

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**POBYT VENKU JAKO SPECIFICKÁ FORMA VZDĚLÁVÁNÍ
ZAMĚŘENÁ NA ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVU V
LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Petra Troupová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera

Plzeň 2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. 3. 2017

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Milanu Podperovi za odborné vedení a vstřícný přístup a své milé rodině za podporu a trpělivost.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

OBSAH

Úvod.....	7
Teoretická část.....	8
1 Děti a příroda.....	8
1.1 Odcizování dětí přírodě.....	8
1.2 Možnosti zprostředkování přírody dětem v klasické mateřské škole.....	10
1.3 Pobyt dětí v přírodě v mateřských školách ve Skandinávii.....	13
1.4 Formy vzdělávání v MŠ.....	15
2 Lesní mateřské školy.....	15
2.1 Lesní MŠ ve světě.....	16
2.2 Lesní MŠ v České republice.....	16
2.2.1 Standardy kvality lesních mateřských škol.....	17
2.2.2 Legislativní podmínky lesních mateřských škol.....	18
2.2.2 Školní připravenost dětí z LMŠ.....	19
3 Environmentální výchova.....	20
3.1 Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty - EVVO.....	21
3.2 Environmentální výchova v RVP PV.....	21
3.3 Environmentální výchova v mateřských školách.....	22
3.3.1 Cíle, metody a zásady v environmentální výchově.....	23
4 Role dospělého průvodce v lesní mateřské škole.....	27
Praktická část.....	29
6 Metodologie.....	29
6.2 Cíle výzkumu a výzkumná metoda.....	29
6.2.1 Otázky pro rozhovor.....	30
6.3 Výzkumný vzorek a vstup do terénu.....	30
6.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	30
7 Analýza dat a zjištění.....	33
7.1 Shrnutí výzkumné části.....	42
Závěr.....	45
Summary.....	46
Použitá literatura.....	47
Tištěné zdroje.....	47
Elektronické zdroje.....	48

Příroda není místo, které bychom měli navštívit, je to domov.

(Gary Snyder)

Úvod

Koncept mateřských škol v lese mě zaujal hned v počátcích, kdy začaly první lesní mateřské školy v České republice vznikat. Ač jsem vyrůstala ve městě, měla jsem možnost od útlého dětství trávit mnoho času v přírodě. Vzpomínky na bezčasí, pohodu, hry, vůni lesa, rybníka, tlejícího listí...ve mně zůstaly doposud. Jsem přesvědčena o tom, že můj vřelý vztah k přírodě se vytvořil díky blízkému kontaktu s přírodou právě v předškolním věku.

V dnešní době sice mají děti přístup k velkému množství informací o přírodě – ať už z knih, počítačových her, dokumentárních filmů..., ale k opravdové přírodě často přístup nemají. Ke spojení s přírodou tak bohužel nedochází. Myslím si, že právě mateřské školy (nejen ty lesní) by se měly snažit dětem pobyt v přírodě zprostředkovat.

Práce je členěna na dvě hlavní části. Teoretická část poukazuje na fenomén posledních let, kdy dochází k tomu, že děti tráví většinu času v interiéru, a vzniká tak jev nazvaný odcizování dětí přírodě. Dále se věnuji tomu, jak lze zprostředkovat dětem přírodu v klasické mateřské škole včetně krátkého exkurzu do zemí Skandinávie. V druhé kapitole přibližuji samotné lesní mateřské školy, věnuji se jejich vzniku, inspiraci ze zahraničí, legislativnímu ukotvení. Neopomněla jsem zmínit školní připravenost dětí navštěvujících lesní mateřské školy, protože mnoho lidí má obavy, že tyto děti nebudou na vstup do školy dostatečně připraveny. Další kapitola se věnuje roli dospělého průvodce v lesních mateřských školkách, který děti přírodou provází, je zde popsáno, co vše by měl splňovat. Jedna z kapitol je věnována environmentální výchově, její historii, zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a obecným cílům, které chceme v environmentální výchově docílit a metodám, které lze využít.

Cílem výzkumného šetření v empirické části je zjistit, jak podle pedagogů lesních mateřských škol ovlivňuje pobyt v přírodě environmentální výchovu. Kvalitativní výzkum bude prostřednictvím rozhovorů s pedagogy vybraných lesních mateřských škol zjišťovat jejich názory, postoje a zkušenosti s environmentální výukou v přírodě. Přínosem výzkumu bude pohled na to, jak pedagogové lesních mateřských škol vnímají environmentální vzdělávání v prostředí přírody, jaké metody k výuce využívají a jak přírodní prostředí ovlivňuje chování dětí. V neposlední řadě se zaměřím na to, co chtějí pedagogové u dětí častým pobyt v přírodě dosáhnout. Inspirací to může být pro ty, kdo o environmentálním vzdělávání dětí předškolního věku uvažují.

Teoretická část

1 Děti a příroda

První kontakt s přírodou začíná u dítěte již v raném věku. Pokud dovolíte batoleti pohybovat se venku např. po zahradě, uvidíte s jakým zájmem bude zkoumat vše kolem sebe - trávu, listí, hmyz, hlínu apod. I děti v předškolním věku umí být dobrými pozorovateli života v přírodě – zastaví se u louže a pozorují drobné živočichy v ní, sledují ruch v mraveništi či z blízka zkoumají žížalu. Dle Emílie Strejčkové je přímé pozorování přírody a přirozený styk s přírodou v raném věku nenahraditelný (2005, s. 65).

Přesto se můžeme setkat stále častěji s dětmi, které mají při přímém kontaktu s přírodou strach, dotknout se brouka či žížaly je pro ně nepředstavitelné, chůze terénem je pro ně velmi náročná, odmítají si sednout do trávy. Valkounová říká, že *adaptace na přírodní prostředí úzce souvisí s celkovým rozsahem a mírou zkušeností s pobytem v přírodě*. Děti, které mají pestré zkušenosti s pobytem v přírodě (za deště, v mrazu, při pohybu houštím, spaní pod širákem apod.), prožívají pobyt v přírodě s menší mírou strachu a nepohodlí než jejich vrstevníci, kteří tyto příležitosti nemají a v přírodě tráví velmi málo času (Valkounová, 2011).

V posledních letech přibývá tzv. interiérových dětí, které vyrůstají u televize a počítačů. V současné době se k počítačům a televizi přidaly tablety a chytré telefony a čas strávený s elektronickými médii se tak neustále zvyšuje. Děti získávají více informací o přírodě zprostředkovaně než přímým kontaktem (Strejčková et al, 2005, s. 9). Můžeme se tak setkat s pojmem odcizování přírodě.

1.1 Odcizování dětí přírodě

Ještě v nedávné době bylo zcela běžné, že děti trávily většinu volného času venku. Avšak v posledních letech prudce narostl čas, který děti tráví s výše zmíněnými elektronickými médii. Výzkumy ohledně toho kolik tráví děti předškolního věku s elektronickými médii a venku se mi nepodařilo najít. Uvádím zde pro zajímavost alespoň výzkumy u dětí školního věku.

Dle výzkumů z USA, kde je situace dobře zmapovaná, tráví již devítiměsíční miminka téměř hodinu denně sledováním televize nebo DVD. Výzkum provedený v roce 2015 v České republice odhalil, že děti ve věku 7-15 let používají elektronická média v průměru 3 a půl hodiny denně (v USA 6 a půl hodiny). Děti ve stejné věkové skupině tráví čas venku v průměru 1h a 48 min, což je pozitivní výsledek oproti jiným zahraničním výzkumům (Daniš,

2016, s. 38). Jančaříková poukazuje na to, že v posledních letech dochází u dětí ke zhoršení motoriky - jemné i hrubé, děti jsou méně vytrvalé a odolné, dochází k nárůstu logopedických vad a agresivity a jiných poruch chování (2010, s. 8). Faktorů, které vedou k oslabování fyzického i duševního zdraví dětí je určitě více, jedním z nich je ale právě nedostatek kontaktu dětí s přírodou. Richard Low ve své knize *Last Child in the Wood* poprvé přišel s označením NDD – Nature Deficit Disorder - Poškození způsobené nedostatkem přírody.

V České republice se nejvíce této problematice věnoval projekt *Odcizování dětí přírodě*, který se týkal zjišťování kontaktu dětí s přírodou. Proběhl v letech 2003-2004 ve Středisku ekologické výchovy Toulcův dvůr. Výpovědi pedagogů, psychologů, sociologů, biologů, profesorů, pedagogických pracovníků a lektorů, kteří se na projektu podíleli najdeme v knize *Děti, aby byly a žily*.

Vostradská (2005, s. 9) uvádí, že byla překvapena, jak jsou děti vybaveny teoretickými znalostmi o přírodě, v terénu se ovšem neumějí pohybovat, nevědí, co si mají obléknout, nepoznávají stromy ani některá zvířata. Je pro ně velmi obtížné se v přírodě zabavit.

Eva Kopecká (2005, s. 13), která je lektorkou ekovýchovných programů se zabývala fyzickou zdatností dětí. Vyzpozovala, že fyzická zdatnost klesá u všech věkových kategorií, největší rozdíly v tělesné zdatnosti se projevují až u žáků druhého stupně ZŠ, zde je již na dětech viditelně patrný životní styl rodiny. Při pozorování dětí z mateřských škol, bylo zřejmé, že děti nejsou zvyklé pohybovat se větší časový úsek pěšky a v terénu - často si stěžují na bolest nohou a vyhledávají místa k odpočinku. Všimá si, že i děti, které sportují a mají tak dobrou fyzickou zdatnost, mohou mít v přírodním prostředí problémy. Nejsou zvyklé zvedat nohy přes kořeny, zakopávají o větve, snadnou uklouznou na vlhké trávě či blátě. O lepší obratnosti dětí, které si hrály v přírodním prostředí svědčí i výzkum norky Ingunn Fjortoft. Ta se zabývala místy, kde si hrají pětileté až sedmileté děti. Ty, které si hrály v přírodním prostředí, vykazovaly významný nárůst jejich motorické zdatnosti, měly lepší rovnováhu a koordinaci pohybu v porovnání s dětmi, které si hrály na tradičních hřištích (Daniš, 2016, s. 14).

Kasinová klade důraz na dospělého, který pobyt venku dítěti zprostředkovává. Tedy zejména rodiče a pedagogové. Ti co doprovázejí děti při objevování přírodním světem, měli by podporovat jejich pocit bezpečí a učit děti, čemu se mají v přírodě raději vyhnout a čeho se nemusejí bát. *Často je pobyt dítěte venku závislý na pohodlnosti či lenosti dospělých. Posadit malé dítě k televizi či počítači je samozřejmě jednodušší, než ho obléknout a vyrazit do přírody* (2005, s. 27). Je důležité být dítěti průvodcem v jeho poznávání přírody a vyhnout se

zastrašování - např. můžeme malému dítěti pomoci prozkoumat potok a ne ho okřiknout slovy „jdi pryč nebo tam spadneš“. Stejně tak důležité je, abychom brali ušpinění z přírody jako její vlastnost a ne špatnost. Při bližším kontaktu s přírodou je zcela normální, že se dítě ušpiní. Dle Kasinové je důležité dát na první místo prožitek – umytí špinavých rukou či vyprání kalhot je je pak součástí prožitku a je naprostou samozřejmostí a přirozeností. *Když se dá na první místo ušpinění jako špatnost, kterou nám, potažmo dětem, přináší příroda, děti se naučí přírodě vyhýbat, žít v ní vlastně naprosto neaktivně, jen v ní jakoby projít, hlavně, aby se neušpinily* (s. 27).

Z výzkumu dále vyplynulo, že děti z mateřských škol nemají problém rozeznávat různé živočichy, avšak podstatně méně rozeznávají byliny a dřeviny. Uvědomují si důležitost ochrany jednotlivých živočichů, ale zcela chybí povědomí o tom, že důležitější než ochrana jakéhokoli jedince je ochrana prostředí, ve které organismus žije (2005, s. 69). Myslím si, že toto zjištění je u dětí předškolního věku zcela přirozené. Vzhledem k tomu, že v tomto období je charakteristickým znakem myšlení konkrétnost, myšlení je ještě útržkovité a nepropojené. To ale ovšem neznamená, že bychom o širším kontextu životního prostředí neměli s dětmi hovořit.

