

Možnosti výtvarné tvorby dětí v lesních mateřských školách

Barbora Hráčková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Barbora Hráčková
Osobní číslo:	H190047
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Možnosti výtvarné tvorby dětí v lesních mateřských školách

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o výtvarné tvorbě dětí v předškolním věku.
Vymezení základní terminologie a teoretických východisek z oblasti výtvarné tvorby dětí v lesních mateřských školách.
Vytvoření sady výtvarných aktivit pro děti s využitím podmínek lesních mateřských škol.
Realizace a ověření sady aktivit ve vybrané mateřské škole.
Evaluace a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

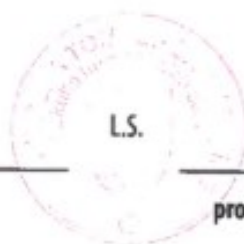
Seznam doporučené literatury:

- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Kapuciánová, M. (2010). *Lesní a venkovní pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2019). *Dívej se, tvoř a povídej!: Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál.
- Vošahlíková, T. (2010). *Ekoskolky a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí ČR.
- Worroll, J., & Houghton, P. (2018). *A Year of Forest School: Outdoor play and skill-building fun for every season*. London: Watkins Publishing.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

20. 4. 2022

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporčí-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Cílem mé bakalářské práce je přiblížit koncepci lesních mateřských škol a popsat jejich kladný vliv na rozvoj dítěte po všech jeho stránkách. Dále jsem si stanovila za cíl vytvořit sadu výtvarných aktivit, které budou realizovatelné v prostředí lesní mateřské školy. V úvodu se zabývám lesními mateřskými školami jako možností alternativního vzdělávání dětí předškolního věku, charakterizuji podmínky, za kterých by škola měla vzniknout a dále i fungovat. Následně popisuji principy, podle kterých probíhá vzdělávání v lesních mateřských školách. Pojednávám zde rovněž i o plynulém učení nebo učením prožitkem. Dále se zabývám typy lesních mateřských škol, které fungují v České republice. V teoretické části nalezneme i legislativní podmínky, které musí tyto školy splňovat, aby mohly být zapsány do rejstříku škol a školských zařízení. V praktické části je uvedeno šest konkrétních výtvarných činností, které byly realizovány v prostředí, který se nachází poblíž lesní mateřské školy. Sada výtvarných aktivit je doplněná o fotografie dokumentující tvorbu dětí. Přibližuji vzdělávací cíle, postup, kterým jsme k jejich realizaci cílů směřovali. Realizované aktivity jsou následně evaluovány a na základě evaluace jsou i formulována doporučení pro pedagogickou praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

lesní mateřské školy, alternativní směry, flow učení, výtvarné činnosti

ABSTRACT

The aim of my bachelor's thesis is to bring the concept of forest nursery schools closer together and describe their positive impact on a child's development in all its aspects. Next, I set out to create a set of art activities that would be feasible in the forest nursery school environment. In the introduction, I look at forest nursery schools as an alternative education option for preschool-age children, characterizing the conditions under which a school should be created and continued to operate. I then describe the principles under which education takes place in forest nursery schools. I also discuss continuous learning or learning through experience. I also deal with the types of forest kindergartens that operate in the Czech Republic. In the theoretical part, we will also find the legislative conditions that these schools must meet in order to be included in the register of schools and educational establishments. In the practical part, there are six specific art activities that have been carried out in an environment located near a forest nursery school. A set of art activities is accompanied by photographs documenting the creation of children. I am bringing the educational objectives closer together, the process by which we aimed to achieve them. The realized activities are then evaluated and, based on evaluation, recommendations for pedagogical practice are formulated.

KEYWORDS:

forest kindergartens, alternative directions, flow teaching, art activities

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Haně Stadlerové, Ph.D. za její odborné vedení a podnětné připomínky i poznámky kterými mi pomohla během vypracování mé bakalářské práce. Poděkovat bych chtěla rovněž i pedagogům z lesní mateřské školy za umožnění realizace výtvarné sady aktivit a za jejich iniciativní rady a poskytnutí informací potřebných pro mou aplikační část práce. Taktéž bych zde ráda poděkovala i své rodině za jejich trpělivost a podporu kterou mi poskytli.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ALTERNATIVNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.1 LESNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA	13
1.2 FILOSOFIE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	15
1.3 HISTORIE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL U NÁS A VE SVĚTĚ	16
1.4 ZAKLÁDÁNÍ LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL VE SVĚTĚ A ČESKÉ REPUBLICE.....	16
2 VZDĚLÁVÁNÍ V LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	19
2.1 PLYNULÉ UČENÍ V PŘÍRODĚ	21
2.2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA	22
2.3 UČENÍ PROŽITKEM V LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	24
2.3.1 J. Cornell	25
2.3.2 Efekt flow.....	26
2.4 PŘÍLEŽITOSTI K TVORBĚ V LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.....	28
2.5 MOŽNOSTI VÝTVARNÉ TVORBY V LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	30
2.5.1 Kresba.....	31
2.5.2 Malba.....	31
2.5.3 Grafika.....	31
2.5.4 Tisk z výšky	32
2.5.5 Tisk z plochy	33
2.5.6 Prostorová a plastická tvorba	33
2.5.7 Soudobé výtvarné postupy	34
3 CHARAKTERISTIKA SOUČASNÝCH LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	35
3.1 TYPY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	35
3.2 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 REALIZACE SOUBORU VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ	40
4.1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	41
5 KONKRÉTNÍ ČINNOSTI	42
6 MALBA MRAZU	45
7 STRÁŽCI LESA	48
8 BUBLINOVÉ TVOŘENÍ	52
8.1 OTISKOVÁNÍ BUBLIN	55
9 KDO TO CHODIL PO LESE?	58

9.1	TVORBA VÝTVARNÉHO INSTRUMENTU	61
10	EVALUACE VÝTVARNÉ SADY AKTIVIT.....	64
11	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
12	ZÁVĚR.....	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
12.1	ELEKTRONICKÉ ZDROJE:.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
	SEZNAM OBRÁZKŮ	76
	SEZNAM TABULEK.....	77

ÚVOD

V bakalářské práci s názvem „Možnosti výtvarné tvorby dětí v lesních mateřských školách“ nejprve přibližuji filozofii těchto alternativních mateřských škol, která vychází ze skandinávské pedagogiky. Aby se dítě všestranně rozvíjelo, potřebuje dostatek podnětů, pohybu a pocit, že někam patří. Tohle vše a mnohem víc může dětem poskytnout příroda. Motivuje děti ke kladení otázek, na které se snaží najít odpověď, a to prostřednictvím zkoumání a objevování dosud nepoznaného. Okolní svět děti mohou poznávat prostřednictvím mimo jiné i prostřednictvím výtvarných činností, které navíc plně rozvíjejí jejich osobnost. V prostředí lesních mateřských škol děti tvoří v přírodě a za každého počasí, což nám umožňuje propojit výtvarné téma, námět s přímou skutečností. Co vlastně může být pro dítě lepší než tvoření v podnětném prostředí přírody? Děti to, co chtějí ztvárnit, vidí před sebou, mohou si na to šáhnout, svět přírody mohou prozkoumat všemi smysly, a následně na svou získanou zkušenost mohou výtvarně reagovat.

Cílem teoretické části bakalářské práce je sumarizovat informace o lesních mateřských školách, a to od jejich vzniku v severských zemích, až po charakteristiky současné lesní mateřské školy, které fungují v České republice. Přibližuji filozofii vzdělávání v tomto typu mateřské školy. V teoretické části se dále věnuji problematice výtvarných činností a jejich vzdělávacímu potenciálu v lesních mateřských školách. I proto přibližuji možnosti výtvarné tvorby, které jsou realizovatelné ve venkovním prostředí. Snažila jsem se zmínit techniky, které pracují s přírodním materiálem nebo u kterých se dá běžný výtvarný materiál nahradit tím, co nám příroda nabízí.

Praktická část bakalářské práce obsahuje sadu výtvarných činností, které byly realizovány v prostředí jedné z lesních mateřských škol Zlínského kraje, a reagují na náročné zimní podmínky, ve kterých probíhaly. Mým cílem bylo sadu v dané škole ověřit, evaluovat a vypracovat doporučení pro praxi pedagogů běžných mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ALTERNATIVNÍ PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

V této kapitole se blíže seznámíme s alternativním vzděláváním, které není v Evropě již žádnou novinkou. Lesních mateřských škol po celém světě postupně přibývá a dalo by se říct, že je spojuje právě zájem o celoroční a každodenní vzdělávání v přímém kontaktu s přírodou za jakéhokoli počasí (Asociace lesních mateřských škol, 2021).

1.1 Lesní mateřská škola

Pokud jste někdy sledovali děti během házení větviček a listů do potoka, nebo je například přistihli při sledování v řadě pochodujících mravenců, jistě jste si všimli, že se děti učí především hrou a probádáním toho, co se kolem nich právě v přírodě děje (Hirschmann, 2020).

V posledních letech je však většina aktivit v mateřských školách soustředěna do vnitřních prostorů. Zaměstnanci, rodiče i děti jsou zvyklí trávit čas s dětmi vevnitř, a to v budově školy, nebo v pohodlí svého domova. Outdoorových znalostí, jako jsou názvy běžných rostlin nebo zvířat, či dovednost postavit ohniště a rozdělat oheň, u dětí postupně ubývá. Rovněž tomu je i u dovedností, jako jsou lezení po stromech, rybaření v potoce, stavění příbytku z přírodních materiálů, zhotovení luku apod. Tyto zkušenosti a zážitky se z života dětí pomalu vytrácejí. Žijeme v konzumní společnosti, kde každé dítě má dostatek plastových hraček, ale málo těch přírodních, které stimulují dostatečně dětskou představivost (Robertson, Martin, Borradaile, & Alker, 2009).

V Německu si podle Andree Webera hraje v uzavřených prostorech svého bytu, domova či školky více než 50 % městských dětí. Hračky v mateřských školách sice aktivizují dětskou motoriku, ale jsou již hotové a postrádají jakousi živost. V dnešní době děti jen velmi málo objevují neprozkoumaná místa mimo jejich domov a namísto toho, aby se ztrácely venku pod širým nebem ve světě fantazie, noří se do uměle vybudovaných krajin, které jim vytváří elektronická média. V betonových vytápěných budovách, které jsou plné kabelů, postupně vymírá zkušenost. V dnešní době je proto víc než kdy jindy důležité brát děti do rozmanité přírody, neboť bez ní opomíjíme základní potřebu lidské dospívající duše. Weber se dokonce domnívá, že z našeho obrazu člověka zmizí porozumění toho, co znamená vlastně život

(Weber, 2015). I proto je důležité, aby také předškolní vzdělávání nabízelo dětem intenzivní kontakt se živou přírodou.

Forest School Association, nezávislé edukační sdružení sídlící ve Velké Británii, definuje lesní mateřskou školu jako „*soubor vzdělávacích podnětů, který všem zúčastněným nabízí pravidelné příležitosti rozvíjet sebevědomí a sebeúctu prostřednictvím přímé a praktické zkušenosti v lese nebo jiném přírodním prostředí se stromy*“ (Worroll, 2018, s. 6).

Lesní mateřské školy řadíme mezi alternativy předškolního vzdělávání. Pro tento typ škol je charakteristické především vzdělávání dětí venku, a to za jakéhokoliv počasí, neboť neexistuje špatné počasí, ale pouze špatné oblečení. Celý program dne probíhá venku v podnětném a pro děti přirozeném prostředí přírody (Chawla, 2015). I v mrazivých dnech jsou děti v teple a suchu. Tenhle komfort jim během dne zajišťuje vhodně zvolené oblečení pro dané roční období, nikoli čtyři stěny budovy (Valkounová & Daniš, 2019).

Jeden z výzkumů, který sledoval děti ve věku od pěti do sedmi let zjistil, že děti hrající si přirozeném herním prostředí, prokázaly významné zisky v motorickém vývoji. Bylo tomu tak ve srovnání s dětmi, které si hrávaly na tradičním dětském hřišti typickém pro běžné mateřské školy.

Pedagožka Ann Donery z New Haven se obává, že klasické mateřské školy neumožňují dětem dostatečný rozvoj smyslů, zkoumání a zázraků, které se snadno objevují v přírodních podmínkách. Sám jeden z rodičů, jehož dítě navštěvuje jednu z lesních mateřských škol poznamenal, že jeho dcera si nyní hraje mnohem více s běžnými předměty a přírodním materiálem (např. s klacíky, listí a šiškami). Potřebuje tak ke hře méně hraček a zapojuje více svoji představivost (Severson, 2015).

Dítě získává nové poznatky za pomoci přímé zkušenosti, kterou v přírodě každodenně nabývá. Pohybem v lesním terénu se rychleji rozvíjí u dítěte v předškolním věku především hrubá a jemná motorika (Vošahlíková, Kozlová, & Nadace Proměny, 2012).

Mezi klady lze zařadit i fakt, že pobyt v přírodě přispívá k rozvoji zdraví, psychické pohody, a především klade důraz na odpovědné environmentální chování (Chawla, 2015). Příroda

dává dětem pocit živosti. Mohou v ní zpozorovat zákonitosti květu a vadnutí, zrození nového života a nutnosti zaniknutí toho starého (Weber, 2015a).

Důležitou zmínkou také je, že právě pobyt venku ovlivňuje děti v rozvíjení samostatnosti, spoléhání se na vlastní síly. To může zapříčinit i fakt, že v lesní mateřské škole je výrazně menší počet dětí, a právě proto má možnost pedagog věnovat se každému více individuálně podle jeho věkových zvláštností (Vošahlíková, Kozlová, Nadace Proměny, 2012). Zatímco v běžné mateřské škole bývá ve třídě 24 dětí, v té lesní je to zhruba polovina, a to kolem 15 dětí na dva pedagogy (Cerqueirová, 2016).

Základem dobrého vztahu mezi dětmi a pedagogy tvoří vzájemná důvěra a tolerance. Důležitá je i komunikace mezi dětmi a pedagogy, nezbytná je rovněž i mezi komunitou a rodiči dětí.

Lesní mateřské školy fungují zcela nezávisle a jejím zřizovatelem je nezisková organizace.

1.2 Filosofie lesních mateřských škol

Filozofie lesních mateřských škol spočívá v tom, že dává dětem prostor pro jejich růst a učí je efektivně rozvíjet jejich potřeby a zájmy (Robertson, Martin, Borradaile & Alker, 2009). Tohle alternativní zařízení má nejen svou velmi specifickou filozofii, ale i charakteristiku, o které bude tato kapitola rovněž pojednávat.

Lesní mateřské školy vychází z filozofie skandinávské pedagogiky, která staví na faktu, že děti ke svému vhodnému rozvoji potřebují základní informace, pohyb a pocit začlenění do skupiny. Činnosti, které děti v přírodě vykonávají, jim napomáhají v každodenních aktivitách, a to především po stránce emoční, sociální a kulturní. Děti se zde učí, jak pochopit přírodu jako jeden celek. Příroda nám totiž poskytuje vše, co ke správnému rozvíjení potřebujeme. Outdoorové činnosti dětem pomáhají taktéž při orientaci v přírodě samotné, a tím rozvíjejí především naše smysly – chuť, čich, hmat, sluch i zrak. Děti se v přírodě totiž nejen orientují zrakem, ale také rozpoznávají různé zvuky a chutě.

Poznáváním a pobytem v přírodě děti získávají nové zážitky a zkušenosti, které je provokují k novým otázkám, na které se jim dostane okamžité odpovědi od jejich pedagogů. Barvy, zvuk, světlo a další stimuly učí děti rovnováze a dovednostem jako například lézt na stromy,

skákat, nebo zdolávat skály. Prostřednictvím tohoto poznávání se děti postupně učí milovat a bránit přírodu, která je obklopuje. V lesní mateřské škole jsou si všichni rovni. Dokazuje to i způsob stolování u oběda, kdy děti sedí společně u jednoho stolu s dospělými. Do popředí se staví v lesních mateřských školách spontánní hra, při které dochází k učení prožitkem v přirozeném prostředí – v přírodě (Strejčková et al., 2005).

