



OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA V MATERSKEJ ŠKOLE

VLADIMÍR
FEDORKO



Outdoorová edukácia v materskej škole

(vysokoškolská učebnica)

Autor: Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.

Fotografie: Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.

Recenzenti: doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD.

Mgr. Ing. Vladimír Gerka, PhD.

PaedDr. Marianna Jamborová, PhD.

PhDr. Roman Kroufek, Ph.D.

Vydavateľ: Prešovská univerzita v Prešove, 2020

Publikácia bola vydaná elektronicky v Digitálnej knižnici UK PU:

<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/FedorkoV5>

Všetky práva vyhradené. Reprodukcia, prenos, šírenie alebo ukladanie časti alebo celého obsahu v akejkoľvek forme (elektronicky, fotografickou reprodukciou a podobne) bez písomného súhlasu majiteľa práv je zakázané.

Táto publikácia bola vytvorená aj v rámci projektu: Erasmus + *GRANT AGREEMENT No: 2019-1-SK01-KA201-060775 „Taking learning outdoors – supporting the skills of pre – school managers in outdoor education and care – TAKE ME OUT II. - Happy childhood happens outside – STEP HIGHER ”*

© Text – Vladimír Fedorko

© Prešovská univerzita v Prešove, 2020

ISBN 978-80-555-2526-6

OBSAH

Úvod	9
KAPITOLA PRVÁ:	I Edukácia, materská škola a predprimárna edukácia11
	II Cesty edukácie v materskej škole23
	III Pobyť vonku v materskej škole38
KAPITOLA DRUHÁ:	IV Opodstatnenie outdoorovej edukácie v materskej škole50
	V Vznik, história a genéza outdoorovej edukácie60
	VI Outdoorová edukácia v podmienkach materskej školy na Slovensku – TAKE ME OUT78
KAPITOLA TRETIA:	VII Dieťa, učiteľ a rodič v outdoorovej edukácii v materskej škole87
	VIII Outdoorová edukácia, výchova a vzdelávanie založené na miestnom kontexte106
KAPITOLA ŠTVRTÁ:	IX Vonkajší priestor a okolité prostredie materskej školy111
	X Materiálne a didaktické podmienky outdoorovej edukácie v materskej škole120
	XI Zdravotné a hygienické podmienky outdoorovej edukácie v materskej škole128
KAPITOLA PIATA:	XII Outdoorová edukácia vo vzdelávacích oblastiach – hry, aktivity137
Záver	150

Odporúčaná literatúra	152
-----------------------------	-----

ZOZNAM SKRATIEK A ZNAČIEK

§ –paragraf, časť (spravidla väčší odsek) právneho predpisu či zmluvy

% –percento, štylizovaný symbol dvoch núl

atď. – a tak ďalej

a kol. – a kolektív

a pod. – a podobne

CZ – Česko

č. – číslo

EE – Estónsko

EÚ – Európska únia

DITOR – aktivizujúca metóda, D – definuj problém, I – informuj sa o probléme, T – tvor riešenia, O – ohodnoť riešenia, R – realizuj vybrané riešenia

DK – Dánsko

In – v

ISCED 0 – predškolská výchova vzdelávanie (International Standard Classification of Education)

MT. EVEREST – Mount Everest, najvyšší vrch Zeme - 8 848 m

MORI – názov prieskumu zameraného na pobyt vonku

NCCA – Národná rada pre kurikulum a hodnotenie (National Council for Curriculum and Assessment)

NTC – vzdelávací program, pozostávajúci z rôznych aktivít a hier pre deti, ktoré sú založené na znalostiach o vývoji a práci mozgu a ktoré, ako to ukazujú mnohé štúdie, majú pozitívny vplyv na vývoj mozgu, keď je to najdôležitejšie, počas najintenzívnejšieho rastu a vývoja, od narodenia do približne desiatich rokov.

OFSTED – Úrad pre štandardy vo vzdelávaní, detské služby a zručnosti (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)

OMEP – Svetová organizácia pre predškolskú výchovu (Organization Mondiale pour l'Education Préscolaire)

pdf – súborový formát (Portable Document Format)

PBE – výchova a vzdelávanie založené na miestnom kontexte (place-based education)

PET – Polyetyléntereftalát, termoplast zo skupiny polyesterov

príp. – prípadne

resp. – respektíve

SK – Slovensko

ŠVP – Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách

t. j. – to jest

TASR – Tlačová agentúra Slovenskej republiky

UK – Veľká Británia

USA – Spojené štáty americké (United States of America)

WAGGGS – Svetová asociácia dievčenských sprievodcov a skautiek (World Association of Girl Guides and Girl Scout)

WC – splachovací záchod (water-closet)

WOSM – Svetová organizácia skautského hnutia (World Organisation of the Scouting Movement)

YMCA – Kresťanské združenie mladých ľudí (Young Men ' s Christian Association)

Z. z. – zbierka zákonov

„Každý vzdelaný človek, čím je lepší a ušľachtilejší, tým viac si váži prírodu. Kto si váži prírodu, ten ju miluje. Láska k prírode sa mala vštepovať deťom v rodinách a v škole ako jedna z najväznejších vlastností človeka“.

J. A. Komenský

ÚVOD

Súčasný spôsob života s nedostatkom pohybu a pobytu v prírode je okrem iného charakterizovaný úbytkom telesnej aktivity, zvyšujúcimi sa nárokmi na psychiku a výrazným znečisťovaním prírodného prostredia, s čím súvisí znižovanie telesnej zdatnosti, nárast rôznych civilizačných ochorení, a tým zhoršovanie zdravotného stavu celej populácie. Pohybová aktivita je základným biologickým prejavom života. Je nevyhnutnou súčasťou zdravého rastu a vývinu dieťaťa. Deti síce chápu pohyb ako niečo normálne a prirodzené, ale pod vplyvom mnohých civilizačných faktorov a hlavne vplyvom rozvíjajúcich sa prostriedkov masovej komunikácie dochádza postupne k redukovaniu ich prirodzeného záujmu o pohyb. Negatívne javy dnešnej doby je nutné optimálne kompenzovať. Významnú úlohu v tomto zmysle zohrávajú predškolské zariadenia, ktoré sa svojou činnosťou môžu pokúsiť o spomínanú kompenzáciu. Organizácia pobytových aktivít vo vhodnom prírodnom prostredí so zaraďovaním tém z environmentálnej a zdravotno-výchovnej, ale aj z iných vzdelávacích oblastí sa ukazuje ako jedna z najvhodnejších alternatív na riešenie. Vplyv prírodného prostredia, aktívny pohyb v prírode, spojenie pohybu s poznávaním a emocionalitou stavia činnosti v prírodnom prostredí na popredné miesto z hľadiska priaznivého účinku na organizmus dieťaťa (Volkovová 2015). K outdoorovej edukácii by sme teda nemali pristupovať ako k novej 100 % efektívnej ceste. Je jednou z možností, no môžeme povedať, že v súčasnosti veľmi potrebnou. Ale cesta nevedie iba cez dieťa, rodiča, učiteľa. Najprv musí prejsť cez vnútornú premenu každého jedného z nás. Mňa, teba... Inak efektivita a účinnosť budú naďalej nestále a iba trendové. To pre budúce generácie nestačí, ak im chceme ešte niečo hodnotné zanechať.



KAPITOLA

PRVÁ

I Edukácia, materská škola a predprimárna edukácia

Edukácia

Pedagogický pojem edukácia má štyri významy: 1. *výchova,*

2. *vzdelávanie, vzdelanie,*

3. *výchova a vzdelávanie,*

4. *pedagogika.*

„Vo všeobecnej pedagogike a v didaktike sa pojem edukácia používa ako synonymum termínu vzdelávanie, respektíve vzdelávací proces a ako vhodný ekvivalent anglického **education**, po slovensky *edukácia*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 63). Pojem edukácia znamená – 1. výchova, 2. vzdelanie. V dokumentoch EÚ sa edukácia chápe vo význame výchovy a vzdelávania, v niektorých prípadoch je adekvátnym prekladom edukácie aj „*učenie sa*“. Pri

prekladoch európskych dokumentov sa môžeme stretnúť aj s prekladom v tvare vzdelávanie/učenie, resp. učenie sa (Šaturová-Seppová 1993). Podľa Kosovej a Kasáčovej (2009, s. 28) je termín **edukácia** „internacionálny a preložiteľný, odvoditeľný, má jasné miesto v štruktúre edukačných vied, je tiež krátky a umožňuje úsporne vyjadriť slovné spojenia ako výchova v širšom zmysle; výchova a vzdelávanie; vzdelávanie vychovávanie, vycvičovanie (čiže celostná výchova); výchova a vyučovanie (výchovné vyučovanie); školská výučba a mimoškolská výchova a pod.“ Podhájecká (2008) charakterizuje **edukáciu** ako komplexnú činnosť realizovanú všetkými dostupnými metódami, prostriedkami a formami s cieľom rozvíjať všetky kľúčové kompetencie vo vzájomnej kooperácii a interakcii. Edukácia je neopakovateľný a nereplikovateľný proces v čase a v priestore. Akákoľvek edukácia musí brať do úvahy zásadu komplexného prístupu k výchove a vzdelávaniu. **Edukácia** (výchova) predstavuje nosnú kategóriu pedagogiky, je základným a východiskovým pojmom pedagogickej teórie a praxe a tiež predmetom jej skúmania. Je procesom zámerného, cielavedomého pôsobenia na osobnosť človeka s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jeho vývine. Z uvedenej definície je možné vyvodiť znaky edukácie, a to: *cielavedomosť, zámernosť a formatívnosť*. **Edukácia v užšom slova zmysle** znamená všestranný rozvoj, nezahŕňa vzdelávanie, ide hlavne o mravný rozvoj. **Edukácia v širšom slova zmysle** sa chápe ako komplexný rozvoj, mravný a rozumový. Je činnosť spoločenská, pretože je vlastná len ľuďom. Realizuje sa v škole, ale aj mimo nej, v rodine, v rôznych spoločenských, výchovných a kultúrnych inštitúciách (Průcha 2009). Účinnosť edukácie závisí najmä od miery interiorizácie (zvnútornenia) výchovných vplyvov vychovávaným. Uskutočňuje sa, iba ak je vychovávaný prístupný výchovnému pôsobeniu, ak má potrebu zdokonaľovať sa, stať sa subjektom vlastného utvárania (Kováčiková, Sámelová, 2016). Pôvod slova **edukácia** siaha až do antiky, keď „**educatio**“, ako sme už spomínali, znamenalo výchovu v užšom zmysle, charakterizovanú ako výchovu k disciplinovanosti, civilizovanosti, morálke a slovo „**eruditio**“ predstavovalo vzdelanie, a to najmä intelektuálnu kultúru človeka. V súčasnosti pedagogika obvykle volí postup, v ktorom sa výchova pokladá za súčasť vzdelávania a celý výchovno-vzdelávací proces sa označuje výrazom edukácia (Kovalčíková 2007). Pojem edukácia je podľa Šveca (2002) latinského pôvodu. Slovo **educare** –

vychovávam, pestujem; **aeducere** – sprevádzam niekoho niečím, vezmem so sebou, vodím iného či iných a pod. **Edukácia** ako výchova ľudí v širšom zmysle slova je pomenovaním pre vzdelávanie, vychovávanie a zároveň psychomotorické vycvičovanie, teda celostnú výchovu človeka. Spája v sebe vzdelávacie činnosti, ktoré majú zošľachtujúci účinok v rozvíjaní poznania, správania a dorozumievania ako spoločensky žiaduceho uplatňovania sa každého jedinca. Ak ide o výchovný aj vzdelávací proces, potom hovoríme o edukácii. Zelina (2010) používa pojem **edukácia** namiesto pojmu „*výchovno-vzdelávací proces*.“ Edukácia ako výchova je odborné, cieľavedomé a systematické rozvíjanie osobnosti. Podhájecká (2008) poníma **edukáciu** ako komplexnú činnosť realizovanú všetkými dostupnými metódami, prostriedkami a formami s cieľom rozvíjať všetky kľúčové kompetencie vo vzájomnej kooperácii a interakcii. **Edukácia** je neopakovateľný a nereplikovateľný proces v čase a v priestore. Akákoľvek edukácia musí brať do úvahy zásadu komplexného prístupu k výchove a vzdelávaniu. Vo svete však nachádzame rozdiely medzi ponímaním termínu **edukácia**. Napríklad v anglosaskej oblasti edukácia (*education*) znamená istý abstraktný ideál, dosiahnutie určitej úrovne vzdelania a na reálny výchovno-vzdelávací proces prebiehajúci v škole sa používa termín scholarizácia (*schooling*). Toto rozlíšenie umožňuje anglosaským pedagógom vyčleniť jedincov, ktorí prejdú výchovno-vzdelávacím procesom, ale vzdelanie nenadobudnú (Kovalčíková 2007). **Cieľ edukácie** môžeme vo všeobecnosti charakterizovať ako ideál, predstavu ideálneho, ku ktorej smerujeme v procese edukácie. Cieľ edukačného pôsobenia vytyčuje jeho smer a je podmienený kultúrne a historicky. V najvšeobecnejšej podobe je to ucelená predstava kvalít človeka, ideál žiadúcich vlastností človeka, ktoré možno získať edukáciou (Višňovský 1998). **Obsah edukácie** je prostriedkom kultivácie človeka, ktorý odráža úroveň poznania a sociálne skúsenosti, zaisťuje integritu a kontinuitu vývoja spoločnosti. Reflektuje systém hodnôt, ideí a sociálnych vzorcov správania, kultúrne tradície, vedecké a umelecké poznanie, potreby sociálno-politické, ekonomické a iné. Je determinovaný spoločenskými funkciami a cieľmi vzdelania. V závislosti od kvality a povahy prostredia sa mení. Z historického aspektu bol obsah edukácie chápaný ako prostriedok zachovania kultúrneho dedičstva. Dnes sa stáva prostriedkom vyrovnávania sa so závažnými zmenami globálneho charakteru a prípravy človeka na zmenené podmienky. **Prostriedky**

edukácie sú všetky skutočnosti (fakty, javy, predmety) materiálnej i nemateriálnej povahy, ktoré dopomáhajú k dosiahnutiu cieľa. Ide o širokú pedagogickú kategóriu. Zahŕňa všetko, čo odpovedá na otázku, ako a akým spôsobom možno dosahovať cieľ edukácie a sprostredkovať žiakom obsah. Medzi prostriedky edukácie zaraďujeme hmotné prostriedky (areály, budovy a ich zariadenie), ale aj nehmotné prostriedky (obsah, metódy, zásady a princípy, organizačné formy edukácie). **Vzťah cieľov a prostriedkov edukácie** je vzájomný, ale nadradeným je cieľ. V priebehu edukácie sa však ich vzťah mení. Prostriedok môže byť v istom čase cieľom a dosiahnutý cieľ sa stáva prostriedkom iného cieľa. **Podmienky edukácie** tvoria biologické, psychologické, materiálne a sociálne okolnosti. Za ich účasti edukácia prebieha, spätne na ne pôsobí a mení ich (Kováčiková 2009).

Materská škola

V rôznych vývojových etapách spoločnosti odborníci na predškolskú edukáciu definujú a charakterizujú materskú školu rôznym spôsobom, ktorý jej bol daný na základe platnej legislatívy. Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní: **materská škola** je prvým stupňom školskej sústavy. Podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí. Ďurič a Bratská (1997, s. 165) charakterizujú **materskú školu** ako výchovnú inštitúciu pre deti predškolského veku spravidla od troch rokov až po vstup do školy. Splňa významnú spoločenskú funkciu tým, že dopĺňa a obohacuje rodinnú výchovu o také podnety, ktoré rodina nemôže dieťaťu poskytnúť v dostatočnej miere: *odborné výchovné pôsobenie, komunikáciu s rovesníkmi, možnosti vzájomnej konfrontácie a regulácie*. **Materská škola** podľa Kostruba (2002) je inštitúcia, v ktorej prebieha zámerná, cielená a cieľavedomá socializácia jedinca i skupín. Tiež je v nej profesionálne a odborne zabezpečovaný proces edukácie. Táto inštitúcia je určená pre deti od narodenia (v našich podmienkach od dvoch rokov veku) až po vstup do základnej školy. Je teda prvou školou, ktorú dieťa navštevuje. Materská škola nenahrádza rodinnú výchovu a ani ju nedopĺňa. Realizuje to, čo nikdy nebude z personálneho,

odborného, kvalifikačného, technického a technologického hľadiska v spôsobilosti rodiny. Obdržálek, Horváthová a kol. (2004, s. 179) vidia **materskú školu** ako „výchovno-vzdelávacie zariadenie pre deti predškolského veku. Jej poslaním je dopĺňať rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávacie činnosti zamerané na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, fyzický a intelektový rozvoj v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami“. **Ciele materskej školy** podľa Douškovej a Porubského (2009) odrážajú celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. S rozvojom osobnosti sa spája rozvojová zmena, ktorá smeruje k zdokonaľovaniu kvalít osobnosti. „Rozvojové zmeny ako výsledok procesu učenia sú vnímané na úrovni materskej školy ako pripravenosť dieťaťa absolventa predprimárnej edukácie na vstup do primárneho stupňa edukácie a na ďalší aktívny život v spoločnosti. Tieto spoločenské očakávania smerom k dieťaťu sú vymedzené systémom kompetencií“ (Porubský 2009, s. 22).

Predprimárna edukácia

Predprimárna edukácia je výchova a vzdelávanie poskytované deťom spravidla vo veku 3 – 6 rokov. Predprimárna edukácia uskutočňovaná v materských školách má pre dieťa a jeho budúci vývoj do značnej miery dominantný význam. Varcholová, Maliňáková, Miňová (2003, s. 3) konštatujú, že „vyvážene rozvíja psychomotorickú, kognitívnu, sociomorálnu a emocionálnu oblasť osobnosti dieťaťa s akceptovaním jeho individuálnych vývinových osobitostí a utvára základy samostatnej, tvorivej, zodpovednej a autonómnej osobnosti“. **Predprimárna edukácia** má podstatne dôležité miesto aj pri vyrovnávaní rozdielov medzi deťmi z rôzneho sociálneho, kultúrneho či ekonomického prostredia. Následne vytvára u detí osobnostné a intelektuálne predpoklady na úspešné začatie povinnej školskej dochádzky a adekvátne plnenie jej požiadaviek. **Predprimárna edukácia** ako súčasť edukácie vychádza z ustanovení platného školského zákona (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, 2008). Výchova a vzdelávanie dodržiavajú princípy:

- a) bezplatnosti vzdelania v materských školách jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky,

- b) bezplatnosti vzdelania v základných školách a v stredných školách zriadených orgánom miestnej štátnej správy v školstve, ústredným orgánom štátnej správy alebo orgánom územnej samosprávy (ďalej len „štátna škola“),
- c) rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- d) zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie,
- e) rovnocennosti a neoddeliteľnosti výchovy a vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese,
- f) celoživotného vzdelávania,
- g) výchovného poradenstva podľa § 130,
- h) slobodnej voľby vzdelávania s prihliadnutím na očakávania a predpoklady detí a žiakov v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy,
- i) zdokonaľovania procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja,
- j) prípravy na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášateľnosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,
- k) kontroly a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania a kvality výchovno-vzdelávacej sústavy,
- l) integrácie výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky do európskeho vzdelávacieho priestoru so zreteľom na vlastné skúsenosti a tradície,
- m) posilnenia výchovnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom všetkých vyučovacích predmetov, ale aj pomocou špecifických výchovných zamestnaní zameraných na rozvíjanie citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a sebariadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť,
- n) vyváženého rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa a žiaka v školskom vzdelávaní,
- o) zákazu poskytovania alebo sprístupňovania informácií, alebo zneužívania informačných prostriedkov, ktoré by mohli viesť k narušovaniu mravnosti, alebo k podnecovaniu národnostnej, rasovej a etnickej nenávisťi, alebo k ďalším formám intolerancie,

- p) rovnoprávnosti postavenia škôl a školských zariadení bez rozdielu zriaďovateľa,
- q) rovnocennosti vzdelania získaného v štátnych školách, v školách zriadených štátom uznanou cirkvou alebo náboženskou spoločnosťou (ďalej len „cirkevná škola“) a v školách zriadených inou fyzickou osobou alebo právnickou osobou (ďalej len „súkromná škola“),
- r) zákazu používania všetkých foriem telesných trestov a sankcií vo výchove a vzdelávaní.

Vyššie uvedené princípy výchovy a vzdelávania sú zohľadňované aj v stanovených cieľoch výchovy a vzdelávania.

Cieľmi výchovy a vzdelávania podľa platného školského zákona (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní 2008) je umožniť dieťaťu alebo žiakovi:

- a) získať vzdelanie podľa tohto zákona,
- b) získať kompetencie, a to predovšetkým v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, v oblasti využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku a taktiež kompetencie v oblasti matematickej gramotnosti, technických, prírodných vied a technológií, kompetencie k celoživotnému učeniu, sociálne a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,
- c) ovládať anglický jazyk a aspoň jeden ďalší cudzí jazyk a vedieť ich používať,
- d) naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,
- e) rozvíjať manuálne zručnosti, tvorivé, umelecké, psychomotorické schopnosti, aktuálne poznatky a pracovať s nimi na praktických cvičeniach v oblastiach súvisiacich s nadväzujúcim vzdelávaním alebo s aktuálnymi požiadavkami na trhu práce,
- f) posilňovať úctu k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, ktorého je občanom, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a svojej vlastnej kultúre,
- g) získať a posilňovať úctu k ľudským právam, základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd, ako aj úctu

k zákonom a osobitne vzťah k prevencii a zamedzeniu vzniku a šírenia kriminality a inej protispoločenskej činnosti,

- h) pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, a to v duchu porozumenia a znášateľnosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a v duchu náboženskej tolerancie,
- i) naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť,
- j) naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, starať sa a chrániť svoje zdravie vrátane zdravej výživy, chrániť životné prostredie a rešpektovať všeludské etické hodnoty,
- k) získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie.

Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnuť optimálnu kognitívnu, senzomotorickú a sociálno-citovú úroveň tvoriacu základ predškolskej výchovy a vzdelávania v materskej škole a života v spoločnosti. **Všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania v materskej škole sú:**

- zlepšovať sociálnu aktivitu dieťaťa a naplňovať potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi i s dospelými,
- uľahčovať dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené – inštitucionálne, školské prostredie,
- podporovať vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu,
- podporovať rozvoj individuálnych spôsobilostí dieťaťa,
- sprostredkovať základy verejnej kultúry a rozvíjať u dieťaťa dimenzie školskej spôsobilosti, aby sa ľahko adaptovalo na následné primárne vzdelávanie,
- umožňovať dieťaťu naplňovať svoj život a učiť sa prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a ďalšími partnermi s rešpektovaním potrieb dieťaťa a vytvárať podmienky pre blaho všetkých detí,
- identifikovať deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zabezpečovať im podmienky na individuálny rozvoj v súlade s ich potrebami,
- zabezpečovať dostupnosť a rovnosť vo výchove a vzdelávaní,

- zabezpečovať dostupnosť poradenských a ďalších služieb pre všetky deti,
- získavať dôveru rodičov pri realizovaní výchovy a vzdelávania v inštitucionálnom prostredí a pri koordinovanom úsilí v záujme zabezpečovania blaha a potrieb detí (ŠVP 2016, s. 6).

Námety a úlohy

1. Čo je edukácia?
2. Charakterizuj výchovu, vzdelávanie, vzdelanie a pedagogiku.
3. Aká je historická genéza pojmu edukácia?
4. Definuj cieľ, obsah a prostriedky edukácie v predprimárnom vzdelávaní.
5. Charakterizuj materskú školu a jej postavenie v súčasnom školstve.

Poznámky

LITERATÚRA

- DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š., 2009. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-660-3.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M., a kol., 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02498-4.
- KOVÁČIKOVÁ, D., SÁMELOVÁ, S., 2016. *Filozofické, sociálne a pedagogické základy edukácie*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum. ISBN 978-80-557-1099-0.
- KOVÁČIKOVÁ, D., 2009. *Všeobecná pedagogika*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Občianske združenie Pedagóg, 2009. ISBN 978-80-8083-770-9.
- KOVALČÍKOVÁ, I., 2007. *Úvod do pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8068-664-2.
- KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B., 2009. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica. ISBN: 978-80-8083-525-5.
- KOSTRUB, D., 2002. *Problematika cieľa v počítačovej edukácii*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-19-2.
- OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K., a kol., 2004. *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00022-1.
- PODHÁJECKÁ, M., 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8068-797-7.
- PRŮCHA, J., 2009. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŠATUROVÁ-SEPPOVÁ, M., 1993. *Slovensko-anglický slovník. English-Slovak dictionary*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01982-4.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 859-56-3700-101-5.

ŠVEC, Š., 2002. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach Print a Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. ISBN 80-968564-9-9.

VOLKOVÁ, T., 2015. *Outdoorové aktivity vo výchove mimo vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2015. ISBN 978-80-565-1386-6.

Zákon č. 245/2008 Z. z. *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

ZELINA, M., 2010. *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-01884-0.



II Cesty edukácie v materskej škole

Zelina (1996) uvádza, že **metóda** je všeobecnosť cesty, určitý prepis a popis činnosti, ako od vstupu prejsť k výstupu, ako uskutočniť organizáciu činnosti, aby došlo k pozitívnym cieľom. Podľa neho je stratégia filozofiou metódy. Knapíková, Kostrub a Miňová (2002) upozorňujú na skutočnosť, že dnešný život ponúka prevažne pasívne prijímanie informácií, preto apelujú na učiteľov, aby v edukácii uplatňovali práve **produktívne metódy**, ktoré umožňujú rozvíjať u detí *tvorivosť, samostatnosť myslenia, aktivitu, sústredenie, rozhodovanie, prezentovanie vlastného názoru, samostatnosť a zručnosť*. Kostrub (2003) vyjadril presvedčenie, že vzhľadom na aktuálne trendy v pedagogike a didaktike je potrebné **meniť učiteľov pohľad na metódy**, ktoré sú zaužívané v procese výučby. Dieťa je chápané ako subjekt vlastného učenia. „*Pedagogika a didaktika stavia v súčasnosti na metódach, ktoré sú postavené na riešení problémov (učebných) v snahe podnietiť u detí reakcie a stimulovať ich na výber z viacerých možností riešenia*“ (Kostrub 2003, s. 69). Petlák (2004) vyjadruje presvedčenie, že je nutné v oveľa väčšej miere, ako je to v súčasnosti, využívať aktivizujúce metódy v edukačnom procese. Zároveň vysvetľuje, že tieto metódy navodzujú:

- *intelektuálnu, kognitívnu aktivitu (samostatné osvojovanie vedomostí alebo v kooperácii s inými deťmi),*
- *emocionálnu aktivitu (prežívanie radosti, úspechu, prežívanie mravných, estetických a spoločenských hodnôt navodených učiteľom),*
- *praktickú aktivitu (psychomotorické činnosti, situácie bežného života).*

Všetky metódy, ktoré majú spoločného menovateľa – zameranie na tvorivú činnosť, produkty dieťaťa ako výsledok činnosti a získavanie nových poznatkov prostredníctvom aktívnej činnosti dieťaťa – patria do skupiny *produktívnych metód*. Lopušná a Lipnická (2011) k týmto metódam priradujú *diskusné metódy, metódy tvorivej dramatiky, prácu s knihou, hru a pod.* Samozrejme, z toho vyvstáva otázka, ktoré metódy sú aktivizujúce a či vôbec jestvujú metódy neaktivizujúce? Ako je možné, že jednou rovnakou metódou prvý učiteľ deti v materskej škole zaktivizuje a ten druhý nie? Domnievam sa, že každá metóda vhodne podaná deťom, žiakom je aktivizujúca a jej

efektívnosť a úspešnosť je závislá od majstrovstva učiteľa ako pedagóga, edukátora. V týchto intenciách spomeniem výber niektorých metód, ktoré z tohto pohľadu sú v podmienkach outdoorovej edukácie v materskej škole obzvlášť produktívne a prospešné na rozvoj vnímania detí.

Zážitkové učenie

Aktivita dieťaťa v materskej škole je spoločným menovateľom mnohých druhov učenia (Karbowniczek 2007, In: Trubíniová 2007) – **aktívneho, situačného, autentického, participatívneho, interaktívneho, skúsenostného** atď. Ak je aktivita dieťaťa pri učení spojená s vlastným emocionálnym prežívaním, hovoríme o **zážitkovom učení**, ktoré má kontextovú podobu ako *experienciálne učenie* či *skúsenostné učenie*. Väčšina odborníkov zaoberajúcich sa zážitkovým učením vychádza z **Kolbovho cyklického modelu** učenia na základe skúsenosti (*experiential learning model*). Termín **experienciálne učenie** a od neho odvodené termíny vychádzajú z anglického výrazu „*experience*“, ktorý sa prekladá aj ako zážitok, aj ako skúsenosť. Význam tohto pojmu v zmysle zážitku je podľa Kolba (1984) subjektívny, ide o vnútorný stav jedinca. Druhý význam je objektívny, spojený s prostredím. Prepojenie týchto dvoch významov – **zážitku a skúsenosti** – ako subjektívnych a objektívnych podmienok nazýva Dewey (1938) situáciou, v ktorej dochádza k získaniu vedomostí a zručností, pričom tie sa stávajú nástrojom porozumenia a konania v rôznych situáciách (pozri Dočekal 2012). Podľa Dočekala (2012, s. 13, 14) teda „... všetky tri termíny môžeme využiť pri pomenovaní cyklu učenia – prežívanie je základným zdrojom energie procesu, zážitok je potom podmienkou vzniku skúsenosti“. Ďalej uvádza, že „... ak budeme brať do úvahy cyklický charakter tohto procesu, dochádza vďaka zážitku cez jeho transformáciu k vzniku novej skúsenosti, ktorá je však novým vstupným zážitkom pri získavaní ďalšej skúsenosti“. Práve tento fakt vystihuje princíp kontinuity skúsenosti Deweyho (1938, s. 35), podľa ktorého „... každá skúsenosť prijíma niečo z toho, čo už prebehlo predtým a určitým spôsobom modifikuje kvalitu toho, čo príde neskôr“. Na základe uvedeného je prípustné používanie oboch prekladov termínu **experiential learning** – **zážitkové učenie** aj

skúsenostné učenie. Dôležité je, aby toto učenie dosahovalo aj záverečnú fázu **Kolbovho cyklického modelu učenia** (Kolb 1984). Uvedený model predpokladá, že učenie prechádza štyrmi fázami:

- a) *konkrétne skúsenosť – pri ktorej prežijeme niečo aktívne,*
- b) *reflexívne pozorovanie – premýšľanie o tom, čo sa stalo a aké sme pritom mali pocity,*
- c) *abstraktné zovšeobecnenie – vytvorenie teórie vysvetľujúcej, prečo sa to stalo a aký to má vzťah k podobným skúsenostiam,*
- d) *aktívne experimentovanie – teda skúšanie našej teórie v praktických podmienkach a následné plánovanie ďalších krokov (znovu sa vraciame do fázy a).*

Hartl a Hartlová (2000, s. 701) vysvetľujú pojem zážitok „ako každý duševný stav, ktorý jedinec prežíva, vždy vnútorný, subjektívny, citovo previazaný, zdroj osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a skladá jedinečné duševné bohatstvo každého človeka“. Hanuš a Chytilová (2009) ponúkajú zaujímavý pohľad na slovo „zážitok“. Rozdelili ho na predponu „za“, ktorá dáva celému slovu ucelenosť, a na základ „žit“. Z toho usudzujú, že celé slovo obsahuje v sebe uskutočnené prežívanie a zvnútornené skúsenosti. Švábová (In: Trubíniová a kol. 2007) uvádza, že dieťa *prostredníctvom zážitkov* nadobúda nové poznatky a vzťahy na základe osobnej skúsenosti. Dôležité je, čo prebieha vo vnútri dieťaťa, ako sa cíti. Zdôrazňuje potrebu záverečnej reflexie, teda zhodnotenia a pochopenia prežitého kvôli prehĺbeniu zážitku detí. Bekéniová (2005) zasa poukazuje pri **zážitkovom učení na tri faktory**, medzi ktoré patrí klíma (radosť z učenia sa), tvorivosť a rozvoj celistvej osobnosti. „*Silné autentické zážitky, precítenie toho, čo chceme, aby si dieťa osvojilo, preskúmanie a ohmatanie všetkými zmyslami sa pokladá za najistejšiu cestu skutočného a efektívneho učenia sa*“ (Cejpeková 2001, s. 43), a to všetko môžeme dosiahnuť aj outdoorovou edukáciou. **Outdoorová edukácia v materskej škole** má obrovský potenciál, schopný pozitívne ovplyvniť život detí – minimalizuje negatívne civilizačné vplyvy, prispieva k rozvoju fyzickej zdatnosti, má pozitívny vplyv na psychiku dieťaťa, umožňuje rozvoj jeho vedomostí a poznatkov a súčasne podporuje emocionálnu stránku dieťaťa (Bubelíniová, Wiegerová 1999). Kariková (2007) zaraďuje medzi **druhy metód zážitkového učenia**:

- *dialóg a skupinové diskusné metódy (vyjadrovanie názorov detí, vzájomné akceptovanie názorov iných),*
- *pohybové aktivity (pohybové hry, psychomotorické hry),*
- *výtvarné aktivity (kresba, malba, modelovanie, koláž...),*
- *hudobné aktivity (spev, tanec, počúvanie hudby...),*
- *písomné aktivity (spoločná tvorba s pomocou učiteľky),*
- *viacrozmerné aktivity (dramatizácia, hranie rolí, hranie scénok),*
- *bádatelské aktivity (objavovanie, kooperácia s inými).*

Za najdôležitejšie **metódy zážitkového učenia** sú považované *metódy tvorivej dramatiky*, ktoré

Doušková (2009) delí nasledovne:

- *hry na sebaovládanie,*
- *hry na predstavivosť,*
- *hranie rolí,*
- *inscenačná metóda,*
- *pantomíma,*
- *improvizácia,*
- *dramatizácia príbehu.*

Dramatizácia príbehu podľa Douškovej (2009) zahŕňa:

- *riadené hranie,*
- *pantomímu,*
- *improvizovanú scénu,*
- *tvorivú vizualizáciu,*
- *tvorbu príbehu.*

Knapíková, Kostrub a Miňová (2002) pričleňujú k **experiencionálnym metódam** *metódu hrania rolí, metódu konceptuálneho mapovania, metódu hlasného uvažovania*. K aktivizujúcim metódam títo autori priradujú heuristiky, z ktorých v predprimárnom vzdelávaní možno bežne uplatňovať najmä metódy **DITOR** a **brainstorming**. Autorom metódy DITOR je Zelina a Zelinová a znamená: *D – definuj problém, I – informuj sa o probléme, T – tvor riešenia, O –*

ohodnotiť riešenia, R – realizuj vybrané riešenia (Zelina 1994). Pri **brainstormingu** je dôležité dodržiavať tri zásady: 1. oddelenie tvorby nápadov od ich hodnotenia,

2. kvantita vyvoláva kvalitu,

3. synergický efekt – viacerí spoločne produkujú viac nápadov (Turek, 2008).

Heuristiky sú považované za metódu tvorivého riešenia problémov a podľa Tureka (2008) patria do kategórie aktivizujúcich metód spolu s diskusnými metódami a bádateľskými metódami. Doušková (2009) radí medzi **diskusné metódy** predovšetkým riadenú diskusiu vo veľkej skupine, skupinovú diskusiu, panelovú diskusiu. Knapíková, Kostrub a Miňová (2002) priradujú k diskusným metódam situačnú metódu (prípadovú štúdiu), pri ktorej učiteľ deťom opíše situáciu podľa témy z príslušnej edukačnej oblasti (prípad), ktorá obsahuje motivujúce úlohy na riešenie problémov. Turek (2008) medzi požiadavky na prípadovú štúdiu zahŕňa krátkosť príbehu, zaujímavosť a súčasnosť príbehu, jasné ciele, provokovanie konfliktu, empatiu s hlavným hrdinom. **Bádateľské metódy** (Doušková 2009) možno v materskej škole realizovať prostredníctvom *manipulovania, pozorovania, bádania*. *Manipulovanie* znamená napr. ohmatávanie, rozoberanie, premiestňovanie, modelovanie, pestovanie rastlín, konštruovanie, ochutnávanie. *Pozorovanie* má tri fázy: 1. zámerné pozorovanie objektu prebiehajúce individuálnou formou, 2. vzájomná výmena informácií, 3. zostavovanie dokumentu z pozorovania. *Bádanie* je založené na objave novej informácie a stanovení predpokladu. Deti po pozorovaní stanovujú predpoklad, potom daný jav identifikujú, zhodnocujú zistenia a porovnávajú ich so svojím predpokladom. *Záver* tvorí prezentovanie výsledkov. Podľa Kopáčovej (2003) v rámci uplatňovania **bádateľských metód** je pre deti dôležitá samostatná práca. Záujem detí možno podnecovať tzv. operačnými otázkami, na ktoré hľadajú odpoveď vlastnou činnosťou. Čím viac skúseností majú deti s objavnými činnosťami, tým je pravdepodobnejšie, že v sebe objavia nadanie na vedecké bádanie (Kopáčová 2003). V plánovaní činností založených na bádateľských metódach by mali mať učitelia na zreteli, že pre deti nie je cieľom prírastok faktov ani úplné pochopenie prírodných dejov, ale ide o vzrušenie a radosť z objavu (Kopáčová 1999). Už od detstva tak môžu deti zažívať radosť z objavovania

prírody a pestovať si kladný vzťah k tomu, čo budú neskôr zažívať na vyučovaní vo vyšších ročníkoch (Hockicko 2009). Deň prežitý v materskej škole by nemal existovať bez uplatnenia aspoň niekoľkých metód zážitkového učenia, a to práve outdoorová edukácia a pobyt vonku ponúka deťom plným priehrdím. Ak má byť pre dieťa čas strávený v materskej škole zážitkom, potom ani nie je možné, aby sa metódy zážitkového učenia v edukácii neuplatňovali. Najideálnejšie by bolo, keby bol pre dieťa v materskej škole celý deň neopakovateľným zážitkom. Pritom stačí len pozorne načúvať, kedy deti spontánne prejavujú radosť, kedy sa tešia, smejú, ktorých aktivít sa dožadujú, čo ich najviac uspokojuje. S tým logicky súvisí predpoklad, že deti budú mať na výber spomedzi mnohých možností. Z praxe môžeme potvrdiť, že deti si s obľubou vyberajú aktivity dramatickej výchovy, netradičné výtvarné aktivity (Krupová, Krupová, Akimjaková 2010), pracovné aktivity, bádateľské aktivity (Rochovská 2011) i akékoľvek aktivity spojené s hudobnou činnosťou a pohybom. Najosvedčenejšie je všetky metódy dopĺňať vhodne voleným humorom, ktorý udržiava detskú pozornosť (Rochovská, Krupová 2015).

Hra

Hra je pre dieťa najprirodzenejšia aktivita. Je veľmi dôležité podotknúť, že aj keď dieťa nikto neučí sa hrať, napriek tomu to vie. Samozrejme, v súčasnosti s tým môžeme polemizovať. Vonkajšie prostredie je pre túto hru taktiež najprirodzenejšie. Preto sa naskytá otázka, prečo niekedy v materských školách nedáme dieťaťu to, čo je mu najbližšie. Elkonin (1983, s. 24 – 25) vo svojej práci *Psychológia hry* prichádza k záveru, že: „**ľudská hra** je taká činnosť, v ktorej sa zobrazujú sociálne vzťahy medzi ľuďmi, hra je také zobrazovanie ľudskej činnosti, pri ktorej sa oddeľuje jej sociálna, skutočne ľudská podstata – jej úlohy a normy vzťahov medzi ľuďmi“. Huizinga (1990, s. 33) hovorí, že: „**hra** je dobrovoľná činnosť či zamestnanie, ktoré sa vykonáva v rámci iných presne stanovených časových a priestorových hraníc podľa dobrovoľne prijatých, bezpodmienečne záväzných pravidiel, je sama o sebe cieľom a sprevádza ju pocit napätia, radosti i odlišnosti od ‚obyčajného života‘“. Veľký význam **hier** pri duševnom vývine detí zdôrazňuje

Makarenko. Hru považuje za vážnu prípravu na život. *Dokazuje, že ona tvorí hlavné zamestnanie. Podľa psychológov dieťa síce odlišuje realitu od hry, no pomocou objektov a situácií prevzatých z reálneho sveta si vytvára svoj vlastný svet, v ktorom môže prežívať príjemné zážitky alebo spájať s nimi udalosti spôsobom, ktorý mu prináša najväčšie potešenie. Dieťa túži byť dospelým a konať ako dospelý. Pri hre je to možné* (Holéciová, Klindová, Berdychová 1961, s. 18 – 19). Podľa Kikušovej a Králikovej (2004) **hra** je činnosť prezentujúcu vnútornú (psychickú) a vonkajšiu (motorickú) aktivitu jedinca. Podhájecká (2011, s. 10) charakterizuje **hru** nasledovne: „Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na cestu dnu a von.“ Mastnak (1994, s. 54) vyzdvihuje hru a vidí v nej výraznú spojitosť s podstatou a evolúciou, čím výrazne oponuje niektorým názorom o zbytočnosti hry: „Človek je od prírody hravý, práve za pomoci hry sa prikláňa k životu a získava viac skúseností s bytím vo svete ako ten, čo uprednostňuje racionálnu prísnošť. Hra striasa zo seba povahu pomocného nástroja, náhodného prídavku a zhustuje fakticky a podľa zmyslu načrtávaný život v nevyhnutnom symbole komplexnej umeleckej konkretizácie.“ Hranice hry chápe značne široko – siahajú od detskej symbolickej hry až po racionálno-kombinatoristické hry. Francúzsky osvietenec *Rousseau* pokladal hru za prirodzenú činnosť dieťaťa, ktorá najlepšie upokojuje jeho túžbu po pohybe a podporuje vývin zmyslov, najmä zraku. Obracal sa na rodičov a vychovávateľov s výzvou, aby milovali deti, podporovali ich hry, ich zábavy, ich roztomilý inštinkt. Aj v tomto výroku sa prejavuje jeho úcta a láska k dieťaťu, ochrana práv dieťaťa a na jeho dobu veľmi pokroková požiadavka rešpektovať vekové zvláštnosti dieťaťa. Jeho myšlienky mali veľký význam aj preto, lebo nimi upozornil na životnú účelnosť hry (Holéciová, Klindová, Berdychová 1961, s. 9). *Fröbel* (Elkonin 1983, s. 14), ktorému pripisujú hlavnú zásluhu za tzv. objavenie **hry** v polovici 19. storočia, charakterizuje hru výstižne: „... hra, zábava – to je najvyšší

stupeň rozvoja dieťaťa, rozvoja človeka v tomto čase; je to totiž slobodný aktívny vnútorný jav, vyplývajúci z nevyhnutnosti a potreby tohto vnútra. Hra rodí radosť, voľnosť, spokojnosť. Hra je život dieťaťa v predškolskom veku; opierajte teda o ňu svoju výchovnú činnosť, podporujte hru, riadte ju...“ Sloboda hry je prvým právom. Pri starostlivej výchove dieťaťa mu ponechávame slobodu pokojne, rozumne a samostatne sa hrať, kým sa bude chcieť hrať. Propagovanie myšlienky hlbokého významu hry a jej dôležitosť i z historického aspektu je veľmi záslužné, lebo v hre ako hlavnej činnosti detí predškolského veku sa začínajú formovať city, vôľa, charakter a tvoria sa aj prvé citové spoločenské putá (Grigelová 2014, s. 8). „Silné autentické zážitky, precítenie toho, čo chceme, aby si dieťa osvojilo, preskúmanie a ohmatanie všetkými zmyslami sa pokladá za najistejšiu cestu skutočného a efektívneho učenia sa“ (Cejpeková 2001, s. 43) a to všetko môžeme dosiahnuť už v materskej škole aj outdoorovou edukáciou, svojím pobytom vonku, pobytom v prirodzenom prostredí, bohatom na podnety. **Hra** pre deti do šiestich rokov bola pre Komenského dôležitým nástrojom poznávania okolitého sveta a prípravou k vážnym veciam do budúcnosti (Podhájecká 2011). Aj v Komenského dielach môžeme badať dôležitosť **hry**. Predškolskú výchovu spájal s prípravou na život. Rodičov nabádal, nech sa starajú o rozvoj detí: 1. vo vedách, 2. v umení, 3. v jazykoch, 4. v mravnosti, 5. v zbožnosti (Čapková 1968, s. 74, 235). Komenský zdôrazňoval, že „škola podľa svojho pravého účelu nemá byť ničím iným než dielňou ľudskosti a predohrou života, kde by sa preberalo všetko, čo robí človeka človekom. A to nástrojmi a používaním nástrojov tak prispôsobených, aby všetko, čo remeselníci prijímú do dielne a podujmú sa to vyrobiť, z nej aj určite vyšlo vyrobené. Tak i duševné schopnosti žiakov, ktorých sme prijali do dielne školy, nech z nej určite vyjdú vybrúsené. Je teda nutné, aby tu, rovnako ako tam, všetko prekypovalo praktickými cvičeniami, pretože jedine prax plodí umelcov. A ak je škola predohrou života, znamená to, že nie je nutné, aby predcvičovania vážnych činností života boli tiež vážne; tie neprislúšia detskému veku. Majú byť predohrami, aby sa v nich dalo začať i pokračovať príjemne. V tej veci veľa získavame, ako svedčí skúsenosť, ak napodobňujeme chod prírody, ktorý napreduje od menších vecí k väčším, od nižších k vyšším a konečne od hravých k vážnym.“ (Komenský 1992, s. 256). V Informatóriu školy materskej Komenský poukazuje na potrebu vyučovania a učenia, ktoré „je samo osebe i svojou povahou milé a príjemné, že je to

ozajstná hra a potešenie ducha“ (Komenský 1991, s. 36). Komenský uvádza príklady, keď sa s deťmi máme začať hrať, a to je už v prvom roku ich života (kolísanie, spev, hra s hrkálkou). V druhom, treťom, štvrtom roku i v neskoršom veku uvádza hlavne príklady pohybových hier (behanie, skákanie). Štvrtý, piaty a šiesty rok sú podľa neho rokmi tvorivej práce a pohybu. Je to vek postupnej prípravy detí na školu, čo „*bude potom pre učiteľa veľká pomoc*“. Komenský úplne prirodzene uvádza príklady hier s rodičmi, pestúnkami a súrodencami, oceňuje ich záslužnú prácu, no zároveň pridáva názor, že „*deťom viac prospejú ich rovesníci, takisto deti, a to tak, že buď si medzi sebou niečo rozprávajú, alebo sa spolu hrajú*“ (Komenský 1991, s.82). Na **rovesníckej hre** oceňuje skutočnosť, že deti sú na podobnej úrovni, „*keď jeden druhého neprevyšuje hĺbkou vynaliezavosti*“. Netúžia po nadvláde, nenútia sa k ničomu, nemajú strach. Vo vzájomnej komunikácii prevláda medzi nimi láska a úprimnosť. Otázky aj odpovede sú priame. To všetko je pre deti typické a nech by sa dospelí akokoľvek usilovali, nedosiahnu úroveň detí, naopak, dospelý vek je v tomto prípade skôr prekážkou. Komenský upozorňuje, že školská **hra** nie je prostriedkom zábavy, ale *funguje ako výchovný a vzdelávací prostriedok*. Deťom by sa mali vštepovať iba veci, ktoré majú nejaký účel a sú k úžitku. Vštepovanie by malo prebiehať iba metódami, ktoré sú pre dieťa príjemné a hra rozhodne toto kritérium úplne spĺňa (Rabušicová 1991). Prirodzeným prostredím na hranie je rodina (v ponímaní Komenského materská škola). Komenský formuluje potrebu materskej školy v každom dome, ale nesmierne dôležitá je aj záhrada či ulica (hry s rovesníkmi). Podstatné je však zabezpečiť, aby miesto, ktoré slúži na hranie, bolo bezpečné, a aby hry, ktoré deťom ponúkame, boli neškodné. Bezpečnosť pri hre by mala byť umocnená prítomnosťou rodičov, pestúnok alebo varovkýň. **Hra** je pre dieťa predškolského veku cesta, ktorá ho pripravuje na život v kolektíve, v spoločnosti. Hlavsa (In: Šimová, Dargová 2001, s. 16) **hru** delí do štyroch fáz:

- a) *exploračná hra,*
- b) *manipulačná hra,*
- c) *precvičovacia hra,*
- d) *opakovacia hra.*

Bartušková uvádza **delenie hier** na *konštruktívne, námetové a dramatizujúce*. Delením hier sa zaoberal aj Elkonin, ktorý hry predškolského veku rozdelil na *štyri skupiny*. Do prvej skupiny zadelil *hry napodobňovacie, do druhej skupiny dramatické hry opierajúce sa o daný obsah, do tretej – hry s nekomplikovanými pravidlami podľa obsahu a do štvrtej – hry s pravidlami bez obsahu*. Kuric uvádza delenie hier zo psychologického hľadiska na: nepodmienené reflexné alebo intuitívne, senzomotorické, intelektuálne, kolektívne (In: Šimová, Dargová 2001, s. 16 – 17). V materskej škole nesmieme zabudnúť ani na veľmi dôležitú **voľnú hru**. Jej opodstatnenie v živote dieťaťa má dôležité postavenie. **Voľná hra** je potrebná hlavne na rozvoj inteligencie dieťaťa. Dieťa totiž počas nej skúma svoje okolie a bez rušivých zásahov plní úlohy, ktoré si samo zadalo. Robí to tak dlho, pokým nestratí záujem. Pri voľnej hre si dieťa samo posúva svoje hranice. Ideálne tento proces prebieha niekde v prírode, v členitom teréne, kde si môže vytvárať skrýše, lezie po stromoch, stavia si vlastné príbytky, využíva vodu, pôdu, prírodné materiály. Ak si deti samy zadajú úlohu, necítia únavu a dokážu vynaložiť väčšiu námahu. Je to pre ne výzva, vďaka ktorej si môžu vyskúšať svoje sily. Dospelým táto detská činnosť často pripadá nezmyselná a zbytočná, ale pre deti má svoje opodstatnenie (Koníčková 2016). Štúdia psychologov z University of Colorado odhalila, že **voľná hra posilňuje sociálne väzby, vytvára emocionálnu zrelosť, rozvíja kognitívne zručnosti a posilňuje fyzické zdravie**. V rámci kognitívnych zručností sa *deti učia plánovať, vymýšľajú si vlastné úlohy, sú aktívne, vedia sa samy organizovať pri hre*. Tým, že sa počas hry učia stanoviť si vlastné ciele, im to aj v budúcnosti pomáha pri prekonávaní prekážok a skôr dosiahnu úspech. Vedci prišli aj na to, že vďaka voľným hrám sú *deti lepšie pripravené učiť sa v škole, majú lepšie známky a v dospelosti sú tiež šťastnejšie a dosahujú lepšie výsledky vo viacerých oblastiach*. Autori štúdie skúmali 70 šesťročných detí. Zisťovali, koľko času tieto deti venujú voľným hrám a spontánnym aktivitám. Zistili, že *deti, ktoré sa vo veľkej miere zapájali do voľných hier, mali zvýšenú vlastnú iniciatívu, aktivitu, samostatnosť a sebareguláciu*. Podľa psychológa Graya z Univerzity v Bostone „*pri voľnej hre majú deti skutočne kontrolu nad všetkým. Učia sa robiť vlastné rozhodnutia, riešiť vlastné problémy, tvoriť a dodržiavať pravidlá, zaobchádzať jeden s druhým ako rovný s rovným*“ (Lahey 2014).

Námety a úlohy

1. Charakterizuj jednotlivé vhodné metódy v rámci outdoorovej edukácie v materskej škole.
2. Aké výhody/nevýhody má zážitkové učenie a hra v outdoorovej edukácii v materskej škole?
3. Definuj hru v materskej škole ako výchovno-vzdelávaciu metódu.
4. Aké je zážitkové učenie v predprimárnom vzdelávaní?
5. Ako reflektuje hru Komenský?

Poznámky

LITERATÚRA

BEKÉNIOVÁ, L., 2005. *Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Prešov: Metodické centrum. 2005. ISBN 80-8045-397-7.

BUBELÍNIOVÁ, M., a kol., 1999. *Premeny školy v prírode*. Bratislava: Iuventa. ISBN 80-88893-46-1.

CEJPEKOVÁ, J., 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Zvolen: Bratia Sabovci, 2001. ISBN 80-8055-491-9.

ČAPKOVÁ, D., 1968. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: SPN.

DEWEY, J., 1938. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1938.

DOČEKAL, V., 2012. *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?* In: e-PEDAGOGIUM, 2012, č. 1, s. 9 – 17. ISSN 1213-7499.

DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š., 2009. *Didaktický model materskej školy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2009. ISBN 978-80-8083-660-3.

GRIGELOVÁ, I., 2014. *Hra a hračka ako podporný činiteľ v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-682-5

ELKONIN, D., B., 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: SPN. ISBN 67-004-83

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HOCKICKO, P., 2009. *Role of the Children's Universities in Innovative Learning Activities*. In: Moderní trendy v přípravě učitelů fyziky 4, Moderní prostředky a metody výuky fyziky, zborník z konference. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-785-8.

HOLÉCYOVÁ, O., KLINDOVÁ, L., BERDYCHOVÁ, J., 1961. *Hry v mateřské škole*. Praha: SPN.

- HUIZINGA, J., 1990. *Homo ludens*. Bratislava: Tatran, 1990.
- KARBOWNICZEK, J., 2007. *Aktivita dieťaťa*. In: Trubíniová, V., a kol. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M., 2004. *Dieta a hra*. Bratislava: SOFA. ISBN 80-89033-42.
- KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M., 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-18-4.
- KOLB, D., A., 1984. *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984. ISBN 0132952610.
- KOMENSKÝ, J., A., 1992. *Škola hrou*. In: PŠENÁK, J., a kol. *Výber z potockých spisov a reči Jana Amosa Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80- 223-0415-8.
- KOMENSKÝ, J., A., 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01568-3.
- KONÍČKOVÁ, J., 2016. *Doprajte deťom voľnú hru. Má pre ne veľký význam*. Eduworld. [online]. [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/5018/doprajte-detom-volnu-hru-ma-pre-ne-velky-vyznam>
- KOPÁČOVÁ, J., 1999. *Fyzikálna príprava učiteľov 1. stupňa ZŠ v kontexte zavádzania nových prístupov v prírodovednom vzdelávaní na Slovensku*. In *Univerzitní vzdelávaní učiteľů primární školy na přelomu století*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-86039-76-5.
- KOPÁČOVÁ, J. 2003. *Bádateľské aktivity – nástroj rozvoja kompetencií žiaka*. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava: PdF UK. ISBN 80-88868-85-8.
- KOSTRUB, D., 2003. *Oblasť detskej prírodovednej skúsenosti*. In: *Predškolská výchova*, ISSN 0032-7220, 2002/2003, roč. 57, č. 6, s. 20 – 27.
- KOSTRUB, D., 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-35-4.
- KRUPOVÁ, I., KRUPOVÁ, D., AKIMJAKOVÁ, B., 2010. *Využívanie interpretácie vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU, 2010. CD s prílohami. ISBN 978-80- 8084-534-6.

- LAHEY, J., 2014. *Why Free Play Is the Best Summer School*. The Atlantic, Education. [online]. [cit. 2020-04-21]. Dostuné z: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2014/06/better-school-results-clear-the-schedule-and-let-kids-play/373144/>
- LOPUŠNÁ, A., LIPNICKÁ, M., 2011. *Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku*. In: Metodika predprimárneho vzdelávania. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-968777-3-7, s. 73 – 89.
- MASTNAK, W., 1994. *Zmysly – umenie – život*. Prešov: Matúš.
- PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PODHÁJECKÁ, M., 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované, aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-034-5.
- PODHÁJECKÁ, M., 2011. *Hra dieťaťa: edukačná platforma pre vyspelú osobnosť*. In: Hra v predprimárnej edukácii: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0467-4.
- RABUŠICOVÁ, M., 1991. *Dramatická výchova u Komenského a dnes*. Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského.
- ROCHOVSKÁ, I., 2011. *Využívanie bádatelských aktivít v materskej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-8084-666-4.
- ROCHOVSKÁ, KRUPOVÁ, D., 2015. *Využívanie metód zážitkového učenia v materskej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-5610-238-1.



III Pobyť vonku v materskej škole

Výchova a vzdelávanie sa v materskej škole uskutočňuje prostredníctvom nasledovných *foriem denných činností*:

- hry a činnosti podľa výberu detí,
- zdravotné cvičenie,
- vzdelávacia aktivita,
- pobyt vonku,
- činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, odpočinok).

V našom ponímaní je **outdoorovej edukácii** v podmienkach materskej školy najbližší **pobyt vonku**. Podľa Redmonda, Forana, Dwyera (2010) je **pobyt vonku** zmyslovým zážitkom, kde príroda, telo, emócie, zmysly a myseľ hrajú dôležitú úlohu, pretože umožňujú zvýšenie intenzity zážitku z výchovy a vzdelávania. Príroda je chápaná ako miesto, kde deti majú možnosť využiť poznatky získané počas edukácie a workshopov. Zisťujú, že prešli osobným rastom, vďaka ktorému sa im darí nadviazať pozitívne spoločenské vzťahy. V prírode môže byť realizovaných aj veľa iných zručností, napr. komunikácia, spolupráca, riešenie problémov, rozhodovanie, občianstvo a kritické myslenie. Prostredie je nesmierne dôležitým podnetom na efektívny rast dieťaťa a jeho potrieb. Od roku 1921 dodnes evidujeme *trinásť platných kurikulárnych dokumentov*. Hlavným dôvodom častých striedaní boli reformy, snaha o skvalitňovanie, aktualizovanie výchovy a vzdelávania podľa najnovších vedeckých poznatkov (Vargová, Lynch 2017). Už Komenský žiada, aby výchova zodpovedala prírode a zákonitostiam, ktoré v nej existujú. Komenský to zdôvodňuje tým, že príroda je jednotný celok, existuje v nej presný poriadok, všetko tu prebieha cielavedome, postupne, v harmónii a prirodzenou cestou. Proti vonkajšiemu a často násilnému pôsobeniu na dieťa pochopil výchovu ako prirodzený proces. Tomu prispôbil obsah vzdelávania, pedagogické metódy, organizáciu školstva a zachytil aj vzťahy človeka k prírode a k ľudskej činnosti. Prírodu pokladá za učiteľku. *"Je totiž celkom pravda, že všetka sila umenia spočíva v napodobňovaní prírody"*. Považuje ju za prameň poznania. Hovorí: *"človek vie iba to, čo poznal odinakia!...Každý vie iba to, čo poznal. Ak chceš,*

aby niekto vedel, postaraj sa o to, aby mnoho poznal". Z jeho myšlienok pre nás vyplýva, že súčasťou výchovy osobnosti Človeka musí byť aj poznávanie prírody, zákonitostí jej existencie a vývoja rastlín, živočíchov, poznávania hornín a nerastov, zdrojov a podmienok života, poznávanie mnohotvárnosti a jednoty prírody, vnímanie jej krásy, formovanie jej vzťahov k nej a aktívna účasť pri tvorbe zdravého prirodzeného a životného prostredia. Žiada tiež, aby už v predškolskom veku boli deti vedené k "chápaniu vecí prírodných a iných". V duchu svojich ideí, že príroda je učiteľkou a prameňom poznávania, žiada, aby sa deti oboznamovali s rôznymi vecami, predmetmi, farbami, javmi, krásou oblohy, stromov, kvetov, zvierat, rastlinami, prúdením vody. Tu Komenský vystihuje význam priameho kontaktu dieťaťa so skutočnosťou, význam skúsenosti s prírodou ako prostriedku k všestrannému vzdelávaniu osobnosti (Dargová 2018, s. 20-21). Mária Terézia Brunšviková (Brunswicková), ktorá zriadila v roku 1828 v dome svojej matky v Budíne prvú detskú opatrovňu v rakúskej monarchii, v roku 1829 iniciovala založenie prvej detskej „opatrovne“ na Slovensku Banskej Bystrici, taktiež vytvorila systém výchovy a vzdelávania. V tom môžeme vidieť dôraz aj na pobyt vonku. „Deti mali tráviť veľa času na dvore a v záhrade. Tu sa mali venovať gymnastickým cvičeniam. Deti sa učili pod vedením učiteľa a na deti dohliadala výchovná pomocnica“ (Sklenka 2019). „O samotnej výchove a vzdelávaní detí v opatrovniach si môžeme urobiť obraz podľa predmetov. Boli nimi napríklad hláskovanie, náuka o formách a tvaroch, biblické dejiny, prírodopis, technológia či náuka o remeslách. Na skrátenie dlhej chvíle sa odporúčalo navíjanie priadze, navliekanie korálikov a prírodnín, šitie a pletenie. Deti tiež kreslili do piesku a na bridlicové tabuľky, chodili na prechádzky do prírody a podporovalo sa cvičenie obratnosti (hádzanie, skákanie, behanie). Po príchode do zariadenia sa primerane veku zúčastňovali upratovania priestorov, pričom sa zdôrazňovala ochrana pred prievanom, deti sa prezliekali do jednotného oblečenia a dbalo sa aj na hygienu (umývanie rúk a tváre)“ (TASR 2015). Už v Osnovách pre detské opatrovne slovenské, z roku 1921, bolo úlohou učiteľky zaznamenať v denných zápisoch počasie, aby mohla byť odôvodnená prípadná neúčasť detí na prechádzke. Čas trávený vonku mal byť v čo najdlhší. Prvoradou zásadou práce bolo, aby deťom boli poskytnuté v dostatočnej miere zaujímavé formy zábavy, neboli preťažené množstvom nových dojmov, ale aby dojmy, ktoré na ne pôsobili, všestranne vnímali a používali všetkými zmyslami. Hlavnými výchovnými prostriedkami

uplatňovanými v tejto dobe vo výchovne práci detskej opatrovni bolo zamestnanie, tvorivá činnosť (vystrihovanie, lepenie, modelovanie, kreslenie a pod.), hry, pozorovanie predmetov, obrazov a rozhovory o nich, prednášanie porekadiel a básní, spev, hudba, rytmika, telesné cviky, cvičenie zmyslov, starostlivosť o zvieratá, ľahké práce v záhrade, výchova k domácim prácou a výchova ku každodenným potrebám človeka, najmä základných hygienických návykov. Učiteľky si uvedomovali potrebu skúmania dieťaťa a nevyhnutnosť prihliadať na jeho zdravie, telesný vývoj, rozvoj duševných schopností, formovanie dieťaťa v mravnú bytosť, pestovanie vzťahu k povolaniu i jeho výchovy k povinnostiam budúceho občana (Janček 1989). Základným dokumentom pre materské školy v roku 1948 sa stal *Pracovný program pre materské školy* a mal štyri časti. Už v ňom bolo dané, že vo výchovnej práci prevláda voľná výchova a dominantné postavenie má prírodné prostredie. Zohľadňuje prirodzenú potrebu pobytu na čerstvom vzduchu a spontánny pohyb ako každodennú a nevyhnutnú súčasťou života detí. Pracovný program pre materské školy to rešpektoval a pretvoril do svojich cieľov a obsahu. *Zákon č. 95/1948 zb. o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon)* uvádza, že súčasťou školského zariadenia by mala byť aj telocvičňa s príslušenstvom, cvičisko (ihrisko), školská záhrada, školský statok, školské polesie a iné praktické vyučovacie objekty. V roku 1953 opätovne došlo k aktualizácii kurikulárneho dokumentu pod názvom *Prechodné učebné osnovy pre materské školy*. Smernica odporúčala materským školám zaoberať sa aj úlohou starostlivosti o zdravie detí predovšetkým prostredníctvom podpory telesnej zdatnosti, pravidelných lekárskech prehliadok, čistoty, otužovania, pravidelného cvičenia atď. Následne prišla ďalšia reforma dovtedy zaužívaných noriem a vznikla smernica pod názvom *Učebné osnovy pre materské školy* (1955). Tieto osnovy boli prvou záväznou smernicou a podľa nej sa postupovalo v celom štáte. Do obsahu pribudla mravná výchova ako samostatná zložka. Smernica bola oproti iným obohatená aj o stručné metodické pokyny, ako plánovať a realizovať úlohy z telesnej, rozumovej, mravnej a estetickej výchovy. *Výchovný prostriedkom vyučovania bolo zamestnanie, ktoré sa spolu shrou považovalo za základnú organizačnú formu*. Hlavnou smernicou sa od roku 1960 stali *Osnovy výchovnej práce pre materské školy*. Ich obsah bol rozpracovaný pre deti mladšie a staršie a rozšíril sa o pracovnú výchovu, ktorá bola výrazne spätá s prírodou a pobytom vonku (Pajdlhauserová 2009). V roku 1963 ministerstvo školstva a

kultúry vydalo pomocnú knihu pre pedagogické školy, ktorú v roku 1965 upravila a doplnila Fottová. „Úlohou tejto publikácie je pomôcť učiteľkám materských škôl zlepšiť výchovnú prácu pri pobyte vonku. Pobyt detí na čerstvom vzduchu je veľmi dôležitý na správny všestranný rozvoj dieťaťa. Má veľký význam pre jeho telesný, ale aj rozumový a citový rozvoj dieťaťa. Pri správnej životospráve, usmerňovaní cvičení a rozvíjaní pohybov detí je jedným z účinných prostriedkov posilňovania zdravia dieťaťa“ (Fottová, Kapalín 1965, s. 5). Základné ustanovenie organizačného poriadku pre materské školy uvádza: „V letných mesiacoch sú deti väčšinu dňa vonku: v záhrade, na ihrisku a na vychádzkach. Ale aj v zimných mesiacoch materská škola musí zabezpečiť pravidelný denný pobyt detí na čerstvom vzduchu. Len silný vietor a mráz pod -10 °C, prípadne vytrvalý dážď, ak nie sú deti dostatočne oblečené proti vlhkosti, môže byť dôvodom, aby sa nešlo na vychádzku“ (Fottová, Kapalín 1965, s. 14). Najkratší čas, ktorý musia deti stráviť vonku, je minimálne dve hodiny denne, a to aj za menej priaznivých podmienok. Za priaznivých podmienok trávajú deti vonku väčšinu času, ak nie všetok. Odporúča sa, aby deti spali na nevykurovaných balkónoch či verandách v ktoromkoľvek ročnom období. Avšak v materských školách sme sa s tým stretávali iba ojedinele, preto ak deti spia vo vykurovaných miestnostiach, je potrebné miestnosť pre uloženie detí poriadne vyvetrať a za priaznivého počasia nechať po celý čas spánku otvorené okno dokorán (Fottová, Kapalín 1965). Pri podávaní jedla vonku treba taktiež dodržiavať hygienické pravidlá. Výhodou je, ak má materská škola krytú terasu, ale ak nie, postačia stolíky a stoličky umiestnené pod holým nebom, zhotovené podľa požiadaviek typizovaného detského nábytku, teda s dodržaním vyhovujúcich rozmerov. Pri pobyte vonku treba stoly zakrývať igelitovým obrusom a nezabúdať ani na dodržiavanie kultúry pri jedle (Fottová, Kapalín 1965). „Vychádzky majú veľký význam pre telesný i duševný rozvoj detí, oboznamujú ich s novými javmi, rozširujú okruh skúseností. Vychádzka môže v niektorých prípadoch nahradiť zamestnanie, ak chce učiteľka na vychádzke oboznámiť deti s niečím, niečo ich naučiť“ (Fottová, Kapalín 1965, s. 75). Pokiaľ je nevyhnutné viesť deti cez frekventované dopravné miesta, vedú sa deti za ruky a sú zoradené do útvaru. Keď učiteľka s deťmi dôjde na pokojné miesto, napr. na poľnú cestu, do sadu, môžu sa pohybovať voľne, ale disciplinovane. Vychádzka s malými deťmi jedným smerom cesty by nemala trvať viac ako 10 až 15 minút. Starším deťom vychádzky jedným smerom predlžujeme na 20 až 25 minút. Avšak

so staršími deťmi môžeme podniknúť dlhšie vychádzky na vzdialenosť 1 až 1 ½ kilometra. V takom prípade je potrebné urobiť si s deťmi uprostred cesty prestávku, aby si oddýchlí. Po návrate z vychádzky učiteľky sledujú deti, či únava nemá nepriaznivý vplyv na ich zdravotný stav. Ak sa presvedčia, že vychádzka deti neunavila, ale naopak, upokojila a priniesla im radosť, môžu takú vychádzku zopakovať o niekoľko dní (Fottová, Kapalín 1965). V roku 1966 bola vydaná smernica s názvom *Program výchovnej práce v jasliach a materskej škole*. Obsah bol rozdelený do šiestich vekových kategórií podľa zložiek výchovy. K zložkám výchovy bola zaradená telesná výchova, rozumová výchova, materinský jazyk, mravná výchova, pracovná výchova a estetická výchova. Za najvýznamnejší výchovný prostriedok je v tomto programe považovaná hra ako prirodzená a základná činnosť dieťaťa, ktorá mu subjektívne prináša radosť a uspokojenie a podporuje jeho všestranný rozvoj a výchovu (Program výchovnej práce v jasliach a materskej škole 1966, In: Podhájecká, Dobiasová 2009). S pobytom vonku sa v tomto programe primárne stretáme v obsahu rozumovej výchovy v časti oboznamovanie s prírodou. Deti by mali poznať a pozorovať domáce i voľne žijúce zvieratá, kvety, kríky stromy, zeleninu, trávu atď. Mali by pripravovať jednoduché pokusy, poznať vlastnosti hliny, piesku, kameňa. Obsah zahŕňa aj rozlišovanie hlavných znakov ročných období a poznávanie charakteristických prác na poliach, záhradách, parkoch pre jednotlivé obdobia. V pracovnej výchove je súčasťou aj práca v záhrade a v kútiku živej prírody (Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách 1966). V roku 1979 vyšla Ministerstvom SSR dočasná smernica pre predškolské zariadenia *Program výchovnej práce v jasliach a materských školách*. Na pobyt vonku vymedzovala čas dve hodiny denne v zimných mesiacoch. V jesenných a jarných mesiacoch sa pobyt vonku predĺžil aj na poobedňajšie činnosti. V letných mesiacoch sa podľa možností prenášali von všetky činnosti. „Pobyt vonku sa väčšinou uskutočňuje v školskej záhrade. Jej vybavenie by malo poskytovať možnosti na najrôznejšie činnosti podľa voľby detí, na telovýchovné činnosti, hry s pieskom, snehom, vodou, pohybové hry, hry s dopravou a brannou tematikou, výtvarné činnosti, na primeranú prácu s využívaním záhradného náradia, pracovné činnosti s rôznymi nástrojmi a s rôznym materiálom. Súčasťou pobytu vonku je aj vychádzka. Netreba ju uskutočňovať denne, ale podľa premysleného obsahu 2 – 3-krát do týždňa“ (Jírová a kol. 1979). V Programe výchovnej práce v jasliach a materských školách z roku 1985 sa hra naďalej

považuje za najvýznamnejšiu zložku vo výchovno-vzdelávacom procese. Dostatok príležitostí voľne sa hrať majú deti hlavne počas organizačných foriem hier a pri činnostiach podľa svojej voľby najmä v rámci pobytu vonku a v popoludňajších hodinách. Pomerne diskutovanou témou je aj otužovanie detí. Program uvádza, že otužovanie je najúčinnjšou obranou proti bežným ľahším ochoreniam detí. Otužovať sa môže vzduchom, vodou, snehom, chladom. Podľa možnosti škôl sa odporúčalo aj saunovanie detí. Významnou súčasťou bol aj dostatočný pobyt detí vonku, odporúčaný najmenej dve hodiny denne doobeda pre každú vekovú skupinu (Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách 1985). Už v jasliach sa deti zoznamovali so snehom, s týmto studeným a tvárnym predmetom. Skúsenejšie deti spájali sneh so sánkami a lyžami. Lyže a otepľovačky malo zakúpené každé dieťa v skupine. Deti sa hravo učili najskôr v triede na koberci a neskôr aj na umelo vytvorených miernych svahoch správne nosiť lyže, ťahať nohy s pripnutými lyžami, otáčať sa, robiť pluh a pod. (Bariaková 1984). Prvoradým zameraním bolo zvyšovanie úrovne zdravia a celkového telesného rozvoja detí. Z týchto uvedených dôvodov sa organizovalo mnoho formálnych i neformálnych besied. Na jednej z nich účastníci besedy v Kremnici v roku 1989 diskutovali o mnohých aspektoch zdravotnej starostlivosti, životospráve, o športových akciách pre deti, o pedagogických a metodických problémoch práce, spojených s telesnou výchovou. V tomto období sa deti zúčastňovali na mnohých športových akciách, súťažiach a spartakiádach. Taktiež mnoho škôl malo podmienky na saunovanie, plávanie i lyžovanie detí. Svoje miesto podstatné miesto mali aj školy v prírode. V roku 1999 bol schválený *Program výchovy a vzdelávania v materskej škole*. Do procesu výchovy a vzdelávania sa integrovala aj zdravotná a environmentálna výchova. Zdravotnú funkciu spĺňa program hlavne v obsahu telesnej výchovy. Prostredníctvom nej „*napomáha dieťaťu utvárať si základné hygienické návyky, získavať odolnosť a otužilosť organizmu, čím významne prispieva k celkovému upevňovaniu zdravia*“ (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách 1999, s. 26). Súčasťou telesnej výchovy je aj otužovanie a sezónne činnosti ako sánkovanie, lyžovanie a predplavecká príprava – oboznamovanie s vodou. V pracovnej výchove sa takisto kladie zreteľ na rozvoj zdravotnej funkcie, ale aj na environmentálne a ekologické hľadiská. Pracovnú výchovu tvoria viaceré činnosti, ako napríklad: „*starostlivosť o životné prostredie (starostlivosť o určitý úsek školského dvora, blízkeho*

parku alebo lesa, príp. čistenie lesnej studničky, horského chodníka a pod.), starostlivosť o rastliny a zvieratá, zber a práca s prírodninami, ale aj skúmanie ich vlastností (napr. deti skúmajú lupou štruktúru niektorých prírodnín a pod.), ďalej skúmanie rôznych druhov materiálov z hľadiska ich ďalšieho spracovania (drevo–papier–zber a recyklovanie starého papiera a pod.), skúmanie rôznych druhov odpadových materiálov a ich vlastností (deti si prakticky overujú, ktorý druh odpadu, syntetický alebo prírodný, sa v zemi po určitom čase rozloží a ktorý nie a pod.), možné využitie odpadového materiálu (deti zhotovujú z odpadového materiálu rôzne praktické a umelecké výtvary) a iné“ (Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách 1999, s. 47 – 48). Vo Vyhláske Ministerstva zdravotníctva SR č. 527/2007 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež v § 7 písm. b) je charakterizovaný **pobyt detí vonku**: „najmenej dve hodiny dopoludnia a dve hodiny odpoľudnia v závislosti od dĺžky pobytu detí v predškolskom zariadení alebo v prevádzkarni pre starostlivosť o deti predškolského veku, a to v každom ročnom období; pobyt vonku môže byť skrátený alebo vynechaný pri mimoriadne nepriaznivých meteorologických podmienkach, ktorými sú víchrica, prudký dážď, teploty pod -10 stupňov Celzia alebo pri nadmernom znečistení ovzdušia; telesné cvičenie detí najmenej dvakrát denne; systematické otužovanie detí na zvyšovanie odolnosti ich organizmu“. V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) nachádzame **Pobyt vonku** v Organizačnom usporiadaní denných činností v materskej škole v takomto znení: „Pobyt vonku obsahuje pohybové aktivity detí, vychádzky, edukačné aktivity atď. V záujme zdravého psychosomatického rozvoja dieťaťa sa neodporúča vynechávať pobyt vonku. Realizuje sa každý deň. Výnimkou, kedy sa nemusí uskutočniť, sú nepriaznivé klimatické podmienky, silný nárazový vietor, silný mráz, dážď (nie mrholenie). V jarých a letných mesiacoch sa pobyt vonku upravuje vzhľadom na intenzitu slnečného žiarenia a zaraďuje sa 2 krát počas dňa, v dopoludňajších i odpoľudňajších hodinách“ (ŠVP ISCED 0 2008, s. 27). V rámci Obsahových a výkonových štandardov v tematickom okruhu PRÍRODA, v perceptuálno-motorickej oblasti v obsahových štandardoch: „Pohyb v prírode. Umelá lokomócia. Otužovanie. Pohyb s rôznymi pomôckami. Špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti (klzanie, bobovanie, hry s vodou atď.)“, a vo výkonových štandardoch (špecifických cieľoch): „pohybovať sa v rôznom prostredí (sneh, ľad,

voda) bez strachu a zábran, otužovať sa prostredníctvom vody, snehu, vetra, slnka, modifikovať pohyb v zmenených podmienkach alebo v problémových situáciách, pohybovať sa rôznymi spôsobmi medzi prírodnými alebo umelými prekážkami, využívať na pohyb rôzne pomôcky, zvládnuť na elementárnej úrovni špeciálne pohybové zručnosti a schopnosti, zvládnuť turistickú vychádzku do blízkeho prírodného okolia“ (ŠVP ISCED 0 2008, s. 21). **Pobyt vonku** plní okrem pedagogickej a rekreačnej aj významnú zdravotnú funkciu. Súčasťou pobytu vonku sú najmä spontánne pohybové aktivity, voľné hry podľa výberu detí a vychádzka mimo areálu materskej školy. V rámci pobytu vonku môžu byť zaradené aj vzdelávacie aktivity a zdravotné cvičenie tak, aby bol ponechaný dostatok času na spontánne hry a pohybové aktivity detí. Pobyt vonku sa zabezpečuje každodenne, skrátiť či úplne vynechať sa môže len z dôvodu mimoriadne nepriaznivých meteorologických podmienok. Ak sa pobyt vonku skrúti alebo nerealizuje, je potrebné zabezpečiť podmienky na pohybovú aktivitu detí v triede alebo telocvični (ak ju materská škola má) (ŠVP 2016, s. 99 – 100). Už tu môžeme vidieť, že pobyt vonku patrí do outdoorovej edukácie, ktorá je vertikálne aj horizontálne obsahovo rozsiahlejšou problematikou. Dovoľme si skonštatovať, že v našich nielen legislatívnych podmienkach pobyt vonku dostatočne pokrýva svoje úlohy pre deti v materských školách. Samozrejme, ak máme na zreteli, že by sa vykonával a realizoval v daných intenciách, čo je už zväčša na ramenách učiteľov materských škôl, ale aj v spolupráci s rodičmi. Je vhodné a dôležité podotknúť, že kvalitatívna, ako aj kvantitatívna úroveň v rámci pobytu vonku v materskej škole bola na vysokej úrovni, ako sme si mohli všimnúť pri krátkom exkurze do minulosti.

Námety a úlohy

1. Charakterizuj pobyt vonku ako formu dennej činnosti.
2. Za akých podmienok sa pobyt vonku v materskej škole nemôže realizovať?
3. Aké sú benefity a riziká pri realizácii pobytu vonku v materskej škole pre deti a pre učiteľov?
4. Ako sa v kurikulárnych dokumentoch vyvíjal pobyt vonku?

5. Aké postavenie má v súčasných podmienkach materskej školy pobyt vonku?

Poznámky

LITERATÚRA

BARIAKOVÁ, V., 1984. *Skôr než k nám zavítala zima*. In: *Predškolská výchova*. Roč. 38, č. 5, s. 27. ISSN 0032-7220.

DARGOVÁ, J., 1992. *Výchova aktívneho vzťahu žiakov k prírode v pedagogickom odkaze J. A. Komenského*. In: *Pedagogická orientace*. Vol 2, No 3 (1992). ISSN: 1805-9511.

DOBIASOVÁ, M., PODHÁJECKÁ, M., 2009. *Hra v kurikule materskej školy*. In: PORTIK, M. a kol., eds. *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 139-148. ISBN 978-80-555-0024-9.

FOTTOVÁ, M., KAPALÍN, V., 1965. *Pobyt detí predškolského veku vonku*. Pomocná kniha pre pedag. školy - triedy pre prípravu učit. materských škôl. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 67-291-65.

HAFIČOVÁ, H. 2018. *Škola v prírode – outdoorové aktivity celý deň a naprieč kurikulumom*. In: *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní Zober ma von*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

JANČEK, J., 1989. *Detská opatrovňa v Prievidzi 1888 – 1988. (K storočnici materského školstva v Prievidzi)*. Prievidza. [online]. [cit. 2020-05-22]. Dostupné z: <http://www.histregional.szm.com/>

JÍROVÁ, M., a kol., 1981. *Metodika výchovnej práce v jasliach a materských školách*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

PAJDLHAUSEROVÁ, E., 2009. *Od detských opatrovní k materským školám v sústave škôl*. In: GAŠPAROVÁ, E., a kol., eds. *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu. ISBN 978-80-970266-0-8. [online]. [cit. 2020-05-08]. Dostupné z: http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/zbornik2009_bb.pdf#page=53

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. 1966. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Ministerstvo zdravotníctva a Ministerstvo školstva a kultúry.

Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách. 1985. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Ministerstvo školstva SSR.

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. 1999. Trenčín: Ludoprint. ISBN 80-967721-1-2.

REDMOND, K., FORAN, A., DWYER, S. 2010. *Quality Lesson Plans for Outdoor Education.* Humankinetics. ISBN 0736071318.

SKLENKA, V., 2019. *Výnimočných 190 rokov prvej materskej škôlky na území Slovenska v našom meste.* [online]. [cit. 2020-05-25]. Dostupné z: <https://www.bystricoviny.sk/blog/vladimir-sklenka-vynimocnych-190-rokov-prvej-materskej-skolky-na-uzemi-slovenska/>

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE, 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969407-5-2.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 859-56-3700-101-5.

TASR, 2015. *Grófka Brunšviková pozdvihla vzdelávanie malých detí v Uhorsku.* [online]. [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: <https://www.skolske.sk/clanok/20602/grofka-brunsvikova>

VARGOVÁ, M., LYNCH, Z., 2017. *Medzníky v osude materských škôl.* In: Naša škola. Roč. 20, č.7, s. 13 – 22. ISSN 1335-2733.

Zákon č. 186/1960 Zb. *o sústave výchovy a vzdelávania (školský zákon).* [online]. [cit. 2020-05-08]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1960/186/19800901>

Zákon č. 95/1948 Sb. *o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).* [online]. [cit. 2020-05-12]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1948/95/19520101>

Vyhláška Ministerstva zdravotníctva SR č. 527/2007 Z. z. *o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež.*



KAPITOLA

DRUHÁ

IV Opodstatnenie outdoorovej edukácie v materskej škole

Za posledné dve dekády sa život v rodinách dramaticky zmenil. Deti trávia až trojnásobne viac času pozeraním televízora a sedením za počítačom než pri hrách vonku (Childwise 2017). Deti v mnohých európskych krajinách sú dnes často odkázané tráviť väčšiu časť dňa vnútri (v interiéri) zariadení detskej starostlivosti, kým sú ich rodičia v práci. Preto je namieste zamyslieť sa nad tým, či nepotrebujú tráviť viac času vonku. Prostredníctvom zdieľania príkladov dobrej praxe si uvedomujeme hodnotu, ktorú prináša čas strávený vonku. Vraciame sa k naplneniu základných potrieb dieťaťa (Andreasen a kol. 2018). Hillman a kol. (1990) vo svojom výskume zistili, že medzi rokmi 1971 – 1990 došlo až k 50 % skráteniu času, ktorý deti strávili vonku pri hrách. Možné dôvody tohto fenoménu možno pripísať aj obavám rodičov o bezpečnosť. Prieskum MORI (McNeish, Roberts 1995) zistil, že hoci 91 % opýtaných dospelých si uvedomilo dôležitosť hry vonku, no až 60 % opýtaných vyjadrilo obavy o bezpečie

svojich detí, ak by boli samy vonku. Výskumom Valentinea a McKendricka (1997) sa dospelo k záveru, že obavy rodičov a meniaci sa povaha detstva zohrávajú významnú úlohu pri obmedzovaní detí alebo určovaní príležitostí na ich hranie. Louv (2005, s. 34) poukazuje na to, že sme vytvorili spoločnosť, ktorá „učí mladých ľudí, aby sa vyhli priamej prírodnej skúsenosti“. Vytvoril pojem „porucha deficitu prírody“ a snaží sa zdôrazniť potrebu v celosvetovom meradle opätovného spojenia detí s prírodou prostredníctvom práce so sieťou detí a prírody (2016). Anketa Unilever: *Špina je dobrá – Oslobodte deti*, realizovaná na vzorke 12 000 rodičov v 10 krajinách, zistila, že deti trávajú vonku neprimerane málo času, čo je nevyhovujúce pre ich zdravý vývin. Napríklad vo Veľkej Británii tretina detí vo veku 5 až 12 rokov trávi vonku menej ako 30 minút denne. Zatiaľ čo väzni vo väznici s najvyšším stupňom stráženia v USA majú zaručené, že budú vonku 2 hodiny denne, polovica detí na celom svete trávi vonku menej ako 1 hodinu (Martinko, 2016). Priemerné americké dieťa denne strávi päť až osem hodín pred obrazovkou televízie, počítača, tabletu či telefónu, často na úkor neorganizovanej hry v prírode. Rajović a Rajović (2019) základe štúdie uskutočnenej medzi učiteľmi v Slovinsku sa dospeli k záveru, že *dnešné generácie detí majú menej rozvinuté motorické zručnosti a kognitívne základy (pozornosť a sústredenie, schopnosť uvažovať a riešiť problémy, ako i všeobecné vedomosti a slovnú zásobu) ako mali predchádzajúce generácie detí. V dnešnej dobe intenzívne vnímame nárast vývojových porúch u detí, ako sú poruchy reči, dyslexia (problém s čítaním textu), dysgrafia (problém s písaním) a ortopedické poruchy (ploché nohy, spôsobujúce problémy s držaním tela), nedostatok pozornosti, poruchy správania, emočné poruchy či poruchy kontroly impulzov. Podľa programu NTC hrá aktívny pohyb dôležitú úlohu v rozvoji mozgu a mentálnej kapacity dieťaťa a problémy, ako sú poruchy učenia, problémy s koncentráciou a nedostatočná schopnosť pozornosti, môžu byť dôsledkom nedostatočného pohybu, rozvoja motoriky a celkovo moderného životného štýlu, ktorý často znamená nedostatočnú fyzickú aktivitu. Nedostatok pohybu má za následok zníženie objemu konkrétnych oblastí mozgu – tzv. bazálnych ganglií. Prakticky to znamená, že deti, ktoré nemajú dostatok pohybu, nemajú naplno rozvinuté konkrétne oblasti mozgu a nemajú využitý svoj biologický potenciál, ktorý pohyb podmieňuje. Učí sa im ťažšie, ťažšie sa im riešia problémy v živote a pod. Dobrá správa je, že tento trend sa dá zvrátiť oveľa ľahšie, než si myslíme. Niekoľkominútový pobyt vonku sa dá vtesnať aj do*

najnabitejšieho rozvrhu. Za tú námahu to stojí – výhod je omnoho viac, nejde len o chvíľu strávenú na čerstvom vzduchu. Dni, keď deti hodiny šantili v parkoch, stavali pevnosti, brodili sa potokmi a lozili po stromoch, nahradili videohry, sledovanie televízie a organizované aktivity v krúžkoch alebo športových kluboch. Zeleň deti vymenili za obrazovky, a to negatívne vplýva na ich zdravie a vývoj. Postoj rodičov k výchove detí sa tiež zmenil. Najskôr boli tí, čo dopustili, že sa ich deti od svitu do mrku hrali úplne bez dozoru, a zrazu sa z nich stávajú „*helikoptérovi rodičia*“, ktorí deťom bránia túlať sa po štvrti, pretože majú o ich bezpečnosť prehnané starosti (O'Mara 2018). Ak je celý edukačný proces v materskej škole naplánovaný dobre, riadený bezpečne a prispôsobený tak, aby uspokojoval potreby každého dieťaťa, potom podľa anglickej inšpekčnej skupiny pre vzdelávanie (OFSTED 2008) treba zaistiť viacero opatrení:

- *zlepšiť akademické výsledky,*
- *vytvoriť akýsi most k učeniu na vyššom vzdelávacom stupni,*
- *rozvíjať zručnosti a samostatnosť v rôznych typoch prostredia,*
- *urobiť výchovu a vzdelávanie prítlačivejšími a dôležitými v živote ľudí,*
- *podporovať v deťoch princípy aktívneho občianstva a ochrany životného prostredia,*
- *pestovať tvorivosť,*
- *poskytovať príležitosti pre neformálne vzdelávanie prostredníctvom hry,*
- *zmierniť problémy so správaním a zlepšiť dochádzku,*
- *stimulovať, podnecovať a zvyšovať motiváciu,*
- *rozvíjať schopnosť vyrovnávať sa s neistotou,*
- *poskytovať výzvy a príležitosti,*
- *podstupovať prijateľnú mieru rizika,*
- *zlepšiť postoj mladých ľudí k vzdelávaniu.*

Edukácia a pobyt vonku ponúka jedinečné príležitosti na rozšírenie potenciálu detí v predškolskom veku. **Outdoorová edukácia** by teda mala byť prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, keďže indoor aj outdoor ponúkajú odlišné, avšak vzájomne sa doplnujúce prostredia na vzdelávanie a výchovu. Kvalita zážitku vo vonkajšom prostredí je však najlepšia, aká môže byť – je autentická, zmysluplná a nevyhnutná pre reálny život v budúcnosti

tých, na ktorých nám záleží najviac – našich najmenších. Pozitívne výsledky z dosahu outdoorovej edukácie na deti dokazujú prieskumy v Škandinávii či vo Veľkej Británii (Parsons 2007), kde sa dnes bežne a naplno realizuje vyučovanie vonku (Andreasen a kol. 2018). **Outdoorové aktivity** majú dôležitú úlohu vo výchove dieťaťa – *pomáhajú mu porozumieť okolitému svetu, chápať komplexne systémy v prírode, a to sa dosahuje prostredníctvom pozorovania, interakcie s okolitým svetom a interpretáciou prírodných javov a zmien počas celého roka. Zároveň to znamená, že deťom pomáhajú žiť v harmónii s najbližším okolím a začleniť sa do sveta, v ktorom žijeme* (EducationScotland 2020). Metódy práce s deťmi, používané v lesných škôlkach, sú založené na **priamej skúsenosti** s okolím, čo pomáha deťom spontánne zaujať ich pozornosť. Táto skúsenosť môže byť sprostredkovaná riadenou aktivitou či uceleným programom, alebo aj neformálne – spontánnymi aktivitami. Výskumy vo Veľkej Británii so zameraním na **outdoorové vzdelávanie** (uvedené v sprievodcovi „Outdoor Learning“) potvrdili, že *priama interakcia detí s prírodou od raného detstva je nevyhnutným predpokladom na rozvoj kritického myslenia a proaktívnych postojov k trvalo udržateľnému rozvoju, ktorý je pre ďalší život na zemi kľúčový*. A všetko sa môže začať obyčajnou hrou v lese, na poli, v parku a všade tam, kde môžu prísť deti do priameho kontaktu s prírodou. *Lesné škôlky* alebo *Forest Schools*, môžu byť pre deti pri ich predprimárnom vzdelávaní súčasťou inšpirácie, lebo im ponúkajú možnosť rozvinúť a docieľiť sebaistotu a sebaúctu prostredníctvom praktickej skúsenosti s prírodou. Nemožno však zabúdať na to, že daný koncept sa nedá preniesť komplexne v pôvodnej podobe, keďže na Slovensku sú iné podmienky (ekonomické, kultúrne, sociálne, hodnotové a pod.). Ak by sa koncept prevzal celostne, pravdepodobne by nevykazoval takú efektivitu ako v krajine, kde vznikol. Mal by slúžiť predovšetkým ako inšpirácia, lebo i v našich kultúrnych podmienkach nájdeme množstvo podnetov, ktoré môžeme realizovať v materských školách v rámci outdoorovej edukácie (práca s hlinou – hrnčiarstvo, pletenie z prútia – košíkarstvo a pod.). **Počas pobytu vonku** sú deti živšie, intenzívnejšie reagujú na rozličné podnety, aktívne sa zapájajú do diania, no zároveň sú uvoľnenejšie. Preto majú najlepšie predpoklady učiť sa, čo zdôrazňuje aj už spomínaný autor metodiky NTC Rajović (2018). Či už ide o rozvoj sociálnych zručností, posilnenie sebaúcty a sebaistoty, rozvoj

matematických alebo literárnych zručností prostredníctvom **outdoorových aktivít**, deti si navyše neustále prehlbujú pocit slobodnej voľby, ale aj zodpovednosti za seba (Woodland Adventurers Limited 2018). Výskum (FUN-in-the-WOOD Forest School 2018) zameraný na deti, ktoré navštevujú lesné škôlky, definoval niekoľko **benefitov pre deti predškolského veku**, z ktorých vyberáme:

- *nárast sebaistoty a dôvery v seba samého u týchto detí,*
- *rozvoj ich sociálnych zručností a uvedomovanie si ich vplyvu na iných,*
- *zlepšenie ich jazykových a komunikačných zručností,*
- *nadšenie pre spoluprácu – zvýšená motivácia a koncentrácia,*
- *zlepšená vytrvalosť a zlepšenie motorických zručností,*
- *rešpekt voči prírode a zvýšený záujem o ňu ,*
- *zníženie chorobnosti u detí a zníženie rizika obezity pri pobyte a pohybe vonku,*
- *zlepšenie zručností pri riešení problémov,*
- *podpora kreativity u detí,*
- *nadobudnutie nových špecifických zručností, ktoré sa nedajú nadobudnúť a naučiť v triede,*
- *zručnosti, ktoré sa deti učia v kontexte, sú pre ne väčším prínosom, lebo sa ich hneď učia aplikovať do praxe a konkrétnych situácií,*
- *aj deti, ktoré sú zväčša vo vnútri ticho a bez aktivity, sú o to väčšmi odhodlané komunikovať a podieľať sa na aktivitách vonku (Kováčová, Sýkorová 2018).*

Iný výskum, ktorý realizovala organizácia Learning through landscapes Trust (Learning through Landscapes 2018), partner projektu TAKE ME OUT, dokonca číselne odhaduje prínos **outdoorových aktivít pre deti**:

- *85 % učiteľov sa vyjadrilo, že v rámci outdoorových aktivít sa pristupuje ku kreatívnejšiemu učeniu a zvyšuje sa environmentálne povedomie,*
- *85 % učiteľov sa vyjadrilo, že sa zlepšilo zdravie u detí,*
- *65 % poukázalo na zvýšenie záujmu o učenie sa,*
- *73 % spozorovalo zlepšenie správania detí,*

- 64 % spozorovalo zníženie šikanovania u týchto detí,
- 84 % poukázalo na zlepšenie sociálnej interakcie medzi deťmi.

Všetky tieto spomínané vyjadrenia, výskumy a informácie o **outdoorovom vzdelávaní** smerujú k jasnej informácii o benefitoch pre deti vo veku 3 – 6 rokov. Z toho následne vyplýva vhodnosť outdoorového vzdelávania a potreba implementácie a aplikovania samotnej filozofie tohto vzdelávania do podmienok predprimárneho vzdelávania na Slovensku. Snahou nie je rozširovať sieť lesných škôlok na Slovensku, ale inšpirovať sa nimi a implementovať skúsenosti a osvedčené postupy zo zahraničia do našich predškolských zariadení a poskytnúť tak benefity z **outdoorového vzdelávania** nielen desiatke detí navštevujúcich súkromné lesné škôlky, ale všetkým deťom v predprimárnom vzdelávaní (Kováčová, Sýkorová 2018, s. 45 – 47). Vďaka **outdoorovej edukácii** môžu deti zapojiť svoje fyzické, duševné i emocionálne stránky, svoje telo, aby bolo zdravé, svoju myseľ, aby bola svieža, a svoje údy, aby boli obratné“ (Komenský 1991, s. 85). Varuje však pred takými hračkami (predmetmi), ktorými by si mohli deti ublížiť alebo poškodiť iné veci. „Teda s čímkoľvek sa deti chcú hrať, ak to nie je škodlivé, treba ich v tom skôr podporovať, ako im v tom brániť. Nemajú totiž nič iné, čím by sa vážne zaoberali, a záhalka škodí duchu aj telu“ (Komenský 1991, s. 86). **Outdoorová edukácia** totiž môže vytvárať príležitosti na vznik integrovaných vzdelávacích skúseností, spájajúcich aspekty intelektuálneho, fyzického, emocionálneho, estetického a duchovného rozvoja. Náš životný štýl sa stáva čoraz viac sedavým, ale realizácia hier vonku to môže zmeniť už v rannom detstve. Jedno z odvetví **outdoorového vzdelávania** – *Therapy by Adventure* – dokonca u jedincov znížilo stres. Takéto experimenty majú pravdepodobne najväčšiu hodnotu, ak sú aplikované preventívne (Higgins 1996). Je dôležité poukázať na to, že nie každý v rámci edukácie súhlasí s absenciou hry v prírode. Joyce (2012) práve spochybňuje zmiznutie hry. Tvrdí, že hra v prírode sa zmenila a vyvinula sa spolu s novými spoločenskými vplyvmi a politickým kontextom času. Z historického hľadiska bola hra v prírode nevyhnutnosťou a spôsobom života, ktorý sa začlenil do predprimárneho vzdelávania detí. Materské školy boli a stále sú vytvorené s vonkajším priestorom. Pobyt vonku a hra sú tu identifikované ako základná súčasť kurikula a považujú sa za neoddeliteľnú súčasť vzdelávania a rozvoja (Bilton 2010).

Námety a úlohy

1. Vymenuj pozitíva a negatíva outdoorového vzdelávania pre deti predškolského veku.
2. Aký by mal byť „ideálny“ koncept outdoorovej edukácie v materskej škole na Slovensku?
3. Aké sú spochybňujúce teórie outdoorovej edukácie a jej prepojenia s hrou v súčasnosti?
4. Charakterizuj postavenie pobytu vonku a outdoorovej edukácie na Slovensku.
5. Má ešte pobyt vonku a outdoorová edukácia v súčasnej spoločnosti hodnotu alebo je to už prežitok z minulosti?

Poznámky

LITERATÚRA

- ANDREASEN, T., a kol. 2018. *Zober ma von: príručka: ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode*. Kremnica: INAK. ISBN 978-80-972996-0-6.
- BILTON, H., 2010. *Outdoor Learning in the Early Years*. Management and Innovation. Oxon: Routledge.
- CHILDWISE, 2017. *Connected Kids: Trends watch* [online]. [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: https://groupmp15170118135410.blob.core.windows.net/cmscontent/2017/06/Connected-Kids-Trends-Watch-2017_Small1.pdf
- EDUCATIONSCOTLAND, 2020. [online]. [cit. 2020-04-09]. Dostupné z: <https://education.gov.scot/>
- HILLMAN, M., ADAMS, J., WHITELEGG, J., 1990. *One False Move ... A Study of Children's Independent Mobility*. London: Policy Studies Institute.
- JOYCE, R., 2012. *Outdoor Learning, Past and Present*. Maidenhead: Open University Press.
- KOVÁČOVÁ, A., SÝKOROVÁ, J., 2018. *Analýza potrieb realizovaná pre potrebu projektu „TAKING LEARNING OUTDOORS – SUPPORTING THE SKILLS OF PRE-SCHOOL TEACHERS IN OUTDOOR EDUCATION AND CARE“ – „TAKE ME OUT“, 2016-1 -SK01-KA201-022597, v období september 2016 – august 2018*. In: FEDORKO, PISKURA, V., 2018. *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní ZOBBER MA VON*. Nekonferenčný vedecký zborník príspevkov. ISBN 978-80-555-2031-5.
- LEARNING THROUGH LANDSCAPES. 2020 [online]. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://www.ltl.org.uk/>
- LOUV, R., 2008. *Last Child in the Woods*. New York: Algonquin Books.
- MARTINKO, K., 2016. *Children spend less time outside than prison inmates*. TreeHugger.com [online]. [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: <https://www.treehugger.com/culture/children-spend-less-time-outside-prison-inmates.html>
- McNEISH, D., ROBERTS, H., 1995. *Playing it Safe: Today's Children at Play*. Essex: Barnardos.

O'MARA, C., 2018. *Kids dont spend nearly enough time outside heres how and why to change that*. The Washington Post. [online]. [cit. 2020-04-05]. Dostupné z: <https://www.washingtonpost.com/news/parenting/wp/2018/05/30/kids-dont-spend-nearly-enough-time-outside-heres-how-and-why-to-change-that/>

OFSTED, 2008. *Learning Outside the Classroom - How Far Should you go?* [online]. [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <http://dera.ioe.ac.uk/9253/>

OUTDOOR WOODLAND LEARNING, 2018. *FUN-in-the-WOOD Forest School*. [online]. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://funinthewood.com/forest-school/>

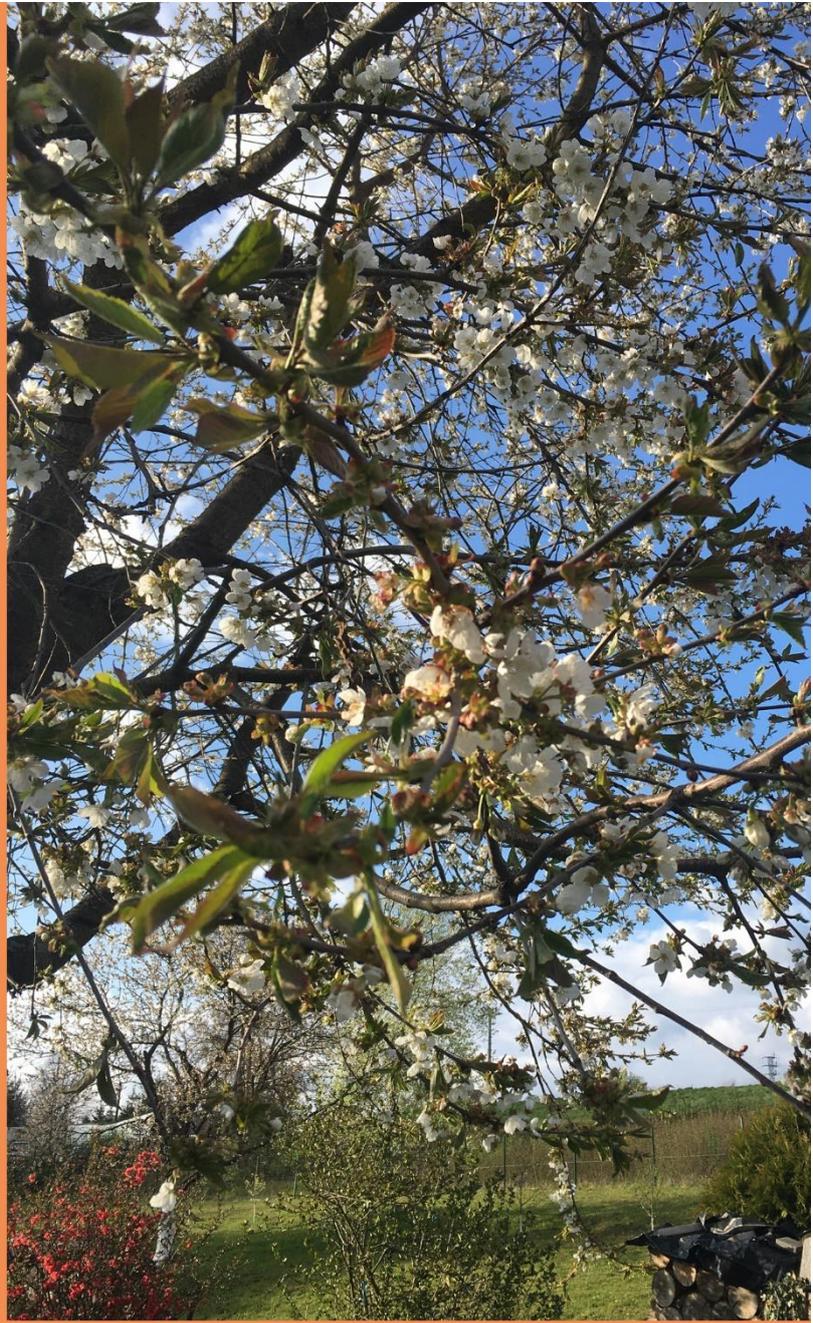
PARSONS, G., 2007. *Heading Out: Exploring the impact of outdoor experiences on young children*. Winchester: Learning through Landscapes.

RAJOVIĆ, R., RAJOVIĆ, I., 2019. *NTC pre všetkých. Ako deťom pomôcť rozvinúť ich potenciál*. Metodická príručka k programu. Banská Bystrica: Fantao, Cesta fantázie o.z. [online]. [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: <http://ntcforall.com/wp-content/uploads/2019/10/NTC-SK-v4.pdf>

RAJOVIĆ, R., 2016. *NTC Sistem učenja*. [online]. [cit. 2020-04-09]. Dostupné z: <https://ntcucenje.com/?v=13dd621f2711>

VALENTINE, G. and McKENDRICK, J., 1997. *Children's Outdoor Play. Exploring Parental Concerns About Children's Safety and the changing Nature of Childhood*. *Geoforum*, 28 (2), s. 219-235. [online]. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016718597000109>

WOODLAND ADVENTURERS LIMITED, 2018. *Forest school*. [online]. [cit. 2018-05-10]. Dostupné z: <http://www.outdoorkindergarten.org/forest-school.htm>



V Vznik, história a genéza outdoorovej edukácie

Filozofia a teória **outdoorovej edukácie** má tendenciu zdôrazňovať vplyv prírodného prostredia na človeka, výchovnú úlohu stresu a výziev v rámci zážitkové učenia (Outdoor recreation. (n. d.). Retrieved from <http://www.trunity.net/lifegermination/topics/view/23121/>). Ak sa jedinec zúčastňuje na outdoorovej edukácii, je na „najprimeranejšej“ úrovni, keď je vonku, pretože je „zbavený“ mnohých vymožeností moderného života. Účastníci si môžu uvedomiť, že sú súčasťou väčšieho ekosystému a nie sú natolko viazaní spoločenskými zvyklosťami a normami. V podstate môžu byť úprimnejší voči sebe a lepšie vnímať seba aj ostatných ľudí vo svojom okolí bez ohľadu na národnosť, rasu, triedu, náboženské presvedčenie atď. Ford (1986, In: Čipková a kol. 2015) založil **filozofiu outdoorového vzdelávania na štyroch premisách**:

1. Primárnym cieľom outdoorového vzdelávania je snaha, aby si všetci účastníci uvedomili záväzok – ľudskú zodpovednosť za spravovanie krajiny. Etické rozvíjanie krajiny nám prikazuje zaobchádzať s krajinou a jej zdrojmi s rešpektom za každých okolností. Outdoorové vzdelávanie je orientované na konanie a rozvíjanie prijateľných postojov. Pripúšťa, že všetko, čo sa deti učia, musí byť premietnuté do ich eticko-ekologického konania.

2. V súvislosti s cieľom krajinnej etiky alebo záväzkom k jej spravovaniu musí existovať viera vo význame poznania určitých faktov a konceptov. Kognitívnym cieľom outdoorového vzdelávania musí byť poznanie vzájomného vzťahu všetkých aspektov fungovania ekosystému. Základným kurikulárnym cieľom je porozumenie vzťahom medzi jednotlivými prírodnými zdrojmi, ale aj vzťahom ľudí k prírodným zdrojom v súvisi s ich spoločenskými zvykmi. Pochopenie základných ekologických, sociologických a kultúrnych princípov je predpokladom zaangažovanosti v záujme etického zaobchádzania s krajinou. Outdoorové vzdelávanie však nestanovuje konkrétne spôsoby, ako sa treba správať vo vzťahu k ekologickej etike. Učí deti, ako sa rozhodovať na základe faktov. Uznáva, že rozhodovanie v ekologickom kontexte je náročné a vedie deti k tomu, aby sa rozhodovali až po zvážení vplyvu posudzovanej činnosti na životné prostredie, kultúru a spoločnosť.

3. Tretí aspekt sa týka perspektívy ľudského bytia v okolitom, vonkajšom prostredí. Deti nepotrebujú poznať prírodné prostredie len z dôvodu prežitia druhov, ale potrebujú ho poznať ako prostredie, v ktorom budú tráviť množstvo voľného času. Preto je nevyhnutné ich naučiť, ako sa dá pohodlne žiť v prírode a ako sa dá rekreovať s minimálnym dosahom na životné prostredie. Kvalita outdoorovej rekreácie priamo súvisí s rozsahom vedomostí o vonkajšom prostredí.

4. Štvrtý aspekt súvisí s filozofickým postulátom, že outdoorové vzdelávanie je kontinuálna vzdelávacia skúsenosť. Nie je to len jedna exkurzia, jeden týždeň v outdoorovej škole alebo ojedinelá udalosť konajúca sa raz za rok. Je nutné, aby sa takto edukovalo na všetkých úrovniach a počas celého života.

Outdoorové vzdelávanie všeobecne zahŕňa programy, ktoré môžu byť orientované na:

- a) *kurikulum (curriculum-oriented)*,
- b) *správanie (behavior-oriented)*,
- c) *rekreáciu (recreation-oriented)*,
- d) *ochranu prírody (conservation-oriented)*,
- e) *kempovanie a prežitie (camping-survival/oriented)* (Ford 1986, In: Čipková a kol. 2015).

Outdoorová edukácia tiež pomáha vstúpiť do základných prvkov tímovej práce, pretože účastníci často musia spolupracovať a spoliehať sa na ostatných. Mnohým môže lanové ihrisko alebo outdoorová aktivita napnúť ich zónu pohodlia a spôsobiť im fyzickú výzvu, čo môže následne viesť k duševnej výzve. **Korene outdoorovej edukácie** možno nájsť už vo filozofických prácach: *Komenského, Johna Deweyho, Williama Jamesa, Aldo Leopolda, Johna Locka, Johna Muira, Jeana-Jacquesa Rousseaua, Henry Davida Thoreaua a Johanna Heinricha Pestalozziho*. **Outdoorové vzdelávanie** je organizovaná výchova a vzdelávanie, prebiehajúce vo vonkajšom prostredí (Bunting, 2006). **Outdoorové vzdelávanie** vychádza z filozofie, teórie a praxe experimentálneho a environmentálneho vzdelávania. **Outdoorové vzdelávanie** môže byť tiež definované ako experimentálna forma učenia v prírode, o nej a pre ňu (pozri Bunting 2006, Wikipedia, Gilbertson, Bates, McLaughlin, Ewert 2006). **Outdoorové aktivity** sú teda všetky činnosti odohrávané sa vo vonkajšom prostredí. „*Prostredím pre outdoorové programy nie je*

len príroda, ale všetko, čo sa vymyká školskému, pracovnému prostrediu. Takto všeobecne chápané outdoorové programy môžu byť poňaté aj ako divadelné predstavenie, kameňosochárska dielňa a pod.“ (Hroník 2006, s. 207). Nemusí teda ísť iba o aktivity v prírode, ale môže ísť o rôzne druhy aktivít v netradičných priestoroch. Termín **outdoorová aktivita** je veľmi všeobecný a skrýva sa pod ním veľa druhov činností, najčastejšie ide o hry, športy a kreatívnu tvorbu. **Outdoorové vzdelávanie** využíva prirodzené prostredie na experimentálne učenie a zážitkové učenie. Keď sa v roku 1900 rodiny presťahovali z vidieka do mesta a mestá sa urbanizovali, následok nového života na seba nedal dlho čakať. Ľudia trávili čoraz menej času na vidieku a v prírode, čo dovtedy bolo súčasťou ich každodenného života. Trávenie voľného času v prírode sa stalo už iba potešením bohatých. Pedagógovia si vzali na plecia dôležitú úlohu, lebo tento stav chceli zmeniť, aby sa ľuďom, deťom, žiakom naskytla znovu možnosť mať zážitok z pobytu vonku v prírode (Knight 2013). Najprv sa o to pokúsil Robert Baden-Powell, keď vzal skupinu chlapcov zo súkromného sektora a robotníckej triedy na ostrov Brownsea do experimentálneho tábora, aby otestoval svoju schému práce zameranú na chlapčenské tábory (The Scout Association 2006). V roku 1907 **Robert Baden-Powell** založil prvý skautský oddiel, v rámci ktorého využíval *neformálne podoby vzdelávania s dôrazom na praktické vonkajšie aktivity*. *Dánske lesné školy* sú príkladom európskych programov s podobnými zámermi a cieľmi. **Hlavnou úlohou skautov** bolo zlepšovanie svojich morálnych kvalít, „**robili dobré skutky**“ pomocou *outdoorovej edukácie vrátane zručností na záchranu života, kempingu, pozorovania, vyrábania predmetov z dreva a plavby loďou*. V roku 1910 sa chlapčenské skupiny rozšírili aj o dievčatá, ktoré boli v predstihu vo vzdelávaní. V roku 1916 sa do skautingu dostali aj mladšie deti vo veku 8 – 11 rokov a vznikli kluby vlkov. Neskôr v roku 1918 sa skautské skupiny rozšírili o mladých ľudí vo veku viac ako 18 rokov, ktorých nazývali roverskí (tulácky) skauti (Knight 2013). Skautská iniciatíva Baden-Powella mala výrazný pozitívny vplyv na vzdelávanie v prírode. Pri prvom sčítaní ľudu v roku 1910 sa zaznamenalo, že sa na ňom zúčastnilo takmer 108 000 ľudí, pričom vyše 100 000 bolo mladých ľudí (The Scout Association 2006). **Vojvoda z Yorku** ako predseda priemyselnej sociálnej spoločnosti navštívil mnoho tovární a staral sa o blaho zamestnancov a rodín. V roku 1921 založil **Vojvodské kluby v Yorku**

pre chlapcov, v ktorých sa chlapci z rôznych ročníkov miešali a vzdelávali v prírodnom prostredí. Počas prejavu k dôvere *Outward Bound* v roku 1960 opísal Hahn tieto tábory ako „**skutočných predchodcov Outward Bound**“. Vojvoda sa, žiaľ, stretol so skepticizmom zo strany odborových zväzov, ako aj zo strany rodičov detí z verejných škôl, a to spôsobilo pozastavenie činnosti týchto táborov (University of Warwick 2014). Prvou prírodnou britskou školou otvorenou pod holým nebom bola Londýnska Bostall Wood, Plumstead, zriadená v júli 1907. Ayres (1910) naznačuje, že škola mala dva ciele:

- 1) *pomôcť deťom, ktoré nie sú fyzicky schopné sledovať výučbu a učiť sa na bežných školách z dôvodu zlého zdravotného stavu,*
- 2) *dať deťom navštevujúcim tieto školy špeciálnu fyzickú starostlivosť bez straty vzdelania.*

Už priekopníčka predprimárneho vzdelávania v materských školách McMillan si uvedomila potenciál výučby v prírode pred vyše sto rokmi. Vo svojej knihe „*Materská škola*“ (1919) McMillan popisuje vývoj a organizáciu tohto prostredia veľmi podrobne, pričom osobitnú pozornosť venuje dôležitosti pobytu detí vonku v záujme utužovania zdravia a vytvorenia pohody. „*Tu cítiť život v každej končatine, to je život raného detstva. Najlepšia učebňa a najbohatšia skriňa je zastrešená iba oblohou*“ (McMillan 1919). McMillan čerpala z práce pedagóga Fröbela, ktorý postavil svoju filozofiu práve na hodnote externého, vonkajšieho vzdelávania. Fröbel, ktorý sa narodil v roku 1782 v Nemecku, si naplno užíval svoje detstvo vonku v prírode, kde sa aj vzdelával v oblasti matematiky a jazykov. Na základe vlastných skúseností videl hru vo vonkajšom prostredí, v prírode ako nevyhnutnú súčasť výučby a rozvoja detí. Fröbel veril, že život, krása a vedomosti sú vzájomne prepojené (Pound 2005). Okrem McMillan, Fröbela, Pestalozziho (1746 – 1827), Isaacs (1885 – 1948) aj mnoho ďalších významných historických osobností výrazne ovplyvnilo prístup k outdoorovej edukácii v prvých rokoch jej zavádzania. Joyce (2012) naznačuje, že identifikácia historického kontextu v rámci outdoorovej edukácie je pri chápaní moderných praktík kľúčová. Až koncom 18. storočia sa deti začali vnímať ako samostatné, svojbytné osobnosti. Spoločnosť ich predtým považovala do značnej miery iba za miniatúrnych dospelých. Tieto zmeny v myslení boli ovplyvnené politickou agendou a pedagogická veda ovplyvnila vnímanie outdoorovej edukácie

v súčasnosti. Práca McMillanovej a Fröbela výrazne ovplyvňuje dnešnú prax, pričom práve **lesné školy** svojím prístupom zdôrazňujú potrebu učenia vo vonkajšom prostredí (Knight 2009). V 30. rokoch 20. storočia sa otvorili aj ďalšie prírodné vonkajšie školy zamerané na liečbu tuberkulózy so zmiešanými výsledkami. Následné používanie antibiotík však znamenalo, že krátko po skončení druhej svetovej vojny takéto školy stratili svoju atraktivitu a opodstatnenie. Ani Československo nebolo pozadu v takýchto aktivitách, kde sa inicioval projekt s cieľom vytvoriť **Detské farmy** (pozri Štorch 1929). Kľúčovým priekopníkom *outdoorového vzdelávania* bol **Kurt Hahn**, nemecký pedagóg, ktorý založil niekoľko škôl, napr. Schule Schloss Salem v Nemecku, Gordonstoun School v Škótsku, Atlantic College vo Walese, hnutie United World Colleges, udeľovanie cien vojvodu z Edinburghu (dôraz na verejnoprospešné práce, remeselné zručnosti, fyzické zručnosti a outdoorové výpravy) a hnutie *Outward Bound*. V roku 1941 Hahn a Holt pôvodne založili hnutie zamerané na využívanie vonkajšieho prostredia, prírody, aby pomohli námorníkom získať skúsenosti a zručnosti potrebné na prežitie na mori. V roku 1941 otvorili prvé centrum **Outward Bound** v Aberdovey s názvom **Outward Bound Sea School**. Po druhej svetovej vojne v roku 1946 sa v rámci dôvery vytvoril vzdelávací program, ktorý propagoval zásady nezávislosti a sebavedomia prostredníctvom vonkajších vzdelávacích skúseností s cieľom zlepšiť život nielen námorníkov, ale aj dospievajúcich detí (The Outward Bound Trust 2014). Počiatok histórie **lesných materských škôl** siaha do 50. rokov minulého storočia. Idea vytvárania lesných škôlok vznikla v **Dánsku** a za zakladateľku prvej lesnej materskej školy sa považuje **Ella Flatau**, matka štyroch detí, ktorá často trávila čas s deťmi pravidelnými výletmi do lesa. Čoskoro sa k nej pridali susedia so svojimi deťmi a ich známimi. Pobyt vonku, v prírode, v lese bol pre mnohé rodiny jednoduchým riešením súvisiacim s nedostupnosťou materských škôl a obmedzeným počtom miest. Časom sa tento zvyk rozvinul do pravidelnej dopoludňajšej aktivity zameranej na starostlivosť o deti v prírodnom prostredí. V roku 1954 vznikla na základe týchto skúseností občianska iniciatíva združujúca priaznivcov tejto myšlienky a bola založená historicky prvá lesná materská škola (Joyce 2012). **Lesné školy** sa v súčasnosti vo veľkej miere využívajú v bežnom vzdelávaní na celom svete a do istej miery otvorili nový spôsob vzdelávania detí. Práve tu môžu deti fyzicky interagovať. V druhej polovici

20. storočia došlo k rýchlemu nárastu **outdoorovej edukácie** vo všetkých sektoroch (štátnom, dobrovoľníckom, ale aj komerčnom) s neustále sa rozširujúcim okruhom klientskych skupín a aktivít. V tomto období sa spoločnosť *Outward Bound* rozšírila do viac ako 40 krajín vrátane USA, kde sa usídlila v 60. rokoch 20. storočia. Medzi ďalšie americké **outdoorové edukačné** programy v prírode patria *Project Adventure* a *National Outdoor Leadership School (NOLS)*. Projekt *Adventure* sa zameriava na denné používanie lanových kurzov. *NOLS* používa vonkajšie prostredie na školenie vedúcich, zamerané na outdoorové edukačné programy a pre ďalšie outdoorové prostredia vrátane výcviku každého nového astronauta USA a 10 % americkej námornej akadémie. Asociácia pre zážitkové vzdelávanie je profesionálne združenie pre „zážitkových“ pedagógov. *The Wilderness Education Association (WEA)* je konzorcium vysokoškolských vzdelávacích programov so štandardnou osnovou založenou na akademickom modeli (http://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor_education). Dejiny outdoorovej edukácie vo Veľkej Británii dokumentoval *Lyn Cook* (1999) a história outdoorovej edukácie na Novom Zélande bola uverejnená v denníku *Pip Lynch's Camping* v učebných osnovách (Lynch 2006). Rôzni autori (napr. Adkins, Simmons, Ford) rozlišujú rôzne **ciele outdoorového vzdelávania**, avšak možno povedať, že existujú tri typické ciele:

- *naučiť sa, ako prekonať ťažkosti;*
- *podporiť osobný a sociálny rozvoj;*
- *prehĺbiť vzťah k prírode.*

Vďaka **outdoorovému vzdelávaniu** môžu deti zapojiť svoju fyzickú, duševnú i emocionálnu stránku. Veľmi dobrý príklad toho, čím vlastne outdoorové vzdelávanie je, uviedol Priest (1988) a nazval ho „*Rebrík environmentálneho vzdelávania*“ ("The ladder of environmental learning"). Priest (1986, In: Čipková 2015) svoju definíciu **outdoorového vzdelávania** založil na nasledovných šiestich bodoch: 1) *je to vyučovacia metóda,*

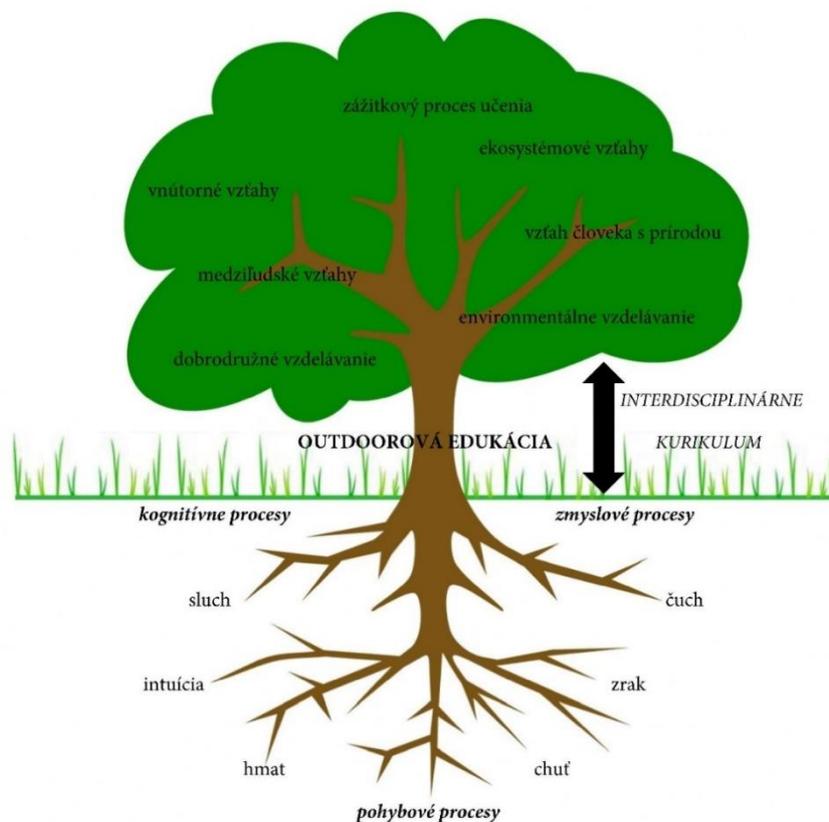
2) *je skúsenostná,*

3) *uskutočňuje sa prevažne v prírode,*

4) *vyžaduje si využívanie všetkých zmyslov a domén,*

5) *je založená na interdisciplinárnej kurikulárnej podstate,*

6) je vecou vzťahov, ktoré sú umocňované ľuďmi a prírodnými zdrojmi.



Obrázok 1 – Rebrík environmentálneho vzdelávania (vlastné spracovanie podľa Priestu 1988 – The ladder of environmental learning)

Aby učitelia v materských školách začali preferovať a efektívne *využívať outdoorovú edukáciu*, je nutné si jasne uvedomiť jej najčastejšie a najpodstatnejšie objektívne výhody a nevýhody.

Najpreferovanejšie výhody outdoorovej výučby:

- *jednoduchšia predstava priebehu určitých dejov priamo v reáli,*
- *vyskúšanie jednotlivých metód a foriem práce,*
- *uvolnenie sa žiaka z hladiska slobodnejšieho pohybu,*
- *rozvíjanie spolupráce v skupinách,*
- *rozvíjanie tvorivého myslenia,*
- *rozvíjanie komunikačných zručností,*
- *prepájanie medzipredmetových súvislostí,*
- *zohľadňovanie individuálnych štýlov učenia.*

Nevýhody outdoorovej výučby:

- časovo náročná príprava,
- dôkladná príprava pomôcok a metodických materiálov,
- dodržiavanie bezpečnostných zásad v prírodnom prostredí,
- počasie,
- náročnosť z hľadiska organizácie,
- zvolenie vhodného miesta na výučbu.

Medzi významné **osobnosti, zástancov a pedagógov outdoorovej edukácie v 20. storočí** patria:

- *Robert Stephenson Smyth Baden-Powell* – zakladateľ skautského hnutia a skautského zväzu,
- *Juliette Gordon Low* – zakladateľka skautiek v USA;
- *Daniel Carter Beard* – Outdoorsman – zakladateľ pionierov, priekopníkov chlapcov, spoluzakladateľ skautov Ameriky a dievčat táborového ohňa;
- *Edward Urner Goodman* – skaut, riaditeľ tábora, rezervácia skautov na ostrove Treasure Island, národný programový riaditeľ skautov Ameriky, zakladateľ rádu šípky;
- *Bear Grylls / Edward Michael Grylls* – dobrodruh žijúci v prírode, dosiahol vrchol Mt. Everestu, hlavný skaut skautského zväzu;
- *Luther Halsey Gulick* – navrhovateľ výučby detských ihrísk, spoluzakladateľ skautov Ameriky a dievčat tábora;
- *Kurt Hahn / Kurt Matthias Robert Martin Hahn* – skúsený a erudovaný pedagóg, zakladateľ systému *Schule Schloss Salem, Gordonstoun a United World College*. Spoločnosť bola založená na pomedzí spoločnosti Lawrence Durning Holt a Jim Hogan. Pôvodca odznaku Moray, predchodca odznaku County;
- *William Hillcourt* – skaut, skautský vedúci, vodca profesionálneho skautingu, autor mnohých kníh a článkov o skautingu, outdoorových aktivitách a skautských zručnostiach, taktiež o prvom skautskom teritóriu a autor troch vydaní príručky skautov BSA. Snažil sa udržať vonkajšiu orientáciu US Boy Scouting;

- *James Kielsmeier* – inštruktor Outward Bound, navrhovateľ zážitkového vzdelávania a poskytovania služieb, zakladateľ Národnej rady mládeže a Centra pre zážitkové vzdelávanie a vzdelávanie (University of Minnesota);
- *Ernst Killander* – vojak, vodca skautov, propagátor orientačného behu;
- *Richard Louv* – novinár, navrhovateľ uvedomovania si prírody a oponent toho, čo nazval „poruchou prírodného deficitu“;
- *John P. Milton* – realizoval cesty – transformácie života v prírodných oblastiach divočiny v Ázii, Afrike, Severnej Amerike a Južnej Amerike, zakladateľ posvätnéj pasáže a cesty prírody;
- *Joshua Lewis Miner III* – pracoval v Gordonstoune, etabloval nápady Kurta Hahna v USA, spoluzakladateľ školy Colorado Outward Bound School s Charlesom Froelicherom, zakladateľ spoločnosti Outward Bound USA. Využíval outdoorové vzdelávanie v mierových zboroch;
- *Ohiyesa / Charles Alexander Eastman* – severoamerický Ind z kmeňa Isányathi národu Dakota, lekár, autor, úzko spolupracoval s YMCA, Woodcraft Indians a YMCA Indian Guides, spoluzakladateľ skautov Ameriky a dievčat Camp Fire;
- *Tony Pammer* – inštruktor kanoistiky, spoluzakladateľ a generálny riaditeľ skupiny Outdoor Education Group;
- *Jerry Pieh* – inštruktor Outward Bound a riaditeľ školy, ktorý propagoval aplikovanie metód Outward Bound do bežného školského systému; otec projektu Adventure (ustanovili ho s ním Mary Ladd Smith, Robert Lentz, Karl Rohnke, Jim Schoel a ďalší), ktorý dal impulz poradenstvu založenému na dobrodružstve;
- *Edgar Munroe Robinson* – riaditeľ letného tábora YMCA, založil organizáciu začínajúcich skautov Ameriky;
- Ernest Thompson Seton – založil Woodcraft indiánov a Woodcraft League; bol iniciátorom a hlavným zakladateľom prieskumu pre chlapcov spoločnosti Baden-Powell, spoluzakladateľ skautov Ameriky a dievčat tábora, hlavný skaut skautov Ameriky (https://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor_education#cite_note-10).

Robert Baden-Powell

(* 22. 2. 1857, Londýn, Spojené kráľovstvo – † 08. 1. 1941, Nyeri, Keňa)

Lord Robert Stephenson Smyth Baden-Powell of Gilwell bol vojak, ale predovšetkým zakladateľ skautského hnutia. Narodil sa ako šiesty syn (celkovo mal 7 bratov) profesora geometrie na Oxfordskej univerzite Harryho Baden-Powella, ktorý zomrel v jeho troch rokoch. Po absolvovaní Rose Hill School v Tunbridge Wells mu udelili štipendium na súkromnej strednej škole Charterhouse school v Godalming v grófstve Surrey. Tam v neďalekých lesoch získaval svoje prvé skúsenosti so stopovaním, lovom a kuchynskou úpravou úlovkov. Ale tiež prvé skúsenosti vyzvedača, pretože išlo o činnosť zakázanú a prísne stíhanú vychovávateľmi. Hral na klavír a violu a tiež kreslil (čo možno vidieť na niektorých jeho neskorších ilustráciách z knihy *Scouting for Boys*, ktoré sa svojim kresliarskym rukopisom dajú porovnávať s kresbami Setonovými). Prázdniny trávil väčšinou na lodiach plachtením a veslovaním so svojimi bratmi. Do aktívnej služby sa zapojil ako podporučík v roku 1876 v Indii. V roku 1895 plnil zvláštne úlohy v Afrike a do Indie sa vrátil roku 1897 ako veliteľ. V čase, keď sa začala búrská vojna, bol už plukovníkom (najmladším v britskej armáde). Baden-Powell dostal na starosť organizovanie jednotiek hraničiarov na pomoc pravidelnej armáde. S takmer nevytvorenými mužmi sa Baden-Powell rozhodol proti mnohonásobnej početnej presile radšej brániť a ako miesto obrany si zvolil regionálne centrum Mafeking. Cieľom bolo zdržať Búrov v bojoch vo vnútrozemí, kým sa nevyloží armáda. V Mafekingu bolo asi 800 mužov pravidelnej armády a polície a ďalších 300 mužov z radov obyvateľov. Ako spojky a poslíčkovia pracovali chlapci vo veku 12 – 15 rokov, organizovaní v jednotkách kadetov. Na vojenských operáciách sa zúčastnilo celkovo asi 2 000 ľudí. Opevňovacie práce sa začali 19. septembra 1899. Búrovia vyhlásili vojnu 12. októbra a očakávaný útok nastal onedlho – prvé strely dopadli na Mafeking 16. októbra. Proti presile 8 000 búrskych vojakov obrancovia vydržali 217 dní. Veľký podiel na tomto úspechu mal práve Baden-Powell a jeho neobyčajne prefikaná taktika. Napríklad vytvorili falošné mínové polia (aby Búrovia a ich špehovia v meste mali všetko dobre na očiach). Jednotky obrancov sa pri pohybe dôsledne vyhýbali neexistujúcim prekážkam z ostnatého drôtu a pre zdanlivé zvýšenie celkového počtu obrancovia rôzne presúvali zbrane a svetlomety (improvizované z acetylénové

lampy a plechovky od kompótu). Takto sa Baden-Powellovi podarilo Búrov presvedčiť, že mesto je príliš dobre strážené na priamy útok, a vydržať až do oslobodenia vylodenými posilami 17. mája 1900. Týždeň pred oslobodením Búrovia vedomí si blížiacich sa posíl podnikli útok, ale obrancom sa ho podarilo odraziť. Baden-Powell sa totiž dozvedel, že na neho zaútočí asi 1 000 Búrov len z jednej strany, a tak okamžite poslal všetkých vojakov na východ. Vytušil, že prvá vlna bola len klamlivá. A tým sa mesto ubránilo. Úspešná obrana Mafekingu bola po dlhý čas pre Britov jediným priaznivým vývojom vo vojne, a tak pútala značnú pozornosť domácej verejnosti. Po oslobodení vypukli v Británii ohromné oslavy. Baden-Powell sa stal národným hrdinom a najmladším brigádnym generálom. Obdivne o ňom písal aj vojnový spravodajca Winston Churchill, ktorý sa neskôr stal ministerským predsedom Spojeného kráľovstva. Po aktivitách zameraných na založenie juhoafrickej polície sa Baden-Powell v roku 1903 vrátil do Anglicka, aby nastúpil na funkciu generálneho inšpektora jazdeckta. Baden-Powell potom požiadal kráľa o uvoľnenie z vojenskej služby, aby sa mohol začať venovať činnosti v skautskej organizácii. V roku 1907 zorganizoval tábor na ostrove Brownsea (*dnes je považovaný za začiatok skautského hnutia*), kam so sebou vzal 20 chlapcov z Londýna z rôznych spoločenských vrstiev, aby spoločne táborili. Pritom sa mu potvrdilo, že deti, aj keď majú medzi sebou veľké spoločenské rozdiely, si rozumejú a hrajú sa spolu ako bratia. Po tábore začal vydávať časopis *The Scout*, kde zhrnul rôzne poznatky z tábora a nakoniec vydal knihu *Scouting For Boys*, ktorá sa ihneď stala svetovým bestsellerom. *Skauting* sa bleskovo rozšíril po celom Anglicku, ale aj do mnohých iných krajín sveta, až sa napokon založila *Svetová skautská organizácia* (WOSM – *World Organisation of the Scouting Movement*) a Baden-Powell bol zvolený za *náčelníka* (*The Chief Scout of The World*). Jeho sestra Agnes Baden-Powellová založila *organizáciu pre skautky* (WAGGGS – *World Association of Girl Guides and Girl Scout*). Počas prvej svetovej vojny Baden-Powell nebojoval, ale pripravoval svet na život po vojne. Preto v roku 1920 usporiadal *PRVÉ SKAUTSKÉ SVETOVÉ JAMBOREE* (*Olympia Hall v Londýne*), ktoré boli za jeho života usporiadané päťkrát. V roku 1912 stretol *Olave St. Clair Soamesovú*, s ktorou sa 30. októbra 1912 oženil a ktorá sa stala *náčelníčkou celosvetového hnutia skautiek*. Ku sklonku života žil v Keni, kde v Nyeri, neďaleko hory Mount Kenya zomrel. Pred svojou smrťou neustále opakoval

skautom a skautkám, ktorí ho chodili navštevovať, aby čo najrýchlejšie po vojne usporiadali ďalší Jamboree. To sa konalo v roku 1947 vo Francúzsku. Do šľachtického stavu bol povýšený v roku 1922. Bol nositeľom viacerých rádov a vyznamenaní *Order of Merit*, *Order of St. Michael and St. George*, *Royal Victorian Order*, *Order of the Bath* (Jeal 1989, MacDonald 1993, Reynolds 1943, Rosenthal 1986).

Kurt Hahn

(* 05. 6. 1886, Berlín, Nemecko – † 14. 12. 1974, Heiligenberg, Nemecko)

Bol významný nemecký pedagóg židovského pôvodu, ktorý ako odporca nacizmu utiekol z krajiny. Mentoroval vojvodu z Edinburghu. Jeho vplyv na výchovu mladých ľudí bol zreteľný všade naokolo, a to aj napriek tomu, že jeho meno až také známe nie je. Kurt Hahn vytvoril program *Medzinárodnej Ceny Vojvodu z Edinburghu*, v rámci ktorej sú milióny mladých ľudí vo veku 14 a 24 rokov zasvätené do dobrodružstiev nespútanej prírody, spoločensky prospešných aktivít a dobrovoľníctva. Založil *Gordonstoun*, škótsku internátnu školu, ktorá vychovala niekoľko členov kráľovskej rodiny a súčasne podnietila vznik podobných ďalších škôl po celom svete. Hahn bol spoluzakladateľom vzdelávacej organizácie *Outward Bound*, ktorá svojimi kurzami natoľko zaujala ľudí, že sa na nich dodnes zúčastnilo už viac ako jeden milión. Kurt Hahn raz v jednom prejave vyhlásil, že sloboda a disciplína „*nie sú nepriatelja*“. Obhajoval *zážitkové vzdelávanie*, resp. vzdelávanie zážitkom, t. j. vystavenie mladých ľudí situáciám, v ktorých musia čeliť fyzickým a tiež psychickým prekážkam. Hahn tvrdil, že chce zabrániť erózii detského „*prirodzeného bytia*“. „*Ak sa pozriete na chlapcov v ktorejkoľvek základnej alebo strednej škole do 13 rokov, uvidíte mladých ľudí plných zvedavosti a zdvorilosti, aktívnych a dobre naladených*“, vravel. „*Potom sa dostanú do zvláštneho veku, v ktorom často stratia svoju živosť a kúzlo, niekedy už navždy. Ja patríam do tajnej spoločnosti nazvanej Spoločnosť proti neokrôchanosti*“. Opísal šesť spoločenských neduhov:

- *nedostatok fyzickej zdatnosti,*
- *nedostatok iniciatívy a odvahy,*
- *úpadok predstavivosti,*

- úpadok remeselnej zručnosti,
- znižovanie sebadisciplíny,
- nedostatok súcitu.

Na boj proti týmto neduhom u mladých ľudí vytvoril program na rozvoj „morálnej nezávislosti“, fyzickej pohody a schopnosti rozoznávať dobré od zlého. Od svojho narodenia v roku 1886 Hahn prekonal niekoľko úpalov slnka a v roku 1904 mu z lebky museli vyňať tylovú kosť. Počas celého života sa vyhýbal slnku a nosil široký klobúk, čím okolo seba vytvoril zdanie excentricity. Jedným z jeho prvých žiakov bol princ Filip. V škole Gordonstoun sa chlapci zobúdzali o 06:30 a po studenej sprche nasledoval beh. Cvičili pred obedom aj po obede a pomáhali tiež pri údržbe školy. Cez víkend objavovali okolie, pomáhali farmárom, lokálnym umelcom, čo im podľa Hahna umožnilo získať svoj vlastný pohľad na svet. Večer o 21:15 mali štvrt hodiny ticha na to, aby si „zobierali úrodu zo svojich rozmanitých zážitkov“ predtým, než zaspia. „Po veľmi ťažkom detstve dala škola princovi Filipovi potrebný pocit stability“, tvrdil Filip Eade, autor princovej biografie. „Spartánskou vzdelávacou filozofiou urobil Hahn dojem na mladého princa, ktorý mu zostal po celý jeho život a nepochybne ho ovplyvnil na všetkých úrovniach“. V škole sa kládol veľký dôraz na výuku námorníctva, ktoré bolo vnímané ako povzbudzujúce pre tímovú prácu. Neskôr sa pridala aj horská a námorná záchranná služba, ktoré zase podľa Hahna predstavovali aktívnu starostlivosť o druhých. Napriek celkovému pozitívnemu prijatiu jeho myšlienok, ich niektorí pokladali za nezlučiteľné s liberálnou civilizáciou a pokladali ich za produkt mučenej nemeckej duše. V niektorých prípadoch nazývali prísny školský režim „nútenými prácami“. Princ Charles, ktorý v škole Gordonstoun študoval v 60. rokoch 20. storočia, nenazval svoj pobyt šťastným obdobím. Daniel Emery, ktorý školu navštevoval v rokoch 1985 až 1989, si to všetko naopak užíval. „Život je o niečom viac než len o dosiahnutí akademického titulu,“ hovoril. „Vzdelanie je, samozrejme, dôležité, ale táto škola vám dá chuť do života.“ V roku 1941, Hahn založil školu „**Outward Bound**“ v Aberdovey vo Walese, po ktorej nasledovalo založenie organizácie **Outward Bound** v roku 1946. Následne v roku 1956 začal fungovať i program **Cena Vojvodu z Edinburghu**. Ďalším aspektom myšlienok Hahna bol internacionalizmus. „Nič, len dobrá vôľa medzi národmi a spoločenskými triedami môže zachrániť túto generáciu od vojen

a revolúcií,“ povedal vo svojom prejave v roku 1936. „Výchova môže prispieť k budovaniu dobrej vôle ako podstaty bytia spoločnosti.“ Hahn zomrel v roku 1974 a v roku 1986 vojvoda z Edinburghu spoluzakladal hnutie Kurta Hahna. „Bol to neuveriteľne energický človek,“ vyjadrila sa Nicola Padfieldová, ktorá získala titul magister na Fitzwilliam College v Cambridgi. „Bol to človek odovzdaný svojej veci. Rozpracoval toľko myšlienok v snahe prepojiť rôznych ľudí z rôznych krajín. Je to fantastický odkaz a aj v dnešnej dobe rovnako aktuálny.“ V roku 2007 vyšla kniha s názvom **Leadership: The Outward Bound Way**, ktorá popisuje Hahnovu filozofiu ako „unikátne prepojenie dvoch tradícií: grécko-rímskej húževnatosti, fyzickej výzvy, odvahy a vytrvalosti a židovsko-kresťanského súcitu, sebaobetovania, lásky a tolerancie“. Hahn na rozdiel od iných vzdelávacích inovátorov, ako napríklad Talianka Mária Montessoriová a Rakúšan Rudolf Steiner, si spočiatku nenárokoval žiadne právo na originalitu svojich myšlienok, argumentujúc tým, že povyberal užitočné prvky z prác Platóna a Thomasa Arnolda. Od roku 1960 organizácia **Round Square** spájajúca 150 členských škôl po celom svete podporovala Hahna a jeho filozofiu „**skúsenosti**“ (*experiential philosophy*). Nadšenie z jeho najznámejších žiakov nevyprchalo ani po viac než ôsmich desaťročiach, keď naposledy opustil svoju prvú školu **Gordonstoun**. „Zmyslom bolo, aby ste trpeli,“ zažartoval princ Filip, keď odovzdával zlaté ocenenie Vojvodu z Edinburghu na slávnostnom ceremoniáli v roku 2013. „Je to dobré pre dušu“ (Parkinson 2016, James 2000).

Námety a úlohy

1. Charakterizuj historickú genézu outdoorového vzdelávania.
2. Aké filozofické a pedagogické smery ovplyvnili formovanie outdoorovej edukácie?
3. Vymenuj styčné body a rozdiely v učení Kurta Hahna a Roberta Baden-Powella?
4. Charakterizuj Priestov „Rebrík environmentálneho vzdelávania“.
5. Vymenuj svetové organizácie zamerané na outdoorové vzdelávanie.

Poznámky

LITERATÚRA

- AYRES, L., P., 1910. *Open-air Schools*. [ebook] New York, Doubleday, Page and Company. [online]. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc2.ark:/13960/t2q52ts6g;view=1up;seq=9>
- BUNTING, C., J., 2006. *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Champaign, IL: Human Kinetics. ISBN 0-7360-5502-9.
- COOK, L., 1999. The 1944 *Education Act and outdoor education: from policy to practice*. History of Education, 28 (2), s. 157-172. ISBN 0-473-10583-7.
- ČIPKOVÁ A KOL., 2015. *Vonkajšie prostredie ako priestor pre vzdelávanie a učenie sa*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3965-0.
- GILBERTSON, K., BATES, T., McLAUGHLIN, T., EWERT, A., 2006. *Outdoor Education: Methods and Strategies*. ISBN 0736047093.
- HAHN, K., 1960. *Outward Bound*. Annual meeting of the Outward Bound Trust: Outward.
- HRONÍK, F., 2006. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2006. ISBN 9788024714578.
- JAMES, T., 2000. *Kurt Hahn and the Aims of Education*. [online]. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: http://www.kurthahn.org/wp-content/uploads/2016/04/james_final.pdf
- JEAL, T., 1989. *Baden-Powell*. Century Hutchinson, Ltd., ISBN 9780091706708.
- JOYCE, R., 2012. *Outdoor Learning: Past and Present*. Maidenhead: Open University Press. ISBN 9780335243006.
- KNIGHT, S., 2013. *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. 2nd edition. London: SAGE Publications Ltd
- KNIGHT, S., 2009. *Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd.
- LYNCH, P., 2006. *Camping in the Curriculum: A History of Outdoor Education in New Zealand Schools*. PML publications, Lincoln University, Canterbury, New Zealand.
- MACDONALD, R., H., 1993. *Sons of the Empire: The Frontier and the Boy Scout Movement, 1890-1918*. University of Toronto Press.

McMILLAN, M., 1919. *The Nursery School*. London: J. M. Dent and Sons.

PARKINSON, J., 2016. *Kurt Hahn: The man who taught Philip to think*. [online]. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/magazine-35603975>

POUND, L., 2005. *How Children Learn. From Montessori to Vygotsky- Educational Theories and Approaches Made Easy*. London: Step Forward Publishing.

REDMOND, K., FORAN, A., DWYER, S., 2010. *Quality Lesson Plans for Outdoor Education*. Human kinetics. ISBN 0736071318.

REYNOLDS, E., E., 1943. *A Biography of Lord Baden-Powell of Gilwell*. Oxford University Press.

ROSENTHAL, M., 1986. *The Character Factory: Baden-Powell and the Origins of the Boy Scout Movement*, Pantheon Books.

ŠTORCH, E., 1929. *Dětská farma*. Libeň.

THE SCOUT ASSOCIATION, 2006. *An Official History of Scouting*. Great Britain, Hamlyn.

THE OUTWARD BOUND TRUST, 2014. [online]. [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://www.outwardbound.org.uk>

THE UNIVERSITY OF WARWICK, 2014. <http://homepages.warwick.ac.uk/~lysic/1920s/albertprince.htm>



VI Outdoorová edukácia v podmienkach materskej školy na Slovensku – TAKE ME OUT

Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care – TAKE ME OUT

„Správne utváranie názoru detí na prírodu a budovanie ich vzťahu k nej prispieva k tomu, že budú mať neskôr dobre rozvinutý názor na svet a život“ (Gerka 2018, s. 4, In: Andreasen a kol. 2018). Každé dieťa v predškolskom veku by malo tráviť dostatok času vonku. Vonkajšie prostredie je predsa plné neodolateľných podnetov a kontextov pre hru. Vzdelávacie aktivity realizované vonku navyše podporujú sociálne učenie sa, umožňujú realizovať vysvetľujúce rozhovory, podporujú získavanie praktických zručností a budovanie vzťahu medzi dieťaťom a prírodou. Podľa online prieskumu, realizovaného vo februári 2016 v rámci analýzy potrieb cieľovej skupiny pedagogických zamestnancov materských škôl, do ktorého sa zapojilo 326 respondentov, až 96 % opýtaných chodí von s deťmi denne. Ich aktivity sú rôznorodé, častokrát nechávajú hre detí voľný priebeh. V uvedenom prieskume až 269 opýtaných vyjadrilo záujem o nápady na konkrétne edukačné aktivity pre deti počas pobytu vonku, ako aj o metodiku práce s deťmi vonku, čím zároveň potvrdili ich potrebu pre predprimárne vzdelávanie a zároveň poukázali na ich absenciu v poskytovaných podporných materiáloch zo strany autorít (Kováčová, Sýkorová 2018, s. 43 - 44). A práve s touto podporou prišiel medzinárodný projekt v rámci schémy Erasmus+, *Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care – TAKE ME OUT*, v rokoch 2016 až 2018. Primárnym cieľom bolo vyplniť a poskytnúť materským školám a pedagogickým pracovníkom materiál použiteľný pre pobyt vonku so zameraním na vzdelávacie oblasti v súlade s aktuálnym ŠVP a naplniť tak cieľ výchovy v predprimárnom vzdelávaní: *umožniť dieťaťu naplňovať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania* a v neposlednom rade znova prinavrátiť, obohatiť a inšpirovať učiteľov materských škôl a predškolských zariadení o outdoorový prístup, pobyt vonku s cieľom umožniť našim najmenším tráviť čo najviac času

vonku v našom prírodnom prostredí, mimo tried. Hlavným koordinátorom bolo občianske združenie INAK (SK) v zastúpení: Adriana Kováčová, Janka Sýkorová, ktorého snahou je robiť veci inak, podľa možnosti aspoň trochu INovatívne A Kreatívne. Ďalšími spoluriešiteľmi boli: PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE, PEDAGOGICKÁ FAKULTA (SK), v zložení: Vladimír Fedorko - vedúci riešiteľského tímu za Pedagogickú fakultu v Prešove, Ludmila Belásová, Mária Podhájecká, Vladimír Gerka, Monika Miňová, Lucia Šepeláková a Veronika Jadvišová. STROM ŽIVOTA (SK) bol pod vedením: Jozef Kahan, Stanislava Blahová, Michaela Valachovičová. Strom života environmentálna, mimovládna, dobrovoľná a nezisková organizácia. Strom života ponúka programy environmentálnej výchovy, ktoré sú založené na systémových (holistických) základoch a zameriavajú sa na tému čistoty ovzdušia, na tému vodného a odpadového hospodárenia, biodiverzitu, na tému globálneho otepľovania a spotreby energie a na tému ochrany kultúrneho a prírodného dedičstva, vrátane záchranu technických pamiatok. Ďalšími zahraničnými partnermi boli: LEARNING THROUGH LANDSCAPES TRUST (UK, SCOTLAND) v zastúpení Ruth Staples-Rolfe, Mary Jackson a Matthew Robinson, STOCKHOLMSGAVE CENTRUM (DK) s odborníkmi ako sú Søren Emil Markeprand a Trine Andreassen a nesmieme zabudnúť ani na učiteľky z estónskej materskej školy RUKKILILLE LASTEAED (EE) a to Margery Lillienthal, Kairi Kondimae a Kadri Kaosar. Významnú podporu projektu v prostredí Slovenska poskytol Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu – OMEP. Výstupmi projektu boli:

- ZOBER MA VON - príručka pre učiteľa, ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode, <http://takemeoutproject.eu/teaching-manual/>
- námety na 37 aktivít vonku, spracovaných formou metodických odporúčaní, <http://takemeoutproject.eu/activity-ideas-sk/>
- PROFESIJNÉ ŠTANDARDY PRE UČITEĽOV OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE V MATERSKEJ ŠKOLE, <http://takemeoutproject.eu/teacher-profile/>
- základný motivačný tréningový program (prezenčnou formou, s teoretickou + praktickou časťou, pre učiteľov materských škôl, aktuálne dostupný prostredníctvom

neformálneho vzdelávania, pripravený pre potreby formálneho vzdelávania vo forme žiadosti o akreditáciu na Slovensku),

- 4 tréningové, motivačné online moduly pre učiteľov, <http://takemeoutproject.eu/e-learning-sk/>
- semináre pre učiteľov materských škôl zamerané na outdoorovú edukáciu,
- ZOBBER MA VON. Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní, nekongresový vedecký zborník príspevkov, <http://takemeoutproject.eu/teaching-manual/>
- publikované vedecké a odborné články, štúdie, informačné letáky a plagáty pre materské školy.

Záujem, potreba vzdelávania a vytvorenia metodických materiálov v tejto oblasti boli potvrdené približne 200 účastníkmi odborných seminárov, realizovaných v rámci projektu v 8 regiónoch Slovenska vo februári 2018 a 80 účastníkmi národnej konferencie, v Prešove, v apríli 2018. V rámci publikačných výstupov a odborných seminárov (Košice, Prešov, Banská Bystrica, Martin, Nitra) sa Fedorko (2018, In: Piskura, Fedorko 2018, Fedorko 2018, In: Nestorenko, Bernátová, Burgerová 2018) zapodieval prosociálnou výchovou, tvorivou dramatikou v outdoorovej edukácii a pobytom vonku v podmienkach materskej školy na Slovensku. Belášová (2018, In: Fedorko, Piskura 2018, Belášová 2018, In: Klim-Klimaszewska, Šmelová 2018), zameriavala na špecifiká rannej gramotnosti - ako prípravu na celoživotné učenie a možnosti jej realizácie prostredníctvom outdoorovej edukácii. Podhájecká a Gerka (2018 In: Fedorko, Piskura 2018) analyzovali dieťa, hru, aktivity a prostredie materskej školy v outdoorovej edukácii. Zdôrazňovali, že: „edukácia detí predškolského veku vo vonkajšom priestore, bohatstvo aktivít prináša vynikajúce pozitíva pre rozvoj kľúčových kompetencií dieťaťa. Dáva silné podnety pre rozvoj čitateľskej a matematickej, prírodovednej gramotnosti a rozvoj morálnych hodnôt“ (Podhájecká, Gerka 2018, s. 49, In: Klim-Klimaszewska, Šmelová 2018). Kováčová a Sýkorová (2018, In: Fedorko, Piskura 2018) realizovali analýzu potrieb pre potreby projektu *Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care* – TAKE ME OUT, v období september 2016 – august 2018. Miňová (2018,

In: Fedorko, Piskura 2018) sa venovala problematike pohybových a prírodovedných aktivít u detí predškolského veku a environmentálnej výchovy v spojení s outdoorovou edukáciou. Šepeláková (2018, In: Fedorko, Piskura 2018) upriamila pozornosť na odraz experienciálneho učenia v outdoorovej edukácii. Poukazovala sa na faktory experienciálneho učenia, analyzovala jeho podstatu a význam v oblasti komplexného rozvoja osobnosti detí v predškolskom veku. Piskura (2018, In: Fedorko, Piskura 2018) prináša pohľad na pracovno-technické vzdelávanie a informačno-komunikačné technológie v outdoorovej edukácii a poukazoval na špecifiká pracovno-technického vzdelávania na predprimárnom stupni a prepájal ich s outdoorovým vzdelávaním. Hafičová (2018, In: Piskura, Fedorko 2018) analyzovala organizáciu školy v prírode v predprimárnom vzdelávaní a poukazovala na možnosti školy v prírode ako priestoru na takmer celodenné aktivity vonku pre deti predškolského veku a možné dôvody nízkej organizácie školy v prírode v predprimárnom vzdelávaní.

Taking learning outdoors – supporting the skillsof pre-school managers in outdoor education andcare - TAKE ME OUT II. - Happy childhoodhappens outside - STEP HIGHER

Na základe nečakanej pozitívnej odozvy na projekt *Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care – TAKE ME OUT* u učiteľov materských škôl na Slovensku, ale i niekoľkých zástupcov z radov zriaďovateľov materských škôl, či školskej inšpekcie, ktorí sa priamo zúčastnili odborných seminároch v roku 2018, ako i záujmu o projekt v zahraničí Škótsko (<http://www.gtcs.org.uk/>), Malta (<https://education.gov.mt/en/education/Pages/Early-Years.aspx>), kde sa takisto stretol s neočakávane pozitívnym ohlasom z dôvodu identickej potreby zavedenia a podpory outdoorovej edukácie v štátnych materských školách v týchto krajinách, bol predložený nadväzujúci projekt TAKE ME OUT II v rámci programu ERASMUS+, ktorý bol opätovne podporený na roky 2019 až 2021. Do pôvodného projektového partnerstva pribudol nový

partner a to: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (CZ) na čele s Romanom Kroufkom. K výstupom tohto projektu patria:

- Štandardy outdoorovej materskej školy,
- Tréningový program pre riadiacich pracovníkov materských škôl, zameraný na využívanie a riadenie outdoor prístupu,
- Príručka outdoorovej edukácie pre rodičov,
- TAKE ME OUT. Týždeň – kampaň pre materské školy,
- online tréningové moduly a webové stránky pre potreby outdoorovej edukácie pre špecifické pre potreby našej krajiny,
- národné konferencie v rámci problematiky outdoorovej edukácie v materskej škole,
- odborné články a semináre zamerané na outdoorovú edukáciu v podmienkach materskej školy s upriamením na riadiacich pracovníkov.

Víziou je teda umožniť a zažívať každodenný pobyt vonku pre deti predškolského veku pre nich v čo najdlhšom čase, nakoľko práve pobyt vonku, okrem toho, že deti sú šťastnejšie, zdravšie a spokojnejšie, ich zároveň rozvíja v mnohých oblastiach a učia sa poznávať okolitý svet, prírodné zákonitosti v súvislostiach, budujúc si k vonkajšiemu prostrediu aj vzťah.

Námety a úlohy

1. Vysvetli vznik a opodstatnenosť projektu Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care – TAKE ME OUT.
2. Charakterizuj ciele projektu Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care – TAKE ME OUT.
3. Aký bol prínos projektu Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care – TAKE ME OUT, pre materské školy na Slovensku?
4. Uveď krajiny participujúce na oboch projektoch.

5. Charakterizuj výstupy projektu Taking learning outdoors – supporting the skills of pre-school managers in outdoor education and care - TAKE ME OUT II. - Happy childhood happens outside - STEP HIGHER.

Poznámky

LITERATÚRA

ANDREASEN, T., a kol. 2018. *Zober ma von: príručka: ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode*. Kremnica: INAK. ISBN 978-80-972996-0-6.

BELÁSOVÁ, L., 2018. *Špecifiká ranej gramotnosti a možnosti jej realizácie vo vonkajšom prostredí materskej školy*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

BELÁSOVÁ, L., 2018. *Raná gramotnosť - príprava na celoživotné učenie a možnosti jej realizácie prostredníctvom outdoorovej edukácie v materskej škole*. In: KLIM-KLIMASZEWSKA, A., ŠELOVÁ, E., (eds.), 2018. *Terazniejszosc i przyszlosc edukacji dzieci, mlodziezy i doroslych wybrane problemy*. Siedlce: Akka, 2018. ISBN 978-83-948104-7-4.

FEDORKO, V., 2018. *"Komenského" hra ako dominantný prvok outdoorovej edukácie v materskej škole*. In: NESTORENKO, T., BERNÁTOVÁ, R., BURGEROVÁ, J., (eds.) 2018. *Osvita i suspilstvo: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac*. Berďansk: Berďanskij deržavnyj pedahohičnyj universytet. ISBN 978-83-62683-26-0.

FEDORKO, V., 2018. *Metóda tvorivej dramatiky v podmienkach outdoorovej edukácie materskej školy*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

HAFIČOVÁ, H., 2018. *Škola v prírode – outdoorové aktivity celý deň a naprieč kurikulumom*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

KOVÁČOVÁ, A., SÝKOROVÁ, J., 2018. *Analýza potrieb realizovaná pre potreby projektu projektu Taking learning outdoors – Supporting the skills of pre-school teachers in outdoor education and care – TAKE ME OUT realizovaného pod číslom 2016-1 -SK01-KA201-022597, v období september 2016 – august 2018*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. *Možnosti*

outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

MIŇOVÁ, M., 2018. *Pohybové aktivity s prírodným prostredím*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

MIŇOVÁ, M., 2018. *Prírodovedné aktivity s deťmi predškolského veku*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

PISKURA, V., 2018. *Outdoorová edukácia v kontexte pracovno-technického vzdelávania v predprimárnej edukácii*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

PODHÁJECKÁ, M., GERKA, V., 2018. *Edukácia detí predškolského veku vo vonkajšom priestore*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.

PODHÁJECKÁ, M., GERKA, V., 2018. *Outdoorové aktivity v kontexte predškolskej edukácie*. In: KLIM-KLIMASZEWSKA, A., ŠELOVÁ, E., (eds.), 2018. Terazniejszosc i przyszlosc edukacji dzieci, mlodziezy i doroslych wybrane problemy. Siedlce: Akka, 2018. ISBN 978-83-948104-7-4.

ŠEPELÁKOVÁ, L., 2018. *Odraz experienciálneho učenia v outdoorovej edukácii*. In: FEDORKO, V., PISKURA, V., (eds.), 2018. Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní - Zober ma von: nekonferenčný vedecký zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2031-5.



KAPITOLA

TRETIA

VII Dieťa, učiteľ a rodič v outdoorovej edukácii v materskej škole

Dieťa

Najnovšie analýzy v rámci sociológie *detstva* (3 až 7 rokov) zdôrazňujú význam *času a priestoru* na štruktúrovanie každodenného života detí. Poukazujú na ich významný vplyv na deti, na ich celkový blahobyť a pohodu (James, James 2008, Zeiher a kol. 2007). Jednou z črt súčasného moderného sveta je inštitucionalizovanie priestoru detstva – vymedzenie konkrétnych miest, na ktorých sa zhromažďujú deti, predovšetkým na účely hry, vzdelávania a „starostlivosti“. Ako v minulosti, tak aj teraz sa pedagógovia, vedci, odborníci, ale aj laická verejnosť zaoberajú diskurzom v súvislosti s „dobrým“ detstvom a odhaľujú kultúrnu politiku a ústrednú úlohu moci pri umiestňovaní detí ako sociálnej skupiny s jasnými potrebami, povinnosťami a právami (Devine 2008). Od existencie ekonomickej expanzie za posledných 10 rokov súčasná spoločnosť vykazuje mnoho charakteristických znakov spoločenských zmien v rozvinutom západnom

svete vrátane napätia, ktoré vyvstáva z mnohých požiadaviek na prácu, vzdelávanie a starostlivosť v štruktúre každodenného života. Dominantné diskurzy v súvislosti s „dobrým“ **detstvom** sa vyznačujú zvýšenými obavami, pokiaľ ide o zraniteľnosť detí v dôsledku možných rizík a nebezpečenstiev vo vonkajšom priestore (Elsey 2004, Valentine, McKendrick 1997), ako aj v dôsledku obáv zo šírenia technológií – indoorplay (Buckingham 2000, Devine a kol. 2004), stúpajúcej úrovne detskej identity (Reilly 2007) a odpojení detí od vonkajšieho prírodného sveta (Louv 2005, Stein 2001). V rámci tejto problematiky sa diskurzy koncipujú striedavo v mocenských vzťahoch, v rámci schopnosti definovať, čo je „dobré“ (normálne), ale aj v rámci modernosti výslednej realizácie cieľov (noriem) prostredníctvom inštitucionalizovaných postupov, ktoré regulujú dieťaťu čas, priestor a jeho aktivitu. V rámci štúdie zameranej na deti Strandell (2007, s. 49) poznamenáva, že: „*deti v modernej spoločnosti sú umiestnené, izolované a vzdialené*“ a ich identita sa čoraz viac spája s vopred určenými miestami, rutinami a činnosťami. Keď deti v predškolskom a mladšom školskom veku dostali príležitosť kriticky hovoriť o tom, čo je v ich živote dôležité, označili prostredie (miesto, priestor) a čas na hranie vonku za jeden z hlavných cieľov detskej agendy (Government of Ireland 2000). Takéto trendy sú zjavné v nedávnych politických dokumentoch v Írsku vrátane Národnej stratégie pre deti (2000) a následného rozvoja národnej politiky v oblasti detských hier (Government of Ireland 2004). Dôležitosť vnútorného aj vonkajšieho prostredia pri vytváraní možností na zábavu, kreativitu a sociálnu interakciu navyše podporuje víziu zakotvenú v nedávno uverejnenom konzultačnom dokumente o národnom kurikulárnom rámci pre vzdelávanie v ranom veku (NCCA, 2004). Ako vidíme, **prirodzené prostredie – vonkajšie prostredie, príroda** je pre mnoho detí tradičným miestom na hranie a na fyzické aktivity. V súčasnosti sa však zdá, že moderná spoločnosť zanedbávala hodnotu tohto prostredia na rozvoj detí a adolescentov (Azlina 2012). Deti v predškolskom veku, a nielen v ňom, trávajú v súčasnosti oveľa viac času v rámci predškolských a školských zariadení s výučbou zameranou na prioritné predmety, ktoré preferuje súčasná spoločnosť, a pritom sa testuje ich gramotnosť, matematické zručnosti a iné. Kde sa však stratila detská hra? Hovoríme o detskej hre, nie o vzdelávacích aktivitách. V živote malých detí sú hra a pohyb veľmi dôležité a sú navzájom prepojené. Deti vo veku od 5 do 12 rokov sa najaktívnejšie snažia pochopiť celý prírodný svet (Cobb 1969). Podľa Moorea

a Wonga (1997) *hra vo vonkajšom prostredí stimuluje všetky aspekty rozvoja dieťaťa ľahšie ako vo vnútornom prostredí*. Moore (1986) tiež tvrdí, že *deti, ktoré sa hrajú v prírode, majú pozitívnejšie sebahodnotenie a pozitívne pocity zo seba*. Teórie poukazujú na to, že starostlivosť o životné prostredie je založená na náklonnosti, ktorá môže pochádzať iba z autonómneho a bezprostredného kontaktu s ním. Prostredie je zdrojom imaginatívnej a kooperatívnej hry a poskytuje nekonečné rekvizity a javiská. Moore (1989) tvrdil, že *bohatstvo fyzických prvkov v prostrediach a ich vzájomný vzťah by mali vzbudiť zvedavosť a vyvolať imaginatívne spojenia*. Yerkes (1982) okrem toho zistil, že batolátá, ktoré sa hrali na kreatívnom „dobrodružnom“ ihrisku, preukázali zvýšenie vizuálnej motorickej integrácie, ako aj zlepšenie verbálnych a sociálnych zručností, asertivity a predstavivosti. Takéto ihriská vyrobené pomocou foriem, textúr a výšok, ako aj manipulačných materiálov, ako sú kartónové krabice, hračky, piesok a voda, ich nakoniec povzbudzujú, aby deti vnímali ich výhody alebo protivenstvá. Vďaka pohybu **deti vnímajú krajinu prostredníctvom troch spôsobov učenia**, a to je *kognitívne, afektívne a hodnotiace* (Said, Abu Bakar 2005). Olds (1989) ďalej zdôraznil, že hranie sa s prírodnými a umelými prvkami krajiny, do ktorých zasahujú klimatické faktory, stimulujú zmysly detí, čo vedie k ich vyššiemu kognitívnemu rozvoju. Informácie získané zo stimulácie sa interpretujú a uplatňujú ako koncepcia alebo nápad, čo naznačuje, že krajinné prvky poskytujú výhody alebo protivenstvá. Rané detstvo je *najkritickejším obdobím vývoja dieťaťa*. Počas tohto formatívneho obdobia dochádza k rýchlemu *fyzickému, ako aj k sociálnemu, emocionálnemu a kognitívnemu vývoju dieťaťa s intenzívnejšími kritickými prechodmi*. **Expozície** vo vonkajšom prostredí v skutočnosti podporujú intelektuálny rast dieťaťa a kognitívne učenie, ktoré je spojené aj s jeho širšími skúsenosťami. Preto je potrebné, aby sa **outdoorová edukácia a environmentálne učenie** preniesli prostredníctvom **hry** do života všetkých detí v materských školách spolu so zásadami, hodnotami a postupmi miestnych spoločenstiev. V Dánsku existuje dlhoročná tradícia prírodných materských škôl. V tejto krajine sa materské školy všeobecne tešia veľkej podpore a navštevuje ich až 97 % všetkých dánskych detí. V týchto zariadeniach sa totiž pozorovali pozitívne účinky na zdravie detí. Deti boli odolnejšie voči bežným chorobám a celkovo sa zlepšilo ich zdravie a pocit duševnej pohody. U detí sa zároveň rozvinuli lepšie

pohybové i sociálne zručnosti a zlepšila sa aj ich predstavivosť. Zvýšilo sa ich povedomie o prírode a v dôsledku toho sa zlepšil aj ich pocit zodpovednosti voči samotnej prírode (Andreasen a kol. 2018).

Učiteľ

Vedci (Fägerstam, Blom 2012, Lieberman, Hoody 1998, Chawla 2015, Kuo 2015) zistili, že ak *učitelia naberú odvahu a vezmú deti na vyučovanie von, pomôže to deťom nielen v danom okamihu, ale aj niekoľko hodín po ich návrate do vnútorného prostredia triedy. Učenie vo vonkajšom prostredí totiž nie je len zábavnejšie a inovatívnejšie, ale pomáha deťom aj dlhšie sa sústrediť po návrate do triedy, keď sú už mimo vonkajšieho prostredia.* Okrem toho, keďže antropogénna zmena podnebia sa stáva čoraz naliehavejšou otázkou, môže učenie v prírode pomôcť vybudovať ďalšiu generáciu aktívnych správcov dozerajúcich na naše životné prostredie. Zdá sa, že pozitívne skúsenosti s prírodou v detstve zohrávajú kľúčovú úlohu pri podporovaní environmentálneho správania v dospelosti (Monroe 2003). Z dôvodu týchto dôležitých potenciálnych prínosov mnohé európske krajiny oveľa viac začleňujú do svojho formálneho vzdelávania hodiny vyučovania vo vonkajšom prostredí, v prírode, resp. pobyt vonku v materských školách (Bentsen, Jensen 2012). V USA sa však formálna výučba vonku okrem predškolského vzdelávania ujala pomerne málo (Ernst, Tornabene 2012). Jedným z dôvodov je *obava zo strany učiteľov, že čas strávený vo vonkajšom prostredí nechá deti, žiakov sústredených na vonkajšie prostredie, prírodu, a tak sa následne nedokážu sústrediť na vzdelávanie.* No ich pretrvávajúce zameranie na vonkajšie prostredie môže byť opodstatnené aj tým, že trávajú veľmi krátky čas mimo vnútorného prostredia. *Ak však učitelia nechajú v rámci edukácie v prírode deti „zapnuté“ a potom sa nedokážu sústrediť na edukáciu, prínosy tejto doby môžu byť vyvážené nákladmi.* Pozornosť dieťaťa je dôležitým zdrojom jeho zapojenia do procesu edukácie (Pekrun, Linnenbrink-Garcia 2012). Akútne podávané dávky prírody hoci už len cez výhľad z okna do ulice lemovanej stromami alebo prechádzka v parku majú pozitívny vplyv na pozornosť a pracovnú pamäť. Teória obnovy pozornosti u detí totiž naznačuje, že prírodné

krajiny sa jemne vstrebávajú a vyvolávajú stav „mäkkej fascinácie“, čím sa umožňuje mentálnemu svalu, ktorý je základom našej schopnosti, cielene sústrediť pozornosť na odpočinok. Následne sa tým obnoví schopnosť nasmerovať svoju pozornosť naplno ďalej (Kaplan 1995, Ohly a kol. 2016). Experimentálne práce preukázali tieto výsledky pri porovnávaní: *výhľadu z okien triedy na zeleň verzus sterilné školské budovy* (Li, Sullivan 2016), *prechádzky v zalesnenom prostredí* (van den Berg a kol. 2017) a *v relatívne zelenom mestskom prostredí* (Faber, Taylor, Kuo 2009) *v porovnaní s prechádzkami v menej prírodne zelenom mestskom prostredí*. **Motivácia zo strany učiteľa** je podobne dôležitým zdrojom zapojenia sa detí do edukácie (Deci a kol. 2011) a edukácia založená na prepojení s prírodou v mnohých štúdiách potvrdila vysokú úroveň zapojenia sa detí s pozitívom do takého procesu. Učiteľ musí byť sám zapálený pre outdoorovú edukáciu. Jeho presvedčenie musí vychádzať z jeho vnútra. Je potrebné dodať, že dieťa je aj subjektom, ale aj objektom edukácie. Učiteľ síce pôsobí ako reálne zobrazený vzor, no aj dieťa musí byť aktívne. A časť zodpovednosti za úspešnú edukáciu nesie aj ono samo. *Vonkajšie učenie založené na prepojení s prírodou podporuje väčší záujem detí o školu a vzdelávanie všeobecne* (Ernst, Stanek 2006). Avšak treba podotknúť, že nie je to jednoznačné a viacerými výskumami potvrdené stanovisko. Dôležité je, že tieto účinky môžu byť najväčšie práve u tých detí, ktorým najviac chýba motivácia v „bežných“ triedach (Dettweiler a kol. 2015). Zdá sa, že učenie založené na prepojení s prírodou podporuje vnútornú motiváciu študentov (Fägerstam, Blom 2012, Skinner a kol. 2012). Experimentálne práce a štúdie zamerané na dospelých s fyziologickými ukazovateľmi potvrdzujú, že kontakt s prírodou im ponúka rýchle a silné zníženie stresov (Park a kol. 2010, Kuo 2015). A zdá sa, že prírodné prostredie má silný účinok aj na detskú psychiku. Pri viacnásobných štúdiách orientovaných na psychiku detí bol kontakt s prírodou spojený s nižšími hladinami stresu (Bell, Dymont 2008, Chawla 2015, Wiens a kol. 2016). Na základe výskumu v rámci pedagogickej psychológie, ktorý sa nezameriaval konkrétne na zeleň, vo všeobecnosti možno povedať, že čas strávený mimo triedy a v relatívne prirodzenom prostredí vonku je pozitívny. Viaceré štúdie dokumentujú: a) *oddychové a aktivizujúce účinky prestávky* (Pellegrini, Davis 1993, Jarrett a kol. 1998), b) *pozitívne vplyvy telesnej aktivity detí – často v predškolských a školských zariadeniach – a následne správanie sa detí pri riešení úloh a výkonnom riadení v triede* (Mahar 2011, Kvalø

a kol. 2017), c) *motivačné výhody vzdelávania učiteľov mimo triedy (EotC) – v školských múzeách, múzeách a iných kultúrnych inštitúciách* (Dettweiler a kol. 2015, Becker a kol. 2017) a *vzdelávanie v záhrade* (Skinner a kol. 2012). Všetky tieto výskumné línie poskytujú nepriamu podporu hypotézy, že čas, ktorý deti strávia vo vonkajšom prostredí a v prírode, môže zvýšiť ich následnú angažovanosť a aktivitu v triede. Učители materských škôl zaoberajúci sa outdoorovou edukáciou by mali mať tieto vedomosti:

- *chápať disciplinárne koncepcie vzdelávania, vedenia a programovania outdoorových aktivít a intelektuálnych, historických a filozofických základov v oblastiach outdoorovej edukácie,*
- *rozumieť metodike outdoorových aktivít, získať praktické skúsenosti pri príprave inštruktážnych plánov a materiálov a byť informovaní o koncepciách, modeloch a postupoch vedenia v outdoorovom prostredí,*
- *rozumieť bezpečným zásadám vykonávania outdoorových aktivít v kontexte platnej legislatívy, byť vystavení analytickým a procedurálnym prístupom pri reagovaní na outdoorové mimoriadne situácie a vedieť, ako minimalizovať dosah outdoorových aktivít na životné prostredie v prírodných oblastiach,*
- *mať vedomosti o prírodných vedách, uvedomovať si vzájomné vzťahy v prírode, byť schopní identifikovať známe rastliny, živočíchy, huby, mať vedomosti zo živej a neživej prírody, poznať prírodné javy, a tým rozvíjať prírodovednú gramotnosť u detí,*
- *rozumieť technikám, zariadeniam a bezpečnostným postupom spojeným s rôznymi outdoorovými aktivitami, dostávať bohaté príležitosti naučiť sa, precvičiť a zdokonaľiť outdoorové zručnosti a získať praktické skúsenosti s vedením outdoorových aktivít* (Andreasen a kol. 2018).

Nakoniec je dôležité pripomenúť, že učiteľ nesmie zabudnúť, že táto cesta je jednou z mnohých – a nie iba jediná.

Rodič

Je potrebné si uvedomiť, že za úspechom dieťaťa v materskej škole stojí napočiatku v prvom rade **rodina**. Kľúčom k prvotnej a zväčša dominujúcej výchove a vzdelanosti detí nie sú školy, učitelia, ale rodina. **Rodina a škola** sú dva najvýznamnejšie atribúty pri výchove a vzdelávaní detí. Ich súčasťou sú rodičia, starí rodičia, učitelia, vychovávatelia. Často aj od ich vzájomných vzťahov závisí pohľad dieťaťa a neskôr mladého človeka na svet. Ovplyvňujú jeho správanie, postoje, hierarchiu hodnôt a dieťa potom neskôr tvorí novú spoločnosť. Walsch vyslovil myšlienku, že: „*výchova začína tam, kde sa končí zóna nášho komfortu*“. Zodpovednou úlohou rodičov a učiteľov je vychovať spokojného, čestného a citlivého, nielen vzdelaného človeka. Stať sa rodičom totiž nie je ťažké, ale byť ním je naopak veľmi náročné. Je veľmi dôležité si uvedomiť, že **vo výchove detí platia určité pravidlá, ktorými by sa rodičia mali riadiť**, a byť v tom dôslední:

- *autoritu dať najavo, ale nie silou a krikom,*
- *zachovať si nadhľad a pokoj,*
- *ak na dieťa rodič zvykne kričať, dieťa to bude považovať za normálne, neskôr rodiča nebude vnímať,*
- *hovoríť normálne, pokojne, v prípade problému sprísniť tón hlasu, dôrazne začať počítat do 3,*
- *ak dospelý prestane kričať na dieťa, prestane i ono kričať naňho. Ak ho dospelý prestane klamať, nebude ani dieťa klamať jeho,*
- *dieťa má právo prejaviť každú emóciu. Dospelý nemá teda túto situáciu dramatizovať a pridávať vlastné emócie. Má sa snažiť, aby dieťa nemalo pocit odsudzovania* (Štefánková 2020).

Výchova detí si vyžaduje veľkú trpezlivosť. Na čo by teda rodičia nemali pri výchove svojich detí zabúdať?

1. *Myslieť skôr, než začnú hovoriť.*
2. *Pamätať si, že veci sú nahraditeľné, ale deti nie.*
3. *Dodržať svoje slovo.*

4. *Chápať, že detská neposlušnosť nie je osobný útok voči dospelému.*
5. *Malé deti kedykoľvek povedia nevhodné veci v najnevhodnejší čas.*
6. *Občas treba opustiť detskú izbu a len sa upokojiť.*
7. *Neočakávať viac, ako sú deti schopné zvládnuť.*
8. *Pamätať si, že aj to, čo sa momentálne vôbec nezdá vtipné, o pár rokov určite bude* (Štefánková 2020). Detský psychiater Winterhoff (2011) vidí tri dôvody, ktoré v posledných rokoch formujú nezdravú generáciu, a tým znehodnocujú celú spoločnosť:

1. dôvod: *za výrazne nevhodný prístup vo výchove považuje fakt, ak sa s dieťaťom zaobchádza ako s malým dospelým. Často sa to deje najmä v neúplných rodinách, keď rodič podvedome pristupuje k dieťaťu ako k partnerovi. S týmto prístupom sa však možno stretnúť aj v úplných rodinách. „Problém je, že sa všetci vidia v dieťati. A zároveň majú mylnú predstavu, že musia pristupovať k dieťaťu, ako by to bol rovnocenný partner, stačí len dostatočne dlho všetko vysvetľovať a potom dieťa bude konečne spolupracovať. Ale takto to nefunguje, pretože tým dospelý človek požaduje od dieťaťa, aby malo vlastnosti dospelého človeka. A práve tie z pohľadu vývinovej psychológie dieťa vôbec mať nemôže.“*

2. dôvod: *spočíva v tom, ak si dospelý cez dieťa uplatňuje svoju potrebu byť milovaný.*

3. dôvod: *dieťa sa stáva súčasťou dospelého, žije s ním v úplnej symbióze. Rodičia v takomto vzťahu nedokážu zniesť napätie medzi nimi a deťmi, a preto plnia všetky potreby svojich detí. Takéto deti nepoznajú frustráciu, nevedia posúdiť, čo je správne a čo nesprávne, neformuje sa u nich empatia. Toto všetko sú emočné a sociálne vývojové deficity. Tieto deti žijú v presvedčení, že sa všetko vždy bude točiť okolo nich a všetci budú naplňovať ich potreby. Winterhoff (2011) je presvedčený, že **nezrelé rodičovské prístupy spôsobujú aj poruchy učenia.** „Približne pred 20 rokmi prichádzali do prvej triedy deti, ktoré boli zrelé. Dokázali obsedieť aj štyri hodiny na stoličke, počúvať a akceptovať to, čo povedala učiteľka. Dnes žijú v momentálnom dianí, orientované na vlastné chůtky a vyhýbajúce sa akejkoľvek námahe. Ako by mali byť schopné sledovať učebnú látku, keď sa nikdy nenaučili ticho sedieť, počúvať alebo robiť niečo, na čo nemajú žiadnu chuť? V roku 1995 sme mali dve problémové deti v triede, dnes sú to približne dve, ktoré nie sú problémové. To je viac, než znepokojujúce.“ Mnohí dospelí sa s novými*

možnosťami dodnes nevedia vysporiadať, neustále telefonujú, čítajú si na internete, komunikujú na sociálnych sieťach. Sú presýtení informáciami, nevedia, čomu majú venovať čas, sú v chaose, nevedia si vybrať z množstva príležitostí. Často netušia, čo je skutočná radosť a nefalšované šťastie, pretože zo všetkých strán na nich útočia emocionálne vplyvy. Sú preťažení, a tak podvedome smerujú k čistej energii. Privlastňujú si radosť a spokojnosť svojich detí. Myslia, cítia a vnímajú svet prostredníctvom svojich detí. Ďalšou absurditou dnešnej doby je skutočnosť, že dospelí v dôsledku mnohých podnetov nevedia, kto sú, nežijú v harmónii so sebou, a to sa prenáša na deti. Ľudí, ktorí sa dokážu vyznať sami v sebe, je dnes žalostne málo. Takmer všetci sú v trvalom strese. Túžia po uznaní. To sa však dostáva len niektorým. A tak si aj tento deficit liečia cez deti. Dnes je takmer hanbou hovoriť s deťmi z pozície autority alebo určiť hierarchiu v rodine, kde nie je na prvom mieste dieťa. Je to v egu dospelých. Vidia sa vo svojom dieťati, preto ho budujú na svoj obraz. Chcú byť deťmi bezpodmienečne milovaní, a tak si lásku detí kupujú rôznymi ústupkami. A kvôli tomu dochádza k obratu moci. Deti vládnu dospelým, a to len preto, lebo dospelí nenašli sami seba v tomto svete. A následok? Winterhoff (2011) upozorňuje: *„Takéto deti sa stávajú neschopnými, pokiaľ ide o ich život, neschopnými, pokiaľ ide o ich vzťahy, a často už ako dospelé zostávajú doma pri rodičoch. Už dnes nenachádzajú firmy pre určité vzdelania takmer žiadnych mladých ľudí, keďže tí sa nikdy nenaučili začať zuby ani použiť svoju autoritu alebo vyjsť s kritikou. A toto treba naozaj začať riešiť.“* Winterhoff (2011) ponúka rodičom tieto riešenia:

1. Rodičia by sa nemali reagovať na každú potrebu dieťaťa: *„Najprv vnútorne narátajte do štyroch. Takto sa dieťa učí, že medzi ľuďmi a predmetmi je rozdiel. Človek totiž nereaguje na stlačenie gombíka. Spočiatku je to ťažké, ale funguje to.“*
2. Rodičia by sa mali upokojiť, zbaviť informačného chaosu a hľadať sami seba. Ak na pár dní odložia technológie, pomôže im to hlbšie zamyslieť sa nad sebou i svetom.
3. Tým, že rodičia nájdu v sebe pokoj, rovnováhu a ujasnia si vlastné ciele a smerovanie, pomôžu deťom prežívať skutočné detstvo a nasmerujú ich na správnu cestu.
4. Musia uvoľniť symbiotický vzťah medzi dospelým a dieťaťom. Dovoľiť deťom byť deťmi. A dospelí sa musia správať ako dospelí.

Za posledných 30 rokov mnohé štúdie (Brussoni a kol. 2012, Clement 2004, Valentine, McKendrick 1997) preukázali, že nadmerné „ochranné“ rodičovstvo stúpa a deti majú obmedzený pohyb a aktivitu, nemajú možnosť sa zapojiť do hier vonku, vo svojom okolí, v susedstve. Štúdia autorov Valentina a McKendircka (1997), ktorá bola vypracovaná v severozápadnom Anglicku, skúmala hranice rozsahu, v akom rodičia nechávajú svoje deti voľne sa hrať na verejných ihriskách alebo v zariadeniach. Štúdia sa zamerala na to, či sa možnosti hrania detí v ich okolí menia a či sa menia skúsenosti. Valentine a McKendirck (1997) porovnali *súčasnú detskú hru* s akademickými štúdiami o využití okolitého prostredia deťmi s *detskými skúsenosťami ich rodičov*. Štúdia zistila, že väčšina rodičov nebola spokojná so zabezpečením verejných hracích ihrísk či priestorov v ich vlastných štvrtiach. Valentine a McKendrick (1997) uviedli, že v priebehu posledných 30 rokov v tejto oblasti nastali časové a priestorové zmeny. Výsledky tejto štúdie navyše naznačujú, že oveľa menej detí sa hrá vonku, deti sa hrajú skôr dnu, doma, v domácnosti než na ulici. Vedci sa tiež vyslovili, že najčastejšou príčinou súvisiacou s neochotou rodičov púšťať deti sa hrať von, sú ich obavy o bezpečnosť svojich detí. Clement (2004) skúmal účasť detí na aktívnych outdoorových hrách v USA, pričom zároveň sledoval a porovnával rozdiely účasti na aktívnych hrách v prírodnom prostredí v rámci niekoľkých predchádzajúcich generácií. Clement (2004) pri porovnávaní zážitkov z hier matky so zážitkami z hier jej dieťaťa zistil, že deti v súčasnosti trávajú oveľa menej času hraním vonku ako ich matky, keď boli deťmi. Štúdia ďalej uviedla, že hlavnými dôvodmi tohto poklesu sú televízia, digitálne médiá, digitálne hry, ako aj obavy o bezpečnosť detí a aj strach z možnej trestnej činnosti detí. Je nepochybne zřejmé, že deti vyrastajú vo svete, ktorý sa veľmi líši od predchádzajúcich generácií (rovnaký argument však možno predložiť aj pri predchádzajúcich generáciách). Dôležité však je, ako tieto zmeny ovplyvňujú deti a ako deti prežívajú svoje detstvo v súčasnom svete (Little 2015). Z vykonaných štúdií (Rennick 2009, Chakravarthi 2009) však vyplýva, že pre učiteľov predstavovali práve rodičia jednu z hlavných prekážok v rámci hier detí vo vonkajšom prostredí v materskej škole, a to hlavne pre obavy rodičov o bezpečnosť svojich detí a v záujme ochrany ich zdravia. Musíme podotknúť, že tento problém však nebol skúmaný z rodičovského hľadiska. Kos a Jerman (2013) zistili, že väčšina slovinských učiteľov v materských školách a rodičov si myslí, že outdoorové aktivity sú dôležité, a verí, že sú vhodnou

súčasťou každodenného života detí. Zdôraznila sa tu potreba detí tráviť čas vonku v prirodzenom prostredí. Pre slovinských učiteľov však rodičia stále boli prekážkou v rámci svojich rodičovských postojov. Uviedli, že rodičia zveličovali problém s bezpečnosťou v predškolských zariadeniach. Na základe vyššie uvedeného zistenia je možné povedať, že hodnotiaci prístup a rozdielnosť názorov medzi rodičmi a učiteľmi je potrebné riešiť v inom kontexte. Van den Berg a Custers (2011) svojím výskumom dokázali, že *30 minút pobytu vonku, napríklad pri práci v záhrade, znižuje hladinu kortizolu (stresového hormónu) a obnovuje pozitívne naladenie po náročnom a stresujúcom výkone*. Zaujímavé je, že ak po ťažkom mentálnom výkone nasledovala iná aktivita vo vnútri, napríklad čítanie, potom sa počas čítania nálada ešte viac zhoršovala. Vedci Bratman, Hamilton, Hahn, Daily, Gross (2015) ďalej zistili, ako pôsobí aj turistika. Znižuje negatívne myslenie a premýšľanie, ktoré v akýchsi nekončiacich a opakujúcich sa negatívnych špirálach vedie k množstvu mentálnych problémov, ako napríklad k depresiám, úzkostiam, prejedaniu sa či k post-traumatickým stresovým poruchám. U ľudí, ktorí chodili 90 minút po lese či turistických chodníkoch, vedci zaznamenali zníženú aktivitu v prednej časti mozgu, ktorá súvisí s mentálnymi ochoreniami. Naopak, *žiadne zdravotné zvýhodnenie nenašli u tých, ktorí sa rovnakú dobu prechádzali po meste*. Rodičia by si mali byť teda vedomí dôležitosti pobytu vonku a podporovať svoje deti v tom, aby trávili čo najviac času vonku aj počas chladnejších dní. Učiteľ by mal mať rozhľad a profesionálny prístup a rodič by ho mal rešpektovať a pomáhať v ceste, ktorú vybral ako najvhodnejšiu a najefektívnejšiu v rámci edukácie pre jeho dieťa, lebo rešpektuje všetky jeho stránky. Tieto riadky nie sú kritikou, sú skôr poukázaním na dôležitú úlohu rodiny a najmä rodiča pri vývoji dieťaťa a v záujme jeho perspektívy do budúcnosti. **Profesionálny, efektívny a ľudský vzťah RODIČ – UČITEĽ – DIEŤA by mal byť o rešpektovaní, dôvere, pokore, úcte a trpezlivosti**. O rešpektovaní učiteľa zo strany rodiča a dieťaťa, keďže učiteľ je profesionál, odborník a pre dieťa vyberá najlepšiu cestu, ktorou bude v živote napredovať. Rodič emocionálne zainteresovaný to nedokáže. Je úplnou samozrejmosťou, že učiteľ rešpektuje dieťa aj rodiča. Dôvera musí byť zo všetkých strán. Ak je narušená, bude vo vzťahu chýbať rešpekt, pokora a pod. Je potrebné si uvedomiť, že najcennejšie, čo rodičia majú – dieťa – prenechávajú „cudzej osobe“, teda učiteľovi. Zverujú mu svoje dieťa, pretože mu veria. Pokora je znakom vnútornej zrelosti a sily. Pokora je skromné

správanie, nesebeckosť a prejavuje sa u ľudí rešpektujúcich druhých. Pokora je aj pocit, keď si človek uvedomuje vlastnú nedokonalosť alebo závislosť od vyšších požiadaviek a princípov. Človek má dôveru, keď sa to od neho očakáva, a nielen vtedy, keď potrebuje neúmerne velebiť sám seba. Pokora vyrastá z pocitu vlastnej slabosti a nedokonalosti vzhľadom k požiadavkám (porovnaj Burák 2019). A nakoniec v rámci vzťahu je veľmi podstatná trpezlivosť, lebo dieťa v materskej škole je práve v takom štádiu vývinu, že ani učiteľ, ani rodič si nemôžu dovoliť byť vo vzťahu k dieťaťu príliš nedočkaví, nepokojní, nervózni či nástojčiví. Plnia pre dieťa totiž funkciu reálneho vzoru, dobrého reálneho vzoru.

Námety a úlohy

1. Ako vníma outdoorová edukácia dieťa predškolského veku?
2. Akú úlohu v materskej škole má učiteľ v rámci outdoorovej edukácie?
3. Čo je najdôležitejšie pre dobrú spoluprácu rodiča, učiteľa a materskej školy v outdoorovej edukácii?
4. Navrhni rôzne formy spolupráce rodiny a materskej školy v rámci outdoorovej edukácie.
5. Aké postavenie má dieťa, učiteľ a rodič v outdoorovej edukácii v materskej škole?

Poznámky

LITERATÚRA

ANDREASEN, T., a kol., 2018. *Profesijné štandardy pre učiteľov outdoorovej edukácie v materskej škole*. Kremnica: INAK. ISBN 978-80-972996-4-4.

ANDREASEN, T., a kol., 2018. *Zober ma von: príručka: ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode*. Kremnica: INAK. ISBN 978-80-972996-0-6.

AZLINA, W., 2012. *A Pilot Study: The Impact of Outdoor Play Spaces on Kindergarten Children*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 38, s. 275 – 283. ISSN 1877-0428.

BECKER, C., LAUTERBACH, G., SPENGLER, S., DETTWEILER, U., MESS, F., 2017. *Effects of regular classes in outdoor education settings: a systematic review on students' learning, social, and health dimensions*. Int. Environ. J. Res. Public Health 14:485.

BELL, A., DYMENT, J., E., 2008. *Grounds for health: the intersection of green school grounds and health-promoting schools*. Environ. Educ. Res. 14, s. 77–90.

BENTSEN, P., JENSEN, F., S., 2012. *The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools*. J. Advent. Educ. Outdoor Leadersh. 12, s. 199–219.

BRATMAN, G., N., HAMILTON, J., P., HAHN, K., S., DAILY, G., C., GROSS, J., J., 2015. *Nature experience reduces rumination and subgenual prefrontal cortex activation*. PNAS July 14, 2015 112 (28) s. 8567-8572.

BRUSSONI, M., OLSEN, L., L., PIKE, I., SLEET, D., A., 2012. *Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 9(9), s. 3134–3148.

BUCKINGHAM, D., 2000. *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Polity Press: Cambridge.

BURÁK, E., 2019. *Pokora je znakom vnútornej zrelosti a sily: ako ju dosiahnuť?* [online]. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://www.zdravie.sk/clanok/57146/pokora-je-znakom-vnutornej-zrelosti-a-sily-ako-ju-dosiahnut>

COBB, E., 1969. *The ecology of imagination in childhood*. In: Shepard, P., McKinley, D., (Eds.), *The subversive science*. Boston: Houghton Mifflin. S. 122–132.

CHAKRAVARTHI, S., 2009. *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments*. Unpublished doctorate thesis, The University of North Carolina, Greensboro.

CHAWLA, L., 2015. *Benefits of nature contact for children*. J. Plan. Lit. 30, s. 433–452.

DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., RYAN, R. M., 2011. *Motivation and Education: the self-determination perspective*. Educ. Psychol. 26, s. 325–346.

CLEMENTS, R., 2004. *An investigation of the status of outdoor play*. Contemporary Issues in Early Childhood, 5(1), s. 68-80.

DETTWEILER, U., ÜNLÜ, A., LAUTERBACH, G., BECKER, C., GSCHREY, B., 2015. *Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory*. Front. Psychol. 6:125.

DEVINE, D., 2008. *Children at the margins? – Changing constructions of childhood in contemporary Ireland*. In: European Childhoods: Cultures, Politics and Participation. James, A., James, A., (eds). PalgravePress: New York. S. 82–105.

DEVINE, D., NIC GHIOLLA PHADRAIG, M., DEEGAN, J., 2004. *Changing times – changing childhoods: children's rights and welfare in a period of economic growth in Ireland*. In_ Children's Welfare in Ageing Europe, Jensen, A., M., Arieh, A., B., Conti, C., Kutsar, D., Nic Ghiolla Phadraig, M., Neilsen, H., W., (eds). Norwegian Centre for Childhood Research and Tartu University Press: Trondheim. S. 211–270.

ELSEY, S., 2004. *Children's experience of public space*. Children and Society, 18. S. 155–164.

ERNST, J., STANEK, D., 2006. *The prairie science class: a model for revisioning environmental education within the national wildlife refuge system*. Hum. Dimens. Wildl. 11, s. 255–265.

ERNST, J., TORNABENE, L., 2012. *Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments*. Environ. Educ. Res. 18, s. 643–664.

FABER TAYLOR, A., KUO, F., E., SULLIVAN, W., C., 2002. *Views of nature and self-discipline: evidence from inner city children*. J. Environ. Psychol. 22, s. 49–63.

FÄGERSTAM, E., BLOM, J., 2012. *Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context*. J. Adventure Educ. Outdoor Leadersh. 13, s. 56–75.

GOVERNMENT OF IRELAND 2004. *Ready, Steady, Play! A National Play Policy*. The Stationery Office: Dublin.

GOVERNMENT OF IRELAND 2000. *Our Children, Their Lives: The National Children's Strategy*. The Stationery Office: Dublin.

JAMES, A., JAMES, A., L., 2008. *Changing childhood in the UK: reconstructing discourses of 'risk' and 'protection'*. In: *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. James A, James A., L., (eds). Palgrave: New York. S. 105–128.

JARRETT, O., S., MAXWELL, D., M., DICKERSON, C., HOGE, P., DAVIES, G., YETLEY, A., 1998. *The impact of recess on classroom behavior: group effects and individual differences*. J. Educ. Res. 92, s. 121–126.

KAPLAN, S., 1995. *The restorative benefits of nature: toward an integrative framework*. J. Environ. Psychol. 15, s. 169–182.

KOS, M., JERMAN, J., 2013. *Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 13(3), s. 189-205.

KUO, F., E., 2015. *How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway*. Front. Psychol. 6:1093.

KVALØ, S., E., BRU, E., BRØNNICK, K., DYRSTAD, S., M., 2017. *Does increased physical activity in school affect children's executive function and aerobic fitness?* Scand. J. Med. Sci. Sports 27, s. 1833–1841.

LI, D., SULLIVAN, W., C., 2016. *Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue*. Landsc. Urban Plan. 148, s. 149–158.

LITTLE, H., 2015. *Mother's beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 15(1), s. 24-39.

LOUV, R., 2005. *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, Nth Carolina: Algonquin.

MOORE, R., C., 1989. *Playgrounds at the Crossroads*. In: Altman, I., Zube, E., H., (eds) *Public Places and Spaces. Human Behavior and Environment (Advances in Theory and Research)*, vol 10. Springer, Boston, MA. ISBN 978-1-4684-5601-1.

MOORE, R., C., WONG, H., 1997. *Natural learning: The life history of an environmental schoolyard: Creating environments for rediscovering nature's way of teaching*. Berkeley: MIG Communications, s. 65.

MAHAR, M., T., 2011. *Impact of short bouts of physical activity on attention-to-task in elementary school children*. *Prev. Med.* 52, S60–S64.

MONROE, M., C., 2003. *Two avenues for encouraging conservation behaviors*. *Hum. Ecol. Rev.* 10, s. 113–125.

MOORE, R., C., 1986. *Childhood's Domain: Play and Place In Child Development*. London: Croom Helm.

NATIONAL COUNCIL FOR CURRICULUM AND ASSESSMENT (NCCA), 2004. *Towards a Framework for Early Learning: A Consultative Document*. NCCA: Dublin.

OHLY, H., WHITE, M., P., WHEELER, B., W., BETHEL, A., UKOMUNNE, O., C., NIKOLAOU, V., et al., 2016. *Attention restoration theory: a systematic review of the attention restoration potential of exposure to natural environments*. *J. Toxicol. Environ. Health Part B* 19, s. 305–343.

OLDS, A., R., 1989. *Psychological and Physiological Harmony in Child Care Center Organismic and Transactional Perspectives*. In: Stokols, D. and Altman, I. eds.

PARK, B., J., TSUNETSUGU, Y., KASETANI, T., KAGAWA, T., MIYAZAKI, Y., 2010. *The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan*. *Environ. Health Prev. Med.* 15, s. 18–26.

- PEKRUN, R., LINNENBRINK-GARCIA, L., 2012. "Academic emotions and student engagement," In: Handbook of Research on Student Engagement, eds S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie (Boston, MA: Springer US), s. 259–282.
- PELLEGRINI, A., D., DAVIS, P., L., 1993. Relations between children's playground and classroom behaviour. Br. J. Educ. Psychol. 63, s. 88–95.
- REILLY, J., 2007. *Childhood obesity: an overview*. Children and Society, 21. S. 390–396.
- RENICK, S., E., 2009. *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A case study*. Unpublshied masters thesis, Texas Womens University, Denton.
- SAID, I., ABU BAKAR, M., S., 2005. *Landscape for children to play and learn: A conceptual comparison between natural stream and playground*. Jurnal Teknologi Universiti Teknologi Malaysia, No.42, June, 1-10.
- SKINNER, E., A., CHI, U., THE LEARNING-GARDENS EDUCATIONAL ASSESSMENT GROUP, 2012. *Intrinsic motivation and engagement as "Active Ingredients" in garden-based education: examining models and measures derived from self-determination theory*. J. Environ. Educ. 43, s. 16–36.
- STRANDELL, H., 2007. *Doing reality with play: play as a children's resource in organizing everyday life indaycare centres*. Childhood 14. S. 47–66.
- STEIN, S., 2001. *Noah's Children: Restoring the Ecology of Childhood*. North Point Press: New York.
- ŠTEFÁNEKOVÁ, M. 2020. *Výchova detí*. [online]. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <https://dreamchichi.webnode.sk/vychova-deti/>
- VALENTINE, G., McKENDRICK, J., 1997. *Children's outdoor play: exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood*. Geoforum, 28. S. 219–235.
- VAN DEN BERG, A., E., WESSELIUS, J., E., MAAS, J., TANJA-DIJKSTRA, K., 2017. *Green walls for a restorative classroom environment: a controlled evaluation study*. Environ. Behav. 49, s. 791–813.

VAN DEN BERG, A. E., CUSTERS, M. H. G., 2011. *Gardening Promotes Neuroendocrine and Affective Restoration from Stress*. Journal of Health Psychology, 16 (1), s. 3–11.

YERKES, R., 1982. *A Playground That Extends The Classroom*, ERIC. Document 239802. Vol.6, No. 4 (Winter), Miami University.

WIENS, V., KYNGÄS, H., PÖLKKI, T., 2016. *The meaning of seasonal changes, nature, and animals for adolescent girls' wellbeing in northern Finland: a qualitative descriptive study*. Int. J. Qual. Stud. Health Well-being 11:30160.

WINTERHOFF, M., 2011. *Proč se z našich dětí stávají tyrani*. Bratislava: Ikar. ISBN: 978-80-249-1564-7.

ZEIHER, H., a kol., 2007. *Introduction, children's times and spaces: changes in welfare in an intergenerational perspective*. In: Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space. Zeiher, H., Devine, D., Kjørholt, A., T., Strandell, H., (eds). University Press of Southern Denmark: Odense. S. 9–27.



VIII Outdoorová edukácia, výchova a vzdelávanie založené na miestnom kontexte

Outdoorová edukácia sa môže realizovať na rôznych miestach, v rôznych priestoroch, počínajúc školským dvorom cez priemyselnú štvrť v susedstve školy až po vzdialené biómy, akými sú napr. púšte, močiare, lesy a pod. (Ford 1986, In: Čiková a kol. 2015). Outdoorová edukácia si cielene vyberá vonkajšie prostredie ako edukačne mimoriadne podnetný a na realizáciu vzdelávacích aktivít zaujímavý priestor. Výchova a vzdelávanie založené na miestnom kontexte (*place-based education – PBE*) je prístup, pri ktorom sa využíva miestna komunita a lokálne prostredie ako východiskový bod konceptov zameraných na výchovu a vzdelávanie vo všetkých vzdelávacích činnostiach materskej školy. Zdôrazňuje praktické hands-on aktivity a skúsenosti pri osvojovaní si poznatkov v reálnom svete (Sobel 2004). *PBE* je reakciou na uzatvorený, centrálny stanovený výchovno-vzdelávací systém, odtrhnutý od reálneho, deťmi ľahšie uchopiteľného sveta. Je odpoveďou na výchovu a vzdelávanie, ktorému chýba priame prepojenie na miesto, kde žijeme a ktoré dobre poznáme. V konečnom dôsledku slúži najmä na presadzovanie princípov globálneho ekonomického trhu. Toto odcudzenie výchovy a vzdelávania u mnohých detí často vedie k nezájmu o sprístupňované témy a nechuti učiť sa. Naopak, úspešných ľudí potom systém navádza k odchodu z domova a ochudobňuje tým miestnu komunitu. Cieľom *PBE* je situovať výchovu a vzdelávanie na miesto, ktoré deti dobre poznajú a je pre nich domovom. Rovnako dôležité je výchovu a vzdelávanie smerovať k uskutočňovaniu dobra pre miestnu komunitu alebo miestne prostredie. *PBE* uprednostňuje holistické prístupy a rešpektuje učiaceho sa ako intelektuálnu, duchovnú, emocionálnu, morálnu a sociálnu bytosť hľadajúcu význam a zmysel svojej práce. Založené na miestnom kontexte sú pre výchovu a vzdelávanie typické skupinové formy učenia postavené na spolupráci (kolaborácii) medzi deťmi. Preferuje sa tiež individuálne bádanie, ako aj praktické poznávanie tzv. „hands on“, ale aj na projektoch založené skúmanie lokality ako významnej časti „reálneho sveta“. Dôkladné poznanie najbližšieho okolia vedie deti k pochopeniu príčin problémov,

nabáda ich k aktivite, a tak prispieva k celkovému zlepšeniu životného priestoru domova. Výchova a vzdelávanie podporuje medzipredmetové prístupy k vzdelávacím činnostiam, využívajúce multidisciplinárne, interdisciplinárne a dokonca aj transdisciplinárne (presahujúce samotné vedné odbory –nad odborové) učebné stratégie. V tomto ohľade je veľmi blízke a inšpiruje sa učebnými postupmi známymi z environmentálneho vzdelávania, zo vzdelávania pre trvalo udržateľný rozvoj a nakoniec aj zo samotného geografického vzdelávania (Butt 2011, In: Čiková a kol. 2015). Pre **výchovu a vzdelávanie, založené na miestnom kontexte**, sú podľa Woodhousea a Knappa (2000) **typické nasledovné charakteristiky**:

- *Vyplývajú z konkrétnych atribútov miesta. Obsah je špecifický v súvisi s geografiou, ekológiou, sociológiou, politikou a ďalšou dynamikou daného miesta. Táto charakteristika stanovuje základ konceptu.*
- *Sú multidisciplinárne.*
- *Sú skúsenostné. V mnohých programoch zahŕňajú kolektívne činnosti. Niektorí zástancovia vzdelávania tvrdia, že súčasťou vzdelávania musí byť činnosť, ak má byť jeho výsledkom ekologická a kultúrna udržateľnosť;*
- *Odzrkadľujú vzdelávaciu filozofiu, ktorá je širšia ako len „naučiť sa zarábať“. Oblasťou štúdia ekonomickej stránky miesta môže byť skúmanie miestneho priemyslu a jeho dlhodobej udržateľnosti. Avšak všetky učebné plány a programy sú určené na širšie ciele;*
- *Spájajú miesto s dieťaťom a komunitou. Vzdelávacie oblasti zahŕňajú viacgeneračný a multikultúrny rozmer, keďže sú prepojené s možnosťami komunity.*

Postupne počas formovania výchovy a vzdelávania, založených na miestnom kontexte, sa označovali aj za komunitné vzdelávanie, ekologickú výchovu a bioregionálne vzdelávanie (Woodhouse, Knapp 2000). Výchova a vzdelávanie, ktoré sú založené na miestnom kontexte, umožňujú u detí postupne rozvíjať silnejšie väzby ku komunite, zlepšujú ich hodnotiace schopnosti pri posudzovaní významu prírodného sveta a vedú ich k tomu, aby boli neskôr aktívnymi občanmi, ktorí sú pre spoločnosť prínosom. Vitalita spoločenstva a kvalita životného prostredia sa zvýšia, ak sa do života školy aktívne zapoja miestni občania, komunitné organizácie a environmentálne zdroje (Sobel 2004).

Námety a úlohy

1. Ako sú prepojené outdoorová edukácia, výchova a vzdelávanie, ktoré sú založené na miestnom kontexte?
2. Akú úlohu zohráva výchova a vzdelávanie, založené na miestnom kontexte?
3. Ako je možné prepojiť výchovu a vzdelávanie, ktoré sú založené na miestnom kontexte, so spoluprácou rodiča?
4. Aké sú pozitíva a aké negatíva výchovy a vzdelávania, ktoré sú založené na miestnom kontexte?
5. Aké postavenie má výchova a vzdelávanie, ktoré sú založené na miestnom kontexte, v podmienkach materskej školy na Slovensku?

Poznámky

LITERATÚRA

ČIPKOVÁ A KOL., 2015. *Vonkajšie prostredie ako priestor pre vzdelávanie a učenie sa*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3965-0.

KNAPP, C., E., 1996. *Just beyond the classroom: Community adventures for interdisciplinary learning*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. S. 115. ISBN 1-880785-15-3.

SOBEL, D., 2004. *Place-based education: Connecting classroom and community*. In: Nature and Listening. Vol. 4. [online]. [cit. 2020-04-16]. Dostuné z: <http://www.antiochne.edu/wp-content/uploads/2012/08/pbexcerpt.pdf>

WOODHOUSE, J., L., KNAPP, C., E., 2000. *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. [online]. [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED448012>



KAPITOLA

ŠTVRTÁ

IX Vonkajší priestor a okolité prostredie materskej školy

Vonkajší priestor je pre deti najlepším prostredím na hranie. Ponúka príležitosti, ktoré sa nenachádzajú vnútri triedy. Vonkajší priestor plní pre deti predškolského veku veľmi dôležité funkcie (Acar 2013). Hranie a pohyb sú nevyhnutné a veľmi dôležité pre život detí v materských školách. Ak majú deti možnosť zažiť prírodné a človekom vytvorené prvky v prostredí materskej školy, vedie to k rozvoju ich kognitívnych, fyzických a sociálnych schopností. Podľa Moorea a Wonga (1997) *hra vo vonkajšom prostredí stimuluje všetky aspekty rozvoja detí ľahšie ako vo vnútornom prostredí*. Moore (1989) tvrdí, že *bohatstvo prvkov v prírodnom prostredí a ich vzájomný vzťah by mali vzbudiť zvedavosť a vyvolať imaginatívne spojenia u detí*. Ako tvrdí Moorea a Wonga (1997), *fyzikálna diverzita prírodného prostredia zvyšuje príležitosti na výchovu a vzdelávanie a na celkový rozvoj dieťaťa*. *Prírodná krajina je synonymom obohateného*

prostredia, ktoré opäť stimuluje a podporuje hru a učenie dieťaťa (Rivkin 1995). Podľa psychológov Blooma a Deutscha (In: Acar 2014, s. 846) majú zvlášť prostredie a skúsenosti detí v ranom detstve dôležitý vplyv na ich vývoj a inteligenciu. Loebach (2004) tvrdí, že „*deti sú viac ovplyvnené životným prostredím ako ktorákoľvek iná veková skupina*“. **Jednotlivec je v centre svojho prostredia a je prvkom tohto prostredia**. V súlade s tým je ovplyvňovaný svojím prostredím a svojimi činnosťami ovplyvňuje aj svoje životné prostredie. Týmto spôsobom formuje svoje správanie. Z tohto dôvodu sú prostredie a správanie vzájomne prepojené. Prostredie teda ovplyvňuje správanie a učenie s rôznymi možnosťami, ktoré má a jednotlivcovi ponúka (Acar 2009). Pri navrhovaní priestorov pre deti je potrebné najprv dieťa poznať, poznať povahu jeho vzťahu k životnému prostrediu a porozumieť dôležitosti tohto vzťahu. Poznať potreby a požiadavky dieťaťa a jeho vývojový proces a vyhodnotiť príležitosti, ktoré ponúka prostredie na uspokojenie potrieb a požiadaviek dieťaťa, a až potom by mal učiteľ vytvoriť priestor v súlade so zásadami návrhu (Acar 2014). Jestvuje však aj druhý pohľad na túto problematiku, ktorý poukazuje na to, že akékoľvek prírodné, vonkajšie prostredie je vlastne „ideálne“ pre každé dieťa, lebo ponúka nespočetné množstvo podnetov. Ďalej už ide len o to, či dieťa a učiteľ vedia správne a efektívne zužitkovať tieto podnety v rámci edukácie. Pri navrhovaní vhodného vonkajšieho prostredia pre deti je potrebné venovať pozornosť nasledujúcim trom zložkám:

- *vnímaniu a interpretácii prostredia deťmi,*
- *vplyvu prostredia na správanie detí,*
- *motivácii ovplyvňujúcej environmentálne pôsobenie na deti* (Loebach 2004).

Pri navrhovaní vonkajších priestorov musia dizajnéri používať **prírodné materiály**, berúc do úvahy skutočnosť, že vonkajšie priestory a najmä prírodné oblasti majú pozitívny a dôležitý prínos k výchove, vzdelávaniu a rozvoju detí (Acar 2009). Zatiaľ čo prírodné materiály, ako sú časti rastlín, voda a piesok, sa dajú meniť a upravovať, umelé materiály ponúkajú iba obmedzené možnosti. Takéto prírodné materiály však musia byť vhodné na funkčné použitie v rámci možností a schopností detí, ako aj zahŕňať vhodné vizuálne prvky. Inými slovami povedané, musia ponúkať priame a jedinečné skúsenosti (Acar 2014). **Materské školy na Slovensku** sa

zriaďujú v budovách, ktoré musia v súlade s treťou časťou, s § 51 vyhlášky Ministerstva životného prostredia Slovenskej republiky č. 532/2002 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o všeobecných technických požiadavkách na výstavbu a o všeobecných technických požiadavkách na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie, spĺňať osobitné požiadavky. V každej materskej škole musí byť zodpovedajúci interiér aj exteriér. **Prostredie** vytvára podmienky na celkovú pohodu dieťaťa. Prostredie materskej školy môže pozitívne ovplyvňovať osobnosť dieťaťa len vtedy, keď dokáže v plnej miere uspokojovať jeho psychické, citové a telesné potreby. Mikroklima prostredia materskej školy vplýva na pocit pohody, výkonnosť a únavu pri pohybe, hre, učení a práci. Na typizované prostredie materskej školy, výber zariadenia, nábytku, textílií platia bezpečnostné a hygienické normy. Prostredie materskej školy musí spĺňať *estetické a emocionálne kvality*. Musí byť útulné, príjemné a harmonické. Harmonickosť prostredia je jeho premenlivou a ovplyvniteľnou zložkou. Deti spoločne s učiteľom mu vtlačajú osobitý ráz, starajú sa o poriadok a estetickú úpravu. Prostredie úzko súvisí s cieľmi materskej školy, s výchovno-vzdelávacou činnosťou, s obsahom výchovy a vzdelávania, s učením a učením sa dieťaťa. **Podnetnosť prostredia** je najdynamickejšia vtedy, keď sa v ňom odrážajú každodenné pokroky, zmeny a novinky realizovaného programu. Učiteľky materskej školy neustále navodzujú priaznivú sociálno-emocionálnu atmosféru v triede, cieľavedome vytvárajú podnetné prostredie na spontánne i zámerné učenie i učenie sa a súčasne inšpirujú deti k aktívnej pomoci pri tvorbe takéhoto prostredia. Priestor, v ktorom dieťa žije, a udalosti, ktoré naň pôsobia, sú rovnako dôležitými prvkami prostredia. **Exteriér** (*vonkajšie prostredie*) zahŕňa celkový ráz krajiny, v ktorej dieťa žije, architektúru a pod. Závisí aj od geografických podmienok, kultúrnych zvykov, sociálnych faktorov. Materská škola musí mať vyčlenený nezastavaný pozemok na pobyt detí. Časť tohto pozemku musí tvoriť:

- *trávnatá plocha,*
- *plocha na detské ihrisko,*
- *plocha na telovýchovu a šport.*

Nezastavaný pozemok materskej školy musí byť oplotený z bezpečnostných a hygienických dôvodov; jeho súčasťou má byť aj pieskovisko a záhradné náradie. Vhodné je, ak je jeho súčasťou

aj bazén (brodisko) a dopravné ihrisko. Zariadenie, ktoré je stabilne nainštalované, musí byť pevné a odolné voči mechanickým zásahom a poveternostným vplyvom. **Vonkajšie priestory musia umožňovať realizovať:**

- *pohybové činnosti (na náradí, voľné pohybové činnosti),*
- *tvorivé, konštrukčné a umelecké činnosti,*
- *komunikačné činnosti (nadväzovanie kontaktov),*
- *špeciálne činnosti (navodzované alebo riadené učiteľkou).*

Areál materskej školy tvoria ihriská, záhrada, spevnené plochy a prípadne aj hospodárska časť dvora. Zariadenie ihriska sú: preliezačky, hojdačky, pieskovisko, bazén, dopravné ihrisko a pod. Oplotenie záhrady je nevyhnutné z bezpečnostných a hygienických dôvodov. Zariadenie, ktoré je v záhrade stabilne nainštalované, musí byť pevné a odolné voči mechanickým zásahom a poveternostným vplyvom. Ak sú do materskej školy prijaté aj **deti so zdravotným znevýhodnením**, je nevyhnutné, aby boli zabezpečené materiálno-technické podmienky podľa druhu ich zdravotného znevýhodnenia. Nábytok musí zohľadňovať ich zdravotný stav a v triede musia byť vytvorené relaxačné kútiky s možnosťou zaujatia pohodlnej sedacej alebo ležiacej polohy a na odkladanie potrebných kompenzačných pomôcok (ŠVP 2016, s. 102 – 106). Zhang a Lu (2016) poukazujú na to, aký by mal byť každý **funkčný vonkajší priestor v materskej škole**.

1. *Vonkajší vzdelávací priestor je potrebný na funkčné atribúty materskej školy. Vzdelávanie v prírode môže nielen prehĺbiť chápanie výchovy o morálke, inteligencii, telesnej a pohybovej výchove, estetike, ale tiež zohráva dôležitú úlohu pri nedostatku poľnohospodárskeho vzdelávania a environmentálneho vzdelávania v dnešnej dobe. Vonkajší vzdelávací priestor by preto mal spĺňať potreby všetkých druhov výchovy a vzdelávania, aby mal dostatočne veľký priestor a s ním súvisiace podporné zariadenia a nejaké vybavenie na environmentálnu výchovu.*

2. *Vonkajší hrací priestor by mal byť efektívny a originálny. Každé jedno dieťa beží v materskej škole navrhutej japonským architektom Tezuka Takaharu každý deň v priemere 6 km. A v neskorších fyzických testoch majú deti, ktoré toto absolvujú, nadpriemerné výsledky oproti*

ostatným deťom, ktoré to neabsolvovali. Dôvod spočíva v jedinečnosti herného vybavenia a dobrých námetov, využívajúcich vonkajší priestor materskej školy.

3. *Priestor na fyzické aktivity sa môže kombinovať a využívať taktiež ako priestor na zhromažďovanie.* Mal by sa taktiež zohľadňovať počet detí v každej jednej triede, aby sa pre nich zabezpečila existencia samostatného priestoru, vyčleniť hlavné miesta na zhromažďovanie, na hranie hier a na realizáciu rozličných aktivít.

4. *Skúsenosti z praxe sú priekopníckou prácou v posledných rokoch, ktorá spája deti a prírodu.* Zároveň preberá záväzky týkajúce sa environmentálnej výchovy, praktickej výučby a výučby imaginácie do budúcnosti. Je dôležitým miestom voľných aktivít pre deti, a to s prepojením na prírodu. Priestor teda musí kombinovať rôzne funkcie, ako napríklad hry, skúmať bohatosť prírodných prvkov, živočíchov, ale aj neživej prírody. Materská škola s vonkajším priestorom by teda mala byť miniatúrnou spoločnosťou.

5. *Väčšina materských škôl ignoruje svoj reklamný priestor.* Vzhľadom na charakteristiku estetického vzdelávania detí by mal byť tento priestor na prilákanie detí oveľa kreatívnejší.

Námety a úlohy

1. Charakterizuj exteriér (vonkajší priestor) v materskej škole.
2. Akú úlohu zohráva exteriér (vonkajší priestor) v rámci vzdelávacích činností v materskej škole?
3. Aké podmienky má splňať exteriér (vonkajší priestor) v materskej škole na Slovensku?
4. Ako naplánovať pre deti predškolského veku vhodné vonkajšie prostredie?
5. Z akej koncepcie tvorby vonkajšieho prostredia pre deti má vychádzať učiteľ materskej školy?

Poznámky

LITERATÚRA

ACAR, H., 2014. *Learning Environments for Children in Outdoor Spaces*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 141 (2014) s. 846 – 853.

ACAR, H., 2009. *Assessment of natural landscape elements' play affordances*. (In Turkish: Doğal peyzaj elemanlarının oyun olanaklıklarının değerlendirilmesi). (Unpublished doctoral dissertation). Karadeniz Technical University, The Graduate School of Natural and Applied Sciences, Department of Landscape Architecture, Trabzon, Turkey.

LOEBACH, J., 2004. *Designing learning environments for children: An affordance-based approach to providing developmentally appropriate settings*. (Unpublished master dissertation). Environmental Design Studies, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.

MOORE, R., C., WONG, H., 1997. *Natural learning: The life history of an environmental schoolyard: Creating environments for rediscovering nature's way of teaching*. Berkeley: MIG Communications.

MOORE, R., C., 1989. *Childhood's Domain: Play and Place In Child Development*. London: Croom Helm.

RIVKIN, M., S., 1995. *The Great Outdoors: Restoring Children's Rights to Play Outside*. National Association for the Education of Young Children Washington, D.C.

SOBEL, D., 2004. *Place-based education: Connecting classroom and community*. In: Nature and Listening. Vol. 4. [online]. [cit. 2020-04-16]. Dostuné z: <http://www.antiochne.edu/wp-content/uploads/2012/08/pbexcerpt.pdf>

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 859-56-3700-101-5.

ZHANG, J., W., SHENG L., 2016. *The study on outdoor space type of kindergarten based on the architectural typology with BUA kindergarten as an example*. Advances in Engineering Research,

volume 63. 5th International Conference on Sustainable Energy and Environment Engineering
(ICSEEE 2016). S. 624 – 620.



X Materiálne a didaktické podmienky outdoorovej edukácie v materskej škole

Môžeme povedať, že **materiálne a didaktické podmienky** tvoria všetky hmotné aj nehmotné prostriedky, ktoré pomáhajú pri edukácii v materskej škole. Takisto skvalitňujú a uľahčujú edukáciu detí v materskej škole. **Materiálne prostredie** je základom ako vnútorného, tak aj vonkajšieho prostredia. Voľba materiálneho vybavenia zohľadňuje potreby detí a nie je samoúčelné. Voľne uložené pomôcky, pre deti dostatočne viditeľné, sú súčasťou materiálneho vybavenia. Majú poskytovať deťom priame, bezprostredné zážitky, dať voľný priestor ich iniciatíve a podporiť ich vnútornú motiváciu. Súčasťou **materiálno-technických podmienok** je zabezpečenie dostatku:

- hračiek a hrového materiálu umiestneného v zornom poli dieťaťa vrátane digitálnych hračiek,
- učebných pomôcok vyrobených z rôzneho materiálu vrátane digitálnych učebných pomôcok, napomáhajúcich plnenie školského vzdelávacieho programu vrátane učebných pomôcok na činnosti, napr.:
 - **hudobného charakteru** – hudobné nástroje (napr. klavír, akordeón, gitara), Orffov inštrumentár, nahrávky hudobných diel atď.,
 - **dramatického charakteru** – paraván, rôzne druhy bábok,
 - **pohybového charakteru** – telovýchovné náradie (voľné aj pevné) a náčinie (napr. švihadlá, obruče, stuhy, lopty, tyče, šatky),
 - **výtvarného charakteru** – štetce, výkresy, nožnice, farebný papier, krepový papier, akvarelové farby, temperové farby, voskové pastely, suché pastely, uhlíky, rudky, hlina, plastelína atď.
- detskej literatúry v knižnej i digitálnej forme (vrátane encyklopédií, detských edukačných programov),
- odbornej literatúry v knižnej i digitálnej forme,

- digitálnych technológií (ŠVP 2016).

V odborných pedagogických publikáciách sa častejšie stretávame s poukazovaním významovosti hry a hračiek z rôznych aspektov ako na významovosť edukačných pomôcok a didaktickej techniky, ktoré pomáhajú dosiahnuť edukačné ciele vo vonkajšom prostredí materských škôl. Tento jav súvisí nielen s koncepciami predškolskej výchovy a vzdelávania, ale aj s obsahom i procesom výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Kožuchová a kol. 2011). Turek (2008, s. 310) nazýva prostriedky, ktoré sú nositeľom učiva, učebné pomôcky. V niektorých prípadoch sa môžu uplatniť prostredníctvom rozličných zariadení, strojov a prístrojov, ktoré autor nazýva didaktická technika. Vlastná edukácia sa realizuje v určitých priestoroch a v edukačných interiéroch a exteriéroch. Materiálne prostriedky edukačného procesu tvoria: *učebné pomôcky, didaktická technika, vyučovacie interiéry a exteriéry*. Keďže sa dominantne pri edukácii v materskej škole vyskytuje hračka, zameriame svoju pozornosť na ňu, na jej funkcie a delenie. **Edukačné pomôcky v materskej škole** môžeme deliť na:

- *skutočné predmety,*
- *prírodniny – objekty živej prírody a objekty neživej prírody,*
- *preparáty,*
- *výrobky (skutočné prístroje, náradie, vzorky, modely, polotovary).*

Táto skupina edukačných pomôcok umožňuje pozorovanie skutočných predmetov, čím deti získavajú skutočné, neskreslené predstavy. Objekty živej a neživej prírody možno pozorovať priamo vo vonkajšom prostredí, v prírode, možno ich demonštrovať v kútiku živej prírody, v akváriách alebo ako preparáty. Pri práci s nimi dieťa využíva viacero zmyslov (hmat, čuch, chuť a pod.) (Petlák 1997).

Hračka

Pančuchová (In: Šimová, Dargová 2001, s. 21) charakterizuje hračku nasledovne: „*Vo všeobecnosti sa za hračky považujú najrozličnejšie predmety používané ako pomôcky a prostriedky detských hier, zameraných na rozvoj osobnosti, prípravu na prácu i na budúci*

život. “ Väčšina hračiek predstavuje istý model skutočnosti, pričom je konštruovaná s dôrazom na typické znaky existujúceho predmetu. Hračka je prispôsobená proporciám dieťaťa. Môže s ňou všelijako zaobchádzať, experimentovať, kedykoľvek sa k nej vracáť a znovu rozvíjať svoje poznávanie. Pre dieťa je zároveň hračkou všetko, čo samo hračkou nie je. Tam, kde hračky chýbajú, dieťa si hračky vytvorí samo (Kožušková a kol. 2011). Prvotným znakom detskej hračky je **funkčnosť**, ktorou sa odlišuje od pomôcok a iných predmetov, s ktorými dieťa manipuluje. Hračka je predmet, ktorý má svoje uplatnenie len v hre a v nej funguje ako nevyhnutný materiálno-technický prostriedok a doplnok. Slúži jednoznačne hrovým zámerom dieťaťa. Zakončením hrových činností končí aj funkcia hračky. Druhým znakom je **variabilita** (rozličnosť) použitia. Tento znak úzko súvisí s funkčnosťou hračky. Hračka, ktorá sa uplatní len v jednej hre, je pre deti nevhodná a nevyhľadávajú ju. U dieťaťa v predškolskom veku sa objavuje silný citový vzťah k hračke. **Citová príležitosť** je ďalším znakom hračky, avšak netýka sa to len hračiek na tematické hry (napr. bábik, áut, vláčika a pod.), ale aj hračiek na didaktické či pohybové hry. Nie sú to len prednosti hotových umelých hračiek. Často má dieťa hlbší citový vzťah k hračke vlastnej výroby než k hračke sériovo vyrábanej (Opravilová 1988). V materskej škole má učiteľka možnosť využiť rôzne druhy hračiek. Typológia týchto hračiek je veľmi rozmanitá. Cejpeková (1996) ich delí na:

- **námetové hry**, kde zaraďuje hračky postavy (bábiky plastové, drevené, textilné), rôzne zariadenia, nábytok, oblečenie a predmety potrebné na starostlivosť, súbory hračiek do určitého prostredia (zvieratká, les, mesto, zoologická záhrada), hračky na „výkon“ zamestnania (v obchode, na pošte a pod.), hračky, pomôcky pri stavbe, pracovné náradie (kliešte, lopata a pod.), dopravné prostriedky (vlak, auto a pod.), hračky vyrobené svojpomocne z rôzneho materiálu (papier, látka, drevo a pod.),
- **dramatické hry**: bábkové divadlo, prstové bábiky, rôzne predmety,
- **konštrukčné hry**: rôzne kocky, skladačky, stavebnice, ale aj prírodný materiál,
- **pohybové hry**: lopta, obruč, švihadlo, kolky a pod.,
- **didaktické hry**: kocky, domino, stolové hry, hlavolamy, skladačky; všetky uvedené hračky môžu byť z rôzneho materiálu: dreva, kovu, plastu, kartónu, textilu a pod.

Hapala (In: Šimová, Dargová 2001, s. 21) uvádza **delenie hračiek podľa ich podstatných znakov a charakteru**:

1. *figurálne hračky* – (bábiky, zvieratá),
2. *športové a pohybové hračky* – (lyže, sánky, lopty, švihadlá, korčule),
3. *didaktické hračky* – sú zamerané na určitý kontrolovateľný cieľ (mozaikové skladačky, domino, pexeso, kartové hry),
4. *technicko-konštrukčné hračky* – umožňujú zostavovať, kombinovať, vymýšľať a skladať nové zostavy (stavebnice, rozkladacie modely áut, lietadiel, traktorov, žeriavov),
5. *pedagogické alebo učebné hračky* – prehlbujú a prakticky predvádzajú znalosti získané pri vyučovaní (súpravy na pokusy),
6. *hračky na hranie určitých úloh v dramatických hrách* – (kostýmy, rekvizity, bábkové divadielka),
7. *svojpomocne vyrobené hračky* – sú z výchovného hľadiska veľmi cenné, vyžadujú a podnecujú tvorivosť dieťaťa a podporujú jeho fantáziu.

Z hľadiska potrieb detského vývoja a detskej hry Svobodová (1990, s. 18) vypracovala návrh **optimálnej štruktúry sortimentu hračiek**. V návrhu sú uvedené hračky pre deti podľa druhu hier a ich hlavný prínos pri rozvoji dieťaťa v určitom veku. Autorka rozdeľuje hračky pre 3 – 6 ročné deti nasledovne:

1. *hračky na rozvoj hrubej motoriky (pohybové)*,
2. *hračky na rozvoj jemnej motoriky a zrakového vnímania*,
3. *hračky na rozvoj inteligencie a osobnosti (na konštruktívne hry)*,
4. *hračky na tvorivé hry*,
5. *hračky rozvíjajúce citové a estetické prežívanie*.

Grigelová (2014, s. 17) používa delenie hračiek na:

- **Eudové** – ľudová hračka ako produkt domácej výroby sa vyvíjala od 18. storočia a mala svoje špecifiká oproti priemyselným výrobkom. Bola súčasťou hmotnej kultúry ľudu a niesla všetky charakteristické znaky jeho umeleckého cítenia. Tematicky aj formou vyjadrovala život a potreby roľníkov, remeselníkov i robotníkov. Hračky sa zhotovovali

z dostupného trvanlivého i menej trvanlivého materiálu (dreva, hliny, prútia, šúpolia, cesta, slamy, kvetov, zvyškov textilu...).

- **Umelecké** – umelecké hračky sú umeleckým dielom školených výtvarníkov. Predávajú a vyskytujú sa ako originálne umelecké diela s hrovým námetom. Niekedy predstavujú skôr hravosť umelca než hračku pre dieťa.
- **Priemyselne vyrobené** – s priemyselnou sériovo vyrobenou hračkou sa stretávame najčastejšie. Mala by spĺňať isté stanovené kritériá: hygienické, výtvarné, estetické, technologické, ekonomické i pedagogické.

Učiteľ materskej školy nesmie zabúdať, že všetko, čo sa nachádza na školskom dvore, sú dokonalé a úžasné hračky vonkajšieho prostredia, prírody (kamienky, piesok, hlina, palica, šišky, tráva... celá živá a neživá príroda). Každá jedna vec je pre dieťa efektívna prerekvizita, lebo poukazuje na jeho kreativitu a tvorivosť. Čím je hračka menej špecifická, tým má pre dieťa viac podôb použitia a slúži mu na rôzne funkcie. Americkí pediatri Healey a Mendelsohn (2019) poukazujú na to, že *najlepšie hračky sú tie, ktoré sa vracajú k jednoduchosti*. Výskum nám potvrdil, že hračky nepotrebujú blikať, byť drahé alebo mať vlastnú aplikáciu. Jednoduchosť je v tomto prípade najlepšia. Obrazovky a digitálne hračky deti **izolujú a robia ich neaktívnymi**. Je veľmi dôležité, aby dieťa pri hre *využívalo svoje ruky*. Majú totiž špecifický význam pri skúmaní a posilňovaní tých častí mozgu, ktoré sú späté s priestorovým a matematickým učením. Najlepšie hračky sú tie, ktoré podporujú hru rodič – dieťa. Ide pritom o napodobňovanie a vzájomnú interakciu. Čím viac toho vieme o skorom vývine mozgu, tým viac chápeme potrebu hry, ktorá je založená na interakcii s človekom. Neexistuje žiadna obrazovka, videohra alebo aplikácia, ktorá dokáže nahradiť vzťah vybudovaný cez hračky vo vonkajšom prostredí.

Námety a úlohy

1. Charakterizuj materiálne a didaktické podmienky outdoorovej edukácie v materskej škole.
2. Aký dostatok majú zabezpečiť materiálno-technické podmienky v materskej škole?
3. Ako delíme edukačné pomôcky v materskej škole?
4. Definuj hračku a charakterizujte jej znaky.
5. Akú úlohu zohráva hračka v outdoorovej edukácii v materskej škole?

Poznámky

LITERATÚRA

- ACAR, H., 2014. *Learning Environments for Children in Outdoor Spaces*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 141 (2014) s. 846 – 853.
- CEJPEKOVÁ, J. 1996. *Hra vo vyučovaní na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 8088825393.
- HEALEY, A., MENDELSON, A., COUNCIL ON EARLY CHILDHOOD. 2019. *Selecting Appropriate Toys for Young Children in the Digital Era*. Pediatrics Vol. 143, Issue 1.
- KOŽUCHOVÁ, A KOL. 2011. *Elektronická učebnica didaktiky technickej výchovy*. Bratislava: UK Bratislava. ISBN 978-80-223-3031-2. [online]. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <http://utv.ki.ku.sk>
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: SPN. ISBN 067 267-88.
- PETLÁK, E., 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN: 80-88778-49-2.
- SVOBODOVÁ, E. 1990. *Návrh optimálnej štruktúry hračiek*. In: *Predškolská výchova*, č. 7, s. 18 – 21. ISSN 0032-7220.
- ŠIMOVÁ, G., DARGOVÁ, J., 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-11-7.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 859-56-3700-101-5.
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura. ISBN 978-80-8078-198-9.



XI Bezpečnostné, zdravotné a hygienické podmienky outdoorovej edukácie v materskej škole

Na Slovensku podľa zákona č. 124/2006 Z. z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a o zmene a doplnení niektorých zákonov zriaďovateľ a riaditeľ materskej školy je povinný starať sa o bezpečnosť a ochranu zdravia detí a všetkých dospelých osôb, ktoré sa nachádzajú s jeho vedomím na jeho pracovisku a v jeho priestoroch, tzn. je povinný zabezpečiť podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní.

Materské školy sú pri výchove a vzdelávaní, pri činnostiach priamo súvisiacich s výchovou a vzdelávaním a pri poskytovaní služieb povinné:

- *prihliadať na základné fyziologické potreby detí,*
- *vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a na predchádzanie sