

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Význam přírody jako vzdělávacího prostředí – jak jej interpretují
pedagogové lesních mateřských škol**

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Rychterová
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hostinská, Ph.D.
Oponent práce: Ing. et Bc. Stanislav Míček, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Rychterová

Studium: P19P0063

Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: Význam přírody jako vzdělávacího prostředí - jak jej interpretují pedagogové lesních mateřských škol

Název bakalářské práce AJ: The Meaning of Nature as an Educational Environment - as interpreted by Teachers in Forest Kindergartens

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zhodnotit význam přírody pro vzdělávání dětí na základě odborných výzkumů i názorů pedagogů z lesních mateřských škol a lesních klubů. Teoretická část se bude věnovat problematice lesních škol a výzkumům důležitosti přírody jakožto vzdělávacího prostředí, praktická část se zaměří na shrnutí názorů lesních pedagogů a jejich porovnání s literaturou.

KRAJHANZL, Jan. *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí. Pět charakteristik, ve kterých se lidé liší*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7063-9.

LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1149-5.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hostinská, Ph.D.

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24.1.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Význam přírody jako vzdělávacího prostředí – jak jej interpretují pedagogové lesních mateřských škol vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

.....

Kateřina Rychterová

Anotace

RYCHTEROVÁ, Kateřina. *Význam přírody jako vzdělávacího prostředí – jak jej interpretují pedagogové lesních mateřských škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 52 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce *Význam přírody jako vzdělávacího prostředí – jak jej interpretují pedagogové lesních mateřských škol* se zabývá vnímáním přírody pedagogy lesních mateřských škol. Jejím cílem je zjistit, jak pedagogové lesních mateřských škol vnímají přírodu jako vzdělávací prostředí. Teoretická část bakalářské práce přibližuje informace o lesních mateřských školách, zakladateli lesní pedagogiky a výzkumech, které se zabývají vlivem přírodního prostředí na děti. V empirické části se pomocí rozhovorů s osmi pedagogy z lesních mateřských škol proniká do výzkumného problému. V následné diskusi dochází k porovnávání jednotlivých tematických celků s literaturou nebo jinými výzkumnými pracemi.

Klíčová slova: lesní mateřská škola, lesní klub, lesní pedagogika, environmentální výchova

Annotation

RYCHTEROVÁ, Kateřina. *The Meaning of Nature as an Educational Environment - as interpreted by Teachers in Forest Kindergartens*. University of Hradec Králové, 2023. 52 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis *The Meaning of Nature as an Educational Environment - as interpreted by Teachers in Forest Kindergartens* deals with the perception of nature by forest kindergarten teachers. It aims to find out how forest kindergarten teachers perceive nature as a learning environment. The theoretical part of the thesis presents information about forest kindergartens, the founder of forest pedagogy and research that deals with the influence of the natural environment on children. The empirical part tries to delve into the research problem through interviews with eight forest kindergarten teachers. In the subsequent discussion, comparisons are made between each thematic unit and the literature or other research.

Keywords: forest kindergarten, forest club, forest pedagogy, environmental education

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Lucii Hostinské, Ph.D., za vedení práce, čas, který mi věnovala, a příkladné rady. Dále bych ráda poděkovala průvodcům z lesních mateřských škol, s nimiž jsem vedla rozhovory, za jejich čas a spolupráci.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

1	Úvod	10
2	Vymezení základních pojmů	11
2.1	Pedagogika.....	11
2.2	Předškolní pedagogika.....	12
2.3	Lesní pedagogika.....	12
2.4	Lesní pedagog	12
2.5	Environmentální výchova	13
3	Lesní mateřské školy	14
3.1	Historie LMŠ a jejich rozvoj	14
3.2	LMŠ ve světě	15
3.3	LMŠ u nás.....	15
3.4	Legislativní ukotvení	16
3.5	Zázemí, hygiena a stravování	16
4	Zakladatel lesní pedagogiky	18
4.1	Joseph Bharat Cornell.....	18
4.2	Flow učení a jeho fáze	18
5	Význam přírody	20
5.1	Vědecké výzkumy.....	20
5.2	Zdroje inspirace	21
6	Popis výzkumu a výzkumných metod	23
6.1	Stanovení výzkumných otázek a tematických oblastí	23
6.2	Kritéria pro výběr respondentů a proces jejich získávání.....	24
6.3	Sběr dat	25
6.4	Ochrana soukromí respondentů	25
6.5	Zpracování a analýza dat	26

7	Výsledky a interpretace výzkumného šetření	27
7.1	Využití přírodního prostředí při vzdělávání dětí.....	27
7.2	Chování dětí v reakci na přírodní prostředí	30
7.3	Práce pedagoga v reakci na přírodní prostředí.....	32
7.4	Výuka v přírodě versus výuka ve třídě	34
7.5	Shrnutí v tabulce	38
8	Závěrečná diskuse a limity práce.....	40
8.1	Diskuse	40
8.2	Limity práce.....	43
9	Závěr	44
10	Zdroje.....	45
	PŘÍLOHY	50

1 Úvod

Tématem bakalářské práce je, jak pedagogové lesních mateřských škol vnímají přírodu jako vzdělávací prostředí. Příroda je jedním z hlavních vzdělávacích prostředků v prostředí lesních mateřských škol a nabízí jim nepřehledné množství možností pro rozvoj dítěte. Je jen na uvážení pedagogů, průvodců, jak budou s tímto prostředím pracovat a jak jej uchopí a použijí jako vzdělávací prostředek.

Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, že jsem se chtěla více zorientovat v problematice lesních mateřských škol. Také jsem již od mala měla blízko k přírodě, takže jsem již od začátku věděla, že chci, aby moje bakalářská práce s tématem přírody nějak souvisela. Poté, co jsem objevila možnost tohoto tématu, jsem věděla, že se do něho chci pustit.

Teoretická část bakalářské práce nejprve přibližuje pojmy jako jsou pedagogika, předškolní pedagogika, lesní pedagogika, lesní pedagog a environmentální výchova. Dále je práce zaměřena na lesní mateřské školy a jejich historii jak u nás, tak i ve světě, na legislativní ukotvení a na rozdíly, které jsou mezi lesní mateřskou školou a lesním klubem. V závěru teoretické části je představen zakladatele lesní pedagogiky a jeho flow učení, výzkumy zabývající se podobnou tematikou, a také české organizace a sdružení, které podněcují k většímu pobytu venku.

Empirická část je zaměřena na vybrané lesní mateřské školy v Pardubickém a Královéhradeckém kraji, kde za pomoci polostrukturovaných rozhovorů proniká do této problematiky, a to pomocí tazatelských otázek, které se týkají například přírodního prostředí, vlivu počasí a působení přírody na pedagogy i děti. Pomocí analýzy těchto rozhovorů získává odpovědi na jednotlivé tematické celky.

2 Vymezení základních pojmů

2.1 Pedagogika

V pedagogickém slovníku představují pedagogiku jako vědu a výzkum, který se zabývá vzděláváním a výchovou. Zasahuje do různých sfér života naší společnosti a netýká se pouze vzdělávání ve školních institucích (Průcha et al., 2013, s. 151).

Jedná se o společenskou disciplínu, která si klade za cíl zkoumat záměrné ovlivňování vývoje osobnosti člověka. Předmětem jejího zkoumání je např. výchova, vzdělávání, učení a další. Pro pedagogiku je charakteristický pojem vzdělávání, který si můžeme vysvětlit jako cílené působení výchovy a vzdělání na jedince. Důležité také je, že pedagogika předává své poznatky do praxe a dále s nimi pracuje. Dochází tedy k neustálému zlepšování a obohacování pedagogické praxe a poznatků (Šafránková, 2011).

Pedagogiku tedy můžeme řadit mezi moderní vědu a podle Šafránkové (2011) má tyto znaky:

- předmět zkoumání – výchova člověka a jeho vzdělávání a vzdělání;
- teoretický systém – objektivní poznání dějů a jevů pedagogiky;
- soustavu metod – které jsou založeny na kvalitativním a kvantitativním výzkumu;
- institucionální základnu – široká základna od pedagogických kateder až po vysoké školy a instituce.

Mezi první průkopníky pedagogiky u nás můžeme zařadit Jana Ámose Komenského, který přispěl svými poznatky a spisy k utváření novověké pedagogiky. Mezi jeho myšlenky můžeme zařadit například to, že člověk se vzdělává nejen v mládí, ale i celý život. A také to, že potřeba mít vzdělání není přínosem jenom pro nás samotné, ale pro celou společnost (Kasper a Kasperová, 2008).

„Proto neznalost věcí musí být odstraněna z lidské mysli a je nutno rozlítit všeobecné světlo, jímž by lidé, jasně všechno vidouce, dovedli odlučovat zlo od dobra: pak zlu unikajíce, také mu uniknou, hledajíce dobro, dobra dosáhnou!“ (Polišenský a Pařízek, 1987, s. 38)

2.2 Předškolní pedagogika

Předškolní pedagogika je aplikovaná vědní disciplína, která se zabývá problematikou výchovy, vzdělávání a péči jedinců předškolního věku ve školských zařízeních. Jde o záměrné a organizované působení, jehož cílem je dítě motivovat, rozvíjet a podporovat ve vzdělávacích oblastech a naplnit klíčové kompetence. Předškolní pedagogika se zaměřuje na vzdělávací programy, ve kterých jsou zahrnuty nejen kognitivní oblasti, ale i sociální a emocionální rozvoj, jemná i hrubá motorika, řečový vývoj a další (Opravidlová, 2016).

2.3 Lesní pedagogika

Jedná se o metodu lesnického a environmentálního vzdělání, která zprostředkovává předání pravdivých informací o lese a jeho funkcích. Zprostředkovatelem je lesní pedagog, který klade důraz na poznávání skrze zážitky a poznávání lesa všemi smysly. Aktivita jsou připraveny tak, aby propojovaly několik vzdělávacích oblastí a procvičovaly klíčové kompetence. Lesní pedagogika si klade za cíl prohlubovat zájem o les, podporovat kladný vztah člověka k přírodě a celkově prohloubit environmentální znalosti ve společnosti. Mottem lesní pedagogiky je: „O lese učit v lese.“ Cílovou skupinou lesní pedagogiky nejsou pouze děti předškolního věku, ale i děti všech věkových kategorií, rodiny i dospělí. Tato pedagogika by měla být součástí všech mateřských škol, nejen lesních, a mateřská škola by měla spolupracovat s lesníkem (Lesy ČR, c2023).

2.4 Lesní pedagog

Lesní pedagog je zprostředkovatel lesní pedagogiky. Jedná se o vystudované lesníky, kteří jsou odborně vzdělaní v lesnictví (Lesní pedagogika, c2015a).

„Lesní pedagog je odborník s lesnickým vzděláním či praxí v lesnictví a úspěšný absolvent certifikovaného kurzu lesní pedagogiky.“ (Lesní pedagogika, c2015a)

Abychom se mohli stát lesním pedagogem musíme úspěšně absolvovat akreditovaný kurz lesní pedagogiky, který pořádá Sdružení lesních pedagogů ČR a Střední lesnická škola Hranice. V nabídce mají kurz základní a nadstavbový. V základním kurzu si lesník osvojí základy pedagogiky, psychologie a didaktiky a je zaměřen především na práci s dětmi a třídami. V nadstavbovém kurzu si rozšíří cílové skupiny z dětí na dospělé. Tyto

kurzy jsou připravené tak, aby byly srovnatelné i s kurzy v EU (Lesní pedagogika, c2015b).

2.5 Environmentální výchova

Slovo environmentální pochází z anglického slova environmental, které můžeme přeložit jako týkající se životního prostředí. Jedná se tedy o výchovu, která jedince vychovává k souladu se životním prostředím. Také nám pomáhá chápat vztahy a vzájemné působení mezi člověkem a přírodou. Environmentální výchova se snaží probudit v lidech úctu ke všemu živému a najít zálibu v přírodě. Jako dílčí cíle můžeme uvést postoje, dovednosti a znalosti. Všechny tyto tři dílčí cíle jdou spolu ruku v ruce. Bez znalostí nebudeme mít žádné dovednosti a bez dovedností a znalostí si nevytvoříme postoje (Máchal, 2007).

Environmentální výchova je nedílnou součástí rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), a dokonce přímo průřezovým tématem v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). V RVP PV najdeme 5 základních oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Díky tomu, že se obsahy jednotlivých oblastí propojují, je možné využívat environmentální výchovu ve všech 5 oblastech (RVP PV, 2021; RVP ZV, 2021).

3 Lesní mateřské školy

LMŠ je zkratkou pro lesní mateřskou školu. Jedná se o alternativní typ vzdělávacího zařízení, kde je kladen velký důraz na pobyt venku a souznění s přírodou. Děti, které navštěvují tuto školu, tráví většinu dne venku, nejčastěji v lese či jeho blízkosti, a provádějí zde veškeré aktivity (Asociace lesních MŠ, c2023a).

Ve spojitosti s LMŠ se můžeme setkat s heslem „není špatné počasí, jen špatné oblečení“. Některé školky nemají žádné zázemí, a jak píše Vošahlíková (2010) ve své knize, tak se dokonce některé LMŠ schází na zastávce hromadné dopravy a vyrážejí do lesa odtud společně. Tento prakticky celodenní pobyt venku dětem přispívá k lepší obranyschopnosti a je zde i zaznamenán menší výskyt alergií a astmatu (Veronica, 2012).

Pokud se budeme o lesní školy více zajímat, můžeme narazit i na lesní kluby. Jaký je tedy mezi lesní mateřskou školou a lesním klubem rozdíl?

Hlavní rozdíl je v tom, že lesní mateřská škola je zapsaná v Rejstříku škol a školských zařízení, je definovaná zákonem a může v ní docházet k plnění povinného předškolního roku. V lesním klubu si dítě může také plnit povinný předškolní rok, ale pouze v případě, že ho rodič přihlásí k individuálnímu vzdělávání. V takovém případě musí být dítě zapsáno v klasické mateřské škole a docházet na individuální ověřování, které se uskuteční zpravidla v rozmezí listopadu až prosince (Asociace lesních MŠ, c2023b).

Lesní mateřská škola si vytváří školský vzdělávací program (ŠVP), který je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem (RVP). Plnění těchto programů kontroluje Česká školní inspekce. Na mateřskou školu také přispívá stát a rodiče dětí zde platí tzv. „školovné“. Lesní kluby, které plní standardy Asociace lesních mateřských škol, získají certifikát a také vzdělávání dětí probíhá na základě ŠVP, které vychází z RVP. Tyto kluby však nejsou definovány zákonem (Asociace lesních MŠ, c2023b).

3.1 Historie LMŠ a jejich rozvoj

Koncept lesních mateřských škol vznikl na území Skandinávie. V severských zemích je vzdělávání úzce spjaté s přírodou nejen v mateřských školách. Mezi první průkopnice se zapsala Ella Flatau z Dánska. Jednalo se o matku čtyř dětí, která žila ve městě Sollerod a pravidelně se svými dětmi chodila na výlety do lesa. Postupně se k ní přidávaly i další rodiny a v roce 1954 zde vznikla skupina, která byla označována jako

lesní mateřská škola. Můžeme tedy říct, že Ella Flatau byla zakladatelkou LMŠ (Vošahlíková, 2012).

Postupně se k této myšlence začaly přidávat další státy jako je např. Německo, které můžeme označit za velmoc lesních MŠ. První LMŠ se v Německu sice objevila až v roce 1968, ale nezískala valného úspěchu. Avšak v 90. letech 20. století přišel zlom. Pedagogové K. Jebsten a P. Jager, které inspirovala praxe v dánské lesní mateřské škole, vytvořily pedagogickou koncepci. Díky ní v roce 1993 v německém městě Flensburg vznikla první uznávaná lesní mateřská škola, která získala status denního zařízení pro předškolní péči (Vošahlíková, 2012).

V německy hovořících zemích se setkáme s názvem „Wildkindergarden“, což v doslovném překladu znamená „divoká mateřská škola“. V zemích anglicky mluvících najdeme lesní mateřské školy hned pod několika názvy, a to „nature preschool, forest kindergarten, outdoor preschool“ (Vošahlíková, 2012).

3.2 LMŠ ve světě

LMŠ se šířily nejen ve Skandinávii, ale například i do Japonska, Kanady či Švýcarska. Dále také i k našim zahraničním sousedům (Asociace lesních MŠ, c2023c).

Německo – na území Německa je více než 1000 lesních mateřských škol a stále přibývají další. Můžeme se zde setkat s možností kombinovaného vzdělávání, kdy jsou děti v dopoledních hodinách venku, v přírodě, a odpoledne uvnitř mateřské školy. V takovém případě se jedná o spojení lesní a klasické mateřské školy. Lesní mateřská škola je zde postavena na stejnou úroveň jako klasická a je zařazena do systému předškolního vzdělávání, díky čemuž dostávají podporu od státu (Vošahlíková, 2012).

Slovensko – na Slovensku vznikla první lesní školka o něco později než u nás, a to v roce 2009. Jednalo se o Domček Lesníček, který funguje dodnes. V současné době asociace pro lesní mateřské školy a kluby sdružuje na Slovensku okolo 40 zařízení. Kluby i lesní školky jsou i mimo asociaci, o přesném počtu se tedy neví. Nejvíce lesních klubů najdeme v okolí Bratislavy (Asociácia dětských lesných klubov na Slovensku, b. r.).

3.3 LMŠ u nás

O vznik lesních mateřských škol ve 21. století se zasloužila již Emilie Strejčková, která od roku 2003 usilovala o zřízení třídy, která by fungovala na základě principů lesních mateřských škol, v rámci ekologicky smýšlející mateřské školy Semínko

v Toulcově dvoře. Nepodařilo se jí to především z důvodů nesouhlasu ze strany úřadů. Tato třída se otevřela až v roce 2010 jako lesní klub Lesníček (Envi Web, 2010).

Další, kdo usiloval o otevření lesní mateřské školy, byla paní Linda Kubale, která na svém statku nechala vzniknout v roce 2007 „Zelenou školku“. Tuto školku vedly dvě pedagožky a navštěvovaly ji jejich děti a děti z okolí. Paní Kubale se také podílela na vzniku lesního klubu Šárýnka v Praze v roce 2009. V tomto roce vzniká i další lesní klub na Tišnovsku (Vošahlíková, 2009).

Významným krokem pro lesní školky bylo také v roce 2010 založení Asociace lesních mateřských škol. Asociace sdružuje lesní mateřské školy a kluby, podporuje je, komunikuje se státní správou, vytváří standardy kvality, vzdělává pedagogy a mnoho dalšího. V jejím čele stojí PhDr. Tereza Valkounová, Ph.D., která se podílela na jejím vzniku, Johana Passerin, která byla vedoucí pedagog v lesním klubu Šárýnka, a další. V současné době takto sdružuje okolo 150 lesních mateřských škol a klubů (Asociace lesních MŠ, c2023d).

3.4 Legislativní ukotvení

Vzhledem ke stále rostoucímu počtu lesních klubů zahájilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pilotní ověřování provozu lesní třídy v rámci MŠ Semínko, které probíhalo od 1. září 2010 do 31. srpna 2012. Po tomto dvouletém sledování ministerstvo rozhodlo, že lesní mateřské školy jsou plnohodnotnou alternativou ke klasické mateřské škole (MŠMT, 2013).

V roce 2016 MŠMT prosadilo novelu školského zákona, kde došlo ke schválení definice lesních mateřských škol, a to ve znění: „*Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy. Zázemí lesní mateřské školy slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.*“ (Zákon č. 178/2016 Sb.)

3.5 Zázemí, hygiena a stravování

Zázemí LMŠ může být například maringotka, jurta, týpí apod. Důležité je, aby prostředí bylo čisté, suché a nedocházelo k ohrožování zdraví dítěte. Také by zázemí mělo poskytovat dostatečnou ochranu před nepříznivými přírodními podmínkami a mělo by být vhodné pro možnost stravování a odpolední odpočinek. Také by zde měly být

úložné prostory pro osobní věci dětí a vybavení lesní mateřské školy (Asociace lesních MŠ, c2023a).

Co se týká hygieny v LMŠ, jedná se o velmi diskutované téma. V České republice požadavky na hygienické podmínky stanovuje vyhláška č. 410/2005 Sb., ve které je při volné interpretaci uvedeno, že v blízkosti lesní mateřské školy se musí nacházet hygienické zařízení se záchodem, pitnou tekoucí vodou a prostředky pro osobní hygienu, jako jsou toaletní papír, mýdlo a osuška na ruce. Lesní mateřské školy, které nemají možnost splachovací toalety, většinou volí toalety kompostovací nebo sběrné (V lese jako doma, b. r.).

Stravování v MŠ je neodmyslitelná část denního režimu. Jinak tomu není ani v případě LMŠ. Zde se však stravování může významně lišit. Vošahlíková (2012) uvádí tři možnosti stravování:

- Stravovat se v jídelně mateřské školy nebo v jiném stravovacím zařízení, které je vhodné pro stravování předškolních dětí.
- Dovážet jídlo v uzavřených nádobách, přičemž dodavatel může být stravovací zařízení nebo živnostník.
- Vařit přímo v zázemí lesní mateřské školy. Osoby, které se podílejí na vaření, musí vlastnit potravinářský průkaz.

4 Zakladatel lesní pedagogiky

Historie lesní pedagogiky sahá do 60. let 20. století a jejím zakladatelem je Joseph Cornell, který je znám se svým zážitkovým učením po celém světě. Hlavní myšlenkou jeho pedagogiky je přesvědčení, že pro vybudování vztahu k přírodě je nejlepší právě les (Vošahlíková, 2010).

4.1 Joseph Bharat Cornell

Toto jméno je s environmentální výchovou úzce spjato a je jedním z nejuznávanějších autorit právě v této oblasti. Joseph Cornell se narodil v roce 1950 v USA, vyrůstal na severu Kalifornie a již od mala byl přírodě velmi nakloněn. Mezi jeho zájmy patřilo objevování krásy a tajemství jejich sadu a hor v okolí. V 70. letech 20. století vytvořil svůj bakalářský studijní program zabývající se environmentální výchovou. Tento program založil na kalifornské státní univerzitě ve městě Chico. Mezi jeho nejznámější díla, která se věnují problematice souznění s přírodou, patří knihy Seznamujeme děti s přírodou, Objevujeme přírodu nebo například kniha Nasloucháme přírodě (Sharing Nature Worldwide, c2021).

4.2 Flow učení a jeho fáze

Cornell přišel se systémem tzv. flow učení, což by se dalo přeložit jako systém plynulého učení. Cílem tohoto učení je poskytnout hluboký prožitek z přírody. Flow učení se dá aplikovat jak na hry, tak i na nejrůznější aktivity v libovolném časovém rozsahu. Dá se aplikovat jak v uzavřeném prostoru, tak i venku. Jako velkou výhodou lze uvést to, že během učení se člověk odpoutá od rušivých elementů, které by mohly odvádět jeho pozornost (Učíme se venku, c2023b).

Cornell toto učení rozdělil do 4 fází, které na sebe plynule navazují a jedna vyplývá z druhé. Jedná se o tyto fáze (Učíme se venku, c2023b):

1. **Probuzení nadšení** – zájem o danou věc, bez tohoto zájmu se člověk naučí málo. Založeno na přirozené potřebě hrát si.
2. **Zaměření pozornosti** – nadšení jako takové nám nestačí, musíme i zaměřit svoji pozornost a nenechat se pohltit těkáním našich myšlenek.
3. **Přímý prožitek** – dochází k postupnému zaměření pozornosti na přírodu, vnitřně se ztišíme a uvědomujeme si, co vidíme, slyšíme, cítíme. Dokážeme touto tichou pozorností vstoupit do plynutí přírody a jejího rytmu.

4. **Sdílení inspirace** – v této fázi dochází k jakémusi splynutí s přírodou a její scénérií. Zažíváme zde hluboký pocit štěstí, radosti a úžasu.

Při aplikaci těchto fází je velmi důležitý přístup pedagoga, který by měl dětem pomoci dostat se do prožitku. K tomu pro pedagogy popsal Cronwell doporučení:

1. méně učení a více sdílení,
2. být vnímaví,
3. udržovat koncentrovanou pozornost,
4. nejdříve nechat dívat se a prožít, pak mluvit,
5. celý zážitek naplňovat radostí.

Jedná se o zážitkové učení, které je podle Cronwella cestou k poznání přírody (Cornell, 2012).

Cronwellovy metody jsou jednoduché a v praxi ověřené. Mohou tak být dobrým pomocníkem a inspirací pro pedagogy v lesních mateřských školách (Vošahlíková, 2010).

5 Význam přírody

Příroda byla, je a bude součástí naší společnosti. Někdo má k přírodě dál, někdo zase blíž. Po koronavirové krizi, která zasáhla světovou společnost v roce 2020 a kvůli které jsme několikrát jako společnost čelili lockdownům, je otázka přírody a bytí v přírodě daleko aktuálnější než dříve. Lidé si obecně začali přírody více vážit a uvědomovat si, jak je důležitá. V rozhovoru pro internetový portál Ekolist uvedl český ekopsycholog Jan Krajhanzl, že pobyt v přírodě dokáže snižovat hladinu stresu a také zmírňovat duševní únavu (Kováříková, 2020).

5.1 Vědecké výzkumy

Jaký význam má kontakt dětí s přírodou? V roce 2011 vědci z USA vytvořili studii zabývající se vlivem pohybu dětí na jejich BMI index. Díky ní zjistili, že děti, které se pohybují venku, mají nižší index tělesné hmotnosti (BMI), kdežto děti, které tráví většinu volného času u televize a doma, často trpí obezitou či nadváhou (Kimbro, 2011). Existuje mnoho dalších studií, které poukazují na to, že pobyt venku má nejen pro děti blahodárné účinky a snižuje riziko výskytu civilizačních chorob. Mezi další patří například norská studie, kterou prováděla Ingunn Fjørtoft. V české literatuře o ní můžeme najít zmínku v knize Děti venku v přírodě (Daniš, 2016; Fjørtoft 2004).

Tato studie se zabývala dětmi ve věku 5 až 7 let a krajinou, ve které si hrají. Z výsledků vyplývá, že děti, které si hrály v přírodním prostředí, disponovaly lepší rovnováhou, koordinací pohybů a motorikou oproti dětem, které navštěvovaly a hrály si na klasických hřištích. Tato norská profesorka a výzkumnice se výzkumem pohybu dětí v souvislosti s přírodou zabývá i v dalších svých studiích. Zkoumala například doporučenou úroveň fyzické aktivity u dětí ve věku 5 let v deseti zemích nebo také preferované aktivity dětí během venkovní přestávky v Estonsku (Fjørtoft 2004).

Přírodní prostředí však nemá vliv pouze na fyzické zdraví, ale i na duševní.

„Snižování stresu působením zeleně je prokázáno nejenom pocitově, ale i „tvrdým měřením“ veličin a jevů, jež stres obvykle doprovázejí“ (Daniš, 2016, s. 28).

Opět existuje řada studií, která se touto problematikou zabývá. Tyto studie se prováděly napříč celým světem. V Japonsku se zabývali vlivem procházky v lese na stres, v Americe vědci zase zkoumali odolnost na stresové situaci v souvislosti s množstvím přírody, která obklopuje to, kde žijeme, nebo například vliv procházky na zlepšení dětské

pozornosti. Výše zmíněné studie prokázaly, že pobyt venku snižuje hladinu stresu, pomáhá s lepší koncentrací a pomáhá se zvládnutím nejrůznějších životních situací (Daniš, 2016).

5.2 Zdroje inspirace

V reakci na toto téma vznikla v České republice například kampaň s názvem Jděte ven, která se snaží být útočištěm nejen rodičům, ale i pedagogům, a nabízí spoustu různých her a činností pro pobyt venku. Hlavní myšlenkou kampaně je dostat děti a jejich rodiče ven. Stojí si za tím, že pobyt venku je dobrý nejen pro fyzické, ale i psychické zdraví a také pro zdraví planety Země. Tvůrcům nepříjde adekvátní trend dnešní doby, kdy děti tráví značnou část dne na elektronických zařízeních. Mimo výše zmíněné také pořádají několikrát do roka akce pro veřejnost nebo například online kurz Spolu ven. Za vznikem stojí sdružení TEREZA (Jděte ven, c2023).

„... protože venku to většinou funguje, děti se ponoří do svých her, a nakonec tam zůstanou déle, než jsme předpokládali.“ (Jděte ven, c2023)

Za zmínku také stojí program Les ve škole, který vznikl v České republice v roce 1999 a za jeho vznikem stojí také Sdružení TEREZA a státní podnik Lesy ČR. V tomto programu je zapojeno 26 zemí z celého světa. Hnacím motorem vzniku programu bylo především přiblížení lesa a jeho ekosystému dětem. Ve spolupráci státního podniku a sdružení vznikly nejprve pracovní listy a metodika pro učitele. Již v prvním ročníku tohoto projektu se do něho zapojilo 200 školních tříd. Po takto úspěšném startu vytvořilo Sdružení TEREZA model na celý školní rok, ve kterém byla metodika, semináře pro učitele, vycházky s lesníky a další. Projekt už od začátku dbal na to, aby se děti učily co nejvíce v lese. Nyní má projekt výukové plány obsahující téma a příběh pro každý ročník a dvě speciální publikace pro družiny (Les ve škole, c2021).

Dalším příkladem z ČR může být například iniciativa Učíme se venku, která vznikla v roce 2017, která si klade za cíl podpořit nejen pedagogy a lektory, ale i rodiče v učení dětí venku. K této iniciativě se od roku 2017 připojilo více než 30 organizací. Jejich start byl tak úspěšný, že získali ocenění Eduina 2017 za inovaci ve vzdělávání (Učíme se venku, c2023a).

Dále můžeme uvést například Hrajeme si venku, digifolio Výuka v přírodě, Rezekvítek, Líska EVVO a mnoho dalších. Na příslušných webových stránkách najdeme nepřehledné množství inspirací na venkovní hry a různé aktivity pro děti.

6 Popis výzkumu a výzkumných metod

Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum, při kterém jsem uplatnila metodu rozhovoru. Jedná se o jednu z nejpoužívanějších metod při sběru dat v kvalitativním výzkumu. Vybrala jsem si rozhovor polostrukturovaný, kdy jsem si předem promyslela a stanovila otázky. Díky tomu jsem mohla v průběhu rozhovoru podávat doplňující otázky, které mi pomohly dostat hlubší vhled do dané problematiky a mohla jsem téma lépe pochopit (Švaříček & Šeďová, 2010).

„Polostrukturovaný rozhovor umožňuje koncentrovat pozornost na hlavní výzkumný zájem a naplnit požadavky vytyčené cílem a výzkumnými otázkami“ (Mišovič, 2019, s. 81).

Výhodou kvalitativního výzkumu je především detailní vhled do stanovené problematiky a velmi podrobný popis získaných informací. Co se týče nevýhod, tak ty jsou především v časové náročnosti sběru a následné analýzy dat. Také je zde možnost ovlivnění výsledků výzkumníkem a jeho preferencemi a omezená použitelnost získaných výsledků mimo prostředí, v němž byl problém zkoumán (Hendl, 2016).

6.1 Stanovení výzkumných otázek a tematických oblastí

Pro svou práci jsem zvolila tyto výzkumné otázky, které jsem převzala z diplomové práce (Nováková, 2015, s. 53):

- **V1: Jak pedagogové LMŠ využívají prostředí přírody ke vzdělávání dětí?**
- **V2: Jak podle pedagogů v LMŠ prostředí přírody ovlivňuje chování dětí během výuky?**
- **V3: Jak ovlivňuje přírodní prostředí práci pedagoga v LMŠ?**
- **V4: Jak vnímají pedagogové v LMŠ výuku v přírodě ve srovnání s výukou ve třídě?**

Mým cílem je za pomoci těchto výzkumných otázek shromáždit názory lesních pedagogů. Otázky jsou koncipované tak, aby mi pomohly utvořit si obrázek o tom, jak pedagogové lesních mateřských škol vnímají přírodu jako vzdělávací prostředí.

Ke každé výzkumné otázce jsem přiřadila tematickou oblast, která se stala zastřešující pro doplňkové otázky.

Tematické oblasti a doplňkové otázky:

- Tematická oblast k V1: **Využití přírodního prostředí při vzdělávání dětí**
 1. Jste spokojeni s množstvím a dostupností přírody v okolí vaší LMŠ? Pokud ne, co vám zde chybí?
 2. Využíváte nejvíce vlastní zahradu, nebo spíše přírodu v okolí školky? A proč?
 3. Co se týče pomůcek, využíváte převážně pomůcky, které vám nabízí přímo příroda, nebo saháte i po koupených pomůckách?

- Tematická oblast k V2: **Chování dětí v reakci na přírodní prostředí**
 4. Máte zde děti, které k vám dochází celý týden, a děti, které např. na 1–2 dny? Pokud ano, je mezi nimi vidět nějaký rozdíl při kontaktu s přírodou?
 5. Má na děti vliv změna počasí?

- Tematická oblast k V3: **Práce pedagoga v reakci na přírodní prostředí**
 6. Když se řekne příroda, co to pro vás znamená?
 7. Má i na vás vliv změna počasí/nepříznivé počasí?

- Tematická oblast k V4: **Výuka v přírodě versus výuka ve třídě**
 8. Vyučoval/a jste před LMŠ v běžné MŠ, případně jak dlouho?
 9. Jak dlouho vyučujete v systému LMŠ, co bylo motivací/důvodem k přechodu do LMŠ?
 10. Jaká úskalí vidíte na výuce ve třídě a jaká v přírodě?
 11. Jaká pozitiva vidíte na výuce ve třídě a jaká v přírodě?

6.2 Kritéria pro výběr respondentů a proces jejich získávání

Respondenty pro moji bakalářskou práci byli průvodci z lesní mateřských škol. Průvodce jsem získala skrze emailovou komunikaci, prostřednictvím které jsem je oslovila a požádala o poskytnutí rozhovoru. Následně jsem se s nimi domluvila na termínu a do školky se na rozhovor dostavila.

Vybrala jsem si dvě školky jako zástupce Královéhradeckého kraje a dvě školky jako zástupce Pardubického kraje. Tyto dva kraje jsem zvolila z důvodu, že v Královéhradeckém kraji studuji a v Pardubickém žiji. Dohromady se tedy rozhovory

konaly ve čtyřech školkách a v každé s dvěma respondenty. Dohromady jsem uskutečnila osm rozhovorů.

6.3 Sběr dat

Jako metodu pro získání odpovědí na mé otázky, jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který jsem vedla s průvodci. Tento rozhovor se opíral o předem připravené otázky, které jsem průvodcům pokládala. Na základě hlavních výzkumných otázek jsem zvolila jednotlivé tematické celky a k nim sestavila otázky, díky kterým jsem získávala a skládala si odpovědi na výzkumné otázky. Otázky jsem sestavovala podle svých zkušeností a také jsem je porovnávala s ostatními pracemi, které se zabývají podobnou problematikou (Nováková, 2015; Školoudíková, 2018).

Díky tomu, že se jednalo o polostrukturovaný rozhovor, jsem měla možnost se v průběhu dotazování ptát na doplňující otázky, pokud jsem potřebovala něco upřesnit nebo naopak více rozvést. Otázky, které jsem předem připravila, byly pro všechny respondenty stejné. Všechny rozhovory jsem si nahrávala na diktafon.

6.4 Ochrana soukromí respondentů

Při získávání odpovědí od průvodců jsem dbala na to, aby vše proběhlo podle etické zásady a bylo vše naprosto anonymní. Rozhovor probíhal ve všech případech přímo v lesní školce, kde jsme s průvodci byli stranou od dětí a měli jsme klid a soukromí. Pouze v jednom případě rozhovor probíhal „za pochodu“, když jsme šli společně s dětmi na nedalekou louku. Před zahájením každého rozhovoru jsem s respondenty krátce pohovořila na obecné téma, aby došlo k seznámení a navození správné atmosféry. Dále jsem je seznámila s cílem mé bakalářské práce a zeptala se jich, zda souhlasí s nahráváním rozhovorů, jelikož jsem všechny rozhovory nahrávala na diktafon. Po tom, co jsem dostala souhlas, zapnula jsem diktafon a respondenty poprosila o zopakování udělení souhlasu.

Následně byl rozhovor anonymizován. Při jeho přepisu jsem neuváděla žádná jména a respondenty označila písmenem z abecedy a číslem (např. A1, A2) – pro každou školku jsem přidělila jedno písmeno. Pokud v rozhovoru došlo ke zmínění polohy či jiného údaje, které by mohlo vézt k rozklíčování, vše jsem nahradila tak, aby byl přepis stoprocentně anonymní. Před každým rozhovorem jsem udělala krátkou charakteristiku konkrétní školky, avšak opět bez jakýkoliv informací, které by vedly k identifikaci místa či osob. Zde jsem zmínila krátce informace o školce a jak a kde rozhovor probíhal.

O všem jsem před začátkem rozhovoru respondenty informovala a nechala je podepsat písemný souhlas (viz. příloha). Respondentům jsem také sdělila, že mají možnost přepis rozhovorů vidět a případně se k němu vyjádřit. Po přepsání rozhovorů byly audionahrávky smazány.

6.5 Zpracování a analýza dat

Protože jsem si pro svou práci zvolila kvalitativní šetření, realizovala jsem polostrukturované rozhovory s účastníky v lesních mateřských školách. Rozhovory jsem se snažila uskutečnit v přirozeném prostředí účastníků a nahrávala jsem je na diktafon. Poté jsem pomocí doslovné transkripce rozhovory přepsala do psané podoby. Následnou analýzu dat jsem provedla k tomu, abych uspořádala a strukturovala získaná data (Knechtová et al., 2019). Jak jsem již zmínila, k ochraně účastníků jsem využila anonymizaci dat, a to nejen jejich jmen, ale i mateřských škol, kde pracují, nebo například popisných míst. Aby se s přepisem lépe pracovalo, upravila jsem ho do spisovného jazyka.

Poté, co byl proveden přepis rozhovorů, jsem začala s kódováním a tříděním potřebných informací podle otázek a tematických oblastí. Kódování jsem prováděla za pomoci vytištěných rozhovorů a zvýrazňovacích fixů, kterými jsem si podtrhávala nejdůležitější části a hlavní body. Pro každou otázku a související tematickou oblast jsem si zvolila vlastní kód. Tento kód byl použit i pro další dohledávání informací v rozhovoru. Následně docházelo k postupnému a důkladnému pročitání rozhovorů, abych získala potřebné informace. Redukce dat, kterou ve své knize popisují Miles a Huberman (Hendl, 2016, s. 207) probíhá spojitě během analýzy. Při tomto procesu nesmí dojít k tomu, že zjištěná data zbavíme jejich kontextu. Nejedná se tedy o operace, které by byly odděleny od ostatních. Tito autoři také považují za důležité zobrazovat data pomocí tabulek nebo například různých blokových schémat a grafů. Při kvalitativním výzkumu dochází k nasbírání velkého množství dat a je důležité udržet jeho strukturu a dobrou přehlednost. Ukázkou kódování uvádím v příloze (příloha C).

7 Výsledky a interpretace výzkumného šetření

7.1 Využití přírodního prostředí při vzdělávání dětí

V tabulce 1 představuji výsledky, které patří k tematické oblasti „Využití přírodního prostředí při vzdělávání dětí“ a výzkumné otázce: „Jak pedagogové LMŠ využívají prostředí přírody ke vzdělávání dětí?“. V této oblasti jsem zjišťovala, jak jsou pedagogové spokojeni s množstvím přírody v okolí LMŠ, zda využívají především vlastní zahradu a zda jsou jejich pomůcky spíše kupované, nebo vyrobené z přírodních materiálů.

Tabulka 1 – Využití přírodního prostředí při vzdělávání dětí

„Jste spokojeni s množstvím a dostupností přírody v okolí vaší LMŠ? Pokud ne, co vám zde chybí?“
A1: „ <i>Ano velmi. Pokud bych mohla, tak bych sem přidala více kopcovitý terén.</i> “
A2: „ <i>No tak tady máme jako dost dobrou. Nic mi tady nechybí a vyhovuje mi to takhle.</i> “
B1: „ <i>Mohlo by být víc přírody nebo lesa, aby to bylo v dosahu...</i> “
B2: „ <i>Jo, přírody tady máme dost, ale co mi trošku chybí je nějaký veliký les...</i> “
C1: „ <i>Ano jsem spokojená.</i> “
C2: „ <i>No tady u nás mi chybí určitě kopce, hory a řeky. K čemu nám je nad něčím snít, my si užíváme to, co tady máme.</i> “
D1: „ <i>Tady je to bych řekla výborný. Jediný element, který nám chybí, je tekoucí voda.</i> “
D2: „ <i>Velmi spokojená. Takže nám tady trochu chybí ty jarní rostliny a byliny.</i> “
„Využíváte nejvíce vlastní zahradu, nebo spíše přírodu v okolí školky? A proč?“
A1: „ <i>Chodíme hodně mimo naši zahradu. Děti rády běhají ve volném prostoru, aby se mohly projevit naplno.</i> “
A2: „ <i>Prakticky každý den chodíme mimo zahradu na louku a do lesa, protože bychom tady ty děti vůbec neudrželi a byly by tady jako ve vězení.</i> “

B1: „*Hodně využíváme ten náš sad, ale aby se dalo říct, že jsme v lese, tak to musíme vyjíždět.*“

B2: „*Spíš bych řekla, že využíváme hodně zahradu. Takhle v té zimě víc chodíme, aby se děti zahřály, a přes léto jsou tady děti dost spokojení.*“

C1: „*Oboje, což je na naši školičce strašně super. Naše zahrádka přímo u školky je sice velmi malá... I přes to se na ni dětem velmi líbí, a občas je odtud nemůžeme dostat.*“

C2: „*Obojí, záleží na počasí, chuti dětí a tak. Necháváme dětem svobodu.*“

D1: „*Pro to vzdělávání přírodním prostředím bych řekla, že je lepší ten les. Samozřejmě na zahradě jsme. A děláme tam ty řízené aktivity. Zahrada je fajn, ale to okolí je zajímavější a dá nám toho daleko víc.*“

D2: „*Kombinujeme obojí. Protože pro některé aktivity nebo činnosti s dětmi, hlavně když jsou potřeba pomůcky, tak je složitější dotáhnout to do lesa.*“

„Co se týče pomůcek, využíváte převážně pomůcky, které vám nabízí přímo příroda, nebo saháte i po koupených pomůckách?“

A1: „*Tak snažíme se sahat hlavně po přírodních materiálech, ale samozřejmě jsme nuceni i nakupovat.*“

A2: „*Saháme i po koupených pomůckách. Něco si taky vyrobíme samy, třeba takový jako kostky nebo tyčky, a dost si toho i děti můžou vyrobit samy.*“

B1: „*Využíváme i to, co klasický školky, ale snažíme se využívat i to, co nám dává příroda.*“

B2: „*Dost to mixujeme a necháváme na dětech, co si zvolí.*“

C1: „*Venku využíváme přírodní pomůcky. ... některé pomůcky kupujeme. Hodně pomůcek si sami vyrábíme...*“

C2: „*No musíme i po koupených, ale mně osobně by se líbilo, kdybychom používali víc ty přírodní pomůcky.*“

D1: „*Jako samozřejmě se nevyhneme nějakým kupovaným, je to tak napůl. Preferujeme teda dřevěné, vyhýbáme se plastu.*“

D2: „*Co se týká pomůcek, tak máme určitou zásobu různých didaktických pomůcek. Ale je pro nás spíš důležitější to, aby měly děti k dispozici.... „loose parts“, což je spousta kusů něčeho.*“

Interpretace získaných dat

Doplňková otázka č. 1 zjišťovala, jak jsou respondenti spokojeni s množstvím přírody v okolí jejich školky. Všichni dotazovaní uvedli, že jsou spokojení s tím, co se v okolí školky nachází. Ve výpovědích se však také objevilo přání o lepší dostupnosti lesa (rozhovor B1, B2), kopcovitém terénu (rozhovor A1, C2) nebo například tekoucí vodě (rozhovor C2, D1). Obecně se dá tedy říct, že respondenti jsou s množstvím přírody spokojeni, avšak uvítali by lepší dostupnost lesů, kopcovitý terén a tekoucí vodu.

Moje druhá otázka byla na téma využití zahrady a okolí LMŠ při pohybu venku. Respondenti na základě svých výpovědí uvedli, že pro pobyt venku využívají nejen okolí zahrady, ale i zahradu samotnou. Pouze ve dvou rozhovorech (rozhovor A1, A2) se o pobytu na vlastní zahradě prakticky nezmiňují. V rozhovoru A2 přímo uvádí, že by děti na vlastní zahradě neudrželi a děti by si přišly jako ve vězení. V ostatních případech respondenti odpovídají, že kombinují jak samotnou zahradu, tak i její okolí. V rozhovoru C2 respondent uvedl, že nechávají dětem svobodu při rozhodování a je tedy na nich, zda si zvolí zahradu, nebo jejich okolí.

Poslední otázka v tomto tematickém bloku se týkala pomůcek v LMŠ. Zde respondenti uvedli, že využívají i koupené pomůcky nebo pomůcky, které najdeme i v „klasických“ mateřských školkách. Například respondent B2 uvedl, že: „*Dost to mixujeme a necháváme na dětech, co si zvolí.*“ V rozhovorech A2 a C1 respondenti uvedli, že si pomůcky vyrábí sami. Také v rozhovoru D1 zaznělo, že preferují hlavně hračky, které jsou vyrobené z dřevěných materiálů, a snaží se vyhýbat plastu.

7.2 Chování dětí v reakci na přírodní prostředí

Níže v tabulce 2 vidíme výsledky šetření, které se vztahuje k tematická oblasti „Chování dětí v reakci na přírodní prostředí“ a výzkumné otázce: „Jak podle pedagogů v LMŠ prostředí přírody ovlivňuje chování dětí během výuky?“ V této oblasti jsem zjišťovala, zda děti, které mají smíšenou docházku, mají i rozdílný kontakt s přírodou a zda má na děti vliv změna počasí.

Tabulka 2 – Chování dětí v reakci na přírodní prostředí

„Máte zde děti, které k vám dochází celý týden, a děti, které např. na 1–2 dny? Pokud ano, je mezi nimi vidět nějaký rozdíl při kontaktu s přírodou?“
A1: <i>„Máme tu děti, které se tu střídají. V kontaktu s přírodou rozdíly nevidím.“</i>
A2: <i>„Že by se nějak jinak děti chovaly v přírodě, to jako nevidím.“</i>
B1: <i>„Jojo, to jsme mívali, ale teď ne. A jestli teda nějak reagují, to si nemyslím.“</i>
B2: <i>„Teď tady vlastně nemáme nikoho. Nemůžu úplně říct, že bych v tom nějaký rozdíl pozorovala. Děti prostě přijdou a jsou tady.“</i>
C1: <i>„Ano, máme celodenní děti a dvoudenní. Osobně žádný rozdíl mezi dětmi při kontaktu s přírodou nepozoruji.“</i>
C2: <i>„To bych opravdu velmi spekulovala, protože je mnoho jiných faktorů, které mohou mít a určitě i mají vliv na přístup dětí k přírodě než modul docházky. Nikdy ten rozdíl nebyl ale tak velký, abych si toho nějak víc všimla a zaznamenala to.“</i>
D1: <i>„My tady máme převážně pětidenní docházku. A dřív, když byla i takhle namíchaná docházka, tak jsem si žádného rozdílu nevšimla.“</i>
D2: <i>„Tenhle rok tady ještě máme i necelodenní docházku. Rozdíly pozoruji a jsou to rozdíly hlavně v tom, že ty děti, které chodí jako těch 5 dní, tak mají opravdu jako výraznou kontinuitu toho všeho, co se děje. A co se týče bezprostředně té přírody, tak je to často vidět v té volné hře... Jde se ven a děti najednou nevědí, co se sebou.“</i>
„Má na děti vliv změna počasí?“

A1: „Určitě, záleží na konkrétním dítěti. Ale já vnímám, že většina dětí je při dešti mrzutých a není jim to příjemné.“

A2: „Některý jsou takový víc do přírody, takže některým to vůbec nevadí. Některý jsou ale takový zimomřivější a fakt jim to vadí. Takže já to u dětí vnímám jen u té reakce na zimu no. Jinak mi to ani nepřijde.“

B1: „Ani ne, ani extrémně ne. ... obecně jdou děti ven za každého počasí.“

B2: „Jo, já bych řekla za mě, že jako jo no. Protože když je sychravo nebo v zimě prostě ty děti se musejí aklimatizovat po ránu. Taky vnímáme, že celkově kolem toho úplňku to má na děti taky jako vliv.“

C1: „Většinou ne, děti jsou hravé a veselé pořád. Když je venku šeredně, jsou takový línější nebo jak bych to řekla, a ani by ven jít nemusely.“

C2: „Jak kdy a jak na které, záleží jak která změna počasí... Jakože někdo například špatně snáší velika horka, jiný si v nich lebedí.“

D1: „Určitě má. Když je opravdu nepříjemně, tak je to pro ty děti těžký jako pro nás. Takže určitě je to ovlivňuje. Když je pak taky hodně vedro, tak je to taky špatný. Ty extrémny jsou prostě náročný.“

D2: „Není špatné počasí, je špatné vybavení. Nevidím žádný zásadní vliv špatného počasí na děti. Klidně půjdou ven, i když prší, protože déšť není považován za špatné počasí a zima není něco, co musíme přetrpět.“

Interpretace získaných dat

Ve výpovědích respondentů na otázku, která se týkala docházky do školky a rozdílu ve vnímání přírody dětmi, můžeme vidět, že všichni respondenti, kromě respondenta D2, se shodují a žádný rozdíl ve vnímání přírody dětmi, které mají rozdílnou docházku, nevidí. Respondent D2 ve své výpovědi uvedl, že si všímá rozdílu především ve volné hře: „Jde se ven a děti najednou nevědí, co se sebou.“

Co se týká otázky vlivu počasí na děti, zde se respondenti vcelku rozcházel. Respondenti A1, A2, C2 uvedli, že záleží na konkrétním dítěti. V jejich odpovědích se

vyskytly poznatky o tom, že některé děti jsou při dešti mrzuté (A1) a některé jsou zimomřivější (A2). Naopak respondent B1 uvedl, že: „... *obecně jdou děti ven za každého počasí*“ a respondent D2 tuto myšlenku také potvrdil a dodal, že: „*Není špatné počasí, je špatné vybavení*“. Respondenti B2, C1 a D1 odpovídají pozitivně, a to především, že děti ovlivňuje zima, chlad, déšť a extrémní výkyvy počasí.

7.3 Práce pedagoga v reakci na přírodní prostředí

V tabulce 3 shrnuji výsledky, které se týkají tematické oblasti „Práce pedagoga v reakci na přírodní prostředí“ a výzkumné otázky: „Jak ovlivňuje přírodní prostředí práci pedagoga v LMS?“ V této oblasti jsem zjišťovala, co pro pedagogy znamená příroda a zda i na ně má vliv změna počasí.

Tabulka 3 – Práce pedagoga v reakci na přírodní prostředí

„Když se řekne příroda, co to pro vás znamená?“
A1: „ <i>Ve mně příroda vyvolá asi klid. ...nacházím vždycky vnitřní klid a až takový obdiv.</i> “
A2: „... <i>prostředí, které je nám přirozené.</i> “
B1: „ <i>Volnost, svoboda, hlavně příjemné pocity.</i> “
B2: „ <i>Já jako to přírodní prostředí vnímám jako obří relax a mně to dělá hrozně dobře na psychiku.</i> “
C1: „ <i>Příroda je pro mě krása, pohoda, uklidnění. Je to takový svobodný pocit.</i> “
C2: „ <i>No je to pro mě neoddělitelná součást života.</i> “
D1: „ <i>Domov, klid, prostě bezpečí, svobodu.</i> “
D2: „ <i>Vidím zelenou barvu, stromy, trávu. Všechno, co vidíš tady okolo sebe a všechno co chybí, když se postavíš ve městě na náměstí.</i> “
„Má i na vás vliv změna počasí/nepříznivé počasí?“
A1: „ <i>Tak určitě mě počasí, stejně jako děti, ovlivňuje.</i> “

A2: „*No jako má, hlavně ta zima. ... na mě padne taková únava.*“

B1: „*Tak třeba rozhodně v zimě, to je hodně náročné.*“

B2: „*Jako jo. Já vnímám slunce, když svítí, tak se mi jako všechno chce víc, než když nesvítí.*“

C1: „*Povahově jsem optimista a v každém počasí se dá najít to dobré a já se o to snažím.*“

C2: „*Ne, prakticky nikdy. Já to nevnímám.*“

D1: „*No já se s tím snažím pracovat. Klasický přísloví „není špatné počasí, jen špatné oblečení.““*

D2: „*Já to vnímám. Někdy to zvládáš levou zadní, někdy hůř. Ale vesměs je to prostě nejhörší za oknem, jakmile člověk vyleze ven, tak už je to dobré.*“

Interpretace získaných dat

V této tematické oblasti jsem zjišťovala, co pro respondenty znamená příroda a zda i je ovlivňuje změna počasí. Respondenti na první otázku, která se týkala toho, co pro ně znamená příroda, odpovídali, že v nich příroda vyvolává klid (A1, D1). Také uváděli, že se jedná o prostředí, které je pro ně přirozené (A2) a bezpečné (D1). Respondent C2 uvedl, že pro něho je příroda neoddelitelnou součástí života. Respondent C1 uvedl, že: „*Příroda je pro mě krása, pohoda, uklidnění. Je to takový svobodný pocit.*“. I respondent B1 uvádí, že je pro něj příroda svoboda a příjemný pocit. Respondent B2 mimo jiné uvádí, že je pro něho příroda obří relax a dělá mu dobře na psychiku. Oproti výše zmíněným se vymyká odpověď respondenta D2, který přírodu popisuje slovy jako jsou zelená barva, stromy a tráva.

Další moje otázka v tomto tematickém bloku směřovala na to, zda má změna počasí vliv i na samotné respondenty. Od respondenta A2 a B1 jsem se dozvěděla, že jim dělá problém nejvíce zima. Pouze respondent C2 uvedl jednoznačně, že s ním změna počasí nic nedělá. Z výpovědí respondentů C1 a D1 je patrné, že na ně má změna počasí také vliv, ale snaží se s tím pracovat. „*... Ale vesměs je to prostě nejhörší za oknem, jakmile člověk vyleze ven, tak už je to dobré.*“ Tuto odpověď uvedl respondent D2. Respondenti

A1 a B2 uvedli, že na ně změna počasí má vliv, konkrétně u respondenta B2 jde především o slunce a jeho případnou absenci.

7.4 Výuka v přírodě versus výuka ve třídě

V poslední tabulce 4 jsou shrnuty výsledky tematické oblasti „Výuka v přírodě versus výuka ve třídě“ a výzkumné otázky: „Jak vnímají pedagogové v LMŠ výuku v přírodě ve srovnání s výukou ve třídě?“. Zde jsem zjišťovala odpovědi na otázky, které se týkaly vyučování v klasické mateřské škole, motivace k výuce v LMŠ a výhod a nevýhod výuky ve třídě a v přírodě.

Tabulka 4 – Výuka v přírodě versus výuka ve třídě

„Vyučoval/a jste před LMŠ v běžné MŠ, případně jak dlouho?“
A1: <i>„Vyučovala jsem, ale jen krátce, asi necelý rok.“</i>
A2: <i>„Chvilí jo, ale to už je dávno, přesně to asi nedám dohromady.“</i>
B1: <i>„Ano... A byla jsem tam několik let, ale ty jo, už ani nevím kolik.“</i>
B2: <i>„Ne, já jsem byla jen po praxích, ale nenastoupila jsem tam. Řekla bych, že to mohl být dohromady tak měsíc, maximálně dva.“</i>
C1: <i>„Ne, nevyučovala, jen co byly třeba praxe nebo tak, ale klasické zaměstnání ne.“</i>
C2: <i>„Ne.“</i>
D1: <i>„Ne.“</i>
D2: <i>„Já jsem takzvanou klasickou mateřskou školou naprosto nepolíbená.“</i>
„Jak dlouho vyučujete v systému LMŠ, co bylo motivací/důvodem k přechodu do LMŠ?“
A1: <i>„Jsem tady nějak přes rok..., vždycky mě to táhlo do lesa, do přírody. Miluji být v přírodě, mít volnost, nic mě nesvazuje a já jsem svobodná a uvolněná.“</i>
A2: <i>„Tak já tady vyučuji asi třetím rokem. Mi hodně vadilo, že jsem musela být pořád uvnitř a na pobyt venku nebyl takový důraz a ani pořádně čas.“</i>
B1: <i>„Jsem tady asi 6 nebo 7 let. Nějak mě to oslovilo, řekla jsem si aha.“</i>

B2: „Jsem tady teď vlastně čtvrtý rok a motivace u mě byly děti. ...takže ta příroda to prostě byl první krok a pak jsem zjistila, že se mi líbí práce s dětma. Takže když jsem viděla tu kombinaci, tak to prostě zapadlo do sebe a byla to ideálka no.“

C1: „V lesní mateřské školce jsem jedenáctým rokem. A na lesní školce mě nalákal absolutně jiný přístup, možnost dělat si věci podle sebe, svobodně, v souladu se svým svědomím, respektem k dětem i sobě, přírodě a možnost volného pohybu a pobytu venku co nejvíce.“

C2: „Cca 4 roky. Motivace byla vlastní dítě a snaha zajistit mu přijatelnou alternativu k pro mě nepřijatelnému systému školství.“

D1: „Jsem tady víceméně od začátku, asi 5 let. Takže tak nějak přes ty děti a přes tu moji kamarádku.“

D2: „Tak já jsem člověk, který funguje tady a teď a strašně blbě se mi odhaduje, co už jak dlouho trvá. Takže můj odhad je tak 3 nebo 4 roky. A proč? No, protože jsem sama měla děti. Já jsem se v tom hodně našla, protože už kvůli svým dětem jsem toho hodně věděla už ze samostudia. Taky jsem věděla, že nechci být jako naši, že mi tam něco chybělo a že to chci dělat lépe. A ono od svých dětí, když to člověka baví, už není daleko k ostatním dětem.“

„Jaká úskalí vidíte na výuce ve třídě a jaká v přírodě?“

A1: „Nejsou zvyklí tolik chodit u silnice... Taky vidím, že bychom mohli posílit třeba práci s tabletem a s takovými těmi IT prostředky.“

A2: „No tak ve třídě je to mezi 4 zdi... A ten život se tak nějak vytratí. Nám tady dost chybí přísun vody a možnost mít víc elektrospotřebičů.“

B1: „No to, že to je jako vevnitř, to je za mě největší úskalí, že to není prostě ta příroda. No tak, že se to odvíjí a všechno závisí na člověku a penězích. My tady nemáme ani elektriku ani vodu, takže to si člověk musí všechno tohle to zajistit.“

B2: „Tak ve státní máš prostě ty jasně daná a striktní pravidla, čtyři zdi a než se dítě dostane ven, tak to strašně dlouho trvá. Není tam prostě taková volnost. No tak nám

chybí tady prostory, musíme vše přeskládat z místa na místo. Taky ta elektrika a voda no. “

C1: „Ve třídě je toho víc, ale nejvíc snad to, že uvnitř je to omezený prostor. V přírodě žádná úskalí nevidím. “

C2: „Ale když to mám takhle říct, tak obecně vidím mnoho úskalí ve snaze někoho něčemu vyučovat. Nejbližší je pro mě srovnání školní třídy a vězeňské cely. V přírodě nevidím žádná velká úskalí. “

D1: „Ve třídě je moc dětí na málo učitelek, které ty děti v tom uzavřeném prostoru nějak musí hlídat. Nemůžou dělat pořádně nějaké aktivity dohromady, musí to být hodně bezpečné nebo nevím, jak to dělají. ... paní učitelky se je bojí pustit, aby si venku nebo na zahradě volně hrály. Tady může být větší nebezpečí úrazu, ale to je jen také zdánlivé. “

D2: „Ve třídě děti jsou prostě zavřené, nemají dostatek volnosti a rozletu. My tady nemáme tolik prostoru na skladování různých věcí. Musíme taky hodně uzpůsobovat ten program venku a v tom zázemí podle počasí. “

„Jaká pozitiva vidíte na výuce ve třídě a jaká v přírodě?“

A1: „V přírodě je ta práce mnohem lepší, můžu využít přírodní materiály a ty děti si všímají mnohem víc věcí kolem sebe. Jenom tou hrou v tomhle prostředí se toho dozvědí víc než prací mezi 4 zdmi s plastovými hračkami. “

A2: „Tak ty pozitiva v té třídě jsou, že tam je spousta prostoru na ty věci no. A je to tam takové stálejší a organizovanější. My ale máme velkou výhodu té přírody, a to učení probíhá mnohem přirozeněji a je to mnohem přirozenější prostředí pro děti i člověka. “

B1: „Ve třídě určitě ten komfort. Nějaká ta organizace, místo má tam člověk všechno kam dát. V přírodě je pozitivní všechno, vzduch, rozmanitost, to bych mohla jmenovat do večera. “

B2: „Ta státní školka má obrovskou výhodu v tom, že tam je materiální prostě jako zázemí. Taky tam jsou ty prostory, tady třeba piano nenarveš. V té přírodě se mi strašně

líbí, že děti zažijí to ráno v přírodě, potom ji vidí v průběhu dopoledne a pak i odpoledne. To je prostě taková volnost a strašně se mi to líbí.“

C1: „Vidím významné pozitivum v dostupné elektrice. Můžeme s dětmi například vařit, péct... Taky je fajn, že můžeme usušit věci na topení, umýt se teplou vodou a mýdlem. Pobyt v přírodě je nejen pro děti přirozený, uklidňující, rozvíjí jejich kreativitu, odpovědnost, samostatnost, schopnost si poradit, přináší jim odolnost, imunitu, zdraví, různorodé pohledy na svět.“

C2: „Jde tady v první řadě o přístup k dětem, o svobodu pro všechny. Pobyt na čerstvém vzduchu vždycky bude ze zdravotního a psychologického hlediska lepší než mezi čtyřmi stěnami.“

D1: „Ve třídě můžou děti dělat víc ty tvořivé činnosti, je to jednodušší. Mají tam elektriku, vodu. U nás děti zažijí takové ty sociální vazby. Nemusí řešit moc konflikty, protože tady je víc prostoru. Jsou tady víc svobodní, podporujeme jejich rozhodnutí, nikoho nikam netlačíme, nikdy. Probouzíme v dětech tu jejich vnitřní motivaci, aby to chtěly zkoušet.“

D2: „No třeba ve třídě se nerozmočí žádný papír, knihy apod. Taky asi ta elektrika nebo voda. Přijde mi, že tam je hodně věcí jednodušších, ale to se nedá srovnat s naší volností. My tyhle takzvané vymoženosti rádi obětujeme.“

Interpretace získaných dat

V první otázce jsem zjišťovala, zda respondenti vyučovali v klasické mateřské škole. Pět respondentů (B2, C1, C2, D1, D2) odpovědělo, že v klasické MŠ nikdy nepracovali. Respondenti B2 a C1 uvedli, že v klasické MŠ byli je v rámci praxí při studiu. Pouze respondenti A1, A2 a B1 uvedli, že v klasické MŠ vyučovali. Podle výpovědí usuzuji, že nejdéle vyučoval v klasické mateřské škole respondent B1, který uvedl, že ve školce vyučoval několik let.

V tomto tematickém bloku jsem se dále věnovala otázce délky vyučování v LMŠ a motivací pro tuto práci. Respondenti se délkou působení v LMŠ hodně liší. Délka působení byla uvedena v rozmezí od 1 roku (A1) po 11 let (C1). Jako hlavní motivaci uvedli respondenti B2, C2, D2 děti. Pro respondenty A1 a A2 byla největší motivací láska

k přírodě a touha po strávení více času v přírodě. Respondent C1 například uvedl, že ho lákal jiný přístup a možnost být co nejvíce venku.

Jako největší úskalí při výuce ve třídě nejvíce respondenti uvádí to, že je to výuka uvnitř, jsou zde striktní pravidla a také je zde málo volnosti. Co se týká úskalí v LMŠ, tak se v odpovědích často vyskytovala absence elektřiny a vody. Dále také respondenti uvedli, že jim chybí více místa na organizaci pomůcek a dalších věcí denní potřeby. Respondent A1 uvedl, že by bylo dobré posílit práci s IT technologiemi a respondent D2 to, že musí uzpůsobovat program počasí. Oproti tomu respondent C1 uvedl, že: „V přírodě žádná úskalí nevidím“. Jako pozitiva výuky ve třídě se v odpovědích objevují věci jako je komfort, větší prostor, elektrika a voda. „Přijde mi, že tam je hodně věcí jednodušších, ale to se nedá srovnat s naší volností,“ uvedl ve své odpovědi respondent D2. O volnosti se ve své odpovědi zmiňuje i respondent B2. Respondenti C2 a D1 ve svých odpovědích uvádějí jako pozitivum v přírodě svobodu. Respondent C1 také uvádí pozitivní dopad na zdraví a imunitu dětí. Respondent C2 také mluví o pozitivním vlivu na zdraví dítěte a přidává i psychologické hledisko.

7.5 Shrnutí v tabulce

Pro lepší přehlednost jsem se rozhodla shrnout výsledky v tabulce. Po přečtení rozhovorů jsem sestavila logické kódy. Dohromady mi jich vzešlo 11. Pomocí nich jsem si v rozhovorech označovala příslušné informace a kódy mi pomohly s lepší orientací v textu. Následně jsem pomocí získaných informací došla k odpovědím na jednotlivé výzkumné otázky.

Tabulka 5 – shrnutí výzkumu

Výzkumné otázky	Kódy	Výsledky
V1: Jak pedagogové LMŠ využívají prostředí přírody ke vzdělávání dětí?	Dostupnost přírody	Pedagogové pro vzdělávání dětí kombinují mezi zahradou a okolí MŠ. Při výběru pomůcek se zaměřují na dřevěné a kombinují mezi koupenými a vyrobenými.
	Využití zahrady/přírody	
	Pomůcky	

V2: Jak podle pedagogů v LMŠ prostředí přírody ovlivňuje chování dětí během výuky?	Smíšená docházka	Při kontaktu s přírodou nevidí pedagogové mezi dětmi rozdíl. Počasí dětské chování ovlivňuje.
	Vliv počasí dětí	
V3: Jak ovlivňuje přírodní prostředí práci pedagoga v LMŠ?	Vnímání přírody	Na pedagogy působí příroda jako klidné, svobodné místo vhodné pro relax. I je samotné počasí ovlivňuje.
	Vliv počasí dospělí	
V4: Jak vnímají pedagogové v LMŠ výuku v přírodě ve srovnání s výukou ve třídě?	Praxe v klasické MŠ	Hlavní rozdíl pedagogové vnímají v absenci elektřiny a úložných prostor v přírodě a absence volnosti ve třídě.
	Motivace LMŠ	
	Úskalí v přírodě/ve třídě	
	Pozitiva v přírodě/ve třídě	

8 Závěrečná diskuse a limity práce

8.1 Diskuse

Z mého výzkumu se dá obecně říct, že většina respondentů je spokojená s dostupností přírody v okolí jejich LMŠ. Překvapilo mě, že by někteří respondenti přidali kopcovitý terén. Kopcovitý terén pro venkovní aktivity dětí uvádějí například i v nabídce outdoorových aktivit pro předškolní děti v Norsku, kde učitelky vedou děti k zodpovědnosti a nechávají je právě kopcovitý terén prozkoumávat (Strakatá, 2009). Je pravdou, že se mnou zvolené LMŠ nacházely spíše na rovinném terénu. Bylo by zajímavé zjišťovat, zda LMŠ, které jsou v horách budou naopak uvádět absenci roviny.

Pro pobyt venku respondenti uvádějí, že spíše kombinují mezi zahradou a přírodou mimo zahradu nebo nechávají výběr na dětech. To je v rozporu s výzkumem uskutečněným v diplomové práci, kde respondenti uvádí, že využívají především školní zahradu (Nováková, 2015). Popravdě mě tato odpověď překvapila. Myslela jsem si, že lesní mateřské školky tráví celý den někde v lese nebo prostě uprostřed nedotčené přírody. Z výsledků však vyplývá, že to nemusí být pravidlem. V jednom z rozhovorů se mi dostalo odpovědi, že v okolí les nemají, a proto k němu musí dojíždět autobusem a je to pro ně náročnější. To může být tedy jeden z důvodů, proč využívají především vlastní zahradu. Je pravdou, že podle mého subjektivního názoru měly všechny mnou navštívené školky zahrady pěkné, velké a terénově rozmanité. Vošahlíková uvádí, že na zahradě můžeme pro děti umístit například záhonky, které v dětech rozvíjí spolupráci a trpělivost (Vošahlíková 2012).

Moje další domněnka byla, že v lesních školkách nenajdu žádné kupované hračky, vše bude z přírodních materiálů a vyrobené dětmi nebo pedagogy. Z výpovědi respondentů jsem se ale dozvěděla, že sahají i po koupených hračkách a didaktických pomůckách. Snaží se však držet dřevěných materiálů. Respondenti také uvedli, že nechávají na dětech, s čím si budou hrát, a nic jim nepodstrkují. Dochází zde k rozvíjení fantazie, kdy si děti udělají z klacku například meč, strom jim slouží jako domeček. V jednom rozhovoru se také objevil pojem „loose parts“, který by se dal přeložit jako „volné prvky“. Spočívá to v tom, že dětem poskytneme různé prvky a objekty, se kterými mohou manipulovat podle vlastní fantazie. Jedná se například o hromadu dřeva, kamení, ale i vodu a různé další nejen přírodní prvky. Dítě díky této nabídce rozvíjí svoji fantazii, kdy nachází nový smysl a využití pro dané prvky. Tento poznatek mě opravdu zaujal

a určitě ho využijí při své praxi. Podle přírodní pedagožky Johanay Passerin je důležité dítě v lese nezahltit zbytečnými věcmi navíc. Dítě vlastně nepotřebuje k činnostem v přírodě ani průvodce, ale vystačí si samo se sebou (EDUzín, 2020). A já si myslím, že tento názor je pravdivý. Usuzuji podle své praxe, kdy kolikrát zapomínám na to, co vše kolem sebe máme a zbytečně dětem prostředí přetvářím ve svůj obraz.

Převážná většina respondentů také uvedla, že nevidí žádný rozdíl ve vnímání přírody dětmi, které LMŠ navštěvují jen pár dní v týdnu. Jeden z respondentů uvedl, že rozdíl vidí v tom, že děti, které LMŠ navštěvují méně často, nezvládají volnou hru a neví „jak si mají hrát“. Když jsem se nad tím zamýšlela, může to souviset i s předchozí otázkou a s hrou s volnými prvky. Klasické hračky, které jsou k dispozici, už mají jasně daný smysl a většinou je jasně dané, k čemu slouží a jak se používají. Dítěti tedy chybí možnost vlastního rozhodnutí, jak si s danou hračkou bude hrát a k čemu bude sloužit.

V otázce vlivu počasí na děti byli odpovědi respondentů dosti rozdílné. Část respondentů se shodla na tom, že změnu chování u dětí v závislosti na počasí nevidí, část uvedla, že záleží na konkrétním dítěti a část, že změny v chování vidí. Vyskytl se zde také výrok „není špatné počasí, jen špatné oblečení“, který je, řekla bych, takovým nepsaným mottem lesních mateřských škol. Toto potvrdil i dětský psycholog Miroslav Hudec, který zastává názor, že je důležité, aby dítě bylo v suchu a teplo. Uvádí, že děti jsou proti změnám počasí daleko odolnější nežli dospělí a jako příklad dává to, že v jedné LMŠ vadil celodenní pobyt venku vychovatelce. Také doplňuje, že velkým faktorem ovlivňující dětské chování, jsou rodiče (Cerqueirová, 2016). S tím souvisí i otázka, které se zabývala vlivem počasí na samotné respondenty. Převážná většina z nich uvedla, že na ně počasí vliv má. A jeden z respondentů nepřímo potvrdil tvrzení psychologa Hudce, kdy v rozhovoru uvedl, že má od rodičů zažitá určitá postoje k počasí, s kterými však pracuje a však snaží se je měnit. Podle výzkumu z diplomové práce má na děti největší vliv chladné počasí, kdy je jejich tempo pomalejší a pedagogové musejí vynakládat větší úsilí při motivaci k daným činnostem (Nováková, 2015). S tímto typem odpovědí jsem se ve svých rozhovorech také setkala. Respondent uvedl, že jsou děti v chladném počasí línější a bez motivace.

V otázce, co pro respondenty příroda znamená, byly především uváděny tato slova – klid, svoboda, relax, zelená barva, bezpečné a přirozené prostředí. S těmito odpověďmi

se ztotožňuji i já. Příroda pro mě znamená neskutečné množství inspirace, klid, místo pro odpočinek a načerpání nové energie.

Co se týká praxe v klasické MŠ, více než polovina respondentů zde nevyučovala nebo absolvovala pouze povinné praxe v rámci studia. Jako motivace pro působení v LMŠ byly pro respondenty vlastní děti, láska k přírodě a jiný přístup.

V posledním otázkovém bloku jsem se věnovala porovnání pozitiv a negativ na výuku ve třídě a v přírodě. Co se týče výuky v klasické třídě, respondenti se prakticky shodují, že největším úskalím je absence volnosti, a jako pozitivum elektřina nebo větší prostory. Tento typ odpovědí jsem očekávala. Lesní mateřské školy se zaměřují na volnost a svobodu a je to prakticky jeden ze základních stavebních kamenů, proto by mě udivilo, kdyby se tato odpověď v rozhovorech nevyskytla. Podle studií dokonce tento volný pohyb přináší dobré výsledky v případě poruch ADHD nebo ADD (Zormanová, 2017).

Naopak na výuce v přírodě většina respondentů uvádí jako úskalí absenci elektřiny a vody. Když jsem se do rozhovorů pouštěla, vůbec mě nenapadlo, že toto bude uváděno jako největší úskalí. Myslela jsem si, že to bude bezpečnost, protože děti jsou v lese, mají volný pohyb a hrozí zde větší riziko úrazů. Díky porovnání mého výzkumu s výzkumem diplomové práce Zuzany Novákové jsem zjistila, že toto je ale pouze moje domněnka a pedagogové lesních mateřských škol toto vůbec nevnímají (Nováková, 2015). Co se týká naopak pozitiv, tak to je například volnost, svoboda, posílení imunity a zdraví dětí. O tomto se zmiňuje i článek v časopisu Veronica, který poukazuje na to, že děti při celodenním venkovním pobytu nejsou tolik náchylné na výskyt alergií a astmatu (Veronica, 2012).

8.2 Limity práce

Během provádění výzkumného šetření mohly nastat různé situace, při kterých mohlo dojít k ovlivnění či zkreslení výzkumných dat. Mezi tyto faktory můžeme zařadit například nezáměr ze strany oslovených lesních školek. Často se mi stalo, že oslovená školka nereagovala na e-maily a při telefonické komunikaci došlo k odmítnutí poskytnutí rozhovoru. Také bylo těžké skloubit časový harmonogram. Mezi další faktor, který mohl ovlivnit šetření, by mohlo patřit to, že rozhovory byly často narušovány dětmi. Respondent mohl být vyveden z míry a nemusel být tolik soustředěný na otázky. Vždy jsem se ale snažila, aby prostředí bylo co nejpříjemnější pro obě strany. Jako další limit můžeme uvést genderovou nevyváženost. Všichni respondenti byly ženy. Je tedy možné, že v případě mužských respondentů by se mi dostávalo jiných odpovědí. Dále bych mohla říct, že jedním z limitů bylo to, že si některé LMSŠ otázky vyžádaly dopředu a jiné je nechtěly. Nemohu však s jistotou říci, že by se odpovědi lišily právě z tohoto důvodu, rozdíl je dle mého patrný pouze ve zvolené formulaci vět a připravenosti.

Protože se jedná o kvalitativní výzkum, má práce obsáhla pouze malý vzorek, tak nelze její výsledky vztahovat na celou populaci. Také jsem prováděla výzkum ve dvou krajích – pouze v oblasti východních Čech, a to v kraji Pardubickém a Královéhradeckém a z každého si zvolila pouze 2 instituce. Pro další zkoumání by mohlo být přínosné udělat kvantitativní výzkum o stejném tématu nebo opět kvalitativní výzkum, ale z jiné části republiky a následně tyto výzkumy vzájemně porovnat.

9 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala tomu, jak pedagogové lesních mateřských škol využívají přírodu ke vzdělávání, jak příroda ovlivňuje chování dětí a práci pedagoga a také jak pedagogové srovnávají výuku v přírodě a ve třídě. Lesní mateřské školy mě vždy lákaly díky mému zájmu o přírodu, a tak jsem se chtěla hlouběji přiblížit této tématice prostřednictvím rozhovorů, které jsem vedla s pedagogy z lesních mateřských škol.

V teoretické části jsem vymezila základní pojmy, které s tímto tématem souvisí, a to jsou pedagogika, předškolní pedagogika, lesní pedagogika a lesní pedagog. Dále jsem se věnovala lesním mateřským školám, jejich historii, legislativnímu ukotvení a LMS u nás a ve světě. Následně jsem se věnovala zakladateli lesní pedagogiky a jeho flow učení a nakonec přiblížila mnou vybrané výzkumy a organizace, které se týkají přírodního prostředí. Ve výzkumné části jsem následně hledala odpovědi na otázky.

Z mého výzkumu se dá obecně říct, že většina respondentů je spokojená s dostupností přírody v okolí jejich LMS a pro pobyt venku spíše kombinují mezi zahradou a přírodou nebo nechávají výběr na dětech. Při výběru pomůcek respondenti volí pomůcky spíše dřevěné a nákupu pomůcek se také nevyhnou. Podle respondentů má na děti vliv hlavně počasí a smíšená docházka s vnímáním přírody dětmi moc nesouvisí, zde velký rozdíl nevidí. Počasí ovlivňuje i samotné respondenty a přírodní prostředí vnímají jako relax a svobodu. Co se týká výuky v přírodě, zde je pro respondenty důležitá volnost, ale zároveň vnímají absenci elektřiny nebo vody. Na výuce ve třídě vidí jako největší negativum absence volnosti, avšak líbí se jim přítomnost elektřiny a velkých prostor.

10 Zdroje

Tištěné zdroje:

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

DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh? Proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016. ISBN 978-80-7212-610-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

Lesní mateřské školy. Nový rozměr občanské iniciativy. *Veronica: Časopis pro ochranu přírody a krajiny*. 2012, 2012(4), 24-25.

MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. 2. vydání. Brno: Rezekvítek – Sdružení pro ekologickou výchovu a ochranu přírody, 2007. ISBN 80-902954-0-1.

MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

POLIŠENSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK, ed. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Z dějin pedagogiky.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1.

Elektronické zdroje:

CERQUEIROVÁ, Andrea. Lesní mateřské školy pomáhají všestrannému rozvoji dětí. *Šance Dětem* [online]. 2016 [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/lesni-materske-skoly-pomahaji-vsestrannemu-rozvoji-deti#teplo-a-sucho>

Co je Asociace lesních MŠ. *Asociace lesních MŠ* [online]. c2023d [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/asociace-lms/co-je-asociace-lesnich-ms.html>

Co je lesní školka. *Asociace lesních MŠ* [online]. c2023a [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>

Historie lesních MŠ. *Asociace lesních MŠ* [online]. c2023c [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

História na Slovensku a vo svete. *Asociácia detských lesných klubov na Slovensku: Výchova a vzdelanie detí v prírode* [online]. [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.lesnekluby.sk/historia-na-slovensku-a-vo-svete/>

Hygienické zázemí lesní školky. *V lese jako doma* [online]. [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.vlesejakodoma.cz/nase-praxe/hygienicke-zazemi-lesni-skolky>

Jak se stát lesním pedagogem. *Lesní pedagogika: akce v lese, s lesníkem o lese* [online]. c2015b [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/jak-se-stat-lesnim-pedagogem>

Joseph Bharat Cornell: Founder & President Sharing Nature Worldwide. *Sharing Nature Worldwide* [online]. c2021 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.sharingnature.com/joseph-bharat-cornell.html>

Kdo je lesní pedagog. *Lesní pedagogika: akce v lese, s lesníkem o lese* [online]. c2015a [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/kdo-je-lesni-pedagog>

KIMBRO, R. T., Jeanne Brooks-Gunn a Sara McLanahan. Young Children in Urban Areas: links Among Neighborhood Characteristics, Weight Status, outdoor Play, and Television-Watching. *Social Science & Medicine*. 2011. ISSN 0277-9536. Dostupné z: doi:10.1016/j.socscimed.2010.12.015

KNECHTOVÁ, Zdeňka, Andrea POKORNÁ, Edita PEŠÁKOVÁ a Dana DOLANOVÁ, 2019. Kvalitativní výzkum. *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory* [online]. Masarykova univerzita [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html

KOVÁŘÍKOVÁ, Zdeňka. Současná epidemie nám připomene hodnotu přírody. Ale ne nadlouho, říká ekopsycholog Jan Krajhanzl. *Ekolist.cz: zprávy o přírodě, životním prostředí a ekologii* [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://ekolist.cz/cz/publicistika/rozhovory/soucasna-epidemie-nam-pripomene-hodnotu-prirody.ale-ne-nadlouho-rika-ekopsycholog-jan-krajhanzl>

Legislativa. *Asociace lesních MŠ* [online]. c2023b [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/legislativa.html>

LEMBERG, Getter Marie, Eva-Maria RISO, Ingunn FJØRTOFT, Lise KJØNNIKSEN, Merike KULL a Evelin MÄESTU. School Children's Physical Activity and Preferred Activities during Outdoor Recess in Estonia: Using Accelerometers, Recess Observation, and Schoolyard Mapping. *Children*. 2023, 10(4). ISSN 2227-9067. Dostupné z: doi:10.3390/children10040702

Lesní pedagogika. *Lesy ČR: Lesy České republiky, s. p.* [online]. c2023 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://lesy-cr.cz/rady-a-osveta/lesni-pedagogika-v-cr/>

MŠMT ukončilo pilotní ověřování lesních tříd. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2013 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-ukoncilo-pilotni-overovani-lesnich-trid>

Na Toulcově dvoře vzniká jedna z prvních lesních školek, klub "Lesníček." *Envi Web* [online]. 2010 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.enviweb.cz/83214>

NOVÁKOVÁ, Zuzana. *Význam přírody jako vzdělávacího prostředí - jak jej interpretují pedagogové lesních MŠ* [online]. Hradec Králové, 2015 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/cqz6kw/>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Pomáháme učit venku. *Učíme se venku* [online]. c2023a [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: <https://ucimesevenku.cz/kontakt-a-tym/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Proč Jděte ven? *Jděte ven* [online]. c2023 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://jdeteven.cz/cz/pribeh-jdete-ven>

Příběh Lesa ve škole aneb jak to všechno začalo. *Les ve škole* [online]. c2021 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.lesveskole.cz/pribeh-lesa-ve-skole/>

REDAKCE EDUzínu. Pro svobodnou hru jsou největší překážkou nedostatek inspirace a absence hranic, říká přírodní pedagožka Johana Passerin. *EDUzín* [online]. 2020 [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2020/12/30/pro-svobodnou-hru-jsou-nejvetsi-prekazkou-nedostatek-inspirace-a-absence-hranic-rika-prirodni-pedagozka-johana-passerin/>

STRAKATÁ, Miroslava. Outdoorové aktivity předškolních dětí v Norsku. *NPI: Metodická portal RVP.cz* [online]. 2009 [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/6283/outdoorove-aktivity-predskolnich-deti-v-norsku.html>

ŠKOLOUDÍKOVÁ, Eva. *Lesní mateřské školy a jejich vliv na rozvoj osobnosti dítěte* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2023-05-19]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/t6s7qe/>

Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce
Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

UČÍME SE VENKU. Flow learning – jak ho zažít s dětmi. *Učíme se venku* [online].
2023b [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://ucimesevenku.cz/flow-learning-jak-ho-zazit-s-detmi/>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Lesní mateřská škola – kořeny. *Npi: Metodický portál RVP.cz*
[online]. 2009 [cit. 2023-05-03]. Dostupné
z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/3261/LESNI-MATERSKA-SKOLA---KORENY.html>

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Využití metodiky Josepha Cornella (nejen) v lesní mateřské
škole. *Npi: Metodický portál RVP.cz* [online]. 2010 [cit. 2023-05-03]. Dostupné
z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/9321/VYUZITI-METODIKY-JOSEPHA-CORNELLA-NEJEN-V-LESNI-MATERSKE-SKOLE.html>

Zákon č.178/2016 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním,
základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění
pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších
předpisů.

ZORMANOVÁ, Lucie. Lesní mateřská škola. *NPI: Metodický portál RVP.cz* [online].
2017 [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/21325/LESNI-MATERSKA-SKOLA.html>

PŘÍLOHY

Příloha A: Seznam tabulek

Tabulka 1: *Využití přírodního prostředí při vzdělávání dětí*

Tabulka 2: *Chování dětí v reakci na přírodní prostředí*

Tabulka 3: *Práce pedagoga v reakci na přírodní prostředí*

Tabulka 4: *Výuka v přírodě versus výuka ve třídě*

Tabulka 5: *Shrnutí výzkumu*

Příloha B: Informovaný souhlas s pořízením audionahrávky rozhovoru

Souhlas s vedením rozhovoru a jeho nahráváním

Já, níže podepsaný, souhlasím s účastí na rozhovoru pro výzkumné šetření bakalářské práce s názvem „Význam přírody jako vzdělávacího prostředí – jak jej interpretují pedagogové lesních mateřských škol“. Dále také souhlasím s tím, že studentka Kateřina Rychterová pořídí a následně i použije audionahrávku rozhovoru. S tímto souhlasím pouze za předpokladu, že informace získané pomocí audionahrávky budou uváděny zcela anonymně a budou sloužit pouze pro účely vypracování bakalářské práce.

Před začátkem rozhovoru jsem byl/a seznámena s cílem výzkumu a měla jsem prostor pro své dotazy.

Dne: _____

Podpis: _____

Příloha C: Ukázka kódování

A2

Otázky k rozhovoru na základě tematických oblastí:

1. Využití přírodního prostředí při vzdělávání dětí

1.1. Jste spokojeni s množstvím a dostupností přírody v okolí vaší LMŠ? Pokud ne, co vám zde chybí?

dobře dostupné přírodě

No tak tady máme jako dost dobrou. Je tady vlastně spousta takových jako typů, jo, že les jehličnatý, listnatý. Je tu spousta rybníku, kde se dá chodit, máme tu i louku a paseku, takže dobře různorodé. **Nic mi tady nechybí a vyhovuje mi to takhle.**

1.2. využíváte nejvíce vlastní zahradu nebo spíše přírodu v okolí školky? A proč?

No tak naše zahrada jako taková je docela malá, tady děláme hlavně kruh a takový ty aktivity výtvarný a tak. **Prakticky každý den chodíme mimo zahradu na louku a do lesa, protože to bychom tady ty děti vůbec neudržely a byly by tady jak ve vězení.** Děti prostě potřebují ten prostor volnosti a svobody.

využívání sahračky / přírody

1.3. co se týče pomůcek, využíváte převážně pomůcky, které vám nabízí přímo příroda nebo saháte i po koupených pomůckách?

pomůcky

No tak **saháme i po koupených pomůckách**, ale dbáme na to, aby to aspoň bylo ze dřeva a zapadlo to sem. Převažují u nás dřevěný hračky. **Něco si taky vyrobíme samy, třeba takový jako kostky nebo tyčky a dost si toho i děti můžou vyrobit samy.** Nejvíc musíme kupovat papír.

Když jste řikala, že si i děti samy vyrábí hračky, jaké například?

Tak jsou to hlavně různý meče a zbraně z klaciků, nebo hrabičky, různý rydla a tak. V létě zase čelenky a náramky z kytiček, je to supr, že můžou takhle samy tvořit a rozvíjet se u toho.