlínskými školami, tedy především institucemi zabývajícími se vzděláváním žáků základních škol.

Jednou z osobností, které se snažily o reformu mateřských škol, byla Ida Jarníková. V její knize *Výchovný program mateřských škol* (1930, s. 127) bychom dokonce našli zmínku o metodě projektu:

*„Základem metody projektu ve výchově jest volný výběr předmětů, jež pak děti propracují, užívajíce přitom vlastního bádání, pomůcek a pomoci vychovatelovy. To vlastně ve věku předškolním jest obvyklé denní zaměstnání dětí a musí tu býti základem výchovy, neboť jest to nejpřirozenější cesta. Vychovatel jen pomáhá zájmům dítěte a hledí jich využít k cílevědomé výchově.“*

Jarníková se ovšem ve svých úvahách nad projektovou metodou dostala dále. V roce 1933 zpracovala první pokus o vytvoření podkladu pro projekt *O vodě a co v ní žije* (Průcha, Košťátková, 2013). Jedná se zde o komplexní zpracování tohoto tématu. Specifickým rysem Jarníkové je, že se přiklání výhradně k pojetí pedagogiky na základě národních tradic.

#### **2.2.4 Pedagogické projekty v ČR po roce 1989**

Na konci dvacátého století společně se změnou politických i společenských poměrů, vystupuje do popředí také nutnost změny školství. Školství se opět potýká s přílišnou dominancí učitele, nedocenením osobnosti dítěte, jednostrannými učebními metodami a přetěžováním žáků. Chybějící legislativní i oficiální podpora zpomaluje posun školských praktik k lepšímu.

*„Jsem přesvědčená o tom, že kdyby ministerstvo školství dostatečně informovalo veřejnost, proč je nutná proměna školství a jakým směrem bychom se měli ubírat, k mnoha přehmatům by vůbec nedošlo.“* Vzpomíná jedna z hlavních propagátorek projektů, tehdejší ředitelka ZŠ v Obříství Jitka Kašová (Učitelství, 2004).

I přes malou podporu inovací se mnoho učitelů snaží do centra svého pedagogického snažení postavit dítě, jeho zájmy, potřeby, individualitu. Snaží se oprostít se od vzdělávání založeného na přemíře faktických informací a rozvoji intelektu.

Díky uskupení *Přátelé angažovaného učení* dochází k výměně zkušeností mezi pedagogy při práci s projekty. Jako první se teoretickému zpracování v tomto období věnuje J. Valenta a v roce 1993 vychází kniha *Pohledy. Projektová výuka ve škole i za školou*. Uvádí historii této metody a nabízí realizované projekty, mezi které se řadí i projekty určené pro předškolní vzdělávání. V následujících letech vznikají další publikace na toto téma a povědomí o projektové výuce stoupá. Sdílení zkušeností s projekty probíhá také skrze pedagogický tisk (např. Učitelské noviny, Učitelské listy, Moderní vyučování aj.). Pro mnoho škol se stal mezinárodní projekt Občan jednou z příležitostí pracovat na projektu, který si vzal za cíl přiblížit dětem problémy jejich okolí a naučit se je řešit. Projektů přibývá a díky možnostem internetu je sdílení zkušeností mezi pedagogy dnes zcela běžné.

### **2.3 Použití projektové metody v MŠ**

Použití projektové metody v mateřské škole nese jistá specifika, a to především kvůli vývojovým danostem předškolního věku.

#### **Délka projektu**

Koťátková (2014, s. 184) hovoří o „*menších schopnostech uchovávat jednotlivé poznatky a výsledky činností v paměti a následně je komplexněji vybavovat po delším časovém úseku.*“

Právě kvůli převaze krátkodobé paměti ale také vývojovému stavu kognitivních procesů doporučuje pro práci s mladšími dětmi použití krátkodobého projektu.

#### **Hlavní myšlenka**

V mateřské škole více než kde jinde se setkáváme s plánováním projektu na základě koncentrační ideje v podobě tématu. Je zde také větší tendence sklouznutí od projektu k tematickému celku, jak upozorňuje Kratochvílová (2006). Upřednostnit koncentrační ideu ve formě problému či produktu by pro mnohé pedagogy mohl být způsob, jak se tomuto sklouznutí vyvarovat.



## **Metody práce**

V rámci projektové metody používáme mnoho dalších metod práce. Kořátková poukazuje na nutnost aktivity dětí při práci na projektu. „*Z činností se odvíjejí zkušenosti dětí, které se více udržují v paměti a bude je možné i přenést lépe do života*“ (2014, s. 185). Nemusí se nutně jednat o potřebu fyzické aktivity, stejně hodnotná může být aktivita psychická. Například plynulé učení J. B. Cornella je postaveno právě tak, aby v první fázi docházelo k aktivizaci dětí a v dalších fázích se mohly věnovat vědomému zaměření pozornosti k předmětu zkoumání či soustředění na přímý prožitek.

V lesní mateřské škole bývají hojně využívány tyto metody práce: pozorování, experiment, dramatická výchova, kooperativní učení. Jedna z nejvíce využívaných metod pak je prožitkové učení. Havlíková (2000) uvádí jeho hlavní znaky: spontaneita (vlastní puzení k činnosti), objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání), komunikativnost (verbální i neverbální složka), prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétní činnosti (manipulace, experimentování a hra), celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér).

## **Formy práce**

Pro socializaci dítěte předškolního věku je stěžejní společná činnost v mateřské škole. V rámci projektu máme na mysli především skupinovou kooperaci.

*„Společná činnost umožňuje dosáhnout takových výsledků, které jednotlivec sám nezvládne (...) a zároveň vyžaduje, aby se lidé vzájemně dorozuměli, přizpůsobovali se jeden druhému.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 56)

Projekt nám ale také umožňuje zaměřit se na individuální přístup ke každému dítěti. Zkušený pedagog mateřské školy by měl být schopen této možnosti využít a umožnit každému dítěti ve skupině cítit se úspěšně.

## **Námět**

Pro pedagoga mateřské školy je velmi podstatný zájem dětí. Pokud pedagog dostatečně reflektuje zájem dětí, může mezi podněty vybrat takový, který bude vhodný pro základ projektu.

*„Učitelka využívá jejich zaujetí a síly vnitřního motivačního potenciálu. Na tomto základě si volí cíle, jež chce prostřednictvím takto vzniklého tématu u dětí dosáhnout“* (Koťátková, 2014, s. 185–186).

## **Prezentace práce**

Podobně jako je tomu u projektu na kterémkoliv jiném stupni vzdělávání, i v mateřské škole je podstatné, aby prezentace výstupu projektu měla pomyslný přesah. Setkáváme se nejčastěji s prezentací výstupu projektu pro rodiče či pro spolužáky z jiných tříd. Koťátková (2014) hovoří o síle společného potenciálu dětské skupiny, prožití pocitu sounáležitosti a také o přijetí všech svých členů.

V terminologii projektové metody odborníci nejsou jednotní. Na jednom se však převážná většina z nich shodne. I přesto, že projektová metoda není všespasitelná, je velmi přínosná a zasluhuje pravidelné využívání pedagogy.

### **2.3.1 Pozitiva a negativa projektové výuky**

Při práci na projektech je kladen vysoký nárok na flexibilitu učitele, na jeho schopnost reagovat nebo také přijmout roli poradce a dát dětem možnost zkoušet, poznávat a experimentovat.

I přesto, že je projektová metoda mnohými pedagogy považována za velmi přínosnou, najdou se i ti, kteří zdůrazňují její negativní stránky. Pokud budeme hovořit o pozitivních a negativních aspektech projektové metody, je nutné zohlednit několik dimenzí. Často se hovoří pouze o rozměrech učitele a žáka (Zormanová, 2012). Kratochvílová (2006, s. 53–55) však hovoří o dalších dvou neméně podstatných – dimenze procesu učení a okolního prostředí. Uvádím zde proto vlivy projektové výchovy, na které ve své knize poukazuje:

## **Pozitivní vlivy pedagogického projektu z pohledu:**

### **Dítěte**

- je mu umožněno zapojení dle jeho individuálních možností dítěte
- projektové učení provází silná motivace
- zodpovídá za výsledek práce
- rozvíjí se jeho samostatnost
- je nuceno hledat řešení na různé problémy
- využívá nabyté znalosti a dovednosti a získává nové
- získává organizační, řídicí, plánovací a hodnotící dovednosti
- prožívá smysluplnost svého konání
- získává globální pohled na řešený problém
- učí se kooperaci
- rozvíjí komunikativní dovednosti a respektu vůči ostatním
- vede k autoregulaci vlastního učení
- uvědomuje si vlastní hodnoty
- zažívá estetický prožitek
- radost z objevování a tvorby – duchovní rozvoj
- rozvíjí svoji tvořivost, aktivitu, fantazii

### **Pedagoga**

- přijímá novou roli, roli poradce
- vnímá dítě jako celek
- rozšiřuje se repertoár vyučovacích strategií
- užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení
- rozšiřuje organizační dovednosti

### **Procesu učení**

- činnostní povaha učení jde ruku v ruce s teoretickou
- učení není jednostranné, má celostní povahu
- proces je přirozený, podpořený zájmem dítěte
- pestrá organizace vyučování
- navozuje partnerský vztah a komunikaci mezi pedagogem a dítětem
- orientace na kontakt s okolím

### **Okolního prostředí**

- život školy a okolí se propojuje, vzájemně se obohacují
- zvyšuje zájem rodičů o dítě i školu
- výstupy mohou být přínosné nejen pro děti, ale i rodiče, školu a její okolí

Výčet pozitivních vlivů projektové výuky poukazuje na celostní rozvoj dítěte.