V současné době spustily Vojenské lesy a statky ČR (VLS) kampaň proti odcizování dětí přírodě. V rámci programů lesní pedagogiky¹ se chtějí zaměřit na děti předškolního a školního věku z velkých měst. Většina programů probíhá přímo v lese s lesníkem jako průvodcem. Programy již probíhaly dříve, ale byly využívány spíše dětskými kolektivy z okolí lokalit, které VLS spravují. Programy jsou poskytovány zdarma. (Lesní pedagogika, 2015)

1.2 Možnosti zprostředkování přírody dětem v klasické mateřské škole

Jančaříková (2010, s. 19) ve své knize Enviromentální činnosti v předškolním vzdělávání cituje šlechtitele Luthera Burbanka, přesto, že jeho citát je starý více jak 100 let, přijde mi velmi výstižný. *„Každé dítě by mělo mít svůj vlastní svět, kde jsou bábovičky z písku, luční kobylky, vodní brouci, pulci, žáby, motýli, lesní jahody, třešně, žaludy, kaštiny, lezení po*

1, „Lesní pedagogika přibližuje návštěvníkům lesa lesní ekosystém, trvale udržitelné lesní hospodářství, smysl hospodaření v lesích a užitky, které les člověku přináší. Jejím základním principem je vnímání přírody všemi smysly, které zprostředkovávají speciálně vyškolení lesníci (lesníci s pedagogickými znalostmi a zkušenostmi) přímo na svém každodenním pracovišti - v konkrétním lese. (<http://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/co-je-lesni-pedagogika>)

stromech, brouzdání se potokem, lekníny, veverky, netopýři, včely, morčata, štěňata, strniště, smrkové šišky, oblázky, písek, hadi, borůvky a sršni. Každé dítě, které o tento svět přijde, zároveň přijde i o nejlepší zdroj své výchovy. Tím, že se s jednotlivými složkami tohoto světa seznámí, se dostane do styku s vnitřní harmonií přírody. Toto poučení je nenásilné, přirozené a celistvé (Jančaříková, 2010, s.19).

V některých mateřských školách poznávají děti přírodu spíše z knih a obrázků. Důvodem může být umístění mateřské školy, kvůli kterému nejde realizovat vycházky do přírody. Zřejmě to nebude jediný důvod, já osobně jsem se setkala během své praxe s vesnickou školou, která měla 15 minut chůze krásný les a louku, přesto učitelky využívaly pobyt v přírodě zcela výjimečně. Této vycházky využívali pouze v chladném počasí, děti došly za ruce k lesu, tam se mohly 10 minut proběhnout a šlo se zpátky do budovy MŠ. Čas na prozkoumávání a volnou hru v přírodě, zde byl téměř nulový. Jindy využívali školní zahradu, na které ovšem byly pouze klasické herní prvky. V bakalářské práci *Podíl času stráveného ve vnitřních a venkovních prostorách mateřské školy* (Rubešová, 2010) vyšlo z dotazníkového průzkumu najevo, že některé školky chodí ven jen na 45 minut, za deště nechodí ven vůbec.

Většina předškolních dětí tráví velkou část svého dne v mateřské škole. Cesta do školky obvykle probíhá v autě či jiném dopravním prostředku. Po školce navštěvují starší děti různé zájmové kroužky, které z velké části probíhají také v interiéru. Je tedy zřejmé, že je nezbytné umožnit dětem prozkoumat a zakusit venkovní prostředí právě v mateřských školách. Vzhledem k počtu dětí, který u nás běžně přesahuje 20 dětí na jednoho pedagoga, je bezpečným přiměřeně podnětným prostředím zahrada školky. Pokud chceme, aby zahrada, byla pro děti opravdu podnětným prostředím, kde mohou poznávat přírodu, užívat si volnou hru a volnost pohybu, být tvořiví apod., musíme mít zahradu vhodně navrženou. Vyhnout se šablonovitým hřištím se stejnými prolézačkami, které jsou jakýmsi sterilním prostředím vybízejícím k jednotvárným činnostem.

Inspiraci můžeme hledat v grantovém programu Zahrada hrou Nadace Proměny. Program podporuje proměnu školních (mateřských i základních) zahrad v inspirativní prostředí pro všestranný rozvoj dětí (Daniš, 2016 s. 16).

Příkladem zahrady, která prošla revitalizací, může být zahrada v MŠ Kollárova v Českém Brodě. Poměrně rozlehlá zahrada má zajímavou dispozici díky budově, která ji člení do několika samostatných zón. Školku navštěvuje více než 100 dětí, zahradu příležitostně využívají také žáci Základní umělecké školy, místní skautský oddíl a rodičovský klub, který

zde pořádá akce i pro širší veřejnost. Vedení školky už před proměnou kladlo důraz na výchovný význam zahrady. Ve vzdělávacím programu školy se mimo jiné píše: „*Namísto jednotvárných procházek okolní městskou zástavbou je dětem na zahradě ponechán prostor pro neorganizovanou volnou hru, která je vede k řešení reálných vztahových situací, podporuje fantazii a hru ‚na něco‘. Přínosem je také skutečnost, že právě na zahradě se potkají děti z různých tříd. Malé děti sledují ty větší, velké děti se o menší starají apod.*“ (Nadace proměny, 2016)

Při budování zahrady byly zachovány přírodní prolézačky v keřích, vytvořeny terénní nerovnosti a zastíněny terasy, vznikly vyvýšené záhony, o které děti mohou pečovat ve stoje, zrodil se menší kopec, ze kterého mohou děti v zimě sáňkovat, v létě se zase mohou zchladit v mlhovišti – sloupku s vodními tryskami, je zde kohoutek na napouštění kyblíčků, slaměno-hliněný domek se zatravněnou střechou, bludiště z proutí a zvukovod v dutých kmenech, pískoviště ve formě ptačího hnízda s dvěma velkými vejci a opičí dráha z kmenů a provazů, přibylo nové ohniště a mohutné kmeny na sezení.

Na vzniku zahrady se podíleli také rodiče s dětmi a dobrovolníci, kteří podporují nadaci Proměny. Architekti se ve svém návrhu snažili být finančně a ekologicky šetřní, a proto hodně recyklovali. Například betonové dlaždice ze starých chodníků použili jako základové pilíře pod dřevěné truhlíky nebo na opěrnou zídku, která funguje i jako posezení.

Pokud chceme, aby zahrada školky plnila edukační roli, je třeba ji aktivně využívat za každého počasí – větru, deště, sněhu, bláta. Je potřeba seznámit rodiče s nutností, aby děti byly vybaveny do nepříznivého počasí teplým a nepromokavým oblečením a nepromokavou obuví.

Dle Jančaříkové (2010, s. 20-21) venkovní prostředí zahrady nemusíme využívat pouze pro volnou hru, ale i pro řízenou činnost – hudební, pohybové, výtvarné činnosti, společné čtení, ale i svačinu či oběd a odpočinek. Na zahradě můžeme vysázet běžné ovocné stromy a keře, v záhoncích pěstovat zeleninu. K tomu patří i práce na zahradě. Děti by se měly podílet na údržbě zahrady – zalévat záhonky, hrabat listí, vytrhávat plevel, sázet a sklízet. Důležité je založit na zahradě kompost, místo, kde děti mohou sledovat přeměnu organického odpadu na úrodnou půdu. Osobně se myslím, že zajímavým prvkem na zahradě mateřské školky může být vytvoření tzv. jedlého lesa. Místo, které osázíme jedlými stromy, keři, bylinami a které svou bujnou vegetací bude les opravdu připomínat. Můžeme využít méně známých odrůd, které se však dříve běžně v naší krajině vyskytovaly – např. oskeruše, moruše. Ve spodním

bylinném patře můžeme pěstovat byliny vhodné na dětský čaj – např. meduňku, ale i byliny, které využijeme ve školní kuchyni – majoránku, tymián, oregano apod.

Pokud upravíme takto vhodně zahradu školky. Je dobré neopomenout interiér, v první řadě můžeme z prostředí třídy vyřadit ošklivé a kýčovité předměty, omezit výrobky z umělé hmoty. Je lepší umístit do třídy méně hraček, ale zato kvalitních. Naplnit třídu věcmi s estetickou hodnotou a věcmi z obnovitelným zdrojů. Dále je dobré ve třídě pěstovat rostliny, o které se děti mohou starat a chovat drobné živočichy – např. strašilky. Samozřejmostí je třídění odpadu. K úklidu školky používat ekologické přípravky na čištění apod. (Jančaříková, 2010, s. 16, 22).

Každá mateřská školka, může začít maličkostmi, aby zabránila odcizování přírody. Obrazové materiály doplnit skutečnými přírodninami – např. listy, šišky stromů apod. Edukační pomůcky rozšířit o lupu, mikroskop, vybudovat na zahradě hmyzí hotel apod. Domluvit se s rodiči, aby vybavili děti nepromokavým oblečením a děti si tak mohly užívat venkovního pobytu i v nepříznivém počasí. I těmito zdánlivě malými kroky, můžeme posílit poznávání přírody dětmi a zároveň tak zmírnit odcizování dětí přírodě.

Dříve než se budu věnovat lesním mateřským školám, kde tráví děti většinu času venku, přiblížím praxi s pobytem venku v klasických školkách v zahraničí a to konkrétně ve Skandinávských zemích, kde myšlenka lesních mateřských školek vznikla.

1.3 Pobyt dětí v přírodě v mateřských školách ve Skandinávii

Hned na úvod je třeba zmínit zásadní rozdíl mezi českými mateřskými školami a školkami ve Švédsku či Norsku. Zatímco v českých mateřských školách má jedna učitelka na starosti běžně až 24 dětí, ve Skandinávii může být ve skupině maximálně 22 dětí s jedním vysokoškolsky vzdělaným pedagogem a třemi asistenty pedagoga (obvykle jsou to studenti předškolní pedagogiky na VŠ). Skupiny dětí jsou zde smíšené. (Strejčková et al, 2005, s. 58)

Děti tráví 80% z celkového pobytu v MŠ venku. Ven se nechodí pouze pokud je v zimě méně než -20°C. Při pobytu venku mají děti speciální outdoorové oblečení, které je prodyšné, neprofoukne a nepromáčí a zároveň je pro děti pohodlné. V některých budovách MŠ jsou umístěny výkonné sušicí skříně, kde lze usušit mokré oblečení i obuv. Školní zahrady jsou uspořádány podobně, jak jsem popsala v předchozí kapitole. Jsou tak jakýmsi zmenšeným vzorkem přírody, která je obklopuje. Téměř celodenním pobytem venku se výrazně zvyšuje

obranyschopnost, psychická odolnost, koncentrace nejen u dětí, ale i u učitelů. Další odlišností oproti českým MŠ je, že si děti přinášejí vlastní obědy z domova. Jednou týdně děti společně s učiteli připravují polévku. Děti samy škrábají brambory, v období sklizně vyrývají zeleninu ze záhonku a následně ji pomáhají očistit a nakrájet. Budovy MŠ jsou většinou opatřeny prodlouženou střechou nebo různými přístřešky, a tak se děti mohou věnovat rozličným činnostem na čerstvém vzduchu i za deštivého počasí. Tyto přístřešky jsou využívány i ke stolování. Odpočinek probíhá dle potřeby dětí buď venku nebo uvnitř budovy na matracích. Herotová dále uvádí, že základní činností dětí v MŠ je spontánní volná hra, při které probíhá učení prožíváním v přirozeném prostředí. *„Pedagog má tendenci sdělovat, ale dítě chce prožívat! Toto pravidlo je zde plně respektováno (Strejčková et al 2005, s. 60).*

Miroslava Strakatá (2013), ředitelka klasické MŠ u nás, vycestovala do Norska, aby v tamních mateřských školách získala praktické zkušenosti. Uvádí, že *„děti v norských mateřských školách se seznamují s přírodou a jejími zákonitostmi tím, že v ní vlastně žijí. Zkoumají ji, učí se ji vnímat a učí se k ní správně chovat. Učitelky se při vedení dětí ke vztahu k přírodě drží těchto zásad:*

- *podporovat potřebu a zájem dětí pro zkoumání přírody,*
- *děti se učí ze svých vlastních zkušeností,*
- *učí se být součástí přírodního prostředí,*
- *soustředí se na to, jak mohou využívat životní prostředí a stimulovat děti k jejich vlastnímu zkoumání a získávání poznatků.*
- *předškolní věk vnímají v norských mateřských školách jako specifický věk určený ke hrám a vlastnímu objevování a zkoumání, nikoliv jako věk určený k přípravě na školu nebo dospělost.*
- *nedílnou součástí pedagogického působení je velký prostor k individuálnímu přístupu, který je daný malým počtem dětí ve skupině.*

Strakatá poukazuje na to, že v norských školách není tolik důležité, aby děti uměly pojmenovat vícero druhů rostlin a živočichů, důležitější je naučit se vnímat rozmanitost rostlinné a živočišné přírody, nacházet souvislosti mezi živou a neživou přírodou.

1.4 Formy vzdělávání v MŠ

Mezi základní formy vzdělávání patří frontální vyučování, skupinové, individuální a

projektové vyučování. Svobodová (2010, s. 85-97) ovšem poukazuje, že tímto způsobem lze těžko kategorizovat vzdělávání, které probíhá v mateřské škole. Místo toho upřednostňuje formy vzdělávání členit podle časového hlediska, protože *vzdělávání předškolního dítěte neleží pouze v řízených činnostech, ale ve všem, co se v mateřské škole děje* (Svobodová, 2010, s. 87). Kromě volné hry, řízené činnosti, stravování, odpočinku a hygieny, různých rituálů, cvičení, kroužků a nepravidelných činností řadí do forem vzdělávání v mateřské škole **pobyt venku**, který dětem umožňuje dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu a děti tak mají možnost pozorovat přirozené proměny přírody v průběhu roku.

Právě délkou pobytu stráveného v přírodě se liší lesní mateřské školy od těch klasických.

2 Lesní mateřské školy

Zatímco v klasických MŠ se vzdělávací forma pobytu venku obvykle pohybuje v časovém rozmezí 1-2 hodin (v mnohých MŠ se při nepříznivém počasí nechodí ven vůbec), v lesních MŠ probíhá vzdělávání z větší části dne venku v průběhu celého roku.

V lesních mateřských školách jsou děti po celý rok venku. Jedná se o školky bez zdí a plotů, kde mají děti otevřený prostor ke hře. Prostorem, ve kterém se učí, poznávají, zkoumají, získávají nové zážitky, je příroda – les, pole, louka, potok... Pozorují proměny ročních období, hrají si s přírodními materiály, plně naplňují svou potřebu pohybu. Vyhřívané zázemí (jurta, maringotka, chatka ...) je využíváno pouze příležitostně (Vošáhlíková, Kozlová, 2012, s. 11-12).

Kapuciánová (2010, s. 4) definuje lesní mateřskou školu takto: *„Lesní mateřská škola je formou předškolního zařízení, v jehož programu se většina aktivit odehrává venku, děti si hrají a učí se za každého počasí v lese, v krajině, v prostředí, které bylo po staletí pro vývoj dítěte přirozeným. Práce s dětmi je propojována s ročními obdobími. Prostřednictvím osobních zkušeností a zážitků se děti seznamují s přírodními zákony, učí se vzájemné spolupráci, rozvíjejí pozorovací schopnosti, vnímáním vlastního těla a rozvíjejí sebedůvěru. V lesních mateřských školách nechybí činnosti výtvarné ani činnosti zaměřené na jemnou motoriku, rozvoj řeči a školní připravenost.*

2.1 Lesní MŠ ve světě

První lesní mateřská škola byla založena v roce 1954 v Dánsku. Následovalo zakládání lesních MŠ ve Švédsku a Norsku, kde běžně lidi tráví hodně času pobytím a v přírodě.

Z našich sousedních států je myšlenka LMS hojně rozšířena v Německu. První LMS zde byla založena v roce 1968. Avšak k širšímu rozšíření došlo až v 90. letech minulého století. Stejně tak jako v České republice nechtěli úředníci tuto formu předškolního vzdělávání uzнат. Situace se změnila pro roce 2000, kdy byl založen Spolkový svaz lesních mateřských škol a došlo tak k posílení pozice lesních mateřských škol. Následně došlo k hojnému rozšíření lesních mateřských škol v celém Německu – v roce 2003 jich bylo 300, v současné době jich je již více jak 1500. Lesní mateřské školy jsou legislativně uznané, tvoří součást sítě škol a díky tomu je jejich provoz částečně hrazen státem. (Nováková, 2015, s. 34).

Dále můžeme najít lesní mateřské školy ve Velké Británii, Švýcarsku, Rakousku, Kanadě v posledních letech i v Japonsku (Kapucianová, 2010, s. 37).

2.2 Lesní MŠ v České republice

O rozvoj a šíření myšlenky lesních mateřských škol v Čechách se výrazně zasazovala Emílie Strejčková, která byla zakladatelkou ekologického centra Toulcův dvůr v Praze, kde také vznikla v roce 2004 ekologická mateřská školka Semínko. V roce 2010 zde vznikla integrovaná lesní třída Lesníček. (Historie lesních MŠ, 2016).

Tato integrovaná třída byl v letech 2010-2012 podrobena pilotnímu ověřování o možnostech integrace lesní třídy do klasické MŠ. Vzdělávání v Lesníčku probíhá podle RVP PV, podle školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu. Cílem bylo zjistit, zda a za jakých podmínek je možné integrovat lesní třídu do provozu klasické MŠ. Ze závěrů vyplynulo, že lze toto vzdělávání realizovat v rámci současné podoby RVP PV. (MŠMT, 2013-2016).

Vůbec první lesním klubem v České republice byla Zelená školka na Liberecku. Provoz trval dva roky. Následoval dětský klub Šárynka v Praze a klub v Pejškově u Tišnova.

Lesní mateřské školy můžeme rozdělit do dvou základních typů (Vošáhlíková, 2010, s. 96):

- samostatná lesní mateřská škola – ta může být dopolední – potom nemusí mít žádné zázemí nebo celodenní, zde je již nutné vyhřívatelné zázemí.
- lesní třída při mateřské škole – minimálně dopoledne tráví děti z lesní třídy venku v přírodě. Na oběd a odpočinek se obvykle vrací do budovy MŠ. Tento typ je rozšířený především v Dánsku. V České republice, tak zatím stále funguje jen výše zmíněna MŠ Semínko.

Dále se můžeme setkat s prvky lesní MŠ, které jsou včleněné do programu běžných MŠ (např.

projektové týdny v lese, pravidelné „lesní dny“- často ve waldorfských školách).

V roce 2011 vznikla Asociace lesních mateřských školek, která sdružuje více jak 120 LMŠ, které v současné době v ČR jsou (Co je asociace lesních MŠ, 2016). Asociace komunikuje se státní správou a snaží se tak zlepšit podmínky lesních mateřských škol v rámci legislativy, pomáhá se vznikem nově vznikajícím lesním MŠ, pro pedagogy pořádá kvalitní semináře i workshopy s častou účastí zahraničních lektorů. Asociace lesních mateřských škol vytvořila také Standardy kvality lesních mateřských škol. Tomuto dokumentu se budu věnovat podrobněji v následující kapitole.

2.2.1 Standardy kvality lesních mateřských škol

Standardy kvality vznikly v rámci profesionalizace lesních mateřských škol v roce 2014 ukládají za povinnost všem lesním MŠ, které chtějí být členy Asociace, do dvou let od vstupu splnit požadavky, týkající se mimo jiné i vzdělávání pedagogů. Minimálně jeden pedagog v lesní MŠ tak musí mít ukončené nebo probíhající vzdělávání dle platné legislativy pro MŠ nebo získat certifikát akreditovaného kurzu pořádaného Asociací (Standardy lesních MŠ, 2014, s.6)

„Cílem Standardů kvality lesních mateřských škol je zaručit dětem, jejich rodičům, pracovníkům lesních MŠ a orgánům státní správy určitou kvalitu práce v lesní MŠ“ (s. 3)

Standardy kvality se dělí na procedurální, personální a provozní.

- Procedurální standardy určují jakým způsobem pracuje daná lesní MŠ ve vztahu k dětem, rodičům a veřejnosti. Patří sem např.:
 - cíle činnosti a zásady jejího poskytování – např. výchovně vzdělávací cíle musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, vypracovaný provozní řád ...
 - dokumentace o výchově a vzdělávání dítěte - denní docházka, informace o dítěti, jeho zdravotním stavu a individuálních potřebách, portfolia dětí, zápisy z pedagogických porad, pedagogické přípravy, kniha úrazů ...
 - práce s dětmi – vzdělávací program dle RVP PV, prožitkové učení v celoročním kontaktu s přírodou, pedagog umožňuje dítěti prožít bezpečné riziko, sledování rozvoje klíčových kompetencí dětí – nejméně 2x do roka individuální pohovor s rodiči, adresář odborníků v okolí – dětský psycholog, logoped, pedagogicko psychologická poradna, speciálně

pedagogické centrum

- zpětná vazba rodičů ke kvalitě činností – pravidla pro vyřizování stížností, dotazníky pro rodiče

- Personální standardy

- personální zajištění – se skupinou max. 16 dětí pracují vždy dva pedagogové, z nichž alespoň jeden má ukončené či probíhající vzdělání dle platné legislativy pro MŠ

- profesní rozvoj pracovníků - pedagogové jsou podporováni v dalším profesním růstu – využít lze nabídku vzdělávacích programů pořádaných Asociací LMŠ – Letní škola pro pedagogy LMŠ, Školka blízce přírodě apod., pokud má školka dostatek prostředků je vhodné uskutečňovat supervizi – případovou, týmovou

- Provozní standardy

- prostředí – vzdělávání je probíhá primárně ve volné přírodě, pokud školka trvá déle jak 3h má k dispozici vyhřívatelné zázemí,

- nouzové a havarijní situace – jsou písemně popsány a zároveň je sepsáno jejich řešení, pedagogové mají kurz první pomoci, který je obnovován minimálně 1x za 4 roky, vždy mají pedagogové u sebe lékárničku a nabitý mobilní telefon

- zvyšování kvality činnosti – jsou určena kritéria pro sebevyhodnocování, a kritéria pro vyhodnocování jednotlivce i týmu, vyhodnocování a naplňování ŠVP

Přínos Standardů kvality lesních MŠ vidím v tom, že určují jakési minimum toho, jak by kvalitní a profesionální LMŠ měla fungovat. Líbí se mi, že přichází i s nápadem supervize (bohužel ne každá LMŠ na ni má dostatek finančních prostředků). Díky odborníkovi zvenčí mohou pedagogové lépe reflektovat svoji práci, společně nalézat řešení problematických situací. Domnívám se, že supervize by měla být nedílnou součástí každé profese, kde se pracuje s lidmi, tedy i každé mateřské školy.

2.2.2 Legislativní podmínky lesních mateřských škol

V roce 2014 byly lesní mateřské školy ohroženy zánikem kvůli zákonu podle kterého měla být jedinou povolenou formou pravidelné péče o děti předškolního věku tzv. dětská skupina – hrozil tak zánik nejméně 3000 míst pro děti navštěvující lesní školky, ale i například školky provozované Člověkem v tísní ve vyloučených lokalitách či různá rodinná centra. Díky Asociaci LMŠ, především Tereze Valkounové, a téměř 14 tisícům podpisů v petici na záchranu lesních mateřských školek došlo v roce 2015 k novele zákona a fungování jako

dětská skupina se stalo možností nikoliv povinností (Valkounová, 2014).

V současné době je již lesní mateřská škola definována ve školském zákoně. „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*“

Od školního roku 2017/18 mohou lesní mateřské školy vstupovat do rejstříku, vzniknou tedy dva typy lesních mateřských škol. Prvním budou LMŠ, které budou pracovat na základě Školního vzdělávacího programu dle RVP PV (většina LMŠ z něho vychází již teď) a budou zapsány v rejstříku MŠ. Tyto školky budou moci získat finanční zdroje od státu na platy pedagogů a na chod školky. Zároveň zde budou moci děti splnit svůj poslední rok povinné školní docházky. Druhým typem pak budou lesní kluby, které se rozhodnou, že z jakéhokoliv důvodu nechtějí vstoupit do registru MŠ a dále budou financovány výhradně rodiči, případně sponzory. (Asociace lesních MŠ, 2016)

Dříve než se budu věnovat tématu zprostředkování environmentální výchovy v mateřské škole, bych se ráda krátce věnovala tématu školní připravenosti dětí z lesních mateřských škol.

2.2.2 Školní připravenost dětí z LMŠ

Často se setkávám s obavami, zda děti z lesních mateřských škol zvládnou bez problému přechod na základní školu. Ve všech LMŠ, které jsem navštívila v rámci výzkumného šetření, se například věnují předškolákům individuálně v době, kdy ostatní děti odpočívají – dětem jsou nabízeny činnosti rozvíjející smyslové vnímání, řeč, pozornost, paměť, myšlení, grafomotoriku, předmatematické a předčtenářské dovednosti. V České republice zatím nebyly provedeny žádné výzkumy, které by se věnovaly úspěšnosti přechodu dětí z lesních mateřských škol do školy základní.

V Německu se otázce školní připravenosti věnoval ve své dizertační práci Peter Häfner (Vošáhlíková, 2012, s.16-17). Jeho dotazníky vyplnilo 103 pedagogů prvních tříd ZŠ. Dotazováno bylo 230 dětí, které dříve navštěvovaly LMŠ a 114 dětí, které navštěvovaly běžnou MŠ. 42 dotazů bylo rozděleno do šesti oblastí – hodnoceny byly na škále 1 (nejlepší) – 6 (nejhorší). Výsledky výzkumu byly následovné:

Oblast	Lesní MŠ	Klasické MŠ
Vytrvalost, koncentrace	2,09	2,28
Sociální chování	2,01	2,01
Spolupráce ve vyučování	2,16	2,51
Hudební oblast	2,26	2,39
Kognitivní oblast	1,95	2,00
Tělesná oblast	1,92	1,94

Z výzkumu vyplynulo, že děti z lesních MŠ dosahují lepších či vyrovnaných výsledků ve zkoumaných oblastech. Je tedy zřejmé, že i pobyt v přírodě může děti dostatečně připravit na školní docházku.

3 Environmentální výchova

Na úvod bych ráda objasnila některé pojmy, se kterými se v souvislosti se životním prostředím můžeme setkat.

Ekologie je věda zkoumající vzájemné vztahy mezi živými organismy i vzájemné vztahy těchto organismů k jejich prostředí. Je to nauka o souvislostech v přírodě, věda o ekosystémech. (Máchal 2000, s. 18)

Environmentalistika je nauka využívající poznatky ekologie, zabývá se vztahem člověka k přírodě a k životnímu prostředí a péčí o ně. Patří sem ochrana životního prostředí, předcházení znečišťování životního prostředí..... (Lébllová, 2012, s. 15)

Environmentální výchova má za cíl zvýšit spoluzodpovědnost lidí za současný i budoucí stav životního prostředí. Omezuje konzum dnešní společnosti tím, že klade důraz na jiné kvality jedince, hledá příčiny ekologické krize a cesty k jejímu řešení (Jančaříková, 2010, s. 9).

Trvale udržitelný rozvoj – je zaměřen na hledání harmonie mezi potřebami člověka a přírodou. Klade důraz na úctu k životu a přírodě ve všech jejích formách (Máchal, 2000, s. 20).

3.1 Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty - EVVO

EVVO je výchozím dokumentem pro zajištění dlouhodobého cíle rozvoje environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice. EVVO všestranně rozvíjí klíčové kompetence definované v jednotlivých RVP v kontextu vzájemného vztahu mezi člověkem a životním prostředím. Hlavním cílem tedy je zvýšit povědomí o životním prostředí, aby jedinec dosáhl takových znalostí, dovedností a postojů, aby dokázal životní prostředí chránit a zlepšovat. Nezanedbatelná je provázanost EVVO s problematikou zdraví a zdravého životního stylu. (EVVO, s. 2)

Cílem, který si EVVO klade u dětí předškolního věku je vytvářet pozitivní vztah k přírodě. Důraz klade na přímé učení ve venkovním terénu. Pro mateřské školy to znamená začleňovat environmentální výchovu do všech edukačních metod a forem, využívat programy středisek ekologické výchovy (Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice, s. 15)

Státní program EVVO České republiky je platformou pro otevřenou širokou spolupráci mezi státní správou, samosprávou, veřejnoprávními institucemi, ziskovým i neziskovým sektorem, při propojení činností jednotlivých resortů. Vychází z přesvědčení, že dosažení harmonického stavu, kdy lidé chrání přírodní prostředí a váží si všech forem života, aktivně uplatňují principy a cíle udržitelného rozvoje, povede k zachování druhového bohatství Země, zlepšení životního prostředí, udržování kulturního a architektonického dědictví i zajištění zdravého rozvoje lidské populace (Kapucínová, 2010, s. 19).

3.2 Environmentální výchova v RVP PV

Environmentální výchova není v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání přímo vytyčena. V RVP pro základní vzdělávání je již jasně vytyčena jako jedno z hlavních průřezových témat. Avšak environmentální výchovu lze najít ve všech pěti vzdělávacích oblastech RVP PV. Nejvíce je zastoupena ve vzdělávací oblasti *Dítě a svět*, kde se velká část vzdělávacích cílů věnuje právě environmentálnímu vzdělávání. Děti předškolního věku by měly získat základní povědomí o vlivu člověka na životní prostředí, o ekologických problémech v místě svého bydliště, které přechází v problémy globálního charakteru, a tím položit základ k odpovědnému postoji k životnímu prostředí (RVP PV, 2016, s. 29). Očekávanými výstupy je např. dosáhnout *povědomí o významu životního prostředí (přírody i*

společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí, pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.) (RVP PV, 2016, s. 30).

Vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika* (RVP PV, 2016, s. 17-24) je rozdělena ještě na další tři podskupiny. V oblasti *Jazyk a řeč* můžeme dětem ve vzdělávací nabídce např. číst příběhy s přírodní tematikou, využít dramatizace v přírodě – proč například nevyužít při dramatizaci Perníkové chaloupky opravdové kulisy lesa. Ve druhé podoblasti - *Poznávací schopnosti a funkce, představitost a fantazie, myšlenkové operace* je jednou z možností vzdělávací nabídky přímé pozorování přírodních jevů. V oblasti *Sebepojetí, city, vůle* je dílčím cílem získání schopnosti záměrně řídit svoje chování, dítě by se tedy mělo chovat uvědoměle i k přírodě.

V oblasti *Dítě a jeho tělo* je jedním z dílčích cílů *osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví*. V příručce *Školka blízké přírodě* (2012) se můžeme dočíst, že *psychické, sociální a duchovní zdraví je podporováno nestresujícím prostředím, které respektuje individuální potřeby dítěte a nabízí dětem svobodu v rámci jasných pravidel. To je stěžejní i pro pobyt venku s dětmi. Společně vytvořená pravidla jsou dětmi přirozeněji přijímána a pomáhají vytvořit prostor pro bezpečné svobodné objevování. Tělesného zdraví děti nejlépe dosáhnou s dostatkem příležitostí k pohybu, kterého nejlépe dosáhneme v přírodním prostředí.*

V oblastí *Dítě a společnost se environmentální výchově věnují tyto cíle: osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije a vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat. Jako vzdělávací nabídku můžeme využívat různé zvyky a tradice v průběhu roku.*

Oblast *Dítě a ten druhý* se zabývá pravidly chování ve vztahu k druhým lidem. Přesto, že v této oblasti není věnován žádný cíl rozvoji vztahu k přírodě, domnívám se, že je dobré děti vést k uvědomění, že stejně jako je důležité se chovat s respektem a tolerancí k druhým je dobré být citlivý i vůči přírodě.

3.3 Environmentální výchova v mateřských školách

Podle Léblkové (2010, s. 16) má environmentální výchova v mateřské škole umožnit dětem osobní zkušenost s přírodou. Dát dětem prostor zažívat přírodu všemi smysly. „*Měla by kompenzovat stále nižší úroveň komunikace s přírodou, zvláště u městských dětí, nechat je*

zažívat přírodu jako prostor pro poznávání a učení, hry i relaxaci.“ Díky environmentální výchově mají děti možnost si vytvořit správný nekonzumní postoj k přírodě.

Činčera (2007, s. 9) vidí v environmentální výchově prostředek, jakým můžeme u dětí ovlivnit to, jak budou chápat, hodnotit a interpretovat svět kolem sebe.

Důležitým termínem a jedním cílem, ke kterému environmentální výchova směřuje, je **environmentální senzitivita**. Tento pojem můžeme chápat jako citlivý vztah k životnímu prostředí. *Výzkumy ukázaly, že pro vybudování této osobní vlastnosti jsou klíčové příjemné zážitky z pobytu v přírodě v raném věku* (Strejčková et al, 2005, s. 35). Podle Krajhanzla (2010, s. 26) environmentální senzitivita vystihuje rozdíl v tom, jakým způsobem a hloubkou prožívají jednotlivci kontakt s přírodou. Člověka s vyšší environmentální senzitivitou přitahuje příroda a je vůči ní velmi vnímavý. *Spatří a uslyší to, co mnozí míjejí, ucítí a pocítí to, o čem druzí nemívají ponětí. Zatímco strom bude pro méně environmentálně senzitivního člověka jen obyčejným stromem, pro environmentálně senzitivního představuje celou řadu podnětů a vjemů: přírodovědně postřehne celou řadu detailů, těší se škálami barev a světel, unáší se symfonií šumění listů.*

Další osobní charakteristikou pro kontakt s přírodou, kterou Krajhanzl (2011) uvádí jsou **schopnosti pro kontakt s přírodou**. V předškolním věku pobyt v přírodě rozvíjí schopnost umět se pohybovat v přírodním terénu, být zvyklý na různé venkovní teploty, díky častému pobytu venku se děti v přírodě cítí klidně a uvolněně, umí si v ní odpočinout a ví na co si dát v přírodě pozor. Člověk s nízkou úrovní schopností pro kontakt s přírodou se v ní stresuje – představuje si nebezpečí, která nejsou reálná, prožívá nepohodlí, leččeho se štítí.

Tím, že lesní mateřské školy využívají jako hlavní edukační prostředí přírodu, je praktikování environmentální výchovy jejich přirozenou součástí.

3.3.1 Cíle, metody a zásady v environmentální výchově

Cíle, ke kterým díky častému pobytu s dětmi v přírodě v lesních MŠ, pedagogové směřují (Vošáhlíková, 2012, s. 33)

- *rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě*
- *podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností*
- *rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků*

- *podpořit vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou*
- *prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů*
- *seznámit se s místem a přírodním prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah*
- *zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy*
- *umožnit dětem, aby poznaly své tělesné hranice*
- *prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu*

Nyní uvedu některé z hlavních pedagogických metod, díky nimž můžeme dětem environmentální výchovu lépe zprostředkovat.

Prožitkové učení je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech, zasahuje celou osobnost toho, kdo se učí, ať je to dítě, nebo dospělý. To se podaří tehdy, dojde-li k uvolnění a použití i pravé poloviny mozku, neboť pravá hemisféra funguje intuitivně, chápe rychleji podstatu než detaily, zkoumaný jev (problém) uchopí jako celek. Operuje v metaforách. Je spíše estetická než logická, je tvořivá, propojuje se s pocitovými stránkami života (Havlínová, 2010, s. 160). Podnět k učení přichází zvnějšku, pocit objevování, uchopení a porozumění vychází však zvnitřku osobnosti.

Kromě předem připraveného učení prožitkem, musí být dobrý pedagog schopen pohotově a smysluplné improvizace na situace, které vznikají mimoděk (Svobodová et al, 2010, s. 112).

Projektové učení je učením probíhajícím běžně ve všech mateřských školách. Třídní vzdělávací plány vycházející z RVP pro předškolní vzdělávání jsou pedagogy koncipovány tak, by se v rámci integrovaného bloku věnovaly určitému tématu několik dní, týdnů či měsíců.

Vošahlíková považuje (2012, s. 44) projektovou výchovu za jeden z typických prvků environmentální výchovy. Vychází ze zájmu dětí, proto je potřeba věnovat dostatek času počáteční fázi, při které děti motivujeme pro daný projekt. K tomu můžeme využít metodu plynulého učení (flow learning), kterou popsal známý pedagog a spisovatel v oboru environmentální výchovy Joseph Cornell.

Metodika **plynulého učení** představuje způsob, jak aktivity zaměřené na hlubší poznávání

přírody používat cíleně, ve sledu postupných, plynule na sebe navazujících 4 kroků (Cornell, 2012, s. 15).

1. **probouzení nadšení** – v této fázi pomocí hravých činností probouzíme v dětech nadšení, díky kterému se snáze učí.
2. **zaměření pozornosti** – je třeba přejít od nadšení k tichému soustředění, díky kterému můžeme přírodu vnímat novými svěžíma očima.
3. **přímý prožitek** – do popředí přicházejí naše smysly, v této fázi si více uvědomujeme co slyšíme, cítíme, vidíme, důležité jsou i taktilní vjemy. V této fázi dochází k „pohlčení zážitkem“.
4. **sdílení inspirace** – společné sdílení zážitků ostatními posiluje pocit úžasu a stmeluje skupinu.

V knize Josepha Cornella *Objevujeme přírodu a Učení hrou a prožitkem* můžeme najít mnoho inspirativních her, které lze použít v jednotlivých fázích.

Pozorování – osobně si myslím, že tento přirozený způsob zkoumání svého okolí se s přibývajícím věkem vytrácí. U obou mých dětí, když byly v batolecím věku, jsem při vycházkách do přírody byla okouzlena jejich schopností se zastavit a dlouze a fascinovaně pozorovat detaily v přírodě – brouka v trávě, rosu na listě, hromádku hlíny od krčka. Zpočátku jsem měla potřebu ihned zkoumané věci pojmenovávat, ale měla jsem pocit, že okamžitým pojmenováním ztrácí zkoumaný objekt svoji přitažlivost, a tak jsem znovu objevila, díky svým malým dětem, kouzlo pozorování. Starší dceři je nyní šest let a oproti jejímu dvouletému bratrovi její schopnosti dlouze a nerušeně pozorovat ubylo. Je to zřejmě přirozený jev, pokud jsme již okolní svět lépe poznali, nevzbuzuje v nás např. slunéčko sedmitečné takový údiv jako, když jsme se s ním setkali poprvé. Přesto si myslím, že bychom si tuto schopnost měli uchovat i do dospělosti a občas si dopřát se zastavit a jen tiše pozorovat. Já osobně v takových chvílích zažívám silný pocit toho, že jsem součástí přírody. Tento pocit mně přináší radost a jakýsi hluboký pocit štěstí.