Z novějších studií vyplývá, že pobyt v přírodě se podílí na odbourávání psychické únavy a stresu, povzbuzuje soustředění, zvyšuje naši vnitřní motivaci a lépe poté navazujeme vztahy s ostatními lidmi. To vše děti vede ke spokojenosti, tvořivosti a zájmu o přírodu, která je obklopuje. Zasluhou společných zážitků v přírodě vzniká plně fungující společenství, probíhá proces učení a roste vzájemná úcta. To vše se do dětí zapíše a zároveň se v nich prohlubuje pocit propojenosti s přírodou, který směřuje ke společné odpovědnosti k udržitelné budoucnosti. Skrze tyto příčiny slaví koncepce lesních mateřských škol takové úspěchy (Worroll, 2021).

Na závěr tedy můžeme říci, že pobyt venku v přírodním prostředí má na děti pozitivní vliv a umožňuje celkový rozvoj osobnosti u dítěte a budování kladného vztahu k přírodě jako takové.

1.3 Historie lesních mateřských škol u nás a ve světě

V téhle kapitole se blíže seznámíme s impulzy, které podněcovaly k zakládání lesních mateřských škol jakožto alternativy k předškolnímu vzdělávání. Kořeny tohoto typu výchovy, která je realizována v souladu s přírodou, pocházejí ze zemí severní Evropy, přesněji v zemích, které měly odjakživa blízko k přírodě a pobyt venku je pro ně neodmyslitelnou součástí výchovy i vzdělávání (Vošahlíková, Kozlová, & Nadace Proměny, 2012).

1.4 Zakládání lesních mateřských škol ve světě a České republice

V Dánském městečku Soller žila matka čtyř dětí, Ella Flatau. Pravidelně, po vzoru švédských pedagogů, brala své děti na výlety do lesa pozorovat přírodu. Později na takové výlety přibírala i děti sousedů i ratolesti svých známých a tak z této neformální formy vznikla o čtyři roky později – v roce 1954 – organizovaná skupina, která nese dodnes název lesní mateřská škola. Ellu Flatau je tedy považována za zakladatelku lesních mateřských škol.

Myšlenka vzdělávat děti venku v přírodním prostředí se vyvíjela ze skandinávských tradic a postupně se rozšiřovala dále do Evropy (Robertson, Martin, Borradaile & Alker, 2009).

Pro evropské severské země je totiž pobyt venku v jakémkoliv počasí nedílnou součástí výchovy, proto bývá praktikován i v běžných mateřských školách, ale zárodky první lesní mateřské školy se datují, jak jsem již zmiňovala, do padesátých let minulého století.

Dnes nalezneme nejvíce lesních mateřských škol v Německu. První zrod lesní mateřské školy byl však zde zaznamenán až v roce 1968, kdy byla první taková škola zřízena ve městě Wiesbaden. V Německu však byla tato škola ojedinělou iniciativou a široká veřejnost o tento druh předškolního vzdělávání neprojevovala dlouhou dobu zájem. Ten se začal projevovat až v 90. letech minulého století. Tehdy dvě učitelky – Petra Jäger a Kerstin Jabsen – absolvovaly pedagogickou praxi v lesní mateřské škole, která se nacházela v Dánsku. Tato zkušenost je natolik okouzila a obohatila novými zkušenostmi, že se rozhodly zřídit lesní mateřskou školu, která by se co nejvíce podobala té dánské. Vytvořily pro ni srozumitelnou a jasnou pedagogickou koncepci, ze které dodnes vychází mnoho existujících lesních mateřských škol (Vošahlíková, Kozlová, & Nadace Proměny, 2012). V Německu je tato alternativa předškolního vzdělávání natolik rozšířená i díky tomu, že německá legislativa staví lesní mateřské školy na stejnou úroveň, jako školy klasické. Tudiž jsou zařazeny do systému předškolního vzdělávání a díky tomu jsou školy i lépe dotovány ze strany státu. Od roku 1993 jsou tzv. „Waldkindergarten“, jak se lesní školy v Německu nazývají, plnohodnotnou alternativou k běžným mateřským školám a nalezneme jich zde kolem jednoho tisíce.

U nás v České republice začaly první lesní mateřské školy vznikat později. Zásahu na jejich rozmachu u nás, má především Emila Strejčková, která zároveň působila i jako ředitelka ekologického centra s názvem Toulcův dvůr. Na tomto samém místě vznikla v roce 2004 dvoutřídní mateřská škola „Semínko“ a o 6 let později otevřeli třetí třídu, která byla venkovní (Asociace lesních MŠ, 2022a). Teprve až v roce 2007 se na našem území objevila první lesní mateřská škola s názvem Zelená škola. Síť těchto škol se však rychle na našem území rozrůstala (Zormanová, 2017) a dnes jich zde podle asociace lesních mateřských škol nalezneme okolo sto dvaceti.

Lesní školky zastupuje Asociace lesních mateřských škol, která vznikla v roce 2010 (Asociace lesních MŠ, 2022a). U nás tyto školy jsou v legislativně, v tom případě i finančně podporovány státem od září roku 2017 (Zormanová, 2017). Dalo by se tedy říci, že lesní mateřské školy se dostávají pomalu do podvědomí široké veřejnosti. Já osobně jsem této alternativě nakloněna a věřím, že se v České republice budou i nadále hojně rozrůstat.

2 VZDĚLÁVÁNÍ V LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Co se vzdělávání týče, lesní mateřská škola má určitou přidanou hodnotu, a to ve formě pobytu v přírodě, který svým způsobem napomáhá celistvému rozvoji dovedností a osobnosti dítěte (Vošahlíková, 2012).

Lesní mateřské školy vznikají často na základně iniciativy rodičů. Děti je stále více, a proto se často stává, že se do běžné mateřské školy nepřijmou všechny děti, které se do ní hlásí. Rodiče pak vyhledávají jiné preprimární vzdělávací zařízení a často se uchylují právě k lesním mateřským školám či jinému alternativnímu způsobu vzdělávání. Pro lesní mateřské školy je tedy charakteristická vzájemná spolupráce učitelů s rodiči. Výchovné působení je zde tedy výsledkem společných zájmů pedagogů na jedné straně a rodičů na straně druhé (Uzel, 2012).

Přestože u nás není předškolní vzdělávání povinné (až na výjimku, kterou je poslední rok předškolní docházky), prochází jím četná většina dětí. Pro předškolní děti je důležité, aby se při jejich vzdělávání kladl důraz na schopnost umět vnímat přírodu a prostředí kolem sebe, aby měly povědomí o sounáležitosti se světem a živou i neživou přírodou (Worroll, 2018).

Již Maria Montessori u dětí zpozorovala, že děti od narození do šestého roku svého života mají takzvanou „absorpční povahu“. Jinými slovy, absorbují do sebe veškeré dojmy z okolního prostředí stejně tak, jako houba absorbuje vodu. Při vstřebávání však nerozlišují, zda se jedná o věci dobré či špatné. Každý z nás je jedinečná bytost s vlastní osobností a rytmem života. Jinak tomu není podle Marie Montessori ani u dětí. Každé z nich prochází tzv. „citlivými obdobími“. To jsou momenty v životě dítěte, kdy je vše kolem něj vstřebáváno s vysokou citlivostí na konkrétní prvky. Jedná se o přechodné období, které se vymezuje nabytím daného charakteristického rysu. Jak jen se daný charakteristický rys vyvine, citlivost u dítěte ustává. Je tedy velmi důležité, aby prostředí dítěti poskytovalo ve správný čas prostředky k rozvoji, které děti využijí v již zmiňovaných citlivých období.

Období citlivé na jazyk je mezi dvěma měsíci a šesti lety. Dítě pojmenovává předměty a jevy. Období citlivé na koordinaci pohybů probíhá mezi 18. měsícem a 4 lety dítěte, kdy zjemňuje pohyby rukou. Dále zdroje zmiňují ještě období citlivé na řád (0 – 6 let), na společenské chování (2,5 – 6 let) a na malé předměty. Poslední zmíněné období je krátké a

zachycujeme jej v průběhu 2. roku života dítěte. Pokud je rodič, učitel či jiný dospělý člověk dostatečně informovaný o těchto citlivých obdobích, rovněž si uvědomí, že vývoj dítěte není třeba dopředu plánovat. Příroda má svůj vlastní plán. My dospělí musíme jen zajistit vhodné prostředí, které bude tato období respektovat (Cotteová, 2020).

Pro vzdělávání dětí v lesních mateřských školách je charakteristická venkovní výuka, která probíhá po celý rok venku. Aby mohly být děti celoročně v přírodním prostředí, musí mít vhodné oblečení. Z vlastní zkušenosti vím, že děti nosí více tenkých vrstev (ideálně z nepromokavých materiálů) a náhradní oblečení mají uložené v zázemí lesní mateřské školy. Se správným oblečením dětem venku není zima. Například v Irsku prší téměř pořád, taktéž ve Skandinávii – klimatické podmínky jsou tedy pro různé země často horší než pro Českou republiku (Asociace lesních MŠ, 2022b).

Během výtvarných činností, zajišťovala komfort dětem nastříhaná karimatka, která děti při sezení na zemi dobře izolovala od chladné země. Pokud venku panují opravdu nepříznivé podmínky, děti pobývají v zázemí, kterým je většinou jurta, nebo tee-pee. Dále bych chtěla uvést pár pozitiv a negativ lesních mateřských škol vztahujících se k zajištění podmínek pro vzdělávání v odvětví výtvarných činností. Mezi klady patří realizace činností v přírodě, kde je dítě obklopeno podnětným a bezpečným prostředím, které pro svou práci potřebuje. Materiál k tvorbě je v přírodě přítomný všude okolo a dítě si může samo vybírat, jaký využije a jak si jej pro svou potřebu upraví. Dítě si v přírodě hraje s předměty, které nepředstavují konkrétní výrobek. Proto, aby se předmět stal konkrétní hračkou, musí dítě použít svou představivost, fantazii a kreativitu (klacek může představovat meč, šiška autíčko, svázaný klacek s jehličím a trávou například štětec).

Děti se v lesním prostředí nemusí omezovat na malý prostor k tvoření, který v běžné mateřské škole často představuje stoleček a židlička. Les dává dětem prostor a možnost propojit svou výtvarnou činnost s přírodou a prožitkem. Dále jsem si všimla, že jsou děti mnohem více kreativní než děti v běžných mateřských školách. To přisuzuji prostředí, ve kterém děti tráví čas. Díky pobytu venku mají lépe rozvinutou hrubou motoriku a skrze rozmanitost podnětů jsou tak kreativnější (Jančaříková & Kapucínová, 2021).

V mnoha školních zařízeních mají ve většině případů ve školním vzdělávacím programu zařazeny tematické bloky, které spadají tematicky pod přírodní živly (vzduch, oheň, vodu a

půdu). V lesní mateřské škole s těmito živly děti přichází do blízkého kontaktu, a proto mají možnost s nimi snáze pracovat – výtvarně je ztvárnit, předvést nebo popsat.

V lesní mateřské škole jsou podmínky pro individuální přístup k dětem, který zajišťuje zvýšený počet pedagogů na méně – patnáct dětí. Pedagogové tak měli možnost pracovat s dětmi více individuálně. Mezi negativita bych z vlastní zkušenosti zařadila hlavně náročnost na přípravu výtvarných činností. Pedagog si musí vše dopředu naplánovat a na místo tvoření veškeré potřeby přepravit. Častokrát bere do lesa pedagog tolik pomůcek, že mu nestačí jeden batoh na záda. Při výtvarných činnostech děti často potřebují vodu, kterou sebou bere pedagog v plastovém kanystru. Během plánování činností z přírodnin je učitel odkázán jen na to, co se v lese zrovna nachází (Vošahlíková, Kozlová & Nadace Proměny, 2012). Rovněž je důležité sledovat počasí dopředu, na další dny. Vhodné je sledovat například zda nebude příliš větrno, pršet či nebudou příliš velká vedra.

2.1 Plynulé učení v přírodě

Tento způsob učení pro nás představuje jakýsi způsob, pomocí kterého můžeme činnosti zaměřené na vnímání přírody používat cíleně, a to za sebou plynule navazujících kroků (Učíme se venku, 2022). Pozvolné a plynulé vzdělávání dětí nám umožní vytvářet stále nové varianty přírodních činností, které se přizpůsobí našim podmínkám, ve kterých se právě nacházíme, a žádná z nich nebude nikdy stejná. Plynule probíhající učení je velmi flexibilní a můžeme jej aplikovat na jakoukoliv činnost venku či ve vnitřních prostorech. Mezi jeho výhody patří i možnost pedagoga reagovat pružně na aktuální potřeby dětí. Cílem tohoto učení je poskytnout dětem reálný a silný zážitek z přírody. Ve venkovním prostředí nalezneme mnoho rušivých vjemů, které mohou odvést naši pozornost od vnímání okolí. Mohou to být auta, lidské hlasy, zvuk strojů nebo také zima či lidské problémy, které nás právě tíží.

Velké pozitivum plynulého učení je i v tom, že nás dokáže oprostít od myšlenek, jež nás vnitřně svírají. Děti se poté více baví, jsou uvolněnější a dokážou si plně užít přírodu, která je obklopuje. Můžeme si představit silný proud řeky, který s sebou bere i malé víry u břehů řeky. S lidmi a dětmi je to podobné. Pokud je do přírody uvedeme za pomoci hravých aktivit a činností, které jim doslova nabijí mysl i tělo energií, jejich obavy a trápení zmizí. V tomto momentě jejich pozornost a nadšení z tvoření může vplout do nových úchvatných prožitků.

Narozdíl od prožitkového učení má plynulé učení navíc to, že provází dítě jeho jednotlivými fázemi, které mu umožní prožít přímý a hluboký prožitek z dané činnosti. Vychází z naší lidské přirozenosti, proto ho můžeme aplikovat jak ve školním prostředí, tak i v našich osobních životech (Cornell, 2012).

Příroda dítě přímo podněcuje ke kladení různých otázek, na které dítě čeká odpověď. Většinou se dítě otázkou pídí k pochopení důvodu něčeho. To je pro dospělého důležité, aby tohle pochopil a dal dětem více příležitostí vyjádřit jejich vlastní názory a mínění. Děti se mohou například ptát, proč prší. Neznamená to, že máme dětem shrnout hned veškeré své znalosti o větru, teplotě, kondenzaci a vlhkosti vzduchu. Docílili bychom jen toho, že po našem vysvětlení se dítěti nedostane prakticky odpověď a svou otázku bude opět opakovat. Přehlízíme, že dítě v podstatě zajímá něco jiného – a tedy důvod, proč právě teď prší, když si chce jít hrát ven. Pokud se dítěte zeptáme, co si o tom samo myslí, bez námahy nám to objasní. Prší, protože mají kytičky žízeň. Dospělý by měl být spíše „porodník“ otázky, ne ji dětem předkládat jako již hotovou otázku, bez možnosti, aby si na ni děti přišly sami (Zoller, 2012).

2.2 Environmentální výchova

„Příroda je stále otevřená kniha a jen v ní opravdu stojí za to číst,“ řekl Antonio Gaudí Cornet, jemuž byla příroda od mládí inspirací a vlastně by se dalo říci, že právě jeho slova jsou smyslem i environmentální výchovy (Leblová, 2012, s. 11).

Tento pojem zavedlo ministerstvo životního prostředí na konci devadesátých let minulého století. Enviromentální výchova nám odkrývá důsledky lidské činnosti, které devastují přírodu a ohrožují tím život mnoha živočichů na naší planetě. Zahrnuje možná řešení, kterými bychom mohli dosáhnout kvalitnějšího a lepšího života na Zemi (Leblová, 2012). Jančaříková (2010) definuje environmentální výchovu jako veškeré úsilí (vzdělávací a výchovné), které si klade za cíl zvyšovat spoluzodpovědnost jednotlivců jak za současný, tak i budoucí stav přírody a celého životního prostředí, rozvíjet citlivost, tvořivost, a především vstřícnost lidí k řešení vzniklých i budoucích problémů péče o přírodu. Dále je jejím úkolem formovat ekologicky příznivé hodnotové orientace, jež kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na duchovní a nekonzumní kvality lidského života a vyhledávat příčiny ekologické krize a nové způsoby k jejímu řešení (Jančaříková, 2010).

Zásadním obdobím pro rozvoj environmentální gramotnosti považují odborníci za rané dětství, tedy etapu od narození do osmi let dítěte. Mnoho studií spojuje pozitivní zážitek dítěte z dětství v přírodě se vznikem environmentálního zájmu v jeho dospělosti (Ardoin&Bowers, 2020).

Environmentální gramotností rozumíme soubor postojů, znalostí, hodnot a našeho chování. Je výsledkem environmentálního vzdělávání jednotlivce v rámci formálního vzdělávání (Saltan, 2017). Strejčková v souvislosti s rozvojem environmentální gramotnosti v dětství mluví o tzv. imprintingu, my však tento název známe spíše pod slovem vtisknutí. Dítě v jeho raném dětství ovlivňuje intuitivní a neanalytické chování, děti tedy nevnímají přírodu jakožto mrtvý objekt, ale propůjčují jí lidské rysy (Leblová, 2012).

Jak uvádí Čepičková, cílem environmentálního vzdělávání je především utváření návyků dovedností v oblasti hygieny, dále v oblasti sociálně-kulturní, utváření citových vztahů k přírodě a výtvorům lidské práce a celkově formování vztahu k životnímu prostředí (Brtnová Čepičková, 2010).

Děti se vlivem tohoto vzdělávání seznamují postupně s různými druhy materiálů a s jejich vlastnostmi. Při praktických aktivitách jsou vedeny k tomu, aby nabyly základní pracovní dovednosti a návyky z různorodých oblastí. Tyto dovednosti a návyky získávají především při opracovávání různých dostupných a pro děti bezpečných materiálů, činnostech, které jsou v domácnostech běžné, pěstitelských činnostech a dalších. Dále vede děti k tomu, aby dané materiály poznaly a znaly jejich vlastnosti, plodiny, suroviny, uměly používat a volit při své práci relevantní nástroje, pomůcky a nářadí. Zároveň si žáci během těchto činností osvojují zásady bezpečnosti při práci.

Vlivem této výchovy se dítě učí svou práci plánovat a organizovat. Například během realizace své výtvarné sady aktivit v lesní mateřské škole děti znaly zásady při pracování s ostrými předměty. Věděly, že nůžky a jiné předměty musí směřovat vždy ostřím dole (pokud jsou v nečinnosti) a nesmí s nimi pobíhat, či dokonce ohrožovat jiné děti. Svě hry si plánovaly a každé dítě v ní mělo svou roli, kterou zastávalo.

Práci s heterogenními materiály rozvíjíme u dítěte tvořivost, jemnou motoriku, schopnost řešit praktické problémy a rovněž formujeme kladné vlastnosti jedince. Můžeme tedy říci,

že svým zaměřením práce s různorodými materiály úzce souvisí s principy environmentální výchovy (Vodáková, 2005).

Jak už z předešlé kapitoly vyplývá, při realizaci environmentální výchovy – dále jen EVVO – je vhodné uplatňovat takové organizační formy a metody práce, které dítě aktivizují a přispívají k podpoře jeho učení. Nezbytnou složkou EVVO je učení se venku, v přímém kontaktu s přírodou. Tato zkušenost navíc přispívá k harmonizaci osobnosti dítěte a k jeho přirozené vitalitě. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučuje k realizaci EVVO využívat také pobytové programy, které jsou zaměřeny na environmentální výchovu a výuku v terénu. Dále jsou vhodné i pobyty ve střediscích ekologické výchovy, muzejní vzdělávací programy, návštěvy zoologických zahrad, pobyt na školních zahradách, školní projekty o ekologii, vzdělávání v přírodních učebnách nebo poznávání regionu, ze kterého dítě pochází.

V lesních mateřských školách se můžeme často setkat s učením nápodobou, skrze které budeme dětem ukazovat správné vzory chování. K prostředkům této výchovy lze zařadit i snahu o vybudování příjemného prostředí a přívětivé atmosféry pro tvoření (Leblová, 2012).

2.3 Učení prožitkem v lesních mateřských školách

V LMŠ jsou děti volné. Výskají, běhají, leckdy se celé umažou a denně podstupují rozumná rizika, která jsou pro jejich správný rozvoj klíčová. Aby se nové a čerstvé zážitky dětí zapsaly hluboko a nastolil se pocit sounáležitosti, chodí děti z lesní mateřské školy do přírody na totožná místa. Děti se pak díky opětovným návštěvám míst cítí v přírodě bezpečně. Zároveň jim to umožňuje pozorovat jim známé jevy, všimnout si, jak se místa postupně mění vlivem počasí či změnou ročního období. Tento cyklus pak děti chápou lépe a komplexněji (Worroll, 2018).

Dítě se vzdělává prostřednictvím každé činnosti, kterou v lesní mateřské škole v průběhu dne provozuje. Činnosti spontánní a řízené jsou během dne vyvážené. Řízené aktivity by neměly převažovat nad těmi volnými (Cornell, 2012).

2.3.1 J. Cornell

Mezi významné osobnosti environmentální výchovy řadíme i amerického pedagoga Josepha Cornella, který patřil do tzv. první vlny téhle výchovy. Vytvořil oblíbenou a v dnešní době zvláště využívanou metodiku specializovanou na činnosti s dětmi v přírodě. Své metody zaměřoval především na pozorování a radost z pobytu v přírodě. Napsal knihu *Sdílet přírodu s dětmi*, která je základem četných programů týkajících se aktivit a činností s dětmi v přírodě. V praxi jsou myšlenky tohoto pedagoga využívány hlavně učiteli lesních mateřských škol.

V Německu považují dílo Cornella za jedno ze základních pramenů zážitkové pedagogiky. V jeho pojetí je zážitek cestou k objevování a poznávání přírody. Pedagog může u dětí při pobytu v přírodě podporovat flow učení. Tedy docílit toho, aby dítě bylo plně vtaženo do činnosti, které se právě věnuje. To nelze jen tak autoritativně nařídit, ale klíčový pro tento stav dítěte je postup, který pedagog volí při práci s dětmi.

Cornell sepsal doporučení, kterými by se měl nejen pedagog v lesní mateřské škole řídit:

1. Buďte vnímaví
2. Méně učit a více sdílet
3. Udržujte koncentrovanou pozornost
4. Celý zážitek naplňujte radostí – pokud je dítě do činnosti plně vtáhnuté, je pro něj samotná činnost většinou příjemná, přináší mu radost a touhu ji v budoucnu opakovat (Čašková, 2015).
5. Nejdříve nechte děti dívat se a prožít, pak až mluvte.

Cornell dále navrhuje pro činnosti v přírodě na principu flow učení čtyři stupně zážitku:

1. Probudit v dítěti nadšení – je založen na potřebě dítěte hrát si. Má rychlý průběh a spojuje se s čilou aktivitou.
2. Koncentrovaná pozornost – děti se zaměřují na danou činnost a při tomto zaměření se otevírají novým poznatkům.
3. Nezprostředkovaná zkušenost – cílem je prohlubovat poznání a podporovat jeho porozumění například opakováním nějaké činnosti.
4. Sdílení příběhu s ostatními – konkrétně vyprávění jedinců, kteří zásadně ovlivnili situaci, ve které se právě nacházíme (Vošahlíková, 2010).

2.3.2 Efekt flow

Tímto pojmem označujeme něco, co právě hluboce prožíváme, nějaký prožitek plynutí. Jedná se často o jedinečný a neopakovatelný prožitek aktivity, který se odehrává v přítomnosti (Gabrielová, 2014).

Pojem flow je v psychologii poměrně novým fenoménem. Přišel s ním americký psycholog maďarského původu Csikszentmihalyi (Čašková, 2015). Stav flow prožíváme, když jsme do něčeho vtaženi a věnujeme tomu veškerou svou energii. Nic mimo to, co právě děláme pro nás neexistuje, pohlcuje nás v každém jejím detailu (Čašková, 2015).

Podle Mihaly Csikszentmihalyi (1996) mnoho lidí popisovalo, že v čase jejich nejvyšší zaujatosti na ně působí nějaká vnější síla, která je jakoby unáší, nebo že se pohybují téměř bez námahy s proudem jakési vnější energie (Csikszentmihalyi, 2017). Csikszentmihalyi (1996) ve své knize rovněž uvádí, že prožitek plynutí nastává tehdy, když vykonáváme nám přiměřený úkol, který máme šanci úspěšně dokončit. Proto dítě musí vědět čeho chce dosáhnout, ale také vědět, že toho je schopno dosáhnout. Při tvorbě si pak musí stanovovat konkrétní a jasné cíle (Čašková, 2015).

Během flow prožitku si člověk nebo dítě si neuvědomuje, jak na venek vystupuje či jak se projevuje. Místo toho jedná spontánně a vše ostatní se dostává do pozadí. Výzkumníci z téměř celého světa prováděli rozhovory s tisíce lidmi a zjistili, že existuje celkem osm podmínek, které by měly být naplněny proto, aby člověk nebo dítě dosáhli flow zážitku.

První podmínkou je již výše uvedený cíl dítěte, který musí být jasně daný. Dítě ví, jaké úkoly má v daný moment plnit a jeho pocit naplnění se mu dostává z jednotlivých kroků, pomoci, díky kterým se postupně dostává k cíli své práce. Dítě tedy může dosáhnout pocitu flow na cestě za cílem, nikoliv jen z dosažení cíle samotného.

Druhou podmínkou je okamžitá zpětná vazba. Dítě by ji mělo dostávat v průběhu činnosti, aby bylo ujistěno, že to, co vykonává, má nějaké důsledky a význam. Zpětnou vazbu může dostat od kamarádů ve škole nebo od učitele. Ideální však je, když nám tyto informace zprostředkovává samotná činnost. Zkrátka, když dítěti něco nejde nejlépe, vycítí to a prožitek zmizí. Mezi činnostmi, u kterých je těžké dosáhnout vnitřního naplnění, patří tvůrčí

práce jako je například malování. U této činnosti totiž chybí kritéria, dle kterých svou činnost můžeme hodnotit.

Třetí podmínkou je rovnováha mezi příležitostí a našimi možnostmi. Ponoření do nějakého úkolu či činnosti je pro dítě snadnější, pokud je přesvědčeno, že je může zvládnout. Pokud bude úkol příliš lehký, bude dítě nudit, a pokud bude naopak příliš obtížný, bude v něm vyvolávat pocit beznaděje a úzkost. V těchto dvou případech se pozornost dítěte přesouvá pryč na nějaký jiný podnět. Při zadávání úkolů musíme dbát individuálních zvláštností dítěte. To, co se zdá být ideálním úkolem pro jedno dítě, nemusí být vhodný úkol pro žáka jiného. Dobře zvolená aktivita, nebo činnost nabízí zajímavé a různorodé řešení s více úrovních komplexnosti.

Čtvrtou podmínkou je prohlubování soustředění. Pokud dítě začne reagovat na nějakou příležitost s jasnými cíli, která poskytuje průběžnou zpětnou vazbu, pocítíme pravděpodobně zaujetí i přesto, že samotná činnost nemusí být příliš důležitá. Pokud zaujetí překročí určitý práh intenzity, zjistíme, že nás hra či práce úplně pohltila. Dítě nemyslí na to, co dělat, ale reaguje spontánně a jedná automaticky i v případech, že je úkol příliš složitý nebo nebezpečný.

V páté podmínce záleží jen na přítomnosti. Flow vyžaduje naši celkovou pozornost a soustředění. Každodenní starosti nebo naše problémy nemají šanci se v naší mysli odrážet. Flow se soustřeďuje na zákon teď a tady, takže události z minulosti nebo budoucnosti nemají v našem vědomí prostor.

Při šesté podmínce nemáme problémy s kontrolou nad situací. Když někdo popisuje svůj zážitek s flow, hned jako první uvede, že cítil že má situaci pevně pod kontrolou. Při flow vlastně nejde ani tak o to, že by člověk mohl udělat přesně to, co chce. Jde spíše o to, že má možnost dělat věci podle sebe, svého přání, což se v běžném životě příliš nenaskytuje.

Při sedmé podmínce se pozměňuje vnímání času. Někdy máme pocit, že čas rychle plyne a jindy se naopak příliš vleče. Jak rychle bude čas ubíhat záleží tedy na našem pohlčení, na tom, jak moc je naše mysl soustředěna.

Osmou a poslední podmínkou je ztráta ega. Pokud jsme ponořeni do činnosti, nejen že přestáváme vnímat věci kolem sebe, ale přestáváme vnímat i sami sebe. Jako by se sebeuvědomování potlačilo do pozadí. Flow odsouvá pryč vše, co nemá něco společného s činností, kterou právě provádíme. Sice na moment zapomeneme sami na sebe, ale po dokončení činnosti jeho sebeocení nabude ještě výraznější podoby než před činností (Csikszentmihalyi, 2017).

Chtěla bych tedy na závěr říci, že flow je v mateřské škole důležité, protože děti při jejich práci podporuje k tomu, aby využily plně svůj potenciál. Díky flow mohou děti zažít během jejich práce pocit radosti a nadšení, což je v dětském věku velmi důležitou součástí motivace pro další objevování světa a učení se novým věcem.

2.4 Příležitosti k tvorbě v lesních mateřských školách

V mateřských školách by se měly děti při své výtvarné tvorbě dostat do přímého kontaktu s tím, co nám rozmanitá příroda v daném ročním období nabízí. To vše by mělo být vnímáno komplexně, všemi smysly (Cikánová, 2014). V lese mohou děti pozorovat rozsáhlou paletu barev, rozmanité tvary, slyšet zvuky, cítit vůně, ochutnat a osahat si nejrůznější druhy povrchů (Leblová, 2012). Naše smysly jsou velmi důležitým informačním kanálem a pedagogové, zvláště ti v LMŠ, by měly dohlížet na to, aby se dětem dostávalo podnětů pro všechny smysly, tedy pro hmat, zrak, čich sluch a chuť (Jančaříková, 2017).

Jen těžko lze něco prožít bez přímé zkušenosti. Nemůžeme mít výtvarný prožitek z hrušky, pokud ji děti viděly jen v supermarketu. Stromy nelze prožít bez procházky do smíšeného lesa, ovocný sad bez sadu, zahradu bez zahrady a ovoce bez ovoce. V prostředí mateřské školy nelze mluvit o environmentálním vzdělávání, vzniku jakéhosi citového a komplexního vztahu k hrušce, když onu hrušku dětem paní učitelka představí jen slovy, na obrázku nebo přinese do třídy jeden plod na demonstraci. Mnoho dětí zná ovoce jen ze supermarketů a sady mnohdy jen připomínají dětem z města pomalu se vytrácející zahrady u jejich chalup. Povězte mi, kolik z vás roubovalo jabloň a dočkal se z ní jablka?

Doba je čím dál více uspěchaná a úcta k přírodě se pomalu v každodenním povrchním spěchu vytrácí. Dospělým chybí úcta a obdiv k pozvolnému plynutí času, který je podstatným důvodem k dozrání hrušky v zahradě či sadu. Dozrávající plod nám může být jakýmsi

obrazem dítěte ve školce. Jestliže předstihne svůj čas a kutálí se pryč od stromu „nedozrálé“, svéhlavé a domýšlivé, může to mít v budoucím životě těžké (Cikánová, 2014).

V metodických knihách často nalezneme nabídku činností, které jsou řízené. Radí nám, jak přesně s dětmi předškolního věku pracovat. Pro tyto děti jsou však významné i činnosti neřízené, spontánní. Často vznikají právě z činností řízených, jejich opakováním či transformací. Já se v téhle kapitole budu věnovat právě činnostem spontánním.

Dospělí mají v dnešní době nutkání dětem jejich čas a činnosti organizovat a zapomínají na to, že spontánní hra je pro dítě předškolního věku – zvláště pro jeho správný rozvoj – velmi důležitá. Je proto vhodné nechat dítě přes den na pár momentů o samotě (Jančaříková, 2021).

Pedagogiči rodič by měl během dětských aktivit přijmout roli průvodce z lesní školy. To znamená, že se musí plně věnovat tomu, co dítě právě provádí a pozorovat ho. Dítě je vhodné v průběhu aktivit povzbuzovat, pomáhat jim aktivity dokončit a podněcovat ho k různorodým zážitkům, kterým může dosáhnout. Je však důležité nechat dítěti při jeho tvoření vedoucí roli (Worroll, 2016).

Při mém pobytu v lesní mateřské škole jsem rovněž nechala děti v lese volně si hrát. Bylo velmi zajímavé sledovat jejich volnou hru a nijak jim do ní nezasahovat. Jedna skupinka dětí něco stavěla za kmenem stromu. Připomínalo mi to základy pro lesní obydlí. Děti do své činnosti byly velmi ponořené až tak, že téměř nevnímaly okolní svět a vypadalo to, že si místo něj budují svůj vlastní. Děti během dne potřebují aktivitu, možnost samostatného experimentování a různorodost v činnostech které vykonávají. Poskytnout jim musíme také čas – aby ho měly dostatek na to, co chtějí zrovna tvořit a probádávat (Leblová, 2012).

Prostředí LMS nám dává prostor objevit kouzlo volného materiálu a přírodnin, které jsou základními ingrediencemi pro nespočetné množství aktivit a dětem zároveň dávají příležitost testovat, budovat, chybovat a hledat nová řešení. Při výtvarných aktivitách můžeme z volného materiálu využít například bláto, které i těm nejmenším dětem umožňuje vybudovat téměř cokoliv. Dále proutí, které je pružné a pevné zároveň. Posloužit nám může také při realizaci prvních skutečných staveb. V přírodě jsou snadno dostupné i kameny, které mohou děti různě skládat, stavět na sebe, nebo po nich malovat. Kreativitu u dětí nám pomohou

nastartovat hlavně na podzim barevné listy, se kterými se dá tvořit téměř cokoliv (Danišová & Daniš, 2020).

Vždy před zahájením samotné aktivity si musíme s dětmi připomenout zásady bezpečnosti. Důležité je vymezit si v přírodě prostor, ve kterém se budeme pohybovat. S dětmi v mnou vybrané lesní škole jsme si například stanovili jako okraje herního prostoru stromy, které byly něčím jiné, zajímavé – byly urostlejší než ty ostatní, nebo to naopak byly stromy velmi mladé. Ohraničení mohl znamenat také járek, který se za stromy nacházel. V tomto prostoru mohly děti tvořit, pohybovat se a trávit svůj volný čas. S dětmi si rovněž vždy povíme, jak se chovat k sobě navzájem a k okolnímu prostředí s úctou a respektem. Dále si ukážeme místo, kde si mohou jít děti odložit batůžky, umýt ruce nebo si odskočit. Zkrátka se řídíme podle Masloovy pyramidy o hierarchii potřeb. Mezi ty základní pro skupinu dětí patří potrava, bezpečí, úkryt a pocit že někam patříme. Tyto potřeby musí člověk/dítě uspokojit jako první skrze to, aby mohl naplno realizovat svůj potenciál osobního růstu (Worroll, 2016).

I proto chápeme výtvarné činnosti jako bezmezný proces hledání a poznávání nových možností, světa kolem nás i sebe samého.

2.5 Možnosti výtvarné tvorby v lesních mateřských školách

Před zahájením samotné výtvarné činnosti je důležitá motivace. Ve velké míře nám může ovlivnit proces tvoření i finální artefakty. Motivaci volíme na základě tematické blízkosti s výtvarnou aktivitou, kterou chceme s dětmi provádět, jinak nemusí být příliš efektivní a děti nenamotivuje na dané téma. Správně zvolená motivace děti uvede do konkrétního tématu. Prostřednictvím ní si dítě i více upevní vazby mezi jeho dosavadními poznatky a těmi nově nabytými. Dále u dítěte podporuje smysly a zprostředkovává mu emotivní vztah či zintenzivnění prožitku u činnosti samotné. Zařadit k ní můžeme i různá další pozitivna.

Mezi vhodné techniky vhodné pro zařazení do lesních i běžných mateřských škol řadíme: kresbu, malbu, grafiku, techniku tisku z výšky a plochy, plastickou a prostorovou tvorbu nebo soudobé výtvarné techniky, zajímavou je například technika landart.

2.5.1 Kresba

Je to prvotní vyjadřovací prostředek, během kterého vzniká výsledné zobrazení v ploše, které je dvourozměrné díky linii. Dělíme ji na suchou a mokrou. U suché se nástroj nenamáčí do žádného roztoku či tekutiny. Dítě tedy volí kresbu tužkou, uhlem, rudkou nebo třeba pastelkou. Při mokré kresbě naopak tekutinu používáme (kresba inkoustem, fixy nebo tekutou barvou). Běžný výtvarný instrument, jako je štětec můžeme vyměnit za něco nevhodnějšího. V prostředí lesní mateřské školy to může být klacek, kůra, listí, prsty, tráva, ptačí pera a jiné netradiční prostředky, se kterými můžeme kreslit na různě zvolené povrchy. Výtvarný instrument při mokré kresbě nemusíme namáčet jen do barvy, ale rovněž nám příroda nabízí mnoho možností, mezi které patří například mokrá hlína nebo barva vyrobená rozmačkáním různých plodů a travin. Za zkoušku stojí určitě i kresba do vlhkého podkladu. V zimním období může být pro tvorbu podkladem led, sníh, nebo bláto, které po zimě v lesích zbylo (Křížová, 2021).

2.5.2 Malba

Pro děti předškolního věku není problém pomalovat barvami velké plochy. Děti s barvami experimentují a samotný výsledek pro ně není nijak důležitý. Důraz zde tedy klademe především na proces, při němž dílo vzniká. My jako dospělí dětem musíme poskytnout vhodný výtvarný materiál a dostatečný prostor pro jejich tvoření. Toho je v lese naštěstí víc než potřeba. Neexistuje špatný způsob malování. Ten nejlepší je vždy takový, jaký si dítě samo vybere. Během tvoření je vhodné mít po ruce vždy čistou vodu na opláchnutí rukou a výtvarného materiálu. V lesní mateřské škole si pedagog musí čistou vodu zajistit sám, pokud v blízkosti tvoření není žádný potůček, kde si děti mohou ruce opláchnout (Kohlová, 2004). K malbě můžeme použít temperové barvy, které dětem umožňují míchat nejrůznější odstíny, přičemž příliš mnoho zředěné barvy působí jako akvarel, a naopak při nízkém zředění dítěti barva neumožňuje ji měnit nebo ji překrývat. Dále pro malování můžeme použít pastel nebo akvarel.

2.5.3 Grafika

Přípravné grafické techniky zahrnují velkou škálu výtvarných činností, jejich specifikou je, že nejdou reprodukovat tiskem. Nekladou důraz na zručnost, nebo fyzickou zdatnost. Díky frotáži se děti učí poznávat různé typy povrchů. Otisk u frotáže provedeme přiložením tenkého papíru na vybraný povrch a ten poté přejedeme pastelem, uhlem, rudkou, pastelkou,

nebo tužkou. Na tenký papír se nám tak zvýrazní otisk vystouplého reliéfu. V mateřské škole můžeme frotovat listy, dřevěná prkna, síťoviny, textilie, kůru a mnoho dalšího.

Další metodou je dekalk. Dítě si rozpůlí papír na dvě poloviny a na jednu udělá skvrnu, kterou poté obtiskne na druhou polovinu papíru. Tento otisk využívá náhody pro cvičení dětské fantazie a obrazotvornosti. Využit lze rovněž tupování, kdy v prostředí lesní mateřské školy můžeme místo tvrdého štětce použít jemné svázané větvičky nebo korkové špunty a kolmými údery opakovaně narážíme na zvolený povrch. Při tvoření lze využít i šablony. Ty si buď vystříhneme z papíru, nebo vyrobíme slepením listů dohromady. Dále se nám ke tvoření nabízí ještě například protisk, odkrývací technika, nebo rytá kresba.

2.5.4 Tisk z výšky

Mezi techniky tisku z výšky můžeme zařadit tzv. papírořez. Efekt u papírořezu tvoří tzv. průhledy. Děti si na čtvrtku papíru nakreslí tužkou siluetu zvoleného tématu. Dále siluetě vystříhnou některé z jejich detailů. Poté vystřiženou šablonu děti přetrou tuší. Námětem nám může být noční obloha. Děti nakreslí a vystříhnou hvězdy, vezmou šablonu s průhledy, kterou přetrou tuší, a nakonec to podlejí žlutým papírem.

V prostředí mateřských škol můžeme využít i plastelínu ryt. Na podložku si rozválíme vrstvu plastelíny. V prostředí lesní mateřské školy můžeme zvolit plastové podložky, které se snadno přenáší a nejsou těžké. Do vyválené plastelíny můžeme třeba dřívkem, klacíkem, nebo čímkoliv tvrdým vyrýt dětmi zvolený motiv. Vyrytý výtvar dáme ztuhnout do lednice a následně po ztvrnutí potřeme temperovými barvami. Barvy nanášíme nejlépe tamponem, který otiskujeme.

Děti by dále mohlo zaujmout i rytí do sádry, tzv. sádroryt. Ze sádry si každý vytvoří sádrovou desku, do které si může vyrýt to, co ho nejvíce zajímá. Matrici poté potřeme šelakem. Tím docílíme toho, že se sádra zatáhne a nebude vpívat příliš velké množství barvy do sebe. Desku tedy nakonec potřeme olejovou, tiskařskou, nebo temperovou barvou, opět tamponem a otiskneme.

Do lesních mateřských škol se nám přímo nabízí tisk z hliněného plátna. Připravíme si plát hlíny, kterou na podložce s dětmi opět rozválíme. Následně do něj můžeme otiskovat různé předměty (plody stromů, ruce, listy, pastelky, květiny, ...). Do hlíny můžeme i kreslit –

například obráceným koncem štětce, prstem, nebo čímkoliv děti budou chtít. Nakonec plát navlhčíme vodou a otiskneme na papír či plátno. Pracovat můžeme i s jinými technikami, jako jsou otisky z muchláže, tisk z koláže nebo tisk z reliéfní kresby.

2.5.5 Tisk z plochy

Pro tisk z plochy užíváme monotyp, což je pracovní postup, který nám umožňuje rozmnožit malbu nebo kresbu. Tu lze však rozmnožit jen jedenkrát. Podle materiálu, barev a způsobu práce monotyp rozlišujeme na dva typy. Kresebný a temperový monotyp. Ten kresebný provedeme za pomoci tužky, ideálně typu 6B, rudky, uhlu nebo suchého pastelu. Na přeložený papír provedeme kresbu (pouze na jednu jeho polovinu). Na tu druhou polovinu dáme trochu lepidla, které rozetřeme s vodou. Papír s rozprostřeným lepidlem přiložíme na kresbu, dále přiložíme suchý papír a dlaní na přeložený papír vyvineme tlak, aby byl otisk co nejpovednější. Rozevřením papíru poté získáme zrcadlový obraz kresby. Temperový monotyp je v prostředí mateřské školy těžší, neboť musíme pracovat rychle skrze barvy, které zasychají. Ty nanášíme na plastovou fólii či sklo. Hustou barvu můžeme proškrabovat koncem štětce, tu řidší můžeme zase vytírat prstem či hadříkem. Poté budeme barvu snímat. Použit k tomu můžeme suchý papír. Během otiskování už nevyvíjíme tak veliký tlak na papír, pouze po něm rukou zlehka přejedeme.

2.5.6 Prostorová a plastická tvorba

V mateřských školách se můžeme často setkat s modelováním. Jako materiál na modeláž můžeme opět použít hlínu, sádku, plastelínu, nebo moduritu. Jak uvádí Křížová (2021, s.29), nejvhodnější na modelování je sochařská hlína. V prostředí lesní mateřské školy bych se ale osobně přiklonila k běžné hlíně, která je příjemná na dotek i pro dětské ruce.

Vyzkoušet můžeme i tvarování. Za pomoci tvarovacího postupu, jenž vytváří prostorové nebo reliéfní kompozice, můžeme uplatnit igelit, papír, motouz či drát.

Další možností k tvoření je konstruování. To oproti tvarování a modelování neumožňuje změnu materiálu. Dovoluje nám jen upravit barevnost, nebo rozměry prvků, různě je k sobě přikládat nebo sledovat jejich oboustranné vztahy (barevné kontrasty, tvary, velikost, proporce).

2.5.7 Soudobé výtvarné postupy

Mezi tyto postupy lze zařadit akční malbu, při jejíž tvorbě nepoužíváme štětec nebo paletu. Barvy nanášíme rovnou z jejich obalů – tuby, plechovky. Barvy můžeme rozlévat i z děravých kelímků, stříkáním ze štětce na plátno, lžičkou a podobně. Pro akční malbu můžeme využít také netradiční výtvarné nástroje, jako jsou košťata, hřebeny, špachtle a vidličky.

Své místo si v mateřské škole najde i body-art. Jde o fyzické umění, při kterém se naše tělo mění na výrazový prostředek. Opět i při tomto typu tvoření není tak důležitý výsledek jako postup, který si můžeme zdokumentovat. Mezi možnosti body-artu řadíme tělo jako živý štětec, kdy obkreslujeme naše tělo rukou, profilu tváře, nohou, stínu, otisky části těla do sádky, otisk obličeje do alobalu apod. Dále uvažujeme tělo jako podklad, kdy nám slouží jako plátno. Malujeme na ruce, obličej, nohy a jiné. Další možností jsou limity mého těla. Kreslíme linie, znázorňující záznam pohybu paže, zápěstí či celého těla. Udělat záznam můžeme i našeho tepu nebo hudby, kterou právě posloucháme.

Dále za metody v prostředí mateřských škol můžeme využít ještě land-art, muchláž, koláž, proláž, asambláž a další (Křížová, 2021). Možností ke tvoření je v mateřských školách opravdu mnoho. Jako pedagogové bychom měli vybrat vždy ty nejvhodnější a přizpůsobit je věkovým zvláštěstím dětí a jejich osobním možnostem.

3 CHARAKTERISTIKA SOUČASNÝCH LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Lesní mateřské školy jsou, jak již bylo zmíněno, jedním z druhů předškolního alternativního vzdělávání. Děti jsou vzdělávány v přírodním prostředí na základě školního vzdělávacího programu. Lesní mateřská škola je subjekt preprimárního vzdělávání, který je popsán ve školském zákonu a původních vyhláškách. Na plnění školního vzdělávacího programu, stejně tak jako u běžných mateřských škol, dohlíží Česká školní inspekce. Také proto musí být lesní mateřská škola zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení.

Lesní školy rovněž umožňují plnění povinné předškolní docházky (1 rok). Jelikož jsou od roku 2017 zapsány v legislativě, jsou finančně podpořeny ze strany státu – prostřednictvím krajských úřadů. Rodiče v nich však platí školkovné, které si ale mohou kompletně odečíst ze základu daně (Asociace lesních MŠ, 2022c).

V lesní mateřské škole, ve které jsem aplikovala praktickou část mé bakalářské práce se školkovné odvíjelo od počtu dní, ve kterých dítě školku v týdnu navštěvovalo, a zvláště se platilo rovněž i stravování dítěte ve škole. Díky tomu, že škola byla jednotřídní a děti neměnily každý rok třídu včetně pedagogů, vybudovaly si k učitelům důvěru a vztah. Dále učitelům tento počet dětí umožňoval kvalitnější diagnostiku dětí a přizpůsobení vzdělávacího obsahu dne potřebám každého dítěte.

3.1 Typy lesních mateřských škol

V České republice se nejčastěji setkáváme z hlediska organizace s dvěma typy lesní mateřské školy:

1. Samostatná lesní mateřská škola
2. Integrovaná lesní mateřská škola.

Samostatná lesní mateřská škola není závislá na budově běžné MŠ. Její zázemí tvoří nejčastěji jurta, tee-pee, srub, nebo stan. Často se také setkáváme s maringotkou, v jejímž interiéru nalezneme místa k sezení a úložné prostory pro věci nezbytné k venkovním aktivitám. V některých lesních mateřských školách může být umístěna malá kuchyňka k

přípravě pokrmů a stolečky pro stravování dětí. V těch školách, které nemají kuchyňku, stravu většinou dováží z jídelny z blízkého okolí.

Lesní mateřská škola, ve které jsem realizovala sadu výtvarných činností, spolupracovala s regionálními dodavateli potravin a s farmáři z blízkého okolí. Děti tak měly často na svačinky kozí mléko od farmáře nebo zeleninu v bio kvalitě vypěstovanou v jejich regionu.

Fungují i lesní mateřské školy, které nevlastní žádný z výše uvedených objektů. Jednoduše se učitelé s dětmi sejdou na autobusové zastávce nebo na jiném místě, ze kterého společně vyrazí do blízké přírody. V tomto případě lesní mateřská škola spolupracuje s jinými institucemi – může to být například knihovna, škola nebo skautská základna, které jí zajistí pevné zázemí v případě velmi špatného počasí.

Integrovaná lesní mateřská škola je u nás méně běžná například oproti Dánsku, kde se těší velké oblibě. V tomto případě se prvky z lesní mateřské školy vzájemně prolínají s programem běžné mateřské školy. Lesní mateřská škola může být spojena s běžnou mateřskou školou dvěma způsoby. V běžné mateřské škole můžeme nalézt lesní třídu nebo lesní mateřská škola spolupracuje s mateřskou školou a má v té běžné zázemí. Lesní třída běžné mateřské školy vychází každodenně do lesa, a to alespoň po celé dopoledne. V některých školách se rozhodují samy děti, jestli stráví dopoledne v lese nebo v prostorách běžné MŠ. Lesní třída se většinou vrací do běžné mateřské školy na oběd nebo na odpolední odpočinek. Tímto způsobem je zajištěna celodenní péče, která není u lesních mateřských škol tak častá.

V případě, kdy se propojí běžná MŠ se samostatnou lesní, vypadá každodenní program a provoz MŠ podobně. Školy mají jen dva zřizovatele, kteří se písemně dohodnou na sdílení prostoru běžné MŠ pro čas oběda či odpočinku. Prvky lesní mateřské školy se pomalu zařazují do vyučování v běžných školách – často jsou ve formě jednorázového projektového týdnebo lesních dnů. Les nám může sloužit jako inspirace pro projekty, které trvají většinou od jednoho do třech týdnů. V Německu se v běžných mateřských školách snaží pobývat v lese nebo v jiném venkovním prostředí za každého počasí alespoň jeden den v týdnu. Těmto dnům venku je přizpůsoben celý režim a harmonogram dne – děti se schází mimo školu, kde probíhá rovněž i stravování dětí (Vošahlíková, Kozlová, & Nadace Proměny, 2012).

3.2 Legislativní podmínky

Proto, aby mohlo předškolní zařízení nést název mateřská škola, musí zařízení odpovídat zákonem daným podmínkám. Lesní mateřská škola je subjektem předškolního vzdělávání, jež je definován ve školském zákonu a průvodních vyhláškách. Jak již bylo řečeno, výuka v lesní mateřské škole probíhá v přírodě v souladu se školním vzdělávacím plánem, který je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem.

Dobrá lesní mateřská škola splňuje standardy kvality určené pro tento druh školského zařízení a lesní kluby. Rovněž by školky měly vlastnit odpovídající certifikát (Asociace lesních MŠ, 2022c). Lesní mateřské školy nalézají stejně tak jako běžné mateřské školy výklad hlavně v zákoně č. 561/2004 Sb., školském zákoně. Lesní mateřská škola v něm figuruje v §34 odstavci 9, který uvádí kdy se škola považuje za lesní. *„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“* (Zákon č. 561/2004 Sb. - Školský zákon).

Dále se lesní mateřskou školou zabývá zákon §144, který popisuje úpravu údajů v rejstříku škol a školských zařízení v 1. odstavci písmene c): *„název, sídlo, adresa elektronické pošty a identifikační číslo, bylo-li přiděleno, a právní forma zřizovatele školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace, je-li jím právnická osoba, jméno a příjmení, státní příslušnost, místo trvalého pobytu nebo bydliště, pokud nemá na území České republiky místo trvalého pobytu, a datum narození tohoto zřizovatele, je-li jím fyzická osoba - 28 ba; v případě mateřské školy údaj, zda se jedná o lesní mateřskou školu“*. Dále pak v odstavci 1 písmene g): *„označení místa, kde se uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby; v případě lesní mateřské školy označení území, kde zejména probíhá pedagogický program a kde má škola zázemí“*.

Zmínku o LMŠ nalezneme i v §147, který se zabývá úpravou náležitostí žádosti rodičů o zápis do školských zařízení, konkrétně v odstavci 1 písmene a): *„druh školy nebo druh a typ školského zařízení; v případě lesní mateřské školy údaj, že se jedná o lesní mateřskou školu“* (Vrublová, 2019). §34školského zákona stanovuje řádný termín pro zápis do všech mateřských škol, včetně té letní, který je stanoven na 2. – 16.5. MŠ podle legislativy mohou provádět zápisy i během školního roku. V LMŠ, kterou jsem navštěvovala, se rovněž děti

mohly zapisovat v průběhu roku, pokud nebyla kapacita třídy zaplněna (Asociace lesních MŠ, 2022c).

Dále je fungování lesní školy regulováno v odstavci 1, písmene f): *„rámcový popis personálního a majetkového zajištění a financování činnosti školy nebo školského zařízení s ohledem na požadavky rámcového vzdělávacího programu, pokud je stanoven; v případě lesní mateřské školy popis zázemí“*

Jsou zmíněny i v odstavci 3 písmene h, který pojednává o prostorech pro vzdělávání včetně nejvyššího počtu osob, které lze v něm vzdělávat. Jako poslední ve školském zákoně zmiňuje LMŠ je §179, který mimo jiné, v odstavci 3 ukládá pravidla pro zajištění vzdělávacích podmínek dětí a dále, že spádovou mateřskou školou nemůže být lesní mateřská škola podle § 34 odst. 9 (Vrublová, 2019).

Obecně můžeme říci, že zapsání lesních mateřských škol do legislativy ČR, a získání finanční podpory ze strany státu, výrazně pomohlo rozvoji a budování nových lesních mateřských škol u nás v České republice.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE SOUBORU VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ

Moje praktická část má aplikační charakter. Pro její realizaci jsem kontaktovala jednu z lesních mateřských škol, která se nachází ve Zlínském kraji. Využila jsem podmínek lesní mateřské školy, a proto většina činností probíhala v nedalekém lese. Nejdříve jsem vytvořila sadu šesti aktivit, kterou jsem přizpůsobila podmínkám venkovnímu tvoření a věku dětí v lesní mateřské škole. Realizované činnosti jsem přizpůsobila také ročnímu období, ve kterém byly prováděny, konkrétně tedy na přelomu ledna a února roku 2022. Jednotlivé výtvarné činnosti byly plánovány přibližně na 30 minut. V některých případech byl zájem dětí o činnost větší, takže se jejich trvání výrazně prodloužilo. V časové dotaci je zahrnut celý průběh, včetně motivace před výtvarnou činností a závěrečné reflexe dětí.

Při plánování výtvarné sady jsem se snažila vycházet z filozofie lesních mateřských škol. Během výtvarných činností, které jak již bylo řečeno probíhaly venku za chladného počasí, zajišťovala komfort dětem nastříhaná karimatka, jež děti při sezení na zemi dobře izolovala od chladné země. Pokud venku panují opravdu nepříznivé podmínky, děti pobývají v zázemí, kterým je většinou jurta, nebo tee-pee.

Dále bych chtěla uvést pár pozitiv a negativ lesní mateřské školy vztahujících se k zajištění podmínek pro vzdělávání v odvětví výtvarných činností, které jsem během vykonávání sady aktivit zaznamenala. Psát zde budu o konkrétní lesní mateřské škole, kterou jsem skrze aplikační část bakalářské práce navštěvovala. Lesní mateřská škola má na své zahradě vybudované zázemí typické pro tento druh vzdělávání, které může být ve formě jurty, stanu, srubu, maringotky nebo tee-pee. Při nepříznivých podmínkách využívá pro vzdělávání a pobyt dětí LMŠ místnost v nedaleké budově. Většina programu se však odehrává venku na zahradě nebo v přilehlých lesích. Mezi pozitiva sledávám možnost využití vnitřního prostoru nedaleké budovy, neboť v tomto případě není nutnost přenosu veškerých pracovních pomůcek do terénu. Mezi další klady patří realizace činností v přírodě, kde je dítě obklopeno podnětným a bezpečným prostředím, které pro svou práci potřebuje. Materiál k tvorbě je v přírodě všudypřítomný a dítě si může vybírat, jaký k tvorbě využije, a je jen na něm, jak si jej pro svou potřebu upraví.

Na závěr bych chtěla říci, že pro mě osobně bylo velmi těžké dát dětem potřebnou volnost na tvoření, neomezovat je v jejich fantazii, nezasahovat jim do práce a mnohdy se jen dívat

a neovlivňovat je svými zažitými představami. Uvědomuji si však, že děti mají mnohem bohatší představivost než my dospělí.

4.1 Charakteristika dětí

Lesní mateřskou školu tvoří jedna třída (neboli skupina dětí), která je heterogenního charakteru. Celková kapacita třídy je patnáct dětí ve věku od dvou do sedmi let. Některé z dětí dochází do LMS jen v některé vybrané dny v týdnu a z tohoto důvodu je do LMS přihlášeno celkem dvacet jedna dětí, které se v jednotlivé dny střídají. Výtvarných činností se účastnily vždy všechny děti, které byly ten den ve škole přítomny. Vzhledem k probíhající epidemické situaci, která v tomto období probíhala je nutné podotknout, že denní docházka dětí byla nižší, než je v lesní škole obvyklé. Činností se tedy účastnilo v průměru deset dětí.

Děti byly při činnostech aktivní. Mě, jakožto pro ně nové osoby, se nestránily, aktivně semnou komunikovaly a nebály si říct o pomoc během jejich tvoření. Děti spolupracovaly jak semnou, tak i mezi sebou a vzájemně si sdělovaly své poznatky a názory. Během společného rozhovoru se zapojovaly do diskuse a obohacovaly ji o své prekoncepty, otázky, v činnosti uplatňovaly dosavadními znalostmi o daném tématu. Například během rozhovoru o zanechávání stop zvířat v lese jedna holčička podotkla, že nejen zvířata, ale i lidi zanechávají své otisky v blátě či sněhu.

5 KONKRÉTNÍ ČINNOSTI

V následující kapitole se již budu věnovat konkrétním výtvarným činnostem realizovaných v lesní mateřské škole. Činnosti jsem zaznamenala do jednotlivých tabulek, kde jsem aktivity popsala, zformulovala cíle, metody a kompetence. Ke každé aktivitě jsem zvolila organizační formu práce a vypsala pomůcky, které jsme během tvoření s dětmi potřebovali. Detailně jsem popsala i průběh jednotlivých aktivit a následně jej zhodnotila. Součástí tabulek jsou i přílohy s fotografiemi jednotlivých výtvarných činností.

Tabulka 1: Malování mrazu

<p>Téma: Mráz</p> <p>Motivace: V lese jsme objevili zajímavě zamrzlou kaluž, na kterou někdo z dětí stoupl. Led praskl a vytvořil zajímavé obrazce, kterými jsme se nechali inspirovat. Jelikož ten týden nemrzlo, tak jsem nemohla použít pro tvoření zamrzlou vodu. Pověděla jsem tedy dětem, že si na mráz zkusíme zahrát a necháme zamrznout list papíru. Jako motivaci jsem použila i krátkou básničku, kterou jsme se u zamrzlé kaluže naučili:</p> <p>Kdopak zamknul kaluže? Mráz! Ten za to vždy může. Ukaž, mraze, svoji tvář. Jak pak asi vypadáš?</p> <p>U třetího verše děti předvedly libovolnou grimasu toho, jak by mohl mráz vypadat.</p>
<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <p>Rozvíjet elementární grafické zručnosti, osvojovat si okolní skutečnost, podporovat tvůrčí činnost dětí při výtvarné činnosti, rozvíjet komunikační dovednosti při popisování výtvarné činnosti.</p>
<p>Organizační forma:</p> <p>individualizovaná výuka</p>
<p>Metody:</p> <p>rozhovor, předvádění, manipulace, popis a výtvarná tvorba</p>

Tabulka 2: Lesní strážci

<p>Téma: Les a bytosti v něm</p> <p>Motivace: S dětmi jsme si pověděli, kdo všechno v lese žije a koho v něm můžeme potkat. Jedna holčička pověděla, že v něm žijí i lesní skřítkci a já jsem jí oponovala, že vůbec nevím, jak vypadají, protože jsem je doposud v lese nezahlédla. Místo popisování dětí, jak skřítkci vypadají, jsem dětem přinesla kusy látek, staré oblečení a provázky, ze kterých měly za úkol takové lesní bytosti, nebo skřítky vytvořit.</p>
<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <p>Rozvíjet jemnou motoriku, rozvíjet komunikační schopnosti při domlouvání dětí na dalším postupu tvoření, podporovat tvořivost a fantazii při výtvarné činnosti, podpořit soustředivost a trpělivost při manipulaci s drobnými předměty.</p>
<p>Organizační forma:</p> <p>skupinová výuka</p>
<p>Metody:</p> <p>rozhovor, manipulace a popis</p>

Tabulka 3: Bublinové tvoření

<p>Téma: Tisk z výšky barevnými bublinami a otiskování bublin.</p> <p>Motivace: Nejdřív jsem se dětí ptala, jak může bublina vypadat a poté jsme si ji pokusili vytvořit. Udělali jsme kruh a pohybovali se v něm jako se pohybuje bublina. U toho jsme říkali básničku, kterou jsem chtěla děti naučit, ale zjistila jsem, že děti básničku již znají.</p> <p>Tiše děti novina, Přiletěla bublina. Bublina se roztahuje, Přítom klidně poletuje, Až vyletěla nad náš dům, Udělala prásk a bum!</p> <p>U posledního verše děti tleskly a následně se svalily na zem, jakože se bublina roztrhla a praskla. Poté jsme se přesunuli k připraveným stolečkům na tvoření bublin.</p>
--

<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <p>Využít vlastností bublin, rozvíjet soustředivost při výtvarné činnosti, rozvíjet kooperativní dovednosti v rámci společné výtvarné činnosti, rozvoj představivosti a fantazie při interpretaci.</p>
<p>Organizační forma:</p> <p>individualizovaná výuka</p>
<p>Metody:</p> <p>rozhovor, demonstrace, manipulace, popis a výtvarná tvorba</p>

Tabulka 4: Kdo to chodí po lese

<p>Téma: Stopy ve sněhu i blátě.</p> <p>Motivace: Krátce před tím, než se děti dostavily zamnou do lesa, jsem položila na zem bílé plátno přibližně 2 x 2,5 m. Po plátně se prošel zatoulaný pes a zanechal na něm své otisky tlap. Když děti přišly do lesa, hned si otisků všimly a zajímalo je, kdo je po sobě zanechal. S dětmi jsem vedla debatu na téma otisky zvířecích stop a ukázala jsem jim dvě knížky, které jsem s sebou měla a v kterých byla zvířata, která žijí v našich lesích. Děti knížkou listovaly a poté je napadlo, že otisky nechal na plátně pes nebo liška. Poté jsem je vyzvala, aby takové a podobné otisky na plátno tvořily a potom budeme hádat, kdo všechno se v ten den po plátně prošel.</p>
<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <p>Rozvíjet environmentální vnímání, osvojovat si okolní skutečnost a procvičit jemnou motoriku.</p>
<p>Organizační forma:</p> <p>Zprvu převládala skupinová, v druhé půlce činnosti převládala individualizovaná výuka.</p>
<p>Metody:</p> <p>rozhovor, vysvětlování, pozorování a manipulace</p>

6 MALBA MRAZU

Aktivita č. 1

Datum realizace: 27.1.2022

Cíle z pohledu učitele: Rozvíjet elementární grafické zručnosti, osvojovat si okolní skutečnost, podporovat tvůrčí činnost dětí při výtvarné činnosti, rozvíjet komunikační dovednosti při popisování výtvarné činnosti.

Cíle z pohledu dítěte: Ztvárnit zamrzlý povrch louže či okna, popsat znaky zimní krajiny, instalovat výtvarné dílo do přírody.

Organizační forma: individualizovaná výuka

Metody: rozhovor, demonstrace, manipulace, popis a výtvarná tvorba

Pomůcky: tvrdý papír libovolného formátu (já jsem použila formát A4), kelímky na vodu dle počtu dětí, štětce, vodové barvy, inkoust, mořskou a obyčejnou sůl, přírodniny na dozdobení, kanystr s vodou a slámky

Charakteristika dětí: Ve třídě bylo celkem dvanáct dětí. Jelikož byla třída heterogenního charakteru, nacházeli se v ní děti od 2 do 7 let. I když jsem byla pro děti novou osobou, nebáli se mě a bez zábran semnou komunikovaly a ptaly se mě na případné dotazy. Opodál se držel jen jeden chlapec, který se styděl a nechtěl se do činnosti zapojit.

Realizace výtvarné aktivity

Děti jsem k činnosti motivovala zamrzlou kaluží, která byla v prostoru, kde jsme měli tvořit výtvarné činnosti. Jedno z dětí šláplo do kaluže tak silně, že led v ní popraskal a vytvořil zajímavé motivy, které nás inspirovaly. Společně jsme se ještě naučili básničku o mrazu.

Kdopak zamknul kaluže?

Mráz! Ten za to vždy může.

Ukaž, mraze, svoji tvář.

Jak pak asi vypadáš?

U třetího verše vytvořily libovolnou grimasu toho, jak by se mohl mráz tvářit, čímž se uvolnila více atmosféra. Děti byly více na aktivitu připravené.

Ten týden nemrzlo, takže jsme si s dětmi zkusili zahrát si na mráz a nechat výtvarně „zamrznout“ čtvrtku papíru.

Každé dítě si vzalo papír a našlo si v lese místo pro tvoření. Rovněž si ke svému místu děti přinesly veškeré výtvarné potřeby, které k činnosti potřebovaly. Jedna holčička si papír napíchla na kmen stromu a vytvořila si tak stojan na malování. Děti papír nejdříve zamokřily a poté do něj postupně vpijely studené odstíny barev. Jeden chlapec začal používat i barvy jako purpurovou, žlutou nebo oranžovou, protože chtěl mít louži barevnou. Poté na mokrý papír začaly děti sypat sůl. Zjistily, že kuchyňská sůl zanechává v mokřém papíře zajímavější obrazce než sůl mořská, a tak používaly jen tu kuchyňskou. Dětem se líbilo vytvářet v rozsypané soli všelijak zajímavé obrazce. Některé byly do tvoření natolik ponořené, že téměř celý papír solí zasypaly. Jedno z dětí začalo sůl přetírat a vrstvit na výkres další a další barvy, což vytvářelo dojem zamrzlého okna v noci, protože barvy byly čím dál tmavší. Po dosolení děti papír libovolně postříkaly bílou barvou, která byla naředěná s vodou a za pomoci slámky do barvy foukaly, aby se po papíře roztekla a vytvořila zamrzlý efekt. Děti poté papír umístily různě do prostoru a pověděly mi, co vytvořily, co papír symbolizuje. Oblíbené bylo u dětí zejména zamrzlé okno, kdy papíru udělaly z klacků rám a umístily ho do krajiny.

Závěrečné hodnocení:

Příště bych dětem dopředu pověděla, co budeme tvořit. Nechala jsem děti zprvu tvořit bez jakýchkoliv instrukcí a některé děti byly zmatené a nevěděly, na co sůl použít. Také bych zvolila menší formát papíru. Rozměr A4 mi přišel příliš veliký a obzvláště menší děti měly problém plochu vyplnit. Dětem jsem sůl nasypala úmyslně do větších misek, aby měly možnost se v ní prohrabovat a následně ji špetičkou chytit a posypat s ní výkres. To hodnotím jako plus, neboť děti bavilo sůl nabírat a kreslit do ní drobné motivy. Rovněž slámka byla vhodně zvolenou pomůckou. Děti mi samy pověděly, že je foukání do barvy bavilo a líbilo se jim, jak barva nečekaně mění směr. Na aktivitu bych příště potřebovala více času – zatímco starší děti byly hotové, ty mladší potřebovaly více času.



Obrázek 1: Zamrznutá louže



Obrázek 2: Zamrznuté okno

7 STRÁŽCI LESA

Aktivita č. 2

Datum realizace: 28.1.2022

Cíle z pohledu učitele: Rozvíjet jemnou motoriku, rozvíjet komunikační schopnosti při domlouvání dětí na dalším postupu tvoření, podporovat tvořivost a fantazii při výtvarné činnosti, podpořit soustředivost a trpělivost při manipulaci s drobnými předměty.

Cíle z pohledu dítěte: Procvičit si jemnou motoriku manipulací s kousky bavlnek a textilií, vytvořit lesní bytost z kusů textilií, popsat vlastnosti a obydlí vytvořeného strážce lesa.

Organizační forma: skupinová výuka

Metody: rozhovor, manipulace a popis

Pomůcky: starší oblečení, kousky látek, provázky, bavlnky, nůžky, přírodniny

Charakteristika dětí: Daný den bylo ve třídě jen 9 z 15 dětí v důsledku právě probíhající pandemie COVID-19. Všimla jsem si, že čtyři děti předešlý den nebyly ve škole, a tudíž mě neznají. Zprvu semnou nechtěly příliš komunikovat a na otázky mi jen přikyvovaly. Během tvoření si však na mou přítomnost žáci zvykli a nebály se přijít a na cokoli se zeptat, nebo poprosit o pomoc. Jeden mladší chlapec, který mě ten den viděl poprvé, dokonce přišel zamnou a začal mi lesní strážce popisovat a povídat mi o nich. Během tvoření děti vzájemně spolupracovaly a řešily své postupy při tvoření,

Realizace výtvarné aktivity:

Jako motivaci jsem zvolila rozhovor s dětmi na téma „Kdo všechno žije v lese?“. Pověděli jsme si o zvířatech, která můžeme v lese potkat, uvažovali jsme, v kterých místech žijí (ve větvích, podzemí, mezi stromy, ...). Jedna holčička pověděla, že v lese žijí i lesní skřítkci, na což jsem hned navázala a pověděla jsem jí, že vůbec nevím, jak vypadají, protože jsou nejspíš velmi plaší a doposud jsem žádného neviděla. Děti jsem poté pobídla, že si takové lesní bytosti můžeme vytvořit a že alespoň budu poté vědět, jak vypadají. Zavedla jsem děti na místo, kde jsem měla na zemi připravené veškeré materiály potřebné pro tvoření. Jelikož jsem měla připravené i nůžky, děti jsem poučila o zásadách bezpečnosti. Děti si pro tvorbu mohly vybrat jakékoliv místo v okruhu, který jsme si předem vyznačili a stanovili, kde se všude můžeme pohybovat. Zvolit si mohli tedy pro tvorbu pařez, strom, houští nebo větve mladých stromků. Děti si zvolily práci ve skupinkách. Zprvu pracovaly dvě skupiny, ke konci činnosti se jeden chlapec odloučil a pracoval na novém objektu. Veliká škoda byla,

že už došly kusy textilie a chlapec nemohl tvořit v takovém rozsahu jako předtím. Děti hojně využívaly provázky a bavlnky. Bavilo je především omotávat větve různobarevnými bavlnkami a dělat na provaze uzly, které již znaly z lesní mateřské školy. Rovněž bytosti ozdobily i různými přírodninami. Dvě dívky viděly, jak si na provázek navlékám listí a hned zamnou přišly, jestli jim ho nevěnují, že z něj udělají náhrdelník. Moje činnost inspirovala chlapce, který také začal na kousek provázku navlékat listí, které pak připevnil na ruku bytosti jako náramek. Celá aktivita i se závěrečným hodnocením trvala zhruba 40 minut. Během závěrečné reflexe jsem se dozvěděla mnoho informací o bytostech, děti mi poskytly i jejich velmi podrobný popis. Dozvěděla jsem se, že to je rodina lesních bytostí.



Obrázek 3: Silák

Silák byl, jak již napovídá jméno, velmi silný a měl velké svaly. V lese tahal těžké popadané klády a větve. Byl urostlý, ale nikomu by neublížil, protože byl velmi hodný, milý a pomáhal slabším. Rovněž byl statečný a v lese se ničeho jen tak nezalekl. Děti mi dále pověděly, že Silák žije hluboko v lese se svým kamarádem a bratrem Malínkem. Často si spolu hráli a chodili na různé výpravy do lesa.



Obrázek 4: Malínek

Malínek byl podle dětí oproti Silákovi hubenější, postavou drobnější a měl dlouhý štíhlý krk. Byli to dva bratři, kteří bydleli v lese. I přes svou drobnou postavu byl prý rovněž silný a Silákovi rád v lese pomáhal při jeho práci. Měl rád všechna zvířata a dlouhé procházky po lese. Byl velmi hodný, milý, silný, statečný a ničeho se nebál. Bydlel se svým bratrem v lese, kousek od svého kamaráda, který se jmenoval Čepičák. Na fotografii můžete vidět Čepičáka za Malínkem. Žil rovněž v lese nedaleko obou bratrů. Byl jejich dobrý kamarád a velmi rád bratry navštěvoval. Nosil pouze svou oblíbenou čepici. Někomu by se mohlo zdát, že mu musela být zima, ale Čepičák se rád oblékal do spadeného listí a spával pod mechovou pokrývkou. Postavově byl stejně hubený jako Malínek a měl dlouhé štíhlé nohy, skrze které se mohl po lese pohybovat velmi rychle.



Obrázek 5: Kostra Siláka

Děti napřed vyrobily kostru z bavlny, na kterou následně věšely kusy textilií. Kostra byla propracovaná a tvořilo ji několik uzlů, suků a několik barevných napletených kousků bavlnek. Děti si rovněž daly práci i s omotáním kmene a drobných větviček. Z interpretací děl vyplývá, že děti uplatnily velkou fantazii jak při tvorbě příběhů, tak popisu vztahů, které odrážejí i jejich reálné zkušenosti či přání.

8 BUBLINOVÉ TVOŘENÍ

Aktivita č. 3

Datum realizace: 31.1.2022

Cíle z pohledu učitele: Vytvořit povědomí o vlastnostech materiálu, rozvíjet soustředivost při výtvarné činnosti, rozvíjet kooperativní dovednosti v rámci společné výtvarné činnosti.

Cíle z pohledu dítěte: Popsat vzhled a vlastnosti bubliny, soustředit se a vytvořit otisk bubliny, namíchat jarový roztok k tvoření, pomoci kamarádovi, který potřebuje poradit.

Organizační forma: skupinová výuka

Metody: rozhovor, demonstrace, manipulace, popis a výtvarná tvorba

Pomůcky: roztok pro tvorbu bublin (alespoň 1litr), potravinářská barviva (různé barvy), tvrdý papír formátu A2, síťku od ovoce, lepicí pásku, ustřižená PET láhev, plastové tácky, stůl pro tvoření

Charakteristika dětí: V tento den bylo ve třídě 10 z 15 dětí, skrze zmiňovanou pandemii COVID-19. Opět jsem si všimla několika pro mě nových dětí, s kterými jsem se v minulém týdnu nesešla. Během tvoření jsem si uvědomila, že děti semnou oproti předešlému týdnu více komunikují a přivolávají mě ke svým výtvorům, aby se se svou prací pochlubily. Děti měly během tvoření rovněž mnoho otázek, na které si hledaly sami odpovědi. Například jedna holčička se zeptala, co se stane, když smíchá zelenou a žlutou barvu. Pobídla jsem ji, aby to udělala – že uvidí. Ostatní děti začaly ihned opakovat a míchat si své vlastní barvy pro vytváření bublin. Jeden chlapec začal foukat bubliny do vzduchu namísto tvoření na papír. Některé z dětí bubliny poté sledovaly, kam je vítr až odváne. Jeden mladší chlapec (3 roky) si stěžoval, že mu bubliny nejdou dělat. Holčička sedící vedle něj chlapci pomohla a vysvětlila mu, jak je správně vyfukovat. Děti si tedy vzájemně pomáhaly a radily si, jaké barvy míchat, a jak postupovat při jejich vyfukování.

Realizace výtvarné aktivity:

Jako motivaci jsem měla připravenou básničku s pohybem o bublině. Jakmile ale děti viděly připravený stůl pro tvoření bublin, chtěly jít ihned k němu a začít něco vytvářet. Dětem jsem tedy pověděla, že budeme foukat bubliny, ale nejdříve si povíme, jak taková bublina vypadá. Žáci začali tvar bubliny popisovat. Tvrdili, že jsou kulaté, ale že když se do ní opře vítr, může být i oválná. Dále mi řekli, že jsou duhové a na sluníčku mění barvy. Zeptala jsem se tedy dětí, jestli můžeme mít i například zelené, nebo červené bubliny. Jeden chlapec

odpověděl, že můžeme – pokud ji něčím obarvíme. Jednu takovou bublinu jsme si zkusili vytvořit tak, že jsme se s dětmi chytli za ruce a vytvořili kruh, který bublinu symbolizoval. Pověděla jsem, že se budeme pohybovat v kruhu a naučíme se zmiňovanou básničku o bublině. Nejdříve jsem ji dětem celou zarecitovala, ty na to však reagovaly, že báseň již znají, proto jsme si básničku pouze společně zopakovali.

Tiše děti novina – děti šeptaly a ukazováček měly zvednutý u úst.

Přiletěla bublina – rukama jsme ukázali veliký kruh.

Bublina se roztahuje – stáli jsme v kruhu, který jsme postupně rozšiřovali a zvětšovali.

Přitom klidně poletuje,

Až vyletěla nad náš dům – ukázali jsme nad sebe a protáhli se.

Udělala prask a bum – některé děti tleskly na bum a některé se posadily, jakože bublina praskla.

Poté jsme se přesunuli ke stolečku, kde si každé dítě vzalo svůj vlastní bublifuk. Následně jsem dětem ukázala, jak připravit roztok a poté nechala děti pracovat samostatně tak, aby si svůj barevný roztok připravily samy. Děti si vzaly plastové tácky a do nich nalily předem připravený roztok. Poté si vybraly potravinářskou barvu a vše do sebe zamíchaly. Bublifuk namočily do roztoku a foukaly bubliny na tvrdý papír. Děti začaly s barvami experimentovat a všelijak je do sebe míchat. Jedna holčička vytvořila velikou bublinovou hromadu a pověděla, že je to duhové mraveniště. Jeden chlapeček se pokusil foukat bubliny na trávu, ale zjistil, že lépe se bubliny drží na hladkém povrchu. Zkoušel je tedy vyfouknout na dřevěný stůl, kde se bubliny držely delší dobu. Mladší děti měly problém s foukáním. Buď foukaly příliš nebo velmi málo a nedokázaly bubliny vytlačit ze sítě. Mladším pomohly děti starší, které jim pověděly a ukázaly, jak moc mají do PET láhve fouknout. Později se dětem zalíbilo hromadit bubliny na sebe tak, aby z nich vytvořily velikou hromadu – spolupracovaly na společné sopce z bublin.



Obrázek 6: Míchání barev



Obrázek 7: Vršení barev na sebe



Obrázek 8: Foukání barev

Během tvoření jsem mohla sledovat, jak starší děti pomáhají mladším. Učily je míchat barvy, práci s dechem (pomalu a dlouze vydechnout) nebo mladší děti slovně podporovaly a motivovaly, když se jim něco nedařilo. Jelikož některé bubliny unášel vítr, děti zjistily, že jsou velmi lehké. Rovněž žáci zkoušeli přilepit bubliny na různé povrchy a při tom přišli na to, že se udrží jen na hladkém povrchu, neboť jsou velmi křehké. Hrubé povrchy bublinu totiž prasknou. Dále děti zaujalo tvarování bublin. Zkoušely je různě natahovat, dotýkat se jich prsty nebo je úmyslně ničit.

8.1 Otiskování bublin

Na předchozí výtvarnou činnost jsem dále navázala otiskováním bublin na papír.

Aktivita č. 4

Datum realizace: 31. 1. 2022

Cíle z pohledu učitele: Vytvořit povědomí o vlastnostech bublin, rozvíjet soustředivost při výtvarné činnosti, rozvíjet kooperativní dovednosti v rámci společné výtvarné činnosti, zachytit bublinu na papír, vytvořit otisk, rozvíjet jemnou motoriku prostřednictvím manipulace s nůžkami, sledovat míchání barev a vznik plošných objektů.

Cíle z pohledu dítěte: Popsat vzhled a vlastnosti bubliny, soustředit se a vytvořit otisk bubliny, namíchat jarový roztok k tvoření, namíchat si vlastní barvu, procvičit si bezpečnou manipulaci s nůžkami a stříhání.

Organizační forma: individualizovaná výuka

Metody: rozhovor, demonstrace, manipulace, popis, výtvarná tvorba

Pomůcky: roztok pro tvorbu bublin, potravinářská barviva (různé barvy), tvrdý papír, nůžky, tužku, slámky, kelímky, jar, voda

Realizace výtvarné aktivity:

Jakmile chtěly děti změnit činnost, mohly se přesunout ke druhému stolečku, kde měly za úkol bublinu vytvořit a otisknout je na papír kruhového tvaru. Děti jsem poučila o zásadách bezpečné manipulace s nůžkami a poté jsem každému rozdala papír formátu A4. Prvním úkolem dětí bylo vystříhnout si bublinu z papíru. Jednoho chlapečka napadlo obkreslit plastový tácek, který ležel na stole vedle jeho papíru. Poté toto zopakovaly i ostatní děti a si tácek obkreslily také. Když měly bublinu vystřiženou, namíchaly si opět svůj roztok, který nebyl připravený předem. Děti daly do kelímku trochu jaru a trochu vody (zhruba do čtvrtky kelímku). Každý si vybral potravinářskou barvu, kterou si do kelímku nasypal a poté zamíchal. Jedna holčička chtěla vytvořit fialovou barvu, kterou jsme neměli. Proto jsem jí pověděla, že si danou barvu může namíchat. Holčička zkoušela barvu míchat, až se jí podařilo dostat vyžádaný odstín. Poté si děti vzaly slámku a měly za úkol do roztoku foukat, dokud se nevytvořily bubliny, které převyšovaly okraj kelímku. Ty následně otiskovaly na papír a vytvářely tak jednu velikou bublinu, kterou mohly zavěsit po tvoření například na větev stromu. Děti tvoření bavilo a často měnily činnosti. Chvilí chtěly být u prvního stolečku a foukat do bublifuku, za pár minut zase přebíhali ke stolečku druhému a tvořily bublinu z papíru. Činnost se skrze velký zájem dětí protáhla přibližně na jednu hodinu. Závěrem aktivity byla reflexe, kdy jsem se žáků ptala, co se jim líbilo a co naopak nikoliv. Dále mě zajímalo, co vše o bublinách děti zjistily. Jejich popis byl po činnosti mnohem rozmanitější a podrobnější než na začátku tvoření. Děti zjistily, že jsou bubliny velmi tenké a lehké, zároveň jsou jaksi pevné, a tak je vítr může odváat až na druhou stranu zahrady, aniž by praskly. Tvrdily, že jsou také tvarovatelné, a pokud je obarvíme, tak jsou dokonce i barevné. Po prasknutí bubliny zanechávají svůj otisk na povrchu papíru a dá se s nimi tak různě malovat.



Obrázek 9: Otiskování bublin



Obrázek 10: Nafoukla se bublina

9 KDO TO CHODIL PO LESE?

Aktivita č. 5

Datum realizace: 1. 2. 2022

Cíle z pohledu učitele: Rozvíjet environmentální vnímání, osvojovat si okolní skutečnost a procvičit jemnou motoriku.

Cíle z pohledu dítěte: Pojmenovat různé druhy přírodnin, pojmenovat zvířata žijící v našich lesích, vytvořit otisky zvířat i neživých předmětů.

Organizační forma: Zprvu převládala výuka skupinová, v druhé polovině činnosti převládala individualizovaná výuka.

Metody: rozhovor, vysvětlování, pozorování, manipulace

Pomůcky: plátno o libovolné velikosti, vodové barvy, štětce, kelímky, encyklopedii zvířat, kanystr s vodou, papírové ubrousky

Charakteristika dětí: Daný den přišlo do školky 11 dětí. Ihned po příchodu si na zemi všimly položeného plátna, které bylo pošlapané od zaběhlého psa. Jedna holčička se ptala, kdo ho pošlapal. Jeden z chlapců jí na to odpověděl, že zde byl určitě nějaký velký pes. Děti mezi sebou vedly rozhovory o psích stopách. Ten den nezůstalo jediné dítě mimo skupinu a do činnosti se aktivně zapojily všechny děti.

Realizace výtvarné aktivity:

Nejprve jsem v lese na zem umístila čistě bílé plátno, na kterém měli žáci provádět výtvarnou aktivitu. Jako motivaci jsem si připravila dvě encyklopedie zvířat žijících v našich lesích. Mimo samotná zvířata byly v naučných knihách i zvířecí stopy, se kterými jsem chtěla děti blíže seznámit. Přílohou byl také mnou vytištěný list stop českého ptactva. Před příchodem dětí přišel do lesa zatoulaný pes, který se o plátno zajímal a jelikož bylo v lese vlhko, zanechal na plátně své otisky tlap. Za tuhle nehodu jsem však byla velmi ráda, protože mi posloužila jako skvělá motivace pro děti, které měly přijít každou chvíli. Jakmile děti přišly, ihned si plátna všimly a začaly se o něj více zajímat. Kladly otázky jako: „Kdo to plátno pošlapal?“, „Byl to snad pes nebo liška?“, „Nebude někde poblíž?“. Kladla jsem dětem otázku, co si myslí, že bude našim dnešním úkolem a co budeme dělat. Odpověděly mi, že hledat zvířecí stopy v lese. Děti jsem se zeptala, jestli už nějaké viděly a proč si myslí, že nepůjdou příliš snadno najít. Jedna holčička zareagovala, že v lese je příliš mnoho popadaného listí, na kterém stopy nepůjdou vidět. Na to jsem dala dívce zapravdu, ale dodala

jsem, že se děti mohou po nějakých porozhlédnout, že budou mít třeba štěstí. Děti jsem se zeptala, jaká zvířata můžeme u nás v lese vidět. Ty, které žáci vyjmenovali, jsem jim vyhledala a ukázala v encyklopediích. Různá další zvířata jsme dále v naučných knihách dohledávali jen tak pro zajímavost. Poté jsem dětem pověděla, že si stopy můžeme vytvořit například malbou štětcem nebo otiskováním různých přírodnin na plátno. Velikou výhodou bylo, že plátno bylo dostatečně velké – všechny děti se vlezly do kruhu kolem plátna. Než započalo samotné tvoření, děti dostaly nápad nechat na plátně ještě svůj otisk boty. Každé z nich si stouplo na plátno a sledovalo, jaký vzorek má jejich podrážka a jaký mají naopak podrážky dětí ostatních.



Obrázek 11: Stopy dětí

Zprvu děti kreslily štětcem pouze ty ze zvířecích stop, které v knihách viděly. Převládaly hlavně stopy ptáků, psů nebo stopy od medvěda. Později se na plátně objevily i stopy dinosaurů a my jsme se tak na chvíli přenesly do období druhohor, největší dinosaurí éry.

Po nějakém čase začala jedna holčička otiskovat různé přírodniny. To zaujalo i jiné děti, které s činností zahájily také. Z otisku klacíku vznikaly ptačí stopy, z kamenů zase stopy medvědů a dinosaurů. Zeptala jsem se žáků, jestli i neživé předměty po sobě zanechávají stopy například při pádu do sněhu. Jeden z chlapců přikývl – jeho myšlenka zněla: „třeba když spadne ze stromu do sněhu šiška, zanechá po sobě drobný otisk.“ Šli jsme si to společně vyzkoušet. Děti nabarvily šišky vrstvou barev a pouštěly je z výšky na plátno, přičemž zjistily, že po dopadu se šiška nejen kutálí z kopce, ale rovněž po sobě zanechává zajímavou stopu. Žáci našli více přírodnin (klacky, kameny, šišky, ořechy či například žaludy),

které následně barvili a otiskovali, poté pouštěli z výšky na plátno. Některé děti se vydaly kousek do lesa hledat stopy v blátě. Našly jich hodně u stromu, který nebyl obklopen listím. Nakonec děti zjistily, že jsou všechny od psa, který předtím prošel i po jejich plátně. Jeden chlapec začal vedle psích stop klackem vyrývat do bláta stopy jiných zvířat, což ho prý bavilo více než kreslení na plátno. Děti si tedy mohly vybrat, zda budou stopy vytvářet nebo je pouze sledovat v lesním prostředí.



Obrázek 12: Malba stop



Obrázek 13: Otisky přírodnin



Obrázek 14: Pád šišky na zem

9.1 Tvorba výtvarného instrumentu

Aktivita č. 6

Datum realizace: 1. 2. 2022

Cíle z pohledu učitele: Rozvíjet environmentální vnímání, osvojovat si okolní skutečnost a procvičit jemnou motoriku.

Cíle z pohledu dítěte: Nasbírat přírodniny pro tvorbu výtvarného instrumentu, popsat z nich ty, které pro tvorbu použijeme. Vytvořit si vlastní výtvarný instrument a ověřit ho v praxi.

Organizační forma: Zprvu převládala práce skupinová, v druhé polovině činnosti převládala výuka individualizovaná.

Metody: rozhovor, vysvětlování, pozorování a manipulace

Pomůcky: přírodniny (traviny, klacky, listí, mech, ...), miska, voda, bláto, plátno

Realizace výtvarné aktivity:

Jakmile jeden z chlapců začal malovat dinosauří stopy, děvčata dostala nápad zaměřit do dob pravěku a veškeré "moderní" instrumenty a barvy nahradit přírodninami. Jako první si vyrobily barvu z hlíny. Pod nedalekým stromem byla od dětí ze třídy rozrytá hlína, která šla dobře vybrat do kelímku. Jakmile byl v nádobě dostatek hlíny, přilily k ní děti vodu, kterou s hlínou zamíchaly. Vznikla jemná hliněná kašička. Nejprve na plátno nanášely hliněnou

barvu rukou – tak to prý dělali pravěcí lidé. Bavila jsem se s děvčaty o tom, jaké malby nejčastěji pravěcí lidé znázorňovali. Jedna holčička řekla, že kreslili různá zvířata na skály a často dělali otisky rukou a nohou. Tato dívka si poté nanesla hliněnou barvu na ruku a pár takových otisků si sama udělala. Zeptala jsem se ještě, zda měli v pravěku takové dřevěné štětce, jako máme my dnes. Odpověděla mi, že určitě ne. Na což jsem dvě holčičky pobídla, že si mohou vyrobit svůj vlastní štětec, který může být podobný tomu pravěkému. Šly tedy shánět materiál pro jeho výrobu. O 5 minut později dívky přišly a v ruce držely drobné větvičky, trávu, šišky a listí. Jelikož jsme zjistily, že tráva na větvi příliš nedrží, dívky napadlo omotat trávou šišku. Nápad to byl dobrý, neboť tráva se v mezerách šišky zasekla, a tím na ní držela. Dívky tedy zkoušely malovat omotanou šiškou, poté si však chtěly zkusit malovat pouze trávou, kterou si natvarovaly tak, aby připomínala štětinky na štětcí. Po chvíli tvoření nám tak vznikl kousek nástěnných pravěkých maleb.



Obrázek 15: Výroba barvy z bláta



Obrázek 16: Výroba štětce



Obrázek 17: Pravěké malby

Na závěr činnosti následovalo opět reflexe a jakési hodnocení práce dětí. Ptala jsem se jich, kdo všechno nám tedy dnes přešel v lese přes plátno. Děti odpovídaly a zároveň vždy ukazovaly na konkrétní stopy. Povídaly, že tudy prošel kos a vedle něj šel dinosaur, který byl velký jako *Tyranosaurus rex*. Dále lesem šli pes, kočka, veverka, medvěd, nějakí lidé, had a mnoho dalšího. Toho dne spadlo ze stromu hodně šišek, ořechů, větví a kaštanů – to vše po sobě zanechalo stopy ve sněhu a v blátě. Celá výtvarná aktivita se protáhla na zhruba hodinu a půl, přičemž děti, které již tvořit nechtěly, mohly od činnosti kdykoliv odejít a jít si hrát.

10 EVALUACE VÝTVARNÉ SADY AKTIVIT

K hodnocení sady aktivit jsem zvolila dvě metody – rozhovor a pozorování. Evaluace výtvarné sady aktivit probíhala třemi způsoby.

Prvním způsobem bylo hodnocení práce dětmi. Během tvoření jsem se dětí téměř vždy dotazovala na jejich pocity z tvorby. Na základě jejich názorů a reakcí jsem mohla zhodnotit, zda je činnost zaujala a jestli byla správně zvolená motivace. Hodnotila jsem také, jestli byla práce dětí přiměřená jejich věku. Sledovala jsem, zda je přínosná k jejich rozvoji a zda je pro ně zábavná. Děti byly zvyklé reflektovat svou práci, takže při závěrečném hodnocení byly výřečné a odpověděly mi na každou otázku, nebály se projevit své myšlenky, postřehy.

Dalším způsobem evaluace bylo hodnocení aktivit ze strany učitelek lesní mateřské školy. Občas mi i během výtvarných aktivit učitelé poradili, jak s dětmi pracovat efektivněji a tak, abych využila plně jejich tvořivý potenciál. Reflexi mi učitelé poskytli vždy po skončení jednotlivé výtvarné činnosti prostřednictvím společného rozhovoru. Dali mi doporučení, jak příště postupovat lépe, co by změnili, co se jim nelíbilo, ale také mi sdělili pochvaly – co je zaujalo a kdy jsem jednala správně. Vysvětlili mi i principy práce s dětmi, na které jsou v prostředí lesní mateřské školy zvyklí. Jejich rady mi velmi pomohly a kritika mě donutila se nad samotným provedením výtvarné činnosti více zamyslet a popřemýšlet, co by šlo příště zvládnout lépe. Každý rozhovor mě posunul dále v chápání práce s dětmi z tohoto alternativního typu mateřských škol. Byly totiž zvyklé pracovat jiným způsobem ve srovnání s dětmi z běžných mateřských škol.

Třetím způsobem hodnocení byla sebereflexe. Tu jsem prováděla na základě hodnocení od dětí a učitelů. Z jejich posudků mohu říci, že se mi podařilo naplnit mnou stanovené cíle a dodržovat didaktické strategie. Aktivity jsem volila tak, aby byly realizovatelné v heterogenní třídě, a to dětmi ve věku od 2,5 – 7 let. Pomůcky jsem měla vždy pečlivě připravené, neboť jsem s dětmi pracovala v lese často, a pokud bych nějakou z nich zapoměla, již by nebylo možné se pro ni jen tak vrátit a k aktivitě ji využít. Jako velký nedostatek považuji skutečnost, že jsem před realizací samotných aktivit děti neznala a nemohla je skrz probíhající pandemii sledovat při práci dříve. Chyběla mi také příležitost poznat práci pedagogů z lesní školy.

Během prvních dvou výtvarných činností jsem nevyužila plně potenciál a schopnosti dětí – zvolila jsem práci neúměrnou k jejich možnostem. Dětem jsem pevně stanovila téma, což je dost omezilo v jejich tvořivém pojetí úkolu. V dalších činnostech jsem se snažila dětem do práce nezasahovat. Nejprve jsem je sledovala při práci a na základě toho jsem dětem kladla otázky a podněcovala je tak více k samotnému tvoření. Každou další činností jsem u sebe sledovala pokroky v práci s dětmi LMŠ. Pokud bych srovnala mnou zadanou první a poslední výtvarnou činnost, vysledovala bych velký rozdíl. V poslední činnosti jsem dětem dala dostatečný prostor na tvoření, spíše jsem děti pozorovala a nezasahovala jim do jejich práce. U posledních činností se mi také dařilo klást otázky, které děti podněcovaly k zamyšlení se nad věcmi a posouvaly je dále v jejich tvorbě.

Na závěr přikládám tabulku, kde jsem znázornila plusy a mínusy výtvarných činností a shodu, kdy jsem se při sebereflexi názorově shodla s pedagogy, kteří mě při činnostech pozorovali.

Tabulka 5: Závěrečná evaluace

Sebereflexe	Reflexe učitelů	Shoda s učiteli
+	+	+
<ul style="list-style-type: none"> - naplnění stanovených cílů - volba organizační formy a metod - připravenost pomůcek - postupné zlepšení v organizaci i plánování výtvarných aktivit 	<ul style="list-style-type: none"> - naplnění tématu - vhodně zvolené organizační formy a metody - u posledních dvou činností zlepšení podněcování dětí k aktivitě a lepší volba výtvarné činnosti a tématu 	<ul style="list-style-type: none"> - vhodně zvolené organizační formy práce a metody - naplnění stanovených cílů - připravenost pomůcek - zlepšení organizace výtvarných činností

-	-	-
<ul style="list-style-type: none">- u prvních dvou činností příliš velká spoutanost dětí přesně vymezeným tématem a menší dopomoc při činnostech- ze začátku špatná adaptace na prostředí LMŠ- malá časová dotace	<ul style="list-style-type: none">- u prvních dvou činností přílišné korigování dětí a úzce zvolené téma- u první činnosti neproběhlo dostatečné seznámení dětí s tím, co mají dělat- nedostatečné seznámení s principy práce v LMŠ	<ul style="list-style-type: none">- u prvních dvou činností nebylo plně využito znalostí a schopností dětí.- první den špatná adaptace na prostředí LMŠ a podcenění náročnosti výtvarné činnosti

11 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Celá aplikační část práce byla realizována v prostředí lesní mateřské školy pod dohledem zkušených pedagogů, kteří v dané škole působí již několik let. Tato zkušenost mi otevřela nové obzory v práci s dětmi předškolního věku. Díky poznatkům a doporučením pedagogů z lesní mateřské školy jsem se rozhodla napsat doporučení pro praxi učitelům z běžných mateřských škol. Zaměřím se tedy především na začlenění některých prvků lesní školky do mateřské školy běžné.

Během mé souvislé praxe v běžné mateřské škole jsem se setkala s řadou činností, které byly prováděny téměř zbytečně ve vnitřních prostorech mateřské školy, bez přímé zkušenosti dětí s daným tématem či předmětem. Při tématu Barevný podzim se například přímo nabízela práce dětí na školní zahradě nebo jinde v přírodě. Místo toho děti seděly na židličkách za stolem, pracovaly s předtištěnými šablonami a barevný podzim mohly sledovat pouze z oken školy či zlomek času na školní zahradě, kde bylo jen pár listnatých stromů.

Myslím si, že pedagogové mají často vžitou představu, že hlavní program dne (řízená dopolední činnost) probíhá uvnitř budovy. Domnívám se ovšem, že pro děti by bylo velmi příjemnou změnou chodit častěji do přírody. Vždyť i komunitní kruh nebo řízená činnost může vypadat lépe pod korunami vzrostlých, na podzim krásně zbarvených stromů. Odborníci se dokonce shodují, že děti, které mají problémy s ADHD nebo mají jednoduše příliš mnoho energie, se dokážou v přírodě více soustředit, ba dokonce u nich může syndrom ADHD časem úplně vymizet. Dáno je to hlavně tím, že děti nejsou spoutány čtyřmi stěnami, a tak často učitelem napomínány – například aby se nehonily, protože mohou něco shodit nebo někomu ublížit.

Samotná tvorba je pro děti zážitek, při kterém by neměly být jakkoliv omezovány. V běžných mateřských školách jsou děti často spoutány názory, předsudky a vžitými představami učitele, který jim zprostředkuje opětovně hotový obraz (prostřednictvím šablon) a dítě tak postaví před hotovou věc. Jako příklad uvedu šablonu listu, na které je list bezchybný, celistvý a představuje jakousi ideální představu o jeho vzhledu. Děti mohou jít poté do přírody a prozkoumat, jak listy vypadají v reálu – že jsou natrhnuté, mnohdy najdeme jen půlku listu, jsou od bláta a podobně. Poté bych dala dětem listy nakreslit a neomezovala bych se na žádnou tradiční techniku, ale snažila bych využít například dětmi vyrobenou

barvu z přírodnin, bláto s vodou, otisků a dalších ne příliš v běžné mateřské škole využívaných technik.

Také je důležité více pracovat s dětskou fantazií a s jejich prekoncepty. Děti v předškolním věku nemají tak svázanou fantazii jako my dospělí, a proto bych jí při výtvarné tvorbě v běžných mateřských školách více využívala. Dala bych dětem namalovat nebo vytvořit něco z jejich úhlu pohledu – jak si oni samotní myslí, že daná věc či zvíře vypadá.

Velký problém jsem při své souvislé praxi shledala i v nevhodně zvoleném oblečení dětí na pohyb po školní zahradě. Některé děti měly nové boty a rodiče jim tak zakázali chodit do bláta nebo dokonce po mokré trávě. I s ostatními kusy oblečení byl mnohdy problém. Rodičům bych jakožto pedagog doporučila, aby dětem dávaly oblečení, které mohou umazat, natrhnout nebo jinak poškodit. Učitel by se poté tolik nebál děti vzít do přírody a tvořit s nimi mnohdy i v blátivém lesním prostředí. Děti by se více soustředily na svou tvorbu a okolí – ne na to, aby si neumazaly oblečení.

Mnou navržená sada výtvarných činností může sloužit jako inspirace pro učitele z běžných mateřských škol k začlenění častější tvorby dětí v prostředí podnětné přírody.

12 ZÁVĚR

Mým hlavním stanoveným cílem bylo navrhnout výtvarnou sadu aktivit, která by děti blíže seznámila s okolním prostředím a kombinovala by v sobě více možností výtvarné tvorby realizovatelné v zimním období v lesní mateřské škole.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. První, teoretická část, měla za cíl sumarizovat informace týkající se lesních mateřských škol, popsat možnosti výtvarné tvorby a přiblížit techniky realizovatelné ve venkovních podmínkách. Mým posledním stanoveným cílem teoretické části práce bylo popsat filozofii tohoto alternativního způsobu vzdělávání dětí předškolního věku. Během studia knih týkajících se výtvarných činností jsem zjistila, že možností k tvorbě je ve venkovním prostředí nespočetné množství.

V praktické části práce jsem vytvořila sadu výtvarných aktivit, ve které jsem použila techniky: kresbu mokrou stopou, malbu temperou, tupování, tisk z výšky, tisk z plochy, konstruování, slashpainting a empaketáž. Tyto aktivity byly realizovány v podmínkách vybrané lesní mateřské školy. Děti měly příležitost s výtvarnými prostředky experimentovat a také kombinovat postupy známé s nově objevenými. Prostřednictvím aktivit se děti blíže seznamovaly s okolním světem či přírodou.

Ze závěrečné evaluace by se tedy dalo říci, že výtvarná sada aktivit měla u dětí úspěch. Z jejich hodnocení jsem se dozvěděla, že je aktivity bavily. Děti se také nebály tázat na jakékoliv otázky a během tvoření se dozvěděly mnoho nových informací například z oblasti životního prostředí. Během prvních aktivit byly u mě znatelné chyby týkající se neznalosti úrovně dovedností dětí z lesní školy. To se však postupně měnilo a během dalších aktivit jsem zaznamenala zlepšení v plánování aktivit a využití více tvořivého potenciálu dětí. Celkově bych tedy hodnotila sadu výtvarných činností za zdařenou a ráda bych z ní v budoucnu převedla některé z prvků do praxe běžných mateřských škol.

V závěru práce se zabývám sebereflexí, reflexí ze strany pedagogů z lesní mateřské školy a reflexí dětí, kterou jsem prováděla občas během výtvarných činností a vždy po jejich ukončení. Na základě těchto hodnocení jsem zjistila, že jsem naplnila předem stanovené cíle a při činnostech volila správnou organizační formu práce a vhodné metody.

Existuje mnoho možností výtvarného tvoření realizovatelného v přírodě, prostřednictvím kterého se děti mohou všestranně rozvíjet, dále vzdělávat a poznávat lépe sebe samotné. Tyto možnosti a metody práce jsou pedagogy z lesních mateřských škol a eko školek plně využívány a přála bych si, aby byly více rozšířeny i do běžných mateřských škol. Děti by se tak mohly více vzdělávat venku namísto vnitřních prostorů betonových budov za pomoci přímých zkušeností s danými jevy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Cíkáňová, K. (2014). *Tužkou, pastelkami nebo počítačovou myš: Praktické náměty na výtvarné a environmentální činnosti v předškolním vzdělávání 2*. Praha: Raabe.
2. Cornell, J. (2012). *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál.
3. Cotteová, D. G. (2020). *Montessori na doma: 80 výukových her, které si můžete vytvořit sami*. Ostrava: Bookmedia.
4. Csikszentmihalyi, M. (2017). *Flow a práce*. Praha: Portál.
5. Danišová, J., & Daniš, P. (2020). *Svobodná hra: Jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Praha: Smart Press.
6. Hirschmann, K. (2020). *Rok v lese: Rok plný aktivit, tvoření a prozkoumávání přírody*. Praha: Svojka& Co.
7. Jančaříková, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
8. Jančaříková, K. (2017). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
9. Jančaříková, K., & Kapucínová, M. (2021). *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
10. Kohlová, M. (2004). *Výtvarné činnosti pro malé děti*. Praha: Portál.
11. Křížová, Ž. (2021). *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
12. Leblová, E. (2012). *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál.
13. Valkounová, T., & Daniš, P. (2019). *Nejlepší hry z lesních školek*. Praha: Albatros Media.
14. Vodáková, J. (2005). *Praktické činnosti III: Využití odpadových a zbytkových materiálů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
15. Weber, A. (2015a). *Blbinky a bláto: Akční kniha vhodná do velkoměst a pro stavbu domečků na stromech*. Praha: DharmaGaia.
16. Weber, A. (2015). *Víc bláta!: Děti potřebují přírodu*. Berlín: Malvern.
17. Worroll, J. (2018). *YearofForestSchool: Outdoor play and skill-building fun for every season*. London: Watkins Media.

18. Worroll, J., & Houghton, P. (2019). *Hry z lesní škol(k)y: Zábavné rukodělné a dovednostní aktivity pro malé dobrodruhy*. Brno: Kazda.
19. Worroll, J. (2021). *Hry se zemí, vzduchem, ohněm a vodou: Živly v lesní škol(c)e*. Brno: Kazda.
20. Zoller, E. (2012). *Učíme děti ptát se a přemýšlet: Metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál.

12.1 Elektronické zdroje:

1. Asociace lesních MŠ. (2022a). *Historie lesních MŠ*. Dostupné z <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>
2. Asociace lesních MŠ. (2022b). *Co je lesní škola*. Dostupné z <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>
3. Asociace lesních MŠ. (2022c). *Legislativa*. Dostupné z <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/legislativa.html>
4. Ardoin, N., & Bowers, A. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. Science direct. Dostupné z <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X19305561>
5. Brtnová Čepičková, I. (2010). *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. Ústí nad Labem. Dostupné z <https://www.ndk.cz/view/uuid:4e40ccb0-e4c4-11e4-82a1-005056827e52?page=uuid:26fb05b0-0a1e-11e5-b309-005056825209>
6. Cerqueirová, A. (2016). *Lesní mateřské školy pomáhají všestrannému rozvoji dětí. Šance dětem*. Dostupné z <https://sancedetem.cz/lesni-materske-skoly-pomahaji-vsestrannemu-rozvoji-deti>
7. Čašková, B. (2015). *Vliv efektu flow na prožívání, chování a zkušenost člověka* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/66719/DPTX_2012_2_11410_0_392019_0_134965.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
8. Gabrielová, Š. (2014). *Inspirace z přírody - metodická příručka*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/19317/INSPIRACE-Z-PRIRODY---METODICKA-PRIRUCKA.html>

9. Giovanni, M., & Csikszentmihalyi, M. (1996). *Journal of personality: The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience*. Wiley online library. Dostupné z <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14676494/1996/64/2>
10. Chawla, L. (2015). *Benefit of nature contact for children*. *Journal of planning literature*. Dostupné z <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0885412215595441>
11. Robertson, J., Martin, P., Borradaile, L., & Alker, S. (2009). *Forest kindergarten feasibility study*. Creativestar learning company. Dostupné z <https://creativestarlarning.co.uk/wp-content/uploads/2020/07/Forest-Kindergarten-Report-April-2009.pdf>
12. Saltan, F. (2017). *Using Blogs to Improve Elementary School Students' Environmental Literacy in Science Class*. *European Journal of educational research*. Dostupné z <https://dergipark.org.tr/en/pub/eujer/article/389566>
13. Severson, R. (2015). *School's Out: Lessons from a Forest Kindergarten - directed by Lisa Molomot; produced by Rona Richter*. *Journal of Educational Controversy*. Dostupné z <https://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1214&context=jec>
14. Strejčková, E., Vostradovská, H., Klonfarová, H., Franěk, M., Jechová, K., Zelenka, J., Krajhanzl, J., Felcmanová, L., Kropáčková, M., Herotová, T., & Weigertová, G. (2005). *Děti, aby byly a žily*. Ministerstvo životního prostředí. Dostupné z [https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/4503569212B821F7C12571850024F9DF/\\$file/svetdeti-web.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/4503569212B821F7C12571850024F9DF/$file/svetdeti-web.pdf)
15. Učíme se venku. (2022). *Flow learning - jak ho zažít s dětmi*. Dostupné z <https://ucimesevenku.cz/flow-learning-jak-ho-zazit-s-detmi/>
16. Uzel, V. (2012). *Lesní mateřské školy. Nový rozměr občanské iniciativy*. *Veronica*. 12(4), 24-25. Dostupné z <http://www.casopisveronica.cz/clanek.php?id=742>
17. Vošahlíková, T. (2010). *Využití metodiky Josepha Cornella (nejen) v lesní mateřské škole*. Metodický portál RVP. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/clanek/r/PBBB/9321/VYUZITI-METODIKY-JOSEPHA-CORNELLA-NEJEN-V-LESNI-MATERSKE-SKOLE.html#_ftn1
18. Vošahlíková, T., Kozlová, D., & Nadace proměny. (2012). *Ekoškoly a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*.

Ministerstvo životního prostředí. Dostupné z <https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=2663>

19. Vrublová, V. (2019). *Etnografie lesních mateřských školek* [Bakalářská práce, Univerzita Pardubice, filozofická fakulta]. Dostupné z https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/73763/VrublovaV_Etnografielesnich-TB_2019.pdf?sequence=1%20,%202019

20. Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2020). Dostupné z <file:///C:/Users/bar%C4%8Da/Downloads/skolskyzakon-1.2.2022.pdf>

21. Zormanová, L. (2017). *Lesní mateřská škola*. Metodický portál RVP. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/21325/LESNI-MATERSKA-SKOLA.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod – a podobně

Např – například

EVVO - environmentální výchova, vzdělávání a osvěta

LMŠ – lesní mateřská škola

MŠMT - ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy TZV - takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Zamrznutá louže.....	47
Obrázek 2: Zamrznuté okno	47
Obrázek 3: Silák.....	49
Obrázek 4: Malínek	50
Obrázek 5: Kostra Siláka	51
Obrázek 6: Míchání barev.....	54
Obrázek 7: Vršení barev na sebe	54
Obrázek 8: Foukání barev	55
Obrázek 9: Otiskování bublin	57
Obrázek 10: Nafoukla se bublina.....	57
Obrázek 11: Stopy dětí	59
Obrázek 12: Malba stop	60
Obrázek 13: Otisky přírodnin	60
Obrázek 14: Pád šišky na zem	61
Obrázek 15: Výroba barvy z bláta	62
Obrázek 16: Výroba štětce.....	62
Obrázek 17: Praveké maly	63

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Malování mrazu.....	42
Tabulka 2: Lesní strážci.....	43
Tabulka 3: Bublinové tvoření	43
Tabulka 4: Kdo to chodí po lese	44
Tabulka 5: Závěrečná evaluace.....	65