## **Negativní vlivy pedagogického projektu z pohledu:**

### **Dítěte**

- je časově náročný
- mnohdy nevybavenost potřebnými kompetencemi k řešení
- neschopnost opatřit si zdroje informací
- není schopno splnit cíle projektu

### **Pedagog:**

- časová náročnost na přípravu projektu, jiný způsob plánování
- náročnost na hodnocení
- nesystematičnost a nesoustavnost vyvolává dojem nesplnění cílů vzdělávání
- při častější realizace projektů se objevuje únava, pokles zájmu, ztráta motivace pedagoga
- práce na projektech vyžaduje zpravidla podporu kolegů, školy, rodičů i okolí
- jsou nutné teoretická vybavenost ale i praktické zkušenosti s projekty

### **Proces učení se:**

- není respektován princip postupnosti a systematičnosti vzdělávání
- v procesu jsou opomíjeny fáze procvičování a opakování
- je náročnější na prostředí a materiál
- proces je rušnější a živější
- vyžaduje různé zdroje informací
- zpravidla požaduje úpravu organizace vyučování
- proces učení je náročný na flexibilitu žáka i učitele

### **Okolní prostředí:**

- projektová výuka může okolí obtěžovat
- dostatečně neinformovaní pozorovatelé chápou práci na projektech jako hru, nikoliv jako vzdělávací proces

### **2.3.2 Presentace projektu v komunitním kruhu**

V mnoha mateřských školách alternativního typu je již dnes běžné používat ke komunikaci práci v kruhu. Tento způsob komunikace je běžně používán v mateřských školách s programem Podpory zdraví, waldorfských či daltonských (Bytešníková, 2012). Jak uvádí Kopřiva (2008), ne každý kruh je komunitním kruhem. Nejčastěji se v mateřských školách používají tyto druhy kruhu:

- Přivítací či ranní kruh
- Komunitní kruh
- Diskusní kruh (pedagog moderuje)
- Výuka v kruhu (pedagog může žádat odpovědi)

Komunitní kruh je v dnešní době používán i mimo řady alternativních škol. Ne vždy jsou ale dodržována pravidla, která činí kruh místem pro vzájemné sdílení a utužování komunity.

V roce 2014 jsem absolvovala kurz Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání, jehož součástí bylo mj. také poskytnutí základních informací o komunitním kruhu. Vzhledem k nedostatku odborné literatury na toto téma vycházím z materiálů, které jsem na kurzu obdržela.

#### **Čtyři pravidla komunitního kruhu**

- Právo mluvit (mluví jen ten, kdo má předmět, ostatní naslouchají)
- Právo zdržet se (pokud nechci mluvit, je to v pořádku, pošlu předmět dalšímu)
- Pravidlo úcty (nevysmíváme se, nekritizujeme ani nezpochybujeme, co kdo řekl)
- Diskrétnost (pokud mluvíme o tom, co se řeklo v komunitním kruhu, neuvádíme konkrétní jména)

Podstatnou rekvizitou je pro komunitní kruh tzv. mluvící předmět. Ten symbolizuje příslušnost ke skupině stejně jako pravidla, která platí pro všechny. Je důležité, aby tento předmět nepoutal přílišnou pozornost, zároveň by neměl děti lákat, aby mluvili směrem k němu (není vhodné použití maňáska, medvídka apod.)

V mateřské škole se doporučuje komunitní kruh zařazovat v pondělí a pátek (je tu i možnost zařazení každý den či v jiném intervalu).

V lesní mateřské škole, kde pracuji, používáme komunitní kruh při každodenní práci. Ranní komunitní kruh nám pomáhá zjistit rozpoložení dětí a jejich aktuální zájem. Odpolední komunitní kruh, do kterého jsou vítáni i rodiče, má za cíl propojit rodiče, děti i pedagogy, kteří s dětmi tráví den. Pedagog položí otázku, na kterou všichni účastníci kruhu mohou odpovědět. Otázka se může týkat například probíraného tématu, nedořešeného konfliktu mezi dětmi, přání dětí na budoucí práci, nebo také reflexe dokončeného projektu. Právě díky návaznosti na otázku je čas před komunitním kruhem vhodný pro prezentaci projektu, starší děti se velmi rády chopí této příležitosti. Pro mladší děti se zde skýtá příležitost vyjádřit se ve formě odpovědi na otázku, pokud jim stud nedovolí účastnit se aktivně prezentace. Zároveň jsou přítomni rodiče, kteří mají možnost se k dokončenému projektu také vyjádřit. Tato zpětná vazba je pro děti nenahraditelná. Prezentace bez následné diskuze by měla daleko menší váhu. Děti ke svým rodičům vzhlíží, a proto je zpětná vazba od nich další motivací a potvrzením celého snažení.

### 3 VOLNÁ HRA V LMSŠ

Při aktivním výzkumu, v praktické části této práce, vycházím z pozorování volné hry dětí. V této kapitole nastiňuji teoretický rámec volné hry dětí v mateřské škole a uvádím také několik osobností, které se zabývali zkoumáním hry v minulosti.

#### 3.1 Význam volné hry

Pro dítě předškolního věku je volná hra jedním ze základních prostředků na cestě k rozvoji. Je tedy nutné dětem pro tuto aktivitu poskytnout především dostatek času. I přes množství výzkumů v této oblasti stále ještě existují pedagogové, kteří dětem plánují každou minutu času stráveného ve školce.

Jak uvádí Kořátková (2005, s. 45) *"Tyto děti pak ztrácí svou přirozenou iniciativnost, potřebu seberealizace, sebedůvěru a samy si hru nedokáží vymyslet, zorganizovat a uspokojivě naplnit. Mají vybudovanou závislost na někom, kdo jim připravuje a řídí jejich činnosti a jejich životy."*

Pedagogové mohou ke kvalitní hře dětí přispět kromě poskytnutí času také pozitivním přístupem, dále umožnit dětem realizovat jejich aktuální nápady, být otevření, snažit se facilitovat a případně zasáhnout, pokud hru provází ohrožující chování (Průcha, Kořátková, 2014).

Důležitost hry je zdůrazněna i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, a to jak hry volné, tak i řízené nabízené dospělými.

#### 3.2 Nahlížení na hru z historického kontextu

V minulosti se do tajů hry snažilo proniknout hned několik odborníků. Opravilová (2004) uvádí, že kromě několika výjimek (J.A. Komenský, J.J. Rousseau), se teoretické úvahy na téma dětské hry objevují až v 19. století.

Uvedme Fröbela, který svou pozornost při studiu dětské hry zaměřil na její zkvalitnění pomocí didaktických pomůcek (Kořátková, 2005). Jistě stojí za zmínku Herbert Spencer, který považoval hru za prostředek k vybití vrozené síly a energie nebo Karel Gross, který viděl ve hře cvičení pro budoucí život, a to jak u lidských, tak u zvířecích potomků.

Začátkem 20. století použil S. Freud hru jako jednu ze svých metod při léčení duševně nemocných. Viděl ve hře možnost nahlédnout do hlubin osobnosti. Z Freudovy teorie dodnes uznáváme názor, že dítě do hry projektuje události či situace, se kterými se dostatečně nevyrovnalo či je nepochopilo. Skrze hru se mu to může podařit. Ženevský psycholog Jean Piaget spojuje hru s intelektuálním vývojem jedince, který interpretuje pomocí asimilace a akomodace. Z celé Piagetovy teorie vyplývají dodnes platné základní poznatky (Opravilová, 2004):

- 1) vývoj probíhá v určité posloupnosti, která nemůže být změněna
- 2) stádia v rámci vývoje nemohou být přeskočena
- 3) posloupnost lze vysvětlit podle charakteru logických operací, které v ní probíhají

Koťátková (2005) upozorňuje na potřebnost nadhledu, neboť každý z vědních oborů, které zkoumají dětskou hru, nabízí pouze svůj úhel pohledu. Teprve komplexní přístup ke všem teoriím a extrakce toho nejdůležitějšího a doposud nepřekonaného nás přivádí k dnešní teorii hry.

### 3.3 Znaky hry

*„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace.“* (Koťátková, 2005, s. 14)

Pokud se chceme pozorovat volnou hru dětí, je nutné se zaměřit na určité významné znaky, které by měla mít. Každá spontánní aktivita totiž není zároveň hrou. Má své určité atributy a ty by měla splňovat (Koťátková, 2005, s. 17):

- spontánnost
- zaujetí
- radost a uspokojení
- tvořivost
- fantazie
- opakování
- přijetí role



### 3.4 Typy her

Při volné hře dětí můžeme pozorovat širokou škálu typů aktivit, kterými se děti zabývají. V lesní mateřské škole děti často využívají otevřeného prostoru, který je láká k pohybové hře. Široké množství podnětů (např. rostlin, živočichů, materiálů) táhne děti ke zkoumání a předmětové či konstruktivní hře (např. stavba z větví).

Stejně jako se vyvíjí dítě samotné, vyvíjí se i jeho hra. Například z čistě manipulační či předmětové hry, kdy dítě zkoumá především smyslově, se postupně vyvíjí hra konstruktivní, která dále prochází několika stádii. Totéž platí pro hry námětové či rolové. Dítě pozoruje vše, co jej obklopuje, a následně jisté prvky přenáší do své hry. Prostřednictvím jeho rozvíjející se paměti a představivosti, může dítě používat komplexnější úseky reálného života, později je upravuje podle své fantazie (Koťátková, 2005).

## 4 MOTIVACE

*"Motivaci chápeme jako soubor hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje"* (Čáp, 2001, s. 145).

Cílem této kapitoly bylo poukázat na důležitost vnitřní motivace při pedagogické práci, obzvláště pak s dětmi předškolního věku. Je nutné, aby motivace ze strany pedagoga vždy zohledňovala potřeby dětí a jejich motivační zaměření. Na základě motivačního zaměření dítěte se utvářejí a stabilizují hodnoty a zájmy (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Z psychologického hlediska je motivace jedním z mnoha aspektů osobnosti. Zároveň bychom ji mohli rozdělit na dílčí lidské motivy označovány také jako potřeby. Abraham H. Maslow jako jeden ze zakladatelů humanistické psychologie vypracoval ucelenou hierarchii lidských potřeb, a to z vývojového hlediska (Čáp, 2001, s. 133):

- fyziologické potřeby
- potřeba bezpečí
- potřeba náležitosti někam a k někomu (milovat a být milován)
- potřeba úcty a sebeúcty
- potřeba seberealizace
- poznávací potřeba
- estetická potřeba

Abraham H. Maslow předpokládá, že člověk potřebuje uspokojit níže postavenou potřebu (fyziologickou, potřebu bezpečí, ...), aby se mohl posunout k uspokojování potřeby postavené výše. Potřeba seberealizace, poznávání a estetiky jsou považovány za růstové, *"směřují k překročení přítomného stavu a k nadosobním cílům"* (Čáp, 2001, s. 133). Pokud chápeme potřeby člověka jako jednotlivé složky motivačního procesu, je nutné zdůraznit, že se vzájemně prolínají a překrývají. V motivaci jako celku i v jednotlivých motivech jsou vzájemně propojeny fyziologické mechanismy, sociální vztahy i různé psychické procesy.

Motivace chování člověka může vycházet z vnitřních potřeb nebo z vnějšího popudu, tzv. incentive.

*"Incentivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka."* (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 17)

Hierarchie potřeb každého jedince je tedy individuální, každý člověk se fixuje na určitý typ incentív, které nejlépe odpovídají uspokojování jeho dominantních potřeb.

#### **4.1 Vnitřní motivace**

*„Nemůžeme přimět semínko, aby rostlo, ale můžeme mu zajistit správné podmínky k tomu, aby realizovalo potenciál, který je v něm ukrytý.“ (Eggert, 2005, s. 11)*

Vnitřní motivy jsou člověku dány. Jedná se o chování, které pramení z potřeb člověka. U dětí v mateřské škole po naplnění fyzických potřeb a potřeb bezpečí, které Maslow umístil na spodní místa pyramidy, můžeme pozorovat také silnou potřebu někam náležet. Děti chtějí sdílet i ty nejbanálnější věci. Při práci na pedagogických projektech mohou sounáležitost zažívat velmi silně. Potřeba úcty či sebeúcty se může projevat skrze poutání pozornosti a vyžadování reflexe či skrze sebereflexi. Více než kdykoliv jindy pak můžeme při volné hře pozorovat potřebu seberealizace v podobě uskutečňování vlastních plánů různých podob a také potřebu poznávat a objevovat vše ještě nepoznané. Poznávání a objevování v rámci volné hry probíhá v mnoha formách a podobách podle individuálních potřeb dětí. Estetické vnímání se v předškolním věku teprve rozvíjí, a tak je nutné, aby děti přicházely do styku s pestrou paletou podnětů, které jejich estetické vnímání stimulují.

#### **4.2 Vnější motivace**

Vnější motivace je dána podněty zvenčí. Patří k ní například odměny v různých podobách či zvýhodnění, která si člověk vydobyde. U vnější motivace také není pravděpodobné, že by se jednalo o motivaci dlouhodobou (Hanuš, Chytilová, 2009).

Jak praví lidové rčení: *"Zapalovat může jen ten, kdo hoří."* Úkolem pedagoga je poznat, co dítě motivuje, a na tomto základě jej přiměřeně motivovat k vzdělávání. V mateřské škole je vhodné použít např. pozorování, ze kterého pedagog čerpá představu o individuálních motivačních zaměřeních dětí. A ideální příležitost k pozorování přichází například právě s volnou hrou.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

*„Všechny knihy zežloutnou, ale kniha přírody má každý rok nové, nádherné vydání.“*  
(Hans Christian Andersen)

### 5 VYMEZENÍ PROBLÉMU

Základním problémem řešeným v praktické části této bakalářské práce je ověřit, zda je možné uplatnit podněty z volné hry dětí při záměrné pedagogické práci ve třídě lesní mateřské školy. Jedná se o využitelnost tohoto potenciálu při práci na pedagogických projektech. Jako pedagog lesní mateřské školy denně využívám situačního učení, prožitkové pedagogiky, spontánního sociálního i kooperativního učení, které patří k hlavním metodám používaným v lesní pedagogice v České republice. Mnohdy se jedná pouze o odrazové můstky, které je třeba doplnit. Jednou z doplňujících metod by podle mého názoru mohla být právě metoda projektová.

#### 5.1 Co předcházelo akčnímu výzkumu

Tlak na profesionalizaci lesních mateřských škol, kterých v České republice vzniká stále víc a více, dolehl i na LMS, ve které pracuji. Jedním z důsledků byla i nutnost vypracovat školní vzdělávací program (dále ŠVP). V rámci tvorby tohoto programu jsem se zamýšlela nad metodami a formami výuky ale i nad využitím zaujetí dětí z volné hry do další didaktické části dne. Zabývala jsem se také různými návrhy, jak provázat dynamické děje v přírodě jednotlivými tématy či celky. Tato myšlenka i další podobné vyvstávaly při práci na dokumentech. Ve své bakalářské práci hledám odpovědi na některé z mých otázek.

## **6 CÍL PRÁCE**

Využít projektovou metodu k rozvinutí podnětů z volné hry a docílit tak propojení přírodních podnětů, které zajímají děti, s didaktickými postupy v předškolním vzdělávání.

### **6.1 Dílčí cíle práce**

- Stanovit nejčastěji se opakující témata ve volné hře dětí v kontextu změn v přírodě
- Rozvíjet u dětí pět klíčových kompetencí
- Přiblížit rodičům dění ve školce, skrze prezentaci projektů v komunitním kruhu
- Pomocí evaluace ověřit navrhované projekty
- Poskytnout náměty na další pedagogické projekty

### **6.2 Výzkumné otázky**

- Lze navázat metodou projektu na volnou hru dětí v přírodě a prohloubit tak působení podnětů z přírody? (metoda zúčastněného pozorování a evaluace pedagogických projektů)
- Jakým způsobem využít vnitřní motivaci dětí? (metoda zúčastněného pozorování a evaluace pedagogických projektů)
- Jak lépe přiblížit rodičům aktivity, které s dětmi děláme? (metoda evaluace pedagogických projektů)
- Jaký typ pedagogických projektů je vhodný pro potřeby lesní mateřské školy? (metoda evaluace pedagogických projektů)

## 7 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V praktické části jsem si zvolila akční výzkum, který je optimální při urychlení procesu změn. Podle Hendla (2005, s. 138) akční výzkum vznikl jako kritika tradičně orientované sociální vědy, a to hlavně kvůli nedostatku jejího praktického vlivu.

*„Akční výzkum studuje reálnou školní situaci. Má charakter spíše cyklických než jednorázových intervencí. Každá akce je vyhodnocována za účelem plánování dalšího postupu. Zlepšuje kvalitu pedagogické činnosti a dosahované výsledky.“* (in Nezvalová, 2003, s. 301)

Mezi typy akčního výzkumu jsem si dále zvolila reaktivní akční výzkum. U tohoto druhu výzkumu dochází nejprve ke sběru informací a následně pak k inovacím praxe.

Při postupu řešení problému pomocí reaktivního akčního výzkumu aplikuji následující kroky tak, jak je uvádí Nezvalová (2003, s. 302), a člením je do tří fází výzkumu:

<b>První fáze výzkumu</b>	sběr informací k diagnóze situace
	vyhodnocení informací
<b>Druhá fáze výzkumu</b>	distribuce výsledků a vymezení změn
	snaha o nové přístupy
<b>Třetí fáze výzkumu</b>	sledování reakcí účastníků
	sběr informací k diagnóze situace a ověření předchozích kroků

Reaktivní akční výzkum mi umožňuje posouvat hranice svých učitelských kompetencí, které mohou obohacovat fungování LMS. Doufám, že inspirací pro další pedagogy bude i ukázka tří projektů, popř. podněty, které děti v přírodě opakovaně vyhledávají. Metody nejlépe vyhovující mým cílům jsou: zúčastněné pozorování, skupinová diskuse s dětmi a metoda praktického ověření.

### 7.1 Metoda zúčastněného pozorování

Podle Jorgensena patří zúčastněné pozorování mezi „nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu“ (in Hendl, 2005, s. 193). Pro výzkumnou část mé práce to bude stěžejní metoda. Díky informacím načerpaným z pozorování dětí při volné hře mohu lépe proniknout do jejich světa, poskytnout jim prostřednictvím projektů rozvinutí daného tématu, a využít tak jejich vnitřní motivace.

## **7.2 Evaluace pedagogických projektů**

V druhé části akčního výzkumu jsem díky výsledkům pozorování mohla přejít k práci na projektech. Pedagogická práce s využitím projektové metody je zmíněným novým přístupem, který v této fázi akčního výzkumu přináším do své praxe. Pomocí pedagogické evaluace budu vyhodnocovat přínos projektů z pohledu dětí, průvodců i rodičů.

## **7.3 Strukturované skupinové interview dětí**

S pomocí metody strukturovaného skupinového interview dětí bych ráda ověřila hloubku jejich znalostí před vstupem do projektu a po jeho skončení. Dětem budu klást otázky související s hlavním podnětem projektu. Z interview budou pořízeny zvukové záznamy. Odpovědi dětí budou následně shrnuty pomocí selektivního protokolu odpovědí.

## **8 VÝZKUMNÝ PROCES**

### **8.1 Charakteristika výzkumného prostředí**

Akční výzkum probíhal v malé vesnici ve Středočeském kraji, kde od roku 2014 působím jako průvodce lesní mateřské školy. Klub byl založen roku 2012, v lednu roku 2016 se z prozatímního zázemí přestěhoval do jurty. Zřizovatelem dětského klubu je spolek rodičů, kteří také iniciovali jeho založení. Od roku 2017 je tato LMS zapsána v rejstříku škol.

#### **Skupina**

Jednotřídní lesní mateřskou školu navštěvuje kolem 30 dětí, denně maximálně 16. Rodiče si pro své děti mohou vybrat dvou až pětidenní docházku. Po celý den jsou přítomni dva průvodci. Ve třídě nejsou přítomny děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Skupina je věkově smíšená, asi třetinu dětí představují děti nejmladší tříleté, třetinu děti čtyř a pětileté a poslední část dětí šestileté.

#### **Pedagogové a vedení školy**

Ve zkoumané lesní mateřské škole působí celkem čtyři průvodci, kteří pokrývají provoz v průběhu celého týdne, směny jsou vždy 6–8 hodinové. Zároveň je k dispozici jako občasná průvodkyně zakladatelka a koordinátorka klubu. Většina zaměstnanců má terciální vzdělání, nikoliv však v pedagogickém oboru. Pedagogický dohled zajišťuje ředitelka školy, která je vzdělána v oboru primární pedagogiky a má mnoho zkušeností.



## **Zázemí**

Děti se pohybují v několika lokalitách: v jurtě, na zahradě a na terase, v lese či lesoparku. Volná hra dětí, která podléhala mému pozorování, probíhala celkem ve 4 biotopech: les, louka, pole, rybník. Děti tráví 3–8 hodin denně v závislosti na roční době v přírodním prostředí.

Počet hodin strávených v lese či v lesoparku v závislosti na roční době:			
	<b>Podzim</b>	<b>Zima</b>	<b>Jaro + léto</b>
<b>Průměrný hodinový odhad</b>	5 h	3-4 h	6-8 h

## **Koncepce školního vzdělávacího programu LMŠ Stromeček**

Ráda bych nastínila základní koncepci školního vzdělávacího programu (dále ŠVP). Společně s kolegy jsme vytvořili program, který má těžiště v environmentální výchově. Život v lese, ve kterém se s dětmi denně pohybujeme, propojuje všechny tematické celky ŠVP. Ty jsou základními stavebními kameny našeho vzdělávacího programu. Přemýšlíme o lese jako o několikapatrovém společenství rostlin a živočichů. Inspirovali jsme se v rostlinné ekologii, ovšem klasické rozdělení na pět pater jsme upravili na tři (v úrovni očí, pod zemí, v korunách stromů) a jako čtvrté přidali život ve vodě. Tematické celky nejsou časově ohraničeny, práce na nich bude prostupovat celý školní rok.

Zmíněné celky budou provázet pozastavení nad obyčejí a tradicemi, kterým přikládáme velký důraz; považujeme je za návrat ke kořenům a nepostradatelnou součást našeho lidského bytí. Slavnosti i tradice nám také udávají rytmus celého roku (spolu s ročními dobami v přírodě).

## Vzdělávací metody

Školní vzdělávací program také obsahuje metody pedagogické práce používané v LMS.

<b>Metody</b>	<b>Princip ve zkratce</b>
prožitkové učení	vychází z činností a situací navozujících prožitky člověka
situační učení	využití i běžné situace ve prospěch dětí, k jejich růstu
spontánní sociální učení	učitel a jeho vztahy s okolím slouží jako vzor, dítě napodobuje starší spolužáky
kooperativní učení	ve skupině funguje pozitivní vzájemná závislost, pracuje s rozvojem spolupráce
dramatická výchova	využívá prvky dramatu a divadla, vládne zde důvěra a úcta, vzájemný respekt prožitků
projektová metoda	viz. 2. kapitola

## 8.2 První fáze výzkumu

V první fázi výzkumu se zabývám pozorováním dětí při volné hře a především podněty, které děti vyhledávají. Pomocí grafů znázorňuji jejich četnost.

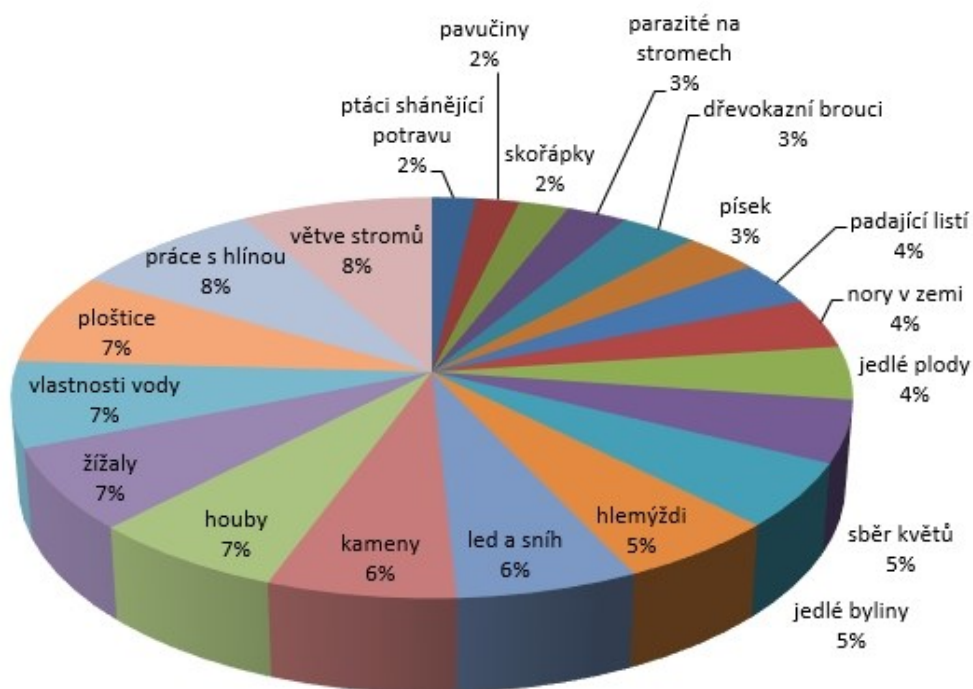
### 8.2.1 Pozorování

Pozorování v LMS probíhalo od listopadu 2016 do května 2017. Více než půl roku jsem se zaměřovala na dětskou volnou hru, která probíhala v rámci pravidelného denního pobytu v přírodě. V LMS působím jako průvodce tři dny v týdnu, v těchto dnech tedy docházelo k pozorování a následnému zaznamenávání předmětů zájmu dětí. Jednotlivé předměty zájmu byly dále rozřazeny do čtyř kategorií: živočichové, stopy živočichů, rostliny a houby, vlastnosti materiálů.

Pozorování probíhalo v průběhu 26 týdnů, během kterých jsem zaznamenala 23 různých předmětů zájmu. Docházelo ke značnému opakování, některé položky se objevily i 30krát. V průměru se dostáváme zhruba na pět zaznamenaných položek denně. Výsledky pozorování zde zobrazuji ve dvou grafech. V prvním se objevují všechny zaznamenané jednotky. Ve druhém pak jen ty, které byly dětmi zkoumány hlouběji, popř. ty, které se objevovaly velmi často.

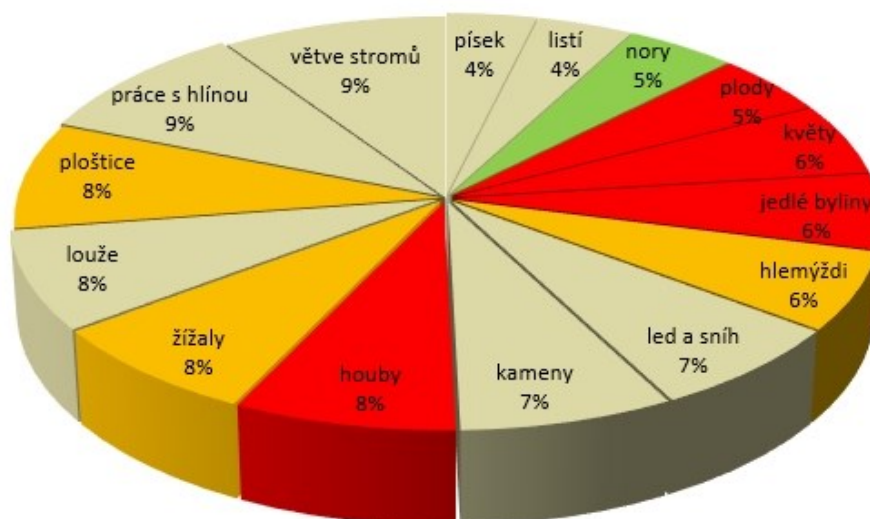
<b>Živočichové</b>	<b>Stopy živočichů</b>	<b>Rostliny a houby</b>	<b>Vlastnosti materiálů</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• žížaly</li><li>• hlemýždi</li><li>• ploštice</li><li>• housenky</li><li>• přezimující ptáci</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• nory (díry v zemi)</li><li>• skořápky</li><li>• pavučiny</li><li>• dřevokazní brouci</li><li>• cesty pod roztátým sněhem</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• jedlé byliny</li><li>• jedlé plody</li><li>• sběr květů</li><li>• houby</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• led a sníh</li><li>• kameny</li><li>• voda</li><li>• hlína</li><li>• písek</li><li>• větve stromů</li></ul>

Graf č. 1



V prvním grafu je zaznamenána většina přírodních podnětů. Není zde rozlišeno, které z nich zaujaly děti krátkodobě a které dlouhodobě. Pokud se podnět vyskytl více než dvakrát, byl automaticky zařazen.

Graf č. 2



**Kategorie**



Druhý graf znázorňuje předměty zkoumání, které byly obsaženy nejčastěji a zároveň zaujaly děti dlouhodobě – tedy docházelo k jejich zkoumání, nikoliv jen pouhému opakovanému povšimnutí. Nejčastěji se jedná o zkoumání vlastností materiálů, dále živočichů, flory a v neposlední řadě pak zájem o stopy živočichů. Většinou platilo, že podněty objevující se nejčastěji byly také podněty hloubkově zkoumané.

### **8.2.2 Výsledky první fáze – pozorování**

Z pozorování vyplývá, že nejvyhledávanější podněty byly ty, které poskytují bohaté možnosti k haptickému zkoumání. Ty vyhledávaly nejčastěji mladší děti (tři a čtyř leté), zatímco starší preferovaly při volné hře zkoumání živočichů. Zájem o rostliny podle mého pozorování projevovaly všechny děti. Mladší děti díky možnostem smyslového vnímání, které rostliny nabízejí. Starší pak z důvodu studia rostlin (výskyt, využití, rozmnožování aj.)

Z grafu tedy vyplývá, že na prvních pěti pozicích se vyskytují tyto předměty zkoumání dětí: 1) větve stromů, 2) práce s hlinou, 3) plošnice, 4) louže, 5) žížaly. Zároveň je na těchto pěti pozicích s převahou 3:2 zastoupena kategorie vlastnosti materiálů spolu s kategorií živočichů.

## **8.3 Druhá fáze výzkumu**

### **Nové přístupy**

Při své pedagogické práci v lesní mateřské škole směřuji ke kvalitnímu propojení mezi volnou hrou v přírodě a záměrnou pedagogickou činností.

V bakalářské práci předkládám tři ověřené a reflektované projekty a dalších šest námětů pro projekty v lesní mateřské škole, které mám připravené k realizaci, vkládám do přílohy č. 2.

### **Přípravná fáze**

K propojení celku jsem zvolila lesní vílu, kterou si děti samy pojmenovaly a která je bude provázet poznáváním tajů lesa.

Podle mé zkušenosti děti lépe reagují na podněty, které přicházejí z fantazijního světa, jejich soustředění se odpoutá od složitého přemýšlení nad problémy a zaměří se na sledování příběhu.

Představení postavy proběhlo v rámci jednoho týdne, kdy jsem se dětem několikrát jen tak mimochodem zmínila, že jsem v lese viděla vílu. Když jsem ke konci týdne při jedné z dopoledních svačin dětem prozradila, že jsem ji právě zahlédla, ihned se rozběhli ji hledat. Našli ale jen pytlíček schovaný v houští. Velmi brzy děti pochopily, že v pytlíčku se objevují dopisy i předměty, které dětem víla posílá, a ony zase na oplátku mohou něco posílat zpět. Po celou dobu projektů je toto komunikační kanál mezi dětmi a vílou. Vždy, když se ráno před jurtou objeví pytlíček víly, děti už ví, kdo jim píše.

### **8.3.1 Projekt č. 1: Putování za matečním stromem**

#### **Inspirace k projektu**

Tento projekt byl inspirován výzkumy americké ekoložky Suzanne Simard, o které se opírám. V mnoha ohledech čerpám také z knihy německého lesníka a spisovatele Petera Wohllebena *Tajný život stromů* (2016). V tomtéž roce tato dvojice účinkuje v dokumentárním snímku *Intelligent trees (Inteligentní stromy)*. Díky informacím načerpaných z těchto zdrojů začínám s prací na projektu.

#### **Hlavní cíle jednodenního projektu**

Uvědomit si důležitost starých stromů a jejich funkci.

Posílit pocit sounáležitosti skupiny.

#### **Kompetence nutné pro vstup do projektu (členěno dle RVP PV, 2016)**

Kompetence k učení

- Zájem o čtení v mapách
- Znalost principu růstu stromu

Kompetence k řešení problému

- Řešení neobvyklé kooperační hry
- Rozhodnout o vhodném označení stromu

Kompetence komunikativní

- Schopnost sdílet informace
- Komunikovat při řešení problémů
- Prezentace nových poznatků

Kompetence sociální a personální

- Neautoritativní řešení konfliktů
- Touha po sdílení informací

Kompetence činnostní a občanské

- Otevřenost aktuální situaci, přizpůsobení a rychlá reakce
- UVědomění si důležitosti projektu pro okolí

## Zařazení projektu

Navrhovatel projektu	dítě (zájem o stromy při volné hře)
Účel projektu	problémový
	směřující k získání dovednosti
Informační zdroj projektu	práce s mapou, informace od víly
Délka projektů	krátkodobý (jednodenní)
Prostředí projektu	les
	zázemí
Počet zúčastněných na projektu	třída LMŠ
Typy aktivit	měření obvodu stromu
	zakreslování do mapy
	tvorba cedule k označení stromu
	kooperační hra

## Popis projektu

### 1. Část

Úkol: Určit nejstarší strom v lesoparku, tzv. „mateční strom“ (Wohlleben, 2016, s. 17)

Děti na dveřích jurty objevují pytlík s dopisem od víly, která je vyzývá, aby našli v lese nejstarší strom. Dozívají se o tom, co znamená pro les mateční strom.

*Milé děti,*

*chtěla bych Vás poprosit o pomoc s pátráním po nejstarším stromě v lese. Tento strom je pro les velmi důležitý. Říkáme mu „mateční strom“. Stará se o společenství stromů kolem sebe a zajišťuje mezi stromy podzemní komunikaci. Pokud by byl tento strom pokácený, mohly by stromy kolem začít skomírat. Dokážete nejstarší strom vypátrat?*



## 2. Část

Úkol: Označit mateční strom i pro ostatní, kteří do lesa přijdou.

V této části projektu víla namítá, že je nutné tento strom označit a ochránit jej.

*Milé děti,*

*je skvělé, že už víte, který strom v lese je nejstarší. Ostatní lidé, kteří se v lese pohybují, to ale neví. Možná ani ti, kteří se o les starají. Takové označení by dokonce mohlo strom ochránit před pokácením.*

*Je možné strom označit nápisem MATEČNÍ STROM, který vydrží i déšť a špatné počasí? Pokuste se takovou ceduli navrhnout.*

## 3. Část

Úkol: Možnost zahrát si hru.

Děti dostávají jako odměnu za svou pomoc hru. Je jen na nich, jestli si ji budou chtít zahrát. V pytlíku jsou dlouhé kusy vlny a návod na kooperační hru, která děti seznamuje s péčí stromů o své potomstvo, která probíhá díky distribuci živin skrze mykorhizní síť.

## 4. Část

Úkol: Sdílet veškeré informace a nenechávat si je jen pro sebe.

Poslední dopis tohoto projektu vybízí děti ke sdílení informací, které se dozvěděli. Mohou hovořit o matečním stromě, jeho označení, o dalších stromech zakreslených v mapě nebo o péči stromů o své potomky.

*Milé děti,*

*jsem ráda, že se Vám hra líbila.*

*Než se s Vámi dnes rozloučím, ráda bych, abyste zjistili, jestli Vaši rodiče a kamarádi o matečním stromě také ví, a pokud ne, můžete jim ho ukázat.*

## **Evaluace**

### **1. Části**

Pro zvládnutí prvního úkolu byla nutná znalost růstu stromu a princip přibývání letokruhů. Můj předpoklad, že tuto znalost děti mají zažitou, byl správný. Děti se během několika minut domluvily, jak by bylo možné stromy měřit. Kooperace dětí probíhala podle předpokladů velmi dobře, starší děti automaticky přebraly vůdčí roli místo nás průvodců. Překvapilo mě, že znalost lesa je tak velká, že děti hned na začátku mluvily o stromě, který se opravdu ukázal být nejstarším.

### **2. Části**

V rámci druhé části měly děti vytvořit trvanlivou ceduli, která by upozorňovala na tento důležitý strom. Děti se rozhodly navrhnout takovou ceduli a odpoledne ji vyrobit. Vymyslely, že akrylovými barvami budou psát na dřevěnou desku. Snad aby vílu nezarmoutily, ještě dopoledne označily strom alespoň provizorně. Vstupní kompetence pro splnění tohoto úkolu byly také naplněny. Děti byly schopné vyhodnotit trvanlivost určitých materiálů, byla patrná jejich osobní zkušenost. Starší děti se bez váhání chopily psaní jednotlivých písmen; i tady nebylo nutné zasahovat, děti se zvládly vystřídat.

### **3. Části**

V této části pedagogického projektu jsem předpokládala nejsnadnější průběh. Opak byl ale pravdou. Děti od víly dostaly hru a mohly si ji zahrát. Měly se rozdělit do dvou skupin, kdy první představovala mateční stromy a druhá semenáčky. Konflikt nastal v momentě, kdy všechny děti chtěly být mateřské stromy. Několik dětí opět převzalo iniciativu a rozhodly se, že hlavní strom budou představovat ty děti, které nevypadnou při rozpočítávání. To rozpoutalo bouři mezi dětmi, které vypadly. Po chvíli byla na louce skupina plačících dětí. Rozhodly jsme se zakročit. Navrhly jsme dětem alternativu k vyřešení situace. Následovalo zvolení jednotlivce, který by volbou provázel, připomněly jsme dětem často využívané hlasování jako vhodnou metodu k předběžnému zjištění zájmu a následně nutné ustoupení ze svých nároků. Všichni jsme si přeci chtěli hru zahrát. Nakonec se hra velmi vydařila, děti spolupracovaly a hru si chtěly v následujících týdnech několikrát zahrát. Nezdár v této části projektu připisují několika nenaplněným vstupním kompetencím. I přesto, že kooperace mezi dětmi probíhá většinou velmi dobře, nyní se nezdařila. Prevence do příště je vyzkoušet s dětmi podobný typ hry.

Děti by si vyzkoušely rozdělení na dvojice, střídání ve dvojicích a následně mohly zkusit, jestli by vše zvládly realizovat samy.

#### 4. Části

Prezentace jednodenního projektu probíhala klasicky před odpoledním kruhem s rodiči. Děti se rozhodly prezentovat mapu s označenými stromy, doplnily ji o fotografii stromu na tabletu i s cedulí. Následně nejstarší dítě popsalo, jak strom vyživuje své potomky a jak se hrála hra, kterou dostaly od víly. Rodiče většinou o takovémto druhu interakce mezi stromy neměli ani tušení, o matečním stromě slyšela většina z nich také poprvé. Mladší děti se účastnily při popisu mapy, četly číslice vyznačené na mapě nebo si vybavovaly měření jednotlivých stromů během dopoledne. Při prezentaci bylo patrné, že projekt byl pro děti zajímavý. Radost, s jakou sdílely nově nabyté informace s udivenými rodiči, byla odzbrojující. Bylo patrné posílení pozice dětí v rámci komunity, a také posílení sebevědomí díky vlastním podílu na provedení projektu i na jeho prezentaci.

#### **Doplnění projektu**

Úkoly doplňující části:

Zmapovat stromy v našem parku a houby, které se vyskytují v jejich okolí.

Zjistit, které houby jsou s okolními rostlinami v symbiotickém a které v parazitickém vztahu.

Možnosti aktivit:

- pracovat s mapou stromů
- vést diskusi nad jednotlivými druhy hub (nad jejich vztahem k okolním rostlinám), vyhledávání v literatuře

### **8.3.2 Projekt č. 2: Příběh ukrytý v ledu**

#### **Inspirace projektu**

Tento projekt byl inspirován samotnými dětmi a jejich nápáditostí. Každoročně se děti dívají neuvěřitelným obrazcům, které mráz maluje na okno jurty. Když jednoho dne chlapec zahlédl v oněch kresbách náznak krajiny a příběhu, na mě bylo jen nápad převést a rozvinout do pedagogického projektu. Další inspirací a následnou podporou byla kniha Daisy Mrázkové *Haló, Jácičku* (1995).

#### **Hlavní cíle jednodenního projektu**

- Zkoumání vlastností ledu
- Zkoumání vlivu mrazu na semínka
- Posílit sounáležitost mezi dětmi
- Rozvoj fantazie při vyprávění

#### **Kompetence nutné pro vstup do projektu (členěno dle RVP PV, 2016)**

Kompetence k učení:

- Vědomé soustředění na rozvíjení příběhu i na poslech
- Základní schopnost práce s mapou
- Silná zvědavost vedoucí k aktivitě

Kompetence k řešení problémů:

- Aktivní zájem na řešení problému
- Schopnost nalézt řešení cestou pokusu a omylu
- Aplikace jednoduchých algoritmů řešení, které již dítě zná

Kompetence komunikativní:

- Samostatné vyjádření verze příběhu
- Fantazie a představivost

Kompetence sociální a personální:

- Schopnost tolerance a nalezení shody
- Uvědomění si důležitosti přátelství

Kompetence činnostní a občanské:

- Využití jedinečné fantazie každého jednotlivce
- Organizace skupiny
- Dodržování bezpečnosti skupiny

### Zařazení projektu

<b>Navrhovatel projektu</b>	dítě
<b>Účel projektu</b>	problémový
	směřující k rozvoji fantazie
	utučení pocitu sounáležitosti
<b>Informační zdroj projektu</b>	encyklopedie
<b>Délka projektů</b>	krátkodobý (jednodenní)
<b>Prostředí projektu</b>	les
	zázemí
<b>Počet zúčastněných na projektu</b>	třída LMS
<b>Typy aktivit</b>	sestavení konce příběhu
	volba nejvhodnějšího konce
	zasazení semínka
	skupinové hledání pokladu
	experimentální rozpouštění ledu
	čtení v mapě

### Popis projektu

#### 1. Část

Úkol: Vymyslet několik variant konce příběhu – jako předlohu použít zamrzlou okenní tabuli

Na dveřích se opět objevil pytlík, ve kterém děti našly další dopis od víly:

*Milé děti,*

*ráda bych Vám vyprávěla příběh o mém příteli ježkovi. Od jara až do zimy si spolu často hrajeme, vždy když uschne ranní rosa, scházíme se pod houpacím stromem.*

*Ježek ke mně na podzim přišel, že má něco velmi vzácného a neví kam to ukryt. Jeho poklad nebyl větší, než je jeho packa. Ptala jsem se, jak k pokladu přišel a co je na něm*

*vlastně tak zvláštního. Vyprávěl mi tedy příběh o cestě za pokladem: Byla to daleká cesta, která začala na kopci za vesnicí, kde poprvé ucítil tu omamnou vůni.*

*Abyste příběh mohly také vidět a nejen číst, poprosila jsem mráz, aby Vám ho nakreslil na okenní tabulku hned zrána.*

## 2. Část

Úkol: Vyhledat poklad, který si víla s ježkem schovali v parku.

Děti hned vzápětí dostávají od víly mapu, která vede k ledovému pokladu, spolu s krátkým dopisem. Úkol je jasný – najít poklad ukrytý v ledu, který víla sama neunese. Vyrazíme tedy společně do lesa, kde děti podle mapy najdou ledový válec. Pokud se chtějí ale dostat dovnitř a zjistit, jaký skrývá poklad, budou ho muset rozpustit.

## 3. Část

Úkol: Práce s vlastnostmi ledu – dostat se k pokladu uvnitř a použít jej

Přichází tání ledu. Společnými silami s pomocí encyklopedie vyhledáváme, jak nejrychleji a zároveň šetrně roztopit led. Dílo se daří a děti v ledu nacházejí semínko. Přemýšlí, jak se o něj postarat, aby začalo klíčit co nejdříve.

Děti jsou zvědavé a hledají v pytlíčku další dopis:

*Milé děti,*

*těší mě, že jste poklad našly a zvládly jej dopravit do jurty. Přichází chvíle, kdy se Vám otevře tajemství ukryté v ledu. Je ale potřeba, abyste led roztopily velmi šetrně. Poklad by se při náhlém tání mohl poškodit. Ukrývá se v samém srdci ledové hroudy.*

## 4. Část

Úkol: Prezentace příběhu i nově nabytých informací

V poslední části víla radí dětem, aby semínko zasadily. Poukazuje na fakt, že i přesto, že bylo v ledu, probudí se a poroste. Prozrazuje také, že se jedná o semínko jedlé byliny, která tak omámila ježka, že jej považoval za poklad. Dále klade dětem na srdce, aby si nenechávaly příběh pro sebe a sdílely ho s někým dalším, třeba s rodiči.

## **Evaluace**

### **1. Části**

Děti se ze začátku bály toho, že neobjeví v namrzlé tabulce ten správný příběh, ale když se nejdovnější děti začaly pokoušet o příběh, přidaly se i ty ostatní. Postupně se u okenní tabulky vystřídaly snad všechny děti a my jsme společnými silami vytvořili příběh o přátelství víly a ježka a také o jejich pokladu. Děti vyprávěly a my jsme zapisovali jejich nápady. Střídalo se vyprávění z okenní tabulky s krátkými diskuzemi nad příběhem.

### **2. Části**

V pytlíku se objevuje další dopis spolu s mapou. Děti se bez prodlení vydávají na cestu lesem. V mapě není těžké číst, děti znají les jako své boty, a proto velmi brzy nacházejí ledový válec. Platí zde, že starší děti vedou ty mladší, které ještě mapě nerozumí. I přesto je cítit velká sounáležitost skupiny, děti spolupracují a zajímají se i ti nejmenší.

### **3. Části**

Válec je velmi těžký a vypadá křehce a klouže. To je pro děti komplikací. Nakonec si ale samy vzpomenou na vozíček, který občas využíváme a přivezou jej. V teple jurty děti vyhledávají, jak nejlépe roztavit led. Provádíme pokus s kousky ledu, které jsme cestou našli na loužích. Sledujeme, kde se nejrychleji roztopí. Děti si vybírají variantu vložit válec do hrnce a postavit jej blízko kamen. Přes polední klid se horní část válce roztopí a my vidíme, že je uvnitř plný vody a různých lesních plodů. Děti potom nacházejí pečlivě v listu zabalené semínko, které zasazují do hlíny a jeden z předškoláků si jej bere domů, aby se o něj postaral.

### **4. Části**

Před prezentací projektu rodičům, která bude probíhat v jurtě, se domlouváme na nejdůležitějších částech. Děti vypráví příběh, který si přečetli na okenní tabulce. Také o ukrytém pokladu a jeho záchraně. Květináč, ve kterém se choulí semínko, je stále plný tajemství.

### **Možnosti dalšího doplnění projektu**

Úkoly doplňující části:

Pozorování růstu rostliny, péče o rostlinu.

Dramatické zpracování příběhu z tabulky.

Možnosti aktivit:

- Vyhledání druhu semínka a vhodné péče o něj
- Objevení vztahů mezi postavami v příběhu skrze dramatizaci

### **8.3.3 Projekt č. 3: Ruměnice pospolná**

#### **Inspirace projektu**

Projekt nese název podle druhu ploštice, jejíž výskyt hned brzy z jara pravidelně upoutává pozornost většiny dětí. Projekt staví na výrazném ochranném zbarvení tohoto druhu ploštice, které imituje oči. Je tedy inspirován samotnou plošticí a zájmem dětí o ni. Tento projekt lze převést na několik dalších živočichů, kteří mají podobný styl ochranného zbarvení - např. housenka lišaje kyprejového aj.

#### **Hlavní cíle jednodenního projektu**

- Zkoumání různorodosti ochranného zbarvení ploštic
- Úvahy nad významem ochranného zbarvení
- Uvědomění si důležitosti pocitu bezpečí
- Srovnávání a následný pokus o znázornění ochranného zbarvení ploštic

#### **Kompetence nutné pro vstup do projektu (členěno dle RVP PV, 2016)**

Kompetence k učení:

- Vědomá práce s vyhledáváním rozdílů ve zbarvení
- Převedení znalosti do praxe (zakreslení originálního zbarvení)

Kompetence k řešení problémů:

- Přirozená motivace k řešení problémů
- Rozlišení funkčního a nefunkčního řešení



Kompetence komunikativní:

- Samostatné vyjádření svého názoru
- Schopnost používat gestické vyjadřování při pantomimě nebo dramatické aktivitě
- Dovednost nalézt rozdíly v ochranném zbarvení, popsat je slovy a zaznamenat

Kompetence sociální a personální:

- Projevení empatie při pomoci ploštic
- Spolupráce v rámci skupiny

Kompetence činnostní a občanské:

- Organizace skupiny, vlastní plán pomoci
- Projevení zájmu o okolní prostředí
- Otevřenost a proaktivní chování

### Zařazení projektu

<b>Navrhovatel projektu</b>	dítě (zájem o ruměnici pospolnou)
<b>Účel projektu</b>	problémový
	podporující starost o okolí
<b>Informační zdroj projektu</b>	encyklopedie, informace z dopisu
<b>Délka projektů</b>	krátkodobý
<b>Prostředí projektu</b>	zázemí, les
<b>Počet zúčastněných na projektu</b>	třída LMŠ
<b>Typy aktivit</b>	pozorování a zakreslování rozdílů
	vytvoření originálního zbarvení
	zamyšlení nad jinakostí

### Popis projektu

#### 1. Část

Úkol: Pozoruj rozdíly ve zbarvení ploštic a zaznamenej si je.

Ráno si děti velmi brzy všimly, že se opět objevil na dveřích pytlíček. Tentokrát nebyl poloprázdný jako obvykle, takže bylo jasné, že je uvnitř víc než jen dopis. Až se všechny děti sešly, přišel čas nahlédnout dovnitř. Našli jsme zvláštního světlého broučka vyrobeného z látky a u něj dopis:

*Milé děti,*

*chci Vás poprosit o pomoc. Tato ploštice se vylihla z vajíčka, a ještě když byla nymfou, její záda byla celá bílá. Taková věc se v přírodě nevidí. Kdybych ji u sebe neschovala, dozajista by tady již nebyla. Víte přeci, k čemu slouží ruměnicím jejich zbarvení.*

*Prosím Vás tedy o pomoc, mám plné ruce práce s jarní přírodou a hledám někoho, kdo by mohl vysledovat a vymyslet jedinečné zbarvení pro tuto mou ploštici.*

*Posílám Vám její věrnou podobu, na kterou můžete Váš nápad namalovat.*

Děti se rozhodly vzít si s sebou pozorovací kalíšky s lupou a hlavně encyklopedii hmyzu. Nikdo totiž nevěděl, proč má ploštice zbarvená záda právě červeno-černě. Děti si informace vyhledaly a poté, co jsme se dozvěděli, kde ploštice hledat, jsme vyrazili. Děti je poměrně dlouho pozorovaly, nechaly si je vlézt na ruku a lupami pozorovaly rozdíly zbarvení. Sešli jsme se v kroužku, abychom mohli vymyslet plán, jak pomoci víle. Mladší děti chtěly ploštice nasbírat, starší navrhovaly je zakreslit. Nakonec starší zakreslovaly a mladší vzaly několik ploštic do kalíšků.

## 2. Část

Úkol: Vytvoř jedinečné zbarvení přímo pro naši ploštici.

V jurtě děti vybraly jedinečné zbarvení z náčrtků, a to namalovaly na záda látkové ploštice, kterou přiložila víla. Následně jsme ji vrátili do pytlíku víly. Po svačině jsme v pytlíku našli další dopis:

*Milé děti,*

*děkuji Vám za toto jedinečné zbarvení, věřím že až jej na ploštici překreslím, bude nadšením bez sebe. Mrzí mě, že u toho nemůžete být. Jestli chcete, můžete si tu radost zahrát, a klidně také to, jak moc muselo ploštici trápit, když zbarvení neměla. Příkládám Vám jako rekvizitu ptačí plášť. Máte ve světě lidí také takové případy, kdy se člověk narodí bez něčeho, co nutně potřebuje k životu?*

## 3. Část

Úkol: Představ si, jak se asi ploštice bez zbarvení cítí? (pantomima či dramatické aktivity)

V diskuzním kruhu jsme sestavili jednoduchý příběh. Já jsem již v rámci dramatické metody nebyla pouhý pozorovatel, ale spíše moderátor, který do příběhu vkládá pozastavení, chvíle, kdy se děti mohou zamyslet nad pocity hlavních postav.

#### 4. Část

Úkol: Poděl se o nové poznání s rodiči a vyprávěj jim příběh této plošnice.

Prezentace projektu probíhala formou vyprávění, také jsme rodičům pustili video ukázkou z dramatisace příběhu. K nahlédnutí byly i plošnice, které jsme cestou chytili, abychom ukázali rodičům jemné odlišnosti.

### **Evaluace**

#### 1. Části

Děti hned zaujalo, že pytlíček na dveřích není tak prázdný jako obvykle. V této fázi byla cítit velká zvědavost stejně jako touha pomoci víle s dalším úkolem. Vyhledávání v encyklopedii probíhalo velmi klidně a všechny děti se zdály být plně soustředěné. Při pozorování ploštic si děti vzájemně ukazovaly své objevy. Sdílení probíhalo i mezi mladšími dětmi, což mě mile překvapilo. Starší děti se snažily o vědecké pozorování a zaznamenávání. To později velmi zrychlilo práci. S tímto nápadem přišli sami a velmi mě tím potěšily.

#### 2. Části

Při malování bylo nutné práci přerušit a v diskuzním kruhu se domluvit, kdo bude malovat a jak budeme postupovat, aby nedocházelo k dohadům. Nakonec malovaly jen některé děti, ale pouze po dohodě s ostatními. Netrvalo to dlouho, a proto vydrželi s pozorností téměř všichni, až na nejmladšího člena naší skupiny.

#### 3. Části

Sestavení příběhu bylo relativně snadné a rychlé. Děti vytvořily několik nápadů, kdo by mohl plošnici ohrožit a koho pravděpodobně potkala, než ji víla vzala k sobě. Dramatisace probíhala venku. Bylo nutné volit velmi krátká pozastavení a používat metody práce dramatické výchovy, které zapojují všechny děti současně. Z mého pohledu nejvíce na děti zapůsobilo, když se měly vžít do role plošnice, která je bezbranná. Dalším výrazným pozastavením bylo, když děti přemýšlely nad spojitostí se světem lidí. Velmi se zamýšlely nad možnostmi a přicházely s různými nápady např. bez očí, rukou, nohou apod.

#### 4. Části

Děti s velkou vervou hovořily o příběhu, který si prožily. Nezapomněly s rodiči sdílet ani důležitosti zbarvení, co vlastně znamená a proč odpuzuje predátory. Když jsem se zeptala na místa výskytu tohoto druhu ploštice, také věděly. Po delší době jsme využili tablet, který máme k dispozici právě k prezentaci naší denní práce s dětmi. Zachycení okamžiků a následné sdílení s rodiči se opět velmi osvědčilo.

#### **Doplnění projektu**

Úkoly doplňující části:

Vyhledat další živočichy, kteří používají motiv očí jako své ochranné zbarvení.

Zachytit, jaká další ochranná zbarvení používají živočichové kolem nás.

Možnosti aktivit:

- Práce s atlasem, případně pozorování v přírodě
- Makro fotografování živočichů

#### **8.3.4 Výsledky druhé fáze – pedagogická evaluace projektů**

Ověření projektů probíhalo většinu času podle mého očekávání. Většina vstupních kompetencí byla v rámci projektu dále rozvíjena a posilována. Při prvním projektu ve třetí části došlo ke komplikaci. Děti nebyly schopny v rámci skupiny dojít ke shodě. Nebyly dříve seznámeny s podobným typem hry. Do následujících projektů tedy bylo nutné lépe ověřovat vstupní kompetence, aby k podobným situacím nedocházelo. Jednodenní projekt rozdělený do čtyř základních částí se zdá pro použití v LMŠ vhodný. Děti většinu úkolů zvládly během dopoledne a v odpoledních hodinách často o projektu mluvily a připravovaly prezentaci pro rodiče. Pytlíček, který se jednou za čas objeví na dveřích jurty je jasným znamením pro děti, zároveň slibuje velmi jednoduché použití pro průvodce, kteří mohou projekty s touto základní konstrukcí také realizovat. I přesto, že veškeré úkoly jsou dětem předkládány jako prosby víly a děti mají kdykoliv možnost je odmítnout, nikdy se to nestalo. Děti se vrhají do úkolů motivovány a zkoumají podněty svých zájmů do větší hloubky. Z jejich aktivity je patrná touha po poznání a také radost ze sounáležitosti a sdílení.

Rodiče po krátkých rozhovorech tuto otevřenost v rámci projektové metody také vítají. Cítí se být více součástí programu dětí.

## 8.4 Třetí fáze výzkumu

V třetí fázi výzkumu provádím skupinové interview dětí, které zaznamenává vstupní znalosti dětí před pedagogickými projekty a po jejich provedení.

### 8.4.1 Strukturované skupinové interview dětí

Strukturované skupinové interview dětí slouží k ověření předchozích kroků výzkumu. Pozoruji při nich prohloubení znalostí po provedení jednotlivých pedagogických projektů. Ke každému projektu náleží dvě skupinová interview dětí. Jedno před a druhé následuje po provedení pedagogického projektu.

#### Provedení

Před každým projektem jsem dětem položila několik otázek týkajících se tématu projektu. Odpovědi na tyto otázky zaznamenávají vstupní znalosti dětí před účastí na projektu. Interview dětí byla nahrávána pomocí audio zařízení. Zvukový materiál byl zpracován pomocí selektivního protokolu odpovědí dětí.

<b>Projekt č. 1 – Putování za matečním stromem</b>		
Strukturované skupinové interview vztahující se k tomuto projektu.		
<b>Před projektem</b>	<b>Otázka</b>	<b>Selektivní protokol odpovědí</b>
<b>Před projektem</b>	Jaké stromy, byste dokázali pojmenovat?	<i>Kaštan, dub, buk, smrk, borovice, lípa, třešeň, hruška, ořech.</i>
	Jak poznáme stáří stromu?	<i>Na pařezu spočítáme letokruhy.</i>
	Jak se z květu stane plod?	<i>Odpadne a naroste plod.</i>
	Co potřebuje k životu?	<i>Vodu a hlinu</i>
	Jaké znáte části stromu?	<i>Kmen, větve, listy, kořeny.</i>
	Jak se připravují stromy na zimu?	<i>Odhodí listy a všechnu sílu si schovají do kořenů.</i>
	<b>Po projektu</b>	Jak poznáme stáří stromu?
<b>Po projektu</b>	Jak stromy vyživují své potomky?	<i>V podzemí vlákny. Posílají jim výživu.</i>
	Co to znamená „mateční strom“?	<i>Nejstarší strom v lese, je důležitý pro ostatní stromy.</i>

<b>Projekt č. 2 – Příběh ukrytý v ledu</b>		
Strukturované skupinové interview vztahující se k tomuto projektu.		
<b>Před projektem</b>	<b>Otázka</b>	<b>Selektivní protokol odpovědí</b>
	Z čeho je led?	<i>Z vody.</i>
	Co se stane, když led dáme do tepla?	<i>Roztaje, stane se z něho voda.</i>
	Přežije semínko, které zmrzne?	<i>Nepřežije.</i>
	Jak vznikne zmrzlá okenní tabulka?	<i>Na okně zmrzne rosa.</i>
<b>Po projektu</b>	Jak můžeme šetrně roztopit led?	<i>Uvnitř jurty.</i>
	Přežije semínko, které zmrzne?	<i>Přežije, když ho dáme do hlíny a zalijeme.</i>
	Jak vznikne zamrzlá okenní tabulka?	<i>Pára je zamražená na okně.</i>

<b>Projekt č. 3 – Ruměnice pospolná</b>		
Strukturované skupinové interview vztahující se k tomuto projektu.		
<b>Před projektem</b>	<b>Otázka</b>	<b>Selektivní protokol odpovědí</b>
	Jaký druh ploštice vidáme nejčastěji v lesoparku?	<i>Ruměnici pospolnou.</i>
	Kde se objevuje nejčastěji?	<i>Na travičce nebo na listech, bydlí spolu s ostatními.</i>
	Čím se živí?	<i>Kytičkami, sosá je.</i>
	Jak vypadá ruměnice pospolná?	<i>Je červená, má černé obrázky na křídlech.</i>
	Jsou všechny stejné?	<i>Ano, jsou červeno-černé.</i>
	K čemu slouží černo – červené zbarvení?	<i>Aby vypadaly pěkně.</i>
<b>Po projektu</b>	Kde můžeme ploštice najít?	<i>U lípy a kaštanu.</i>
	K čemu slouží ochranné zbarvení ploštici?	<i>Aby ji nesezobnul pták, na ochranu.</i>
	Jsou všechny ploštice stejně zbarvené?	<i>Ne. Každá má trochu jiné malování.</i>

#### **8.4.2 Výsledky třetí fáze výzkumu**

Strukturovaná interview dětí prováděná v rámci výzkumu sloužila k lepšímu přehledu o znalostech dětí. Jedná se o okrajovou část výzkumu a cílem bylo zjistit, jestli si děti z práce na projektu odnesou i nové znalosti o přírodě.

Interview, která byla prováděna před projekty, jasně ukazují, že některé odpovědi dětí jsou nadstandartní, jiné jsou nepřesné nebo nesprávné. Po opakování otázky po projektu se jasně ukazuje, že děti si informace propojily s praktickou situací. Interview dětí prováděná po práci tedy ukazují pochopení problematiky probírané v rámci jednotlivých pedagogických projektů.

Z třetí fáze výzkumu tedy vyplývá, že podněty z volné hry dětí je vhodné rozšiřovat pomocí pedagogických projektů i z hlediska nových znalostí.



## 9 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Domnívám se, že potřeba stále více zkvalitňovat vzdělávání v lesních mateřských školách stále poroste. Od září 2017 se lesním mateřským školám otevřely další příležitosti díky možnosti vstoupit do rejstříku škol a školských zařízení (MŠMT). Navzdory všem novým požadavkům, které se zapsáním přicházejí, LMŠ by si měla udržet svůj charakter a své pedagogické principy. Výzkumem uvedeným v této bakalářské práci bych ráda přispěla ke zkvalitnění vlastní pedagogické praxe, které by mělo probíhat především v úzkém kontaktu s potřebami dětí a s přírodou.

Zajímalo mě, jestli je možné navázat projektovou metodou na volnou hru dětí v lese a zesílit tak působení přírodních podnětů. Bylo zjištěno, že zkoumané předměty zájmu dále rozvinuté pomocí projektové metody u dětí prohlubují zájem o přírodu. Vliv pedagogického projektu na rozvoj znalostí je patrný z výsledků skupinového interview dětí. Dále byl pomocí evaluace pedagogických projektů zjištěn rozvoj všech pěti klíčových kompetencí dětí.

## 10 DISKUZE

Mojí první motivací k volbě tématu práce bylo rozšíření využívaných pedagogických metod o metody další, v lesních mateřských školách zatím málo používaných. Zpětně je nutné položit si otázku, jestli je projektová metoda, kterou jsem zvolila, vhodná a splňuje mé požadavky. Domnívám se, že je více než vhodná. Spojuje v sobě použití dalších pedagogických metod, zároveň poskytuje dostatek prostoru pro aktivitu dětí, která je pro lesní mateřské školy příznačná.

Před začátkem tvorby práce pro mě byla zásadní otázka funkčnosti a také srozumitelnosti. Budou principy práce dostatečně čitelné pro ostatní, kdo by je chtěli použít? Stále přemýšlím o možné přenositelnosti pedagogických poznatků a zkušeností, nyní ovšem za hranice zkoumané LMŠ. Je pravděpodobné, že četnost výskytu některých podnětů je podmíněna jejich přítomností v blízkosti dané lesní mateřské školy. Přenesení samotných podnětů by tedy neodpovídalo potřebám jiné LMŠ. Nicméně samotný systém mé práce přenositelný je: pozorování, zjištění preferovaných podnětů a následné využití a prohloubení pomocí pedagogických projektů.

Je tedy ve hře otázka dalšího rozšíření, které by případně zajistilo lepší přenositelnost. Mohlo by se jednat o vytvoření souboru projektů, inspiromatu, který by byl vázán na určitý biotop (les, louka, pole...), případně na roční období? Daná lesní mateřská škola by mohla použít jen ty soubory projektů určitého biotopu, které se vyskytují v její blízkosti. Zatím pro mě není vyjasněné, zda je v proměnlivém přírodním prostředí vhodné předávat jiným učitelům témata a zkušenosti s nimi, když v jiné lesní mateřské škole nejspíš budou podmínky natolik odlišné, že nebude možné je vhodně využít.

Zatím mám na mysli pouze použití v lesních mateřských školách, protože použití tohoto principu v kamenné mateřské škole považuji za obtížné. Děti se pohybují převážně v neměnném prostředí, pokud srovnáváme budovu jako místo vzdělávání a stále se měnící biotopy přírodního prostředí. Také děti, které se pohybují venku méně, zkoumají přírodu především smyslově. Nehledají v přírodě souvislosti, nedokáží z přírody získávat informace (Jančaříková, 2015). Tedy podněty vyzorované u dětí, které nejsou „přírodou znalé“, by nemusely být vhodné jako základní kameny pedagogických projektů. Mohlo by se jednat o povrchní, nepříliš zaujaté a náhodné zkoumání, které by v dětech neprobouzelo další touhu po poznání.

## ZÁVĚR

Záměrem bakalářské práce bylo využít projektovou metodu k rozvinutí podnětů z volné hry dětí. Pomocí zúčastněného pozorování vyhodnotit jejich nejvyhledávanější podněty a ty dále rozvinout pomocí pedagogických projektů.

Akční výzkum této práce je rozdělen do tří fází. V první fázi jsem se věnovala pozorování podnětů, v rámci druhé fáze byl ověřován nový přístup. Tímto novým přístupem je projektová metoda. Pedagogické projekty byly založeny na těch podnětech, které z pozorování vzešly jako nejčetnější. V práci předkládám tři projekty, které detailně popisují. Výsledky druhé fáze výzkumu byly ověřovány skrze evaluaci jednotlivých projektů. Ukázalo se, že systém s využitím vysledovaných podnětů je funkční a děti jsou motivovány k práci. Dále se ověřila vhodnost použitého typu projektu.

Při posledním kroku výzkumu se ukázalo, že pedagogické projekty splnily svou roli i v rovině nově získaných znalostí.

Velmi příjemnou změnu přinesl nový přístup do roviny otevřenosti zkoumané LMŠ směrem k rodičům. Také k lepšímu propojení pedagogů a rodičů. Prezentace výsledků jednotlivých projektů umožnila rodičům vidět práci svých dětí, dát jim zpětnou vazbu a stát se podporou v závěru projektu.

V osobní rovině vnímám bakalářskou práci jako velmi přínosnou. Na teoretické úrovni ji považuji za velmi obohacující. Praktická část mi pak dovolila se důkladněji zabývat otázkami, které jsem si kladla, a co především – nalézt inspirativní odpovědi.

## LITERATURA

AMANN, Michaela a kol. Pojd'me na to od lesa. Příručka ekologické výchovy a lesní pedagogiky. Vimperk: Správa Národního parku a CHKO Šumava, 2003.

BYTEŠNÍKOVÁ, Iлона. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

CIPRO, Miroslav. Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy. 2.sv Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 8023880039

CIPRO, Miroslav. Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy. 3. sv Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 8023880047

CORNELL, Joseph Bharat. The sky and earth touched me: sharing nature wellness exercises. Crystal Clarity Publishers 2014. ISBN 9781565895508.

CORNELL, Joseph Bharat. Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0145-8.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DEWEY, John. Škola a společnost: tři přednášky. Praha: J. Laichter, 1904.

EGGERT, Max. A. Motivace: Management do kapsy 3. Praha: Portál, 2005. Vydání 1. ISBN 80-7367-010-0.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Knižnice psychologické literatury.

JARNÍKOVÁ, Ida. Výchovný program mateřských škol: přehled výchovných prostředků a jak jich užívati ve výchově malých dětí. 2. vyd. Praha: vl. n., 1930.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

MONTESORI, Maria. Tajuplné dětství. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.

MRÁZKOVÁ, Daisy. *Haló, Jácičku: knížka o velikém přátelství*. 3. vyd. Praha: Albatros, 1995. ISBN 80-00-00243-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 6., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

OPRAVILOVÁ, Eva, Předškolní pedagogika. II., Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1

ŠTORCH, Eduard. Dětská farma: eubiotická reforma školy. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1929. Pedagogická práce.

UHER, Jan. Základy americké výchovy. Praha: Čin, 1930. Knihovna české mysli.

VALENTA, Josef. Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol. 2. aktualizované vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN 978-80-7212-593-7.

WOHLLEBEN, Peter. Tajný život stromů: co cítí a jak komunikují. Přeložila Magdalena Havlová. Ráječko: Kazda, 2016. ISBN 978-80-905788-6-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

ŽANTA, Rudolf. Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy. V Praze: Dědictví Komenského, 1934. Časové otázky a rozpravy pedagogické.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL. ALMŠ [online]. 2017[cit. 10.11.2017].  
Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

ČT24. Česká televize [online]. 1997- [cit. 10.11.2017]. Dostupné z:  
<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/1876889-v-poctu-lesnich-skolek-se-cesko-stava-rekordmanem-novou-maji-v-havirove>

CORNELL, Joseph Bharat. Joseph Bharat Cornell – Home [online]. Dostupné z:  
<http://www.jcornell.org/about.html>

NEZVALOVÁ, D. akční výzkum ve škole. Časopis Pedagogika, roč. 53, 2003, s. 300-308 [online], ISSN 2336-2189  
Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>

HARKABUS, ŠTEFAN, MARUŠÁKOVÁ, LUDMILA. PRÝLOVÁ, LADA. Principy lesní pedagogiky. In Učebnice PAWS, coursebook [elektronická učebnice]. The PAWS Project. [online]. © 2004–2007, s. 64–81, 96–100 [cit. 2017-09-15]. Dostupné z:  
[http://www.pawseurope.org/downloads/docu\\_cz.zip](http://www.pawseurope.org/downloads/docu_cz.zip)

KILPATRICK, William Heard. The Project method. New York City, 1929. Columbia University. Dostupné z: <http://www.archive.org/>

PRÝLOVÁ, Lada. *Lesnická práce* [online]. 2005, č. 12 [cit 10.11. 2017]. ISSN 0322-9254. Dostupné z: <http://www.lesprace.cz/casopis-lesnicka-prace-archiv/rocnik-84-2005/lesnicka-prace-c-12-05/budovani-vztahu-lesnictvi-a-verejnosti>

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava, Učitel'ské noviny [online]. Copyright © 2010 [cit. 16.05.2017]. č. 44/2004. Dostupné z:  
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3586&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>

## **Seznam zkratk**

ALMŠ – Asociace lesních mateřských škol

ŠVP – školní vzdělávací program

LMŠ – lesní mateřská školy

LP – lesní pedagogika

mj. – mimo jiné

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

™ - ochranná známka (v angličtině: trademark)

PV – projektová výchova

## **Seznam grafů**

Graf č. 1 - většina podnětů z pozorování volné hry dětí

Graf č. 2 - dlouhodobě zkoumané podněty z volné hry dětí

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 - fotografická dokumentace k projektům

Příloha č. 2 - další náměty na pedagogické projekty