Důležitým prvkem při pozorování v MŠ je dát dětem dostatek času a prostoru (Jančaříková, 2010, s. 31-32). Objev učiněný jedním dítětem můžeme využít k pozorování všemi dětmi a společně nad objevem žasnout.

Pozorování je vhodné doplnit **experimenty**. V lesní školce, kde působím a kam chodí i moje dcera, jsme například provedly experiment s odpadky. Na jaře jsme vytvořili tzv. hřbitov

odpadků a společně s dětmi jsme zakopali několik druhů odpadků – ohryzek z jablka, karton, igelitový sáček, konzervu - jednou za měsíc odpadky odkryjeme a pozorujeme jejich postupný rozklad.

V neposlední řadě je důležitou formou poznávání přírody **hra**. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 92) definuje hru jako „*formu činností, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti*“. Hra má sociální, vzdělávací a výchovnou funkci. Podle Kotátkové (2005) má hra následující znaky: spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování a přijetí role.

Významnou roli v dětském věku má svobodná neboli **volná hra**, která je založena na svobodné volbě dětí – dítě si samo určuje na co, s kým a jakým způsobem si bude hrát. Volná hra rozvíjí kreativitu a tvůrčí sílu. Tvořivý člověk má základ, který není závislý na vnějším prostředí a díky němu je dobře připraven pro život (Caiatiová et al., 1995, s. 19). Zvláště dnes kdy děti tráví stále více volného času s elektronickými médii, jejich volný čas je již v předškolním věku často strukturován řízenými činnostmi odehrávajícími se v různých zájmových kroužcích a kdy mají rodiče obavu (zvláště ve městě) nechat děti hrát si samostatně venku bez dozoru dospělého by měla volná hra v přírodě zastupovat podstatnou část denního programu v MŠ.

Výzkumy ukazují (Daniš, 2016, s. 25-27), že děti, které tráví více času volnou hrou, jsou více schopné si stanovovat vlastní cíle a ty naplňovat. Toto jsou klíčové schopnosti pro úspěch v jejich dalším životě. Kvůli přemíře strukturovaného času může u dětí dojít k nižšímu rozvoji sebeřízení, protože děti jsou zvyklé, že jim dospělí určují co se má stát a kdy. *Nespoutaná, svobodná hra je mechanismem, kterým nás vybavila příroda a který slouží k přirozenému a zdravému rozvoji mozku, k rozvoji pohybových, emočních, kognitivních i sociálních dovedností, a tedy k plnému rozvoji potenciálu každého člověka.*

Domnívám se, že právě příroda je prostředím, které je pro volnou spontánní nestrukturovanou hru dětí velmi vhodné. Příroda nabízí velké množství přirozených podnětů, podněcuje přirozenou zvědavost, rozvíjí fantazii a podporuje motorickou obratnost dětí.

K tomu, aby děti získaly kladný vztah k přírodě je důležitá role dospělého, který jim je průvodcem při poznávání přírody. Tomu, jak by pedagog, který děti v přírodě doprovází, měl vypadat, bych se ráda věnovala v další kapitole.

4 Role dospělého průvodce v lesní mateřské škole

Krajhanzl (2011) klade velký důraz na dospělého, který s dětmi v přírodě pobývá. Příroda sama nikoho nevychová – např. lidé žijící od dětství na vesnici obklopeni přírodou nemají nutně ohleduplný a vřelý vztah k přírodě. *Jak potvrzují i zahraniční studie, pro účinek kontaktu s přírodou je mimořádně důležitý lidský rozměr, ve kterém k setkání malého dítěte s přírodou dochází.* Pro děti je důležité cítit, že pedagog má o přírodu zájem – dokáže ji vidět, cítit a vnímat.

Pedagog-průvodce děti doprovází na jejich cestě za poznáváním svého okolí i sebe sama. Je vnímavým pozorovatelem a citlivým rádcem. Nechává dětem svobodnou vůli při výběru činností, nenásilným způsobem rozvíjí to, k čemu jsou přirozeně přitahovány. Podporuje tím v dětech jejich sebedůvěru, samostatnost. Sdílí s dětmi jejich prožitky, aktuální nálady, radosti i smutky, trpělivě naslouchá a bezpodmínečně přijímá každého ve skupině. Průvodce vnímá jedinečnost každého dítěte i dynamiku skupiny, svým respektujícím přístupem vede děti k nenásilnému a samostatnému řešení konfliktů. Učí je naslouchat sobě i druhým a rozpoznávat vlastní hranice. Naladěním na sebe, na skupinu i na okolní prostředí vytváří bezpečné prostředí a prostor pro otevřenou komunikaci (Vošáhlíková et al., 2012, s. 63). Podobně definuje pedagoga i rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, s. 9) - *pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem.*

Pedagogové lesních mateřských škol uplatňují při své práci s dětmi výchovný koncept Respektovat a být respektován. Tento výchovný koncept není založen na zákazech, příkazech a odměnách, ale důraz je kladen na jasné vymezení hranic. Autoři tohoto konceptu uvádějí: *„Naším přesvědčením je, že partnerský přístup k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.“* (Kopřiva et al 2008, s. 56)

Dánská pedagožka s více jak 30 letou praxí Helle Heckman uvedla na své přednášce v Brně v srpnu 2015 tři hlavní hodnoty, které je nutné při práci s dětmi rozvinout.

1. být přítomen

2. získat důvěru dětí
3. být skutečný – nic nepředstírat

Myslím si, že výše zmíněné tři oblasti jsou v kontaktu s dětmi velmi důležité. Domnívám se, že děti dokáží lépe než dospělí vycítit, zda jste opravdu plně svojí myslí přítomen tady a teď.

Při pobytu venku musí pedagogové předvídat různé náhlé situace a být na ně připraveni. Oproti klasické mateřské škole, kde se pedagog s dětmi pohybuje obvykle v blízkosti zázemí je nutné být v lesní mateřské škole do přírody náležitě vybaven. Mezi věci, které by pedagog měl nosit s sebou patří: nabitý mobilní telefon s kontakty na rodiče, lékárníčka, univerzální náhradní oblečení, igelitový sáček na odpadky, papírové kapesníky, vlhčené ubrousky, nádoba s pitnou vodou, v létě pak přípravek proti hmyzu, v zimě fleecovou deku na rychlé zahřátí a velkou karimatku pro případ převlékání dítěte při nějaké nehodě (Vošáhlíková et al., 2012, s. 42).

Pedagog v lesní mateřské škole musí absolvovat kurz první pomoci. Přínosné je absolvovat kurz, kde je první pomoc vyučována zážitkovou formou.

Pedagogové bývají dva na skupinu maximálně 16 dětí.

Jak jsem již zmínila dříve Asociace LMŠ pořádá řadu vzdělávacích programů, které dospělého průvodce na pedagogickou činnost v lesní mateřské škole dobře připraví. Je to například Průvodce dětí světem - čtyřsemestrální kurz určený pro zkušené pedagogy lesních MŠ, kurz se věnuje mimo jiné ekopsychologii, vzdělávání pro udržitelný rozvoj, jak pracovat s konflikty a agresí, součástí jsou také exkurze do německých lesních MŠ. Dalším je Školka blízka přírodě – tento kurz je určen začínajícím pedagogům v lesních MŠ – je zaměřen na rozvíjení pedagogických kompetencí, vnímání potřeb dítěte a jeho vzdělávání v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Z kurzů s kratší hodinovou dotací je to například Provázet vědomě a odborně – účastníci získají v kurzu hlubší znalosti v oblasti předškolní pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky. (Asociace lesních MŠ, vzdělávání 2016)

Praktická část

6 Metodologie

6.2 Cíle výzkumu a výzkumná metoda

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak podle pedagogů lesních mateřských škol ovlivňuje pobyt v přírodě environmentální vzdělávání. Další cíle jsem rozlišila do tří typů (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 62). Intelektuálním cílem výzkumného šetření je přispět k porozumění tomu, jakým způsobem dochází k environmentálnímu vzdělávání v přírodě v lesních mateřských školách. Praktickým cílem je zprostředkovat zkušenosti pedagogů z LMŠ těm, kteří mají zájem environmentální výuku v přírodě také uskutečnit. Osobním cílem je zjistit, do jaké míry využívají pedagogové v LMŠ předem připravených plánů a do jaké míry nechávají prostor situačnímu učení.

Na základě stanoveného hlavního cíle jsem následně formulovala hlavní výzkumnou otázku: **Jak pobyt v přírodě ovlivňuje environmentální výchovu podle pedagogů z lesních mateřských škol?**

Dílčích výzkumných otázek jsem zvolila pět,:

- V čem spatřují pedagogové v LMŠ výhody environmentálního výchovy přímo v přírodě?
- Co je pro pedagogy LMŠ hlavním cílem, kterého by rádi s dětmi v environmentální výchově dosáhli?
- Jakých metod a pomůcek při environmentální výchově pedagogové v LMŠ nejvíce využívají?
- Jak pobyt v přírodě ovlivňuje chování dětí během vzdělávání?
- Kolik prostoru dostávají děti k uskutečnění svých nápadů a do jaké míry se drží pedagogové předem připravených plánů? Co děti v přírodě nejvíce baví?

K dosažení popsaných cílů tohoto výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup. Ten je charakterizován jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 19). V rámci kvalitativního výzkumu jsem použila analýzu dokumentů a polostrukturovaný rozhovor s pedagogy ve třech

vybraných lesních mateřských školách. Pro potřeby analýzy dokumentů jsem využila školní vzdělávací plány jednotlivých LMŠ.

6.2.1 Otázky pro rozhovor

Z výše uvedených výzkumných otázek vznikly otázky pro rozhovor.

1. V čem spatřujete výhody environmentální výchovy přímo v přírodě?
2. Ovlivňuje podle vás pobyt v přírodě chování dětí během vzdělávání?
3. Používáte nějaké didaktické pomůcky k environmentální výchově?
4. Co je pro vaši LMŠ hlavním cílem, který chcete dětem z environmentální výchovy předat?
5. Jakých metod nejvíce využíváte při environmentální výchově?
6. Které venkovní prvky pro environmentální výchovu vaše školka obsahuje?
7. Do jaké míry využíváte v environmentální výchově předem vytvořených plánů a do jaké míry necháváte prostor dětem k uplatnění jejich nápadů?
8. Co děti v environmentálním vzdělávání baví nejvíce?

6.3 Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Jako výzkumný vzorek byly zvoleny tři lesní mateřské školy. Volila jsem takové LMŠ, které fungují minimálně tři roky a jsou v provozu pět dní v týdnu. Rozhovor jsem vedla vždy s hlavním pedagogem, rozhovory byly provedeny po předchozí domluvě a všichni pedagogové byli informováni o účelu výzkumu. Ve vybraných LMŠ jsem vždy strávila celý den. Rozhovory probíhaly v průběhu dne, ráno před příjezdem dětí, při svačině či v zázemí školky při odpočinku. Rozhovory byly nahrávány pomocí mobilního telefonu. Všichni pedagogové, kteří se rozhovorů zúčastnili, dali souhlas s nahráváním a s následným anonymním využitím získaných informací. Rozhovor vycházel z předem připravených otázek, někdy byly položeny doplňující otázky jako reakce na odpovědi pedagogů.

6.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Tři LMŠ, které jsem navštívila a uskutečnila v nich rozhovory budu označovat velkými písmeny A, B a C.

LMŠ A leží cca 12 km za velkoměstem. Provoz zahájila v roce 2012. Děti mohou školku navštěvovat 1-5 dní v týdnu. Průvodci jsou celkem 4, z toho jeden muž, 3 mají vysokoškolské vzdělání, 1 středoškolské, hlavní pedagog si dodělává vzdělání v oboru předškolní výchova. Ve školce se schází maximálně 15 dětí na den ve věku 3-7 let, s dětmi jsou vždy 2 dospělí průvodci. Zázemí školky je patrové slaměnohliněné kruhové stavení, vytápí se kamny. Okolo zázemí je oplocený pozemek cca o výměře 800 m², zde se nachází zookoutek s morčaty, bahniště, venkovní kuchyňka pro děti, ohniště, bylinkové i zeleninové záhonky, hmyzí hotel, budky, krmítka, sluneční hodiny, několik ovocných stromů. Dále školka využívá okolní smíšené lesy a louky. V přílehlém okolí mají také řeku a rybník.

Zakotvení environmentální výchovy ve školním vzdělávacím plánu u LMŠ A:

Témata jednotlivých integrovaných bloků se vztahují k proměnám přírody během ročních období, ekosystémům, které lze v okolí najít, trvale udržitelnému rozvoji, lidovým tradicím v průběhu roku, ale i tradicím dané obce.

Tematické bloky, kterým se v průběhu roku věnují a které souvisí s environmentální výchovou, například jsou: oslava úrody, stromy a jejich proměna, příprava přírody na zimu, ptačí svět, týden do větru aneb týden meteorologie pro malé, od pramene přes potok řekou až do moře atd.

LMŠ B se nachází cca 10 km u města s přibližně 20 tisíci obyvateli. Provoz zahájila v roce 2013. Děti mohou školku navštěvovat 2-5 dní v týdnu. Průvodci jsou celkem 4, z toho jeden muž, který je ve školce pouze jednou za dva týdny. Tři průvodci mají vysokoškolské vzdělání, z toho jeden pedagog má ukončené vysokoškolské studium předškolní výchovy, druhý pedagog je v procesu studia předškolní výchovy na vysoké škole, 1 průvodce má středoškolské vzdělání. Děti se schází maximálně 15 na den ve věkovém rozmezí 2,5 – 7 let, přítomni jsou 2 průvodci. Zázemím školky je malá třída v místním obecním úřadě. Je využíváno na oběd a následný odpočinek při nepříznivém počasí. Při příznivém počasí zůstávají děti a průvodci po celý den venku u lesa, kde mají vytvořené venkovní zázemí - na tomto místě je zbudována polozastřešená pergola se stolem a lavicemi sloužící k řízené činnosti typu grafomotorika, výtvarné činnosti apod., dále je zde stůl pod otevřeným nebem, ohniště, množství přírodních herních prvků - ležících kmenů stromů sloužící jako kladina, lanový most, množství materiálu pro environmentální výuku (např. mraveniště, krmítka a hnízdící budky pro ptáky, záhony se zeleninou a bylinami, kompost), kůly k úchytům na

houpací sítě, které slouží k poobědovému odpočinku dětí. Hojně jsou ke vzdělávání využívány okolní louky a lesy, vodní prvek v blízkém okolí chybí.

Zakotvení environmentální výchovy ve školním vzdělávacím plánu u LMŠ B:

Ve školním vzdělávacím plánu v LMŠ B můžeme najít, že rytmus v průběhu školního roku vychází z rytmů přírody. Věnují se lidovým tradicím v průběhu roku, které jsou spojeny s přírodou. Hlavním záměrem je, aby si děti vytvořily hluboký vztah k přírodě – byly k ní citliví, tedy environmentálně senzitivní – byly s přírodou v souladu a respektovali ji. Důraz kladou na péči o volně žijící zvířata – v zimě pravidelné příkrmování ptáků – krmítka jsou zavěšena v lese, kde je zbudované venkovní zázemí, dále dávají kaštiny, žaludy do krmelců. Denním pobytem v přírodě přirozeně u dětí rozvíjí schopnost umět se pohybovat v přírodním terénu, být zvyklý na různé venkovní teploty apod.

Konkrétně je to rozepsané v jedné ze vzdělávacích oblastí s názvem *Příroda je naším domovem – jsme její součástí aneb Země je ze mě*. Vzdělávací nabídka, kterou dětem například nabízejí je: každodenní pobyt v nádherné přírodě, četba, vyprávění pohádek a příběhů s environmentální tematikou, využití říkadel, básní a písní s tematikou z přírody, různé výtvarné techniky s přírodní tematikou, land art, pozorování počasí, okolní přírody, volná hra v přírodě, hry s environmentální tematikou, třídění odpadu, přímé pozorování živočichů v jejich přirozených podmínkách, péče o rostliny na záhonku, hry zviditelňující vzduch (hry s bublinami, peříčky, větrníkem...), experimenty s vodou apod.

LMŠ C se nachází na kraji velkoměsta. Provoz zahájila v roce 2012. Děti ve věku 3-7 let mohou školku navštěvovat 1-5 dní v týdnu, děti ve věku 2-3 let mohou do školky docházet na 1-2 dny. Průvodců je celkem 5, z toho 2 muži, 4 průvodci mají vysokoškolské vzdělání, z toho jedna žena ukončené vysokoškolské studium předškolní výchovy. Děti se schází maximálně 15 na den, přítomni jsou dva pedagogové, ve dvou dnech, kdy mohou docházet i děti mladší tří let, jsou přítomni průvodci 3. Zázemím školky je dřevěná jurta, před zázemím protéká potůček, je zde pískoviště, hmyzí hotel, zeleninový záhonek, bylinková zahrádka, ohniště.

Zakotvení environmentální výchovy ve školním vzdělávacím plánu u LMŠ C:

V ŠVP LMŠ C kladou důraz na bezprostřední kontakt s přírodou, na její pozorování a poznávání, navazují na lidové tradice spojené s děním a koloběhem v přírodě – několikrát do roka pořádají společné slavnosti pro děti a rodiče. Cílem je vést děti ke kladnému vztahu k

přírodě, vzbudit jejich zájem o dění v přírodě (a svém místě v ní), zaměřit se na pozorování změn a jevů, které jsou součástí střídání ročních období. Zároveň děti získají základní poznatky a vědomosti o živočiších a rostlinách především lesního ekosystému.

Výukové programy, kterým se v průběhu roku věnují, jsou například seznámení se s lesním královstvím, hrátky se stromy, Vánoce v souladu s přírodou, ptáci a zvířata v zimě, život pod zemí, léčivá příroda.

7 Analýza dat a zjištění

Záznamy z rozhovorů byly nejprve doslovně přepsány. Následně došlo ke kódování. Bylo zvoleno **otevřené kódování** (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211), při kterém analyzovaný text rozdělíme na jednotky a každé takto vzniklé jednotce přidělíme kód. Při analýze textu jsem zvolila podtržení barevnými tužkami a označení čísly – podtrhávala jsem slova, sousloví, ale i celé věty a označovala tak jednotlivé kódy adekvátním výrazem dle jejich významu. Vzniklé kódy jsem rozdělila do **kategorií**, to znamená, že množství kódů, *které vzejde z otevřeného kódování seskupujeme podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 221). Těchto kategorií vzniklo celkem dvanáct:

- vtištění – lepší zapamatování díky přímé zkušenosti
- častý pobyt venku vede k vnitřní motivaci dětí přírodu poznávat
- uvědomění si sounáležitosti s přírodou
- potřeba starat se o přírodu i v budoucnu
- nejčastěji využívané metody
- pomůcky používané k environmentální výchově
- environmentální prvky, které si sami vybudovali, pořídili
- venkovní prostor jako přínos
- pobyt venku má i svá negativa
- předem připravené plány
- děti jsou tvůrci toho, co se bude dít

- environmentální oblast, která děti nejvíce baví

Následně jsem použila **techniku vyložení karet**, při které *výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226).

Kategorie, které se vztahují k první dílčí výzkumné otázce *V čem spatřují (pedagogové v LMŠ) výhody environmentální výchovy přímo v přírodě?:*

- **vtištění – lepší zapamatování díky přímé zkušenosti** - z odpovědí vyplynulo, že největší výhody spatřují pedagogové LMŠ v prožitkovém učení a možnosti vnímat přírodu všemi smysly, v tom, že děti nezískávají informace o přírodě pouze zprostředkovaně, ale učí se především na základě vlastních prožitků skrze okolní přírodu - LMŠ A „..., že si to zažijou všemi smysly..., že mají tu zkušenost, přímou zkušenost, že to není někde z obrázků, jenom z obrázků, ale že v tom prostě jsou.... Přímou všechno vidí, zažívají a díky tomu si to zapamatují a hlavně to úplně jinak vnímají než, když je to jen na papíru...“, LMŠ B „...výhoda je jasná, tím že to děti přímo zažívají, tak si to dobře zapamatují.“

V průběhu roku mohou děti sledovat přirozeně se měnící jednotlivé ekosystémy a jevy v přírodě - LMŠ B „..., to není jako, že jdeš na vycházku do přírody a tam si něco ukazuješ, ty věci se dějí přímo, přímo to tu zažíváme..., vnímají všemi smysly, i hodně hmatem-osahávají si to..., sledujeme přirozený změny během roku.“

Zároveň pobytem v přírodě děti lépe chápou přírodní zákonitosti v jejich celistvosti, lépe si uvědomují souvislosti - LMŠ C „Už jenom to, že jsme my lesní školky v té přírodě, děti se učí, že není teplo jen otočením kohoutku, že si musíme udělat dřevo, že voda není samozřejmostí, to všechno člověka vybavuje k tomu, aby byl ohleduplnější a aby mu docházely souvislosti, bez souvislosti se všechno špatně chápe.“

Mohou se potkávat s odborníky, kteří jim přímo v přírodě předávají svoje znalosti - „Bývalý hajný nás učí, jak v lese máme co dělat, abychom lesu pomohli,..., s ornitologem děláme ptačí budky“(LMŠ A).

- **častý pobyt venku vede k vnitřní motivaci děti přírodu poznávat** – díky každodennímu pobytu venku v přírodě mají děti přirozenou potřebu přírodu poznávat, příroda sama děti

zaujme a oni se chtějí dozvědět více – LMŠ B - „*Ted' v zimě je třeba strašně bavit zkoumat stopy ve sněhu... , vydáváme se po těch stopách a říkáme si komu patří a různý zajímavosti o těch zvířatech“*

V LMŠ C mají velkou potřebu si doplňovat přírodovědné vzdělávání, aby na otázky dětí mohli ihned uspokojivě odpovídat - „*Strašně důležitý, co vlastně je, že abychom mohli jako hned odpovídat na ty jejich otázky, tak si musíme doplňovat vzdělávání, nikdo z nás není biolog - no výhoda je, že když má dítě zájem, tak mu můžeme na tu jeho potřebu odpovědět hned a tím pádem, co se v tu chvíli dozví, když to potřebuje, tak je pak velká pravděpodobnost, že si to zapamatuje, je to jeho potřeba to vědět a my ji uspokojujeme.“*

Kategorie, které se vztahují k druhé dílčí výzkumné otázce - *Co je pro pedagogy LMŠ hlavním cílem, který by rádi s dětmi v environmentální výchově dosáhli?*

- **uvědomění si sounáležitosti s přírodou** – pedagogové vnímají jako důležité, aby děti navázaly s přírodou vztah, pochopily, že člověk je součástí přírody a cítily se v ní přirozeně - „...*,to že to ovlivní jejich život do takové míry, že budou vědět, cítit, že jsou součástí přírody a budou se podle toho chovat, že je to nebude muset pak někdo na základní škole učit, že to budou prostě přirozeně vědět,... uvědomění si toho, že příroda není jen něco co leží mimo nás, ale že jsme její součástí. Ta jednota, že jsme prostě „jedno““*(LMŠ B).

- Díky vytvořenému vztahu s přírodou pedagogové předpokládají, že děti budou mít **potřebu starat se o přírodu i v budoucnu** – budou se v budoucnu samy snažit žít trvale udržitelným způsobem života a budou aktivní v ochraně přírody - „*No děti jsou naše budoucí generace, prostě si uvědomit, že mají zodpovědnost za tuhle planetu, to jak se tu budou chovat, tak to tu bude vypadat,..., že musí začít sami od sebe“* (LMŠ A). V LMŠ C popsali cíle, kterých chtějí s dětmi v environmentální výchově dosáhnout takto - „*První věc je, že chceme, aby v přírodě byly, že to je pro ně dobrý a aby se v ní uměly chovat. To znamená já tu přírodu poznám a už vím, co si v ní můžu dovolit a nemůžu dovolit. Není to jenom o tom, že mně je příjemně, ale že už jsem v dialogu s tou přírodou, no a ta třetí, je to naše hypotéza, že když ty první dvě zažijou, tedy je mi dobře v přírodě a vím jak se v ní chovat, tak budu o ní v budoucnu pečovat a to je vlastně ten cíl k tomu všemu, abychom to tady jako nezplenili.“*

Kategorie, které se vztahují ke třetí dílčí výzkumné otázce - *Jakých metod a pomůcek při environmentální výchově nejvíce využívají?*

• **nejčastěji využívané metody** – v této části přiložím na ukázkou fotky, které vždy danou metodu zachycují. Fotky jsou z vlastního zdroje, souhlas s jejich publikováním v bakalářské práci jsem od rodičů dostala.

Ve všech třech výzkumných LMŠ kladou velký důraz na **volnou hru** - „...my máme volnou hru v kurikulu školky, řízenýho máme přece jenom hodně – nějak se přesouváme..., takže mezitím je necháváme, co nejvíce si hrát“ (LMŠ C), „Velký místo má volná hra, tím že si děti přímo v té přírodě hrají, tak ji dobře poznávají...“ (LMŠ B), „..volná hra ta je prostě nejvíc...., někdy nabízíme podněty, co by se dalo dělat (pozn.v průběhu volné hry), ale hodně to necháváme na nich.“



příběhy s environmentální tematikou – ve všech LMŠ pracují s příběhy s přírodovědnou tematikou „...teď nás třeba celý rok doprovází knížka o skřítkovi Ostružinkovi, tam jsou různé příběhy spojený s přírodou a odehrávají se v průběhu celého roku.“(LMŠ B)



Další metodou, která se běžně v průběhu dne objevuje, a kterou všechny LMŠ zmínily, je **pozorování** – to je velmi častá metoda, která se přirozeně v průběhu dne při pobytu v přírodě uskutečňuje, jak jsem již zmínila v teoretické části, dospělý má tendenci zkoumaný

objekt ihned pojmenovávat, toto si uvědomují v LMŠ C a snaží se dětem dávat dostatek času na jejich vlastní prozkoumání daného objektu - „Dítě si něco zkoumá a my ho necháme projít si samo těma krokama a necháme ho, až si samo řekne a dovolíme mu to, dáme mu ten čas. Ta potřeba toho dospěláka „já to vim, já tě to vysvětlím“ je fakt velká, to je strašný, snažíme se tohleto potlačovat, ale děje se to.



Další metody, které při environmentálním vzdělávání využívají jsou **experimenty a pokusy** – LMŠ B „... jak je těžký mech, co zadržuje v lese vodu, jak vysušený..., třeba i když chtějí děti oheň, tak je třeba experiment, když se o to mají postarat samy – sehnat samy dřevo, jestli s tímhle dřevem půjde udělat oheň...“, LMŠ A „... takový ty klasický pokusy, jestli potřebují rostliny světlo k tomu, aby vyrostly...“



Hry s přírodovědnou tematikou jsou další běžně využívanou metodou - *LMŠ B – „... třeba je bavilo hodně na mravence..., potřeli jsme je ve skupinkách různými aroma olejíčky a oni se pak navzájem hledali podle vůně...“* Díky této hře si děti například zapamatovaly, že se mravenci poznávají podle čichu.



Rituály – ve všech třech LMŠ, které jsem navštívila jsou zavedeny ranní uvítací rituály, ve kterých můžeme najít přírodovědnou tematiku, stejně tak děkovný rituál před společným jídlem. Např. ve LMŠ A mají zmelodizované říkadlo, které si sami složili:

My jsme děti z lesní školky, máme rády les a louky.

Zamáváme sluníčku, pohladíme travičku,

pozdravíme srdíčko, usmějem se maličko.

Přivítáme kamarády, legraci tu máme rádi.

S deštičkem si zatančíme, do kola se zatočíme.

Nakonec se proběhnu, at' mám dobrou náladu.

V LMŠ B děkují za jídlo touto básničkou:

Všechno, co roste ze země, chutná a voní příjemně.

Sluníčko s deštěm den co den vytahuje rostlinky ze země ven.

Děkujeme ti sluníčko, žes uzrálo zrníčko.

Děkujeme ti země milá, žes to zrnko v sobě skryla.

Dobrou chuť!

Přímá zkušenost – prožitkové učení – jak již bylo zmíněno výše, mezi největší výhody, které pedagogové z LMŠ spatřují při environmentálním vzdělávání přímo v přírodě, patří právě prožitkové učení. Ve všech třech LMŠ mají děti také možnost pracovat s pilkou, sekyrkou, nožičkem a získávat tak vlastní zkušenost při práci se dřevem.



LMŠ C poukázala na to, že i **frontální výklad** je často využívanou metodou - „...často používáme tu, kterou zároveň máme nejmíň rádi a to frontální výklad (smích), že se nám samotným prostě stává, že jsme tak zaujatý nečím, že máme velkou potřebu to těm dětem prostě říct...“

• **pomůcky používané k environmentálnímu vzdělávání** – zajímalo mě, zda pedagogové při pobytu v přírodě využívají k environmentální výchově pouze to, co příroda sama nabízí nebo, zda běžně využívají a jiné učební pomůcky. Zde se jednotlivé LMŠ mírně rozcházely. V LMŠ A mají celkem velké množství učebních pomůcek, které běžně využívají – „hodně používáme mapu tady toho okolí a při putování si zakreslujeme naši mapu, používáme kompas, ten děti baví.“ Dále používají globus, různé encyklopedie, atlasy, dalekohledy, lupy, vyrobili si sluneční hodiny, koše na tříděný odpad, sít'ky na hmyz.

V LMŠ B a C používají ze všeho nejvíce různé atlasy. LMŠ C - „Ze začátku jsme nakupovali hodně lupy a různý jiný pomůcky a pak jsme zjistili, že úplně nejvíc potřebujeme atlasy, to je vlastně to, co potřebujeme nejvíc, protože děti tu přírodu zkoumají samy – zrakem, čichem, hmatem. Ta lupa je pro ně zpestření, že se na to

můžou podívat, ale v tom daným okamžiku ji nutně nepotřebují.“ LMŠ B - „...různý atlasy, ty používáme nejvíc..., hodně je bavily nahrávky ptáků.“

• **environmentální prvky** – do této kategorie jsem zařadila jednotlivé environmentální prvky, které si lesní mateřské školy sami vybudovaly nebo pořídily. V LMŠ A mají v okolí svého zázemí, kterým je slaměnohliněná stavba oplocený pozemek, kde se nachází bylinková zahrada, kompost, hmyzí hotel, budky a kmítka pro ptáky, čtyři morčata, o které se děti starají, ovocné stromky a ohniště. V LMŠ B mají krmítka, budky, krmelec, který sami postavili v lese, záhonek, kompost, ohniště a 2 oslíky, kteří jsou ustájeni u jednoho z pedagogů a některé dny chodí do školky za dětmi. V LMŠ C nemají žádné zvíře, mají hmyzí hotel, vrbičkový domeček, bylinkový a zeleninový záhon, ohniště.



Kategorie, které se vztahují ke čtvrté dílčí výzkumné otázce - *Jak pobyt v přírodě ovlivňuje chování dětí během vzdělávání?*

• **venkovní prostor jako přínos** - pedagogové vidí dostatek prostoru, který příroda nabízí jako pozitivní jev při vzdělávání. Vyzdvihují svobodu pohybu, kterou děti mají a díky, které si mohou vybit energii - LMŠ A *„Po ránu mi přijdou divočejší, no a když jsme rovnou venku, mohou tu energii ze sebe vybit, nikdo je neokřikuje, ať neběhají... Rozmístí se v tom prostoru, tak si potom nepřekážejí.“* Venku není stísněný prostor, nevytváří se zde tolik hluku a každé z dětí si zde může najít místo pro sebe - někomu více vyhovuje být sám a jiný naopak preferuje být více v kolektivu kamarádů - LMŠ B *„...venku jsou svobodnější v pohybu, mají možnost se vybit, ale i mi přijde, že se rychleji zklidní a zkoncentrují než vevnitř. Vevnitř vždycky vzniká spousta hluku, venku to prostě není.“* LMŠ C *„No výhoda je, že ten prostor, ta příroda, že to není stísněný..., že si každý může najít to své... Líbí se mi ta soudržnost skupiny venku, to že starší čekají na mladší nebo, že se domluvíme, na kterém smluveném místě počkají a je*

na ně spoleh.“

• **Pobyt venku má i svá negativa** - nadruhou stranu pedagogové poukazují na to, že chladnější, větrnější počasí může negativně ovlivnit předem připravené plány a je nutné být flexibilní v daných situacích - LMŠ B „...v zimě je někdy těžký spočinout, musíme se víc přemísťovat, a pak je na nich vidět větší únava, i jsou častější krizové situace jako, že je někomu zima a musí se to řešit.. V zimě si i užívají to vnitřní zázemí, když můžou odsvlíct ty vrstvy.“ Celkově pedagogové poukazují na to, že počasí chování děti ovlivňuje, ale mohou ho pozorovat i sami na sobě - „Teď jak povolily ty mrazy, tak je cítit nová síla, radost, prostě takovej pocit svobody a volnosti, když povolila zima svý sevření.“ (LMŠ C)

Kategorie, které se vztahují ke páté dílčí výzkumné otázce - *Kolik prostoru dostávají děti k uskutečnění svých nápadů a do jaké míry se drží pedagogové předem připravených plánů? Co děti v přírodě nejvíce baví?*

• **předem připravené plány** – v tomto bodě se jednotlivé LMŠ také mírně rozcházel. V LMŠ A zpracovávají tematické plány vždy na každý týden a naplánovaným činnostem se pak s dětmi věnují. Přestože je plán stanoven, jeho dodržování není striktní a dle okolností se může změnit - „Nějakou předem připravenou řízenou činnost máme každý den, ale někdy se stane, že nás to zavane někam jinam.“ V LMŠ B připravují tematické plány na jeden až dva týdny dopředu, plány dříve připravoval jeden pedagog, dneska se na tom podílejí v týmu - „...že jsme každéj jinej a můžeme si tam dát to svoje, někdo je víc hudební někoho zase baví víc dramka...“ V LMŠ C kladou velký důraz na vnitřní motivaci – potřebu dětí něco vědět a té pak využívají ke vzdělávání, předem vytvořené plány používají méně než dříve - „Když děláme nějakou strukturovanou připravenou věc, ano narážíme na to, že děti to úplně nepotřebují třeba vědět, ale pro nás dospělý je velká potřeba jim to předat,..., předem udělané plány používáme čím dál míň, dřív jsme jako měli hodně dopředu připravené.“

• **děti jsou tvůrci toho, co se bude dít** – Přesto, že v LMŠ A a B mají vždy předem vytvořenou vzdělávací nabídku, dostávají i tak děti dostatek prostoru k uskutečnění jejich nápadů - „Musím říct, že mnohem víc než předem připravený plány, mě baví cítit vlnu toho, co se děje s dětmi a i v tý přírodě a že se na tý vlně vezeme, jako s těmi nápady, který přináší.“ V LMŠ C vychází z předpokladu, že děti jsou přirozeně zvědavé, učí se spontánně – hrou, zkoumáním. Touha něco znát vychází z vnitřní motivace.

• **environmentální oblast, která děti nejvíce baví** – zde opět panovala shoda v jednotlivých LMŠ a všechny se shodly na tom, že nejvíce děti baví voda – LMŠ A - „*Voda vede, ať už jsou to louže, déšť, rybník, řeka, v jakémkoliv skupenství voda*“, LMŠ B – „*Vloni jsme měli celoroční projekt čtyři království, byla tam, půda, vzduch, Slunce, voda...., všechno je bavilo, ale nejvíc voda..., i to uvědomění si toho koloběhu vody a jak je pro nás důležitá.*“ LMŠ C - „*Voda vede, máme tu rybník, kde můžou pozorovat různé živočichy, potok, tam si teď hrály s posledními zbytky ledu...*“

7.1 Shrnutí výzkumné části

Z první dílčí výzkumné otázky, *V čem spatřují pedagogové v LMŠ výhody environmentálního vzdělávání přímo v přírodě?*, lze vyhodnotit následující závěry, které vzešly z odpovědí z rozhovorů. Prostředí přírody podle pedagogů z LMŠ dává dětem možnost vnímat a zažívat, co se děje v přírodě přímo, zároveň děti zažívají přirozené změny, ke kterým v přírodě v průběhu roku dochází. Díky tomu děti mají přirozenou potřebu přírodu poznávat a dokáží lépe vnímat a porozumět přírodním zákonitostem a souvislostem. Nezastupitelné místo zde má prožitkové učení díky, kterému děti nepoznávají přírodu zprostředkovaně, ale na základě vlastních prožitků. Děti také během pobytu používají všechny smysly k poznávání přírody a dochází tak k lepšímu zapamatování environmentálních znalostí.

Častým pobytům v přírodě nechtějí pedagogové, aby děti získaly pouze přírodovědné znalosti, ale jejich hlavním cílem je rozvinout v dětech environmentální senzitivitu, díky které budou děti v budoucnu jednat proenvironmentálně a budou žít v souladu s trvale udržitelným životem. Tyto závěry vyšly z druhé dílčí otázky - *Co je pro pedagogy LMŠ hlavním cílem, který by rádi s dětmi v environmentální výchově dosáhli?* Pedagogové se domnívají, že díky častému pobytu v přírodě budou děti schopny být s přírodou ve vztahu a lépe tak pochopí, že jsme součástí přírody a v budoucnu budou k jejím potřebám citliví.

Další dílčí výzkumná otázka se zabývala tím *Jakých metod a pomůcek při environmentální výchově pedagogové v LMŠ nejvíce využívají?* V odpovědích pedagogové shodně vyjadřují, že nejvíce využívanou metodou je volná hra. Další metodou, která se běžně při každodenní výuce v přírodě objevuje je pozorování, při kterém se pedagogové snaží dát dětem dostatek času daný objekt či jev prozkoumat. Snaží se potlačovat tendenci nás dospělých, kterou je zkoumaný objekt hned pojmenovávat. Ve všech lesních mateřských školách, kde bylo provedeno výzkumné šetření mají své nezastupitelné místo dva rituály, které jsou spojeny s tématem přírody, jedná se o ranní uvítací rituál a poděkování před obědem. Pedagog z jedné

lesní školky poukázal na to, že často používanou metodou je i frontální výklad, i přesto, že ho sami pedagogové příliš oblíbený nemají. Zdůvodnil to tím, že i dospělým se stává, že jsou něčím silně zaujati a mají pak velkou potřebu to dětem sdělit. Mezi další metody, které patří do řízené činnosti je čtení či vyprávění příběhů s přírodní tematikou a hraní her s ekologickou tematikou. Jako nejvíce využívanou učební pomůckou k environmentálnímu vzdělávání uvedli všichni pedagogové atlasy různých druhů. Další pomůcky, jako jsou například lupy, také využívají, ale potřeba jejich použití není nezbytná. Je to spíše jakýmsi zpestřením, ale v daném okamžiku, kdy děti něco zkoumají není nutné lupy použít. Příroda sama poskytuje mnoho pomůcek, které lze k environmentální výchově využít.

Následující otázka se věnovala tomu *Jak pobyt v přírodě ovlivňuje chování dětí během vzdělávání?*. Pedagogové hodnotí učební prostor přírody pozitivně, ale poukazují a i na některá negativa. Kladně vnímají dostatek prostoru, který příroda nabízí a díky kterému mají děti dostatek svobodného pohybu a možnost tak vybit svoji energii. Poukazují na to, že ve venkovním prostoru se nevytváří tolik hluku oproti uzavřenému prostoru třídy. Celkově není venkovní prostor stísněný a nabízí možnost odejít stranou, pokud to zrovna někdo z dětí potřebuje. Možná negativa při pobytu v přírodě lze spatřovat v tom, že větrnější a chladnější počasí může negativně ovlivňovat předem připravené plány a je nutné být více flexibilní. Z rozhovorů vyplynulo, že v zimě je na dětech patrnější únava, což je dáno nutností být více v pohybu, více se přesouvat. Celkově pedagogové poukazují na to, že počasí chování dětí ovlivňuje.

Závěrečná dílčí otázka se věnovala tomu *Kolik prostoru dostávají děti k uskutečnění svých nápadů a do jaké míry se drží pedagogové předem připravených plánů? Co děti v přírodě nejvíce baví?* Z rozhovorů vyplynulo, že děti dostávají dostatek prostoru k uskutečnění jejich nápadů. Přesto se jednotlivé školky liší v tom, jakým způsobem si dopředu připravují tématické plány. Jedna ze školek postupem času minimalizovala předem připravené plány. Vychází z předpokladu, že děti jsou přirozeně zvědavé, učí se spontánně – hrou, zkoumáním. Touha něco znát vychází z vnitřní motivace. Tuto metodu lze nazvat metodou unschoolingu. V další LMŠ mají tématické plány rozpracovány týden po týdnu a připravuje je jeden pedagog. Ve třetí LMŠ se na plánu podílí všichni pedagogové a připravují ho na nadcházející jeden až dva týdny. Všichni pedagogové se shodli na tom, že děti nejvíce baví v přírodě prvek vody a to ve všech jejích skupenstvích.

Výzkumné šetření mělo za cíl ukázat, jak podle pedagogů z lesních mateřských škol pobyt v

přírodě ovlivňuje environmentální výchovu. Na základě výše uvedených zjištění lze tvrdit, že environmentální výchova spojená s pobytem venku je velmi vhodná forma vzdělávání, díky níž děti přírodu lépe poznají a lépe ji porozumí.

Mezi pedagogy, s kterými byly rozhovory vedeny, panovala výrazná shoda v odpovědích. Prostředí přírody podle nich dětem dává možnost zažívat vše, co se děje v přírodě přímo a používat k tomu všechny smysly. Častý pobyt v přírodě nevede dle pedagogů z lesních MŠ pouze k získávání přírodovědných znalostí, ale dochází i k navázání vztahu s přírodou a uvědomění si toho, že jsme součástí přírody. Pedagogové se domnívají, že díky tomu se u dětí rozvine environmentální senzitivita a děti budou schopné v budoucnu vnímat potřeby přírody. Kladně hodnotí také prostor, který příroda nabízí. Děti si zde nepřijdou stísněné, mohou vybit svoji energii, nevzniká zde tolik hluku jako v interiéru. Pedagogové nehodnotí vzdělávání v přírodním prostředí pouze nekriticky. Poukazují na to, že v zimních měsících mohou být děti častěji unavené, protože je potřeba být více v pohybu. Ke vzdělávání využívají nejčastěji praktických vyučovacích metod, nezastupitelné místo má volná hra.

Na základě výše uvedených zjištění lze tvrdit, že pobyt v přírodě ovlivňuje environmentální výchovu kladně. Pedagogové se domnívají, že díky přímé zkušenosti z přírody, zážitkům a poznatkům, které zde děti získají, lze předpokládat, že v budoucnu, až děti dospějí, budou mít potřebu být s přírodou ve spojení a chránit ji. Určitě bude zajímavé na toto téma provést nějaký výzkum, až u nás vyroste první generace dětí, které navštěvovaly lesní mateřskou školu, tedy za nějakých 15 až 20 let. Dalším předmětem zkoumání by mohlo být šetření mezi pedagogy, kdy a jak se u nich utvářel jejich kladný vztah k přírodě. Zda právě v předškolním věku nebo až později.

Závěr

Cílem teoretické části práce bylo popsat význam pobytu v přírodě u dětí předškolního věku a poukázat na to, že děti v posledních letech tráví v přírodě minimum času, tomuto fenoménu se věnovala kapitola s názvem odcizování dětí přírodě. Pobyt a vzdělávání v přírodě v lesních mateřských školách je jejich samozřejmou součástí, chtěla jsem poukázat i na možnosti využití přírody jako vzdělávacího prostředí i v klasických mateřských školách. Vzhledem k tomu, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání není environmentální výchova přímo vytyčena, vyhledala jsem útržky vzdělávací nabídky, které lze v environmentální výchově využít a prolnout je se všemi pěti vzdělávacími oblastmi. Dále jsem se věnovala teoretickému zakotvení cílů a metod environmentální výchovy, jejich využití mě pak zajímalo i v teoretické části.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak pobyt v přírodě ovlivňuje environmentální výchovu podle pedagogů z lesních mateřských škol. K tomuto účelu byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu. V rámci kvalitativního výzkumu jsem použila analýzu dokumentů a polostrukturovaný rozhovor s pedagogy ve třech vybraných lesních mateřských školách. Rozhovory vznikly v průběhu celodenních návštěv v jednotlivých školách. Pro potřeby analýzy dokumentů jsem využila školní vzdělávací plány jednotlivých LMŠ.

Žádné zjištění výzkumného šetření není v rozporu s poznatky z odborné literatury, z které jsem čerpala v teoretické části. Zjištění, na které jsem v odborné literatuře nenarazila je, že pedagogové z LMŠ poukazují na to, že počasí má vliv na chování dětí. V zimních měsících tak pozorují na dětech zvýšenou únavu, zřejmě danou nutností většího pohybu kvůli možnému prochladnutí. Zároveň například první známky jara přinášejí do skupiny novou dynamiku, uvolnění a veselí, vznikají nové nápady při volné hře apod.

Pedagogové jsou také ve shodě, že hlavním cílem, který chtějí u dětí environmentální výchovou dosáhnout, je láska k přírodě, pocit, že jsme její součástí a díky němu se k přírodě chovat s respektem i v budoucnu. Osobně se domnívám, že právě předškolní věk je tím nejdůležitějším věkem, kdy díky častému pobytu v přírodě v nás může vřelý vztah k přírodě zakořenit.

Častým důvodem, proč se děti nedostanou do přírody, býváme my dospělí. Odložme tedy svoji lenost, obavy, pohodlí a dovolme dětem, ale i sobě, v přírodě být, osahávat, očichávat, pozorovat, slyšet a nasávat její vůni.

Summary

This bachelor thesis is divided into two main parts. The theoretical part illustrates a phenomenon of recent years, namely that children have been spending the majority of their time indoors, giving rise to a phenomenon known as nature deficit disorder. Then it focuses on how to mediate nature to children in a classic kindergarten. There are presented forest kindergartens - their emergence, inspiration from abroad, and the related legislation. The bachelor thesis also focuses on environmental education, its history, its enshrining in the Framework Educational Programme for Preschool Education, and the general objectives we want to achieve in environmental education and the methods that can be used. The objective of the empirical part of this research is to discover how teachers in forest kindergartens perceive the natural environment in relation to environmental education. Data were collected in three forest kindergartens through content analysis of documents and interviews.

Key words: forest kindergartens, children in nature, environmental education, nature deficit disorder

Použitá literatura

Tištěné zdroje

BURDÍKOVÁ, Lenka et al. *ŠKOLKA BLÍZKÁ PŘÍRODĚ: Příručka předškolního vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. 2012. Praha: Asociace lesních mateřských škol.

CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. *Volná hra: zkušenosti a náměty*. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-011-1.

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8.

DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?*, Praha: Tereza, vzdělávací centrum, 2016. ISBN 978-80-87905-10-4.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-95-4.

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna. *Lesní mateřské školy*. Praha, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická.

KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Bystřice pod Hostýnem: P. Kopřiva - Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

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

KRAJHANZL, Jan. *Charakteristika osobního vztahu k přírodě*. Praha, 2010. Disertační práce. Univerzita Karlova.

LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0094-9.

MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.

NOVÁKOVÁ, Zuzana. *Význam přírody jako vzdělávacího prostředí-jak jej interpretují*

pedagogové lesních MŠ. Hradec Králové, 2015. Diplomová práce. Univerzita Hradec králové. Fakulta pedagogická.

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

STREJČKOVÁ, Emilie et al. *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2005. ISBN 80-7212-382-3.

SVOBODOVÁ, Eva et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

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

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza et al. *Školka blízka přírodě-příručka předškolního vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. Praha: Asociace lesních mateřských škol, 2013.

VALKOUNOVÁ, Tereza. *Proč se děti bojí přírody?* *Pediatric pro praxi*. 2011. Roč.12, č.1. ISSN 1213-0494

Standardy kvality lesních mateřských škol, 2014. Praha: Asociace lesních mateřských škol. Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO). Praha: MŠMT, 2008.

Elektronické zdroje

Nabídka pro školy. *Vls* [online]. Praha: Vojenské lesy a statky ČR, 2016 [cit. 2016-10-27]. Dostupné z: <https://www.vls.cz/cs/lesni-pedagogika/nabidka-pro-skoly>

Příběh proměny zahrady MŠ Kollárova. *Nadace-promeny* [online]. Praha: Nadace Proměny Karla Komárka, 2016 [cit. 2016-10-28]. Dostupné z: http://zahrada-kollarova.nadace-promeny.cz/userfiles/files/2016/PROJEKTY/KOLLAROVA_web_NPKK.pdf

STRAKATÁ, Miroslava. Outdoorové aktivity dětí v Norsku. *Český portál ekopsychologie* [online] 15. 10. 2016. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/outdoorove-aktivity-deti-v-norsku/>)

Historie lesních MŠ. *lesnims.*[online]. 2016 [cit. 2016-09-29]. Dostupné z:<http://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

MŠMT ukončilo pilotní ověřování lesních tříd. *msmt.* [online]. 2016 [cit. 2016-09-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-ukoncilo-pilotni-overovani-lesnich-trid>

Co je Asociace lesních MŠ. *lesnims.* [online]. 2016 [cit. 2016-09-29]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/co-je-asociace-lesnich-ms.html>

Valkounová Tereza. Změňte zákon o dětských skupinách!. *e-petice.cz.* [online]. 2014 [cit. 2016-10-15]. Dostupné z: <http://e-petice.cz/petitions/zachovejme-lesni-materske-skolky-.html>

Legislativa. *lesnims.* [online]. 2016 [cit. 2016-10-22]. Dostupné z:<http://www.lesnims.cz/legislativa.html>

Vzdělávání. *lesnims.* [online]. 2016 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z:<http://www.lesnims.cz/vzdelavani.html>

KRAJHANZL, Jan. *Děti a příroda: období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy.* Český portál ekopsychologie [online] 2011 [cit. 2016-10-30] Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/deti-a-priroda-obdobi-detskeho-vyvoje/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online], 2016. Praha: MŠMT. [cit. 2016-11-01]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/696/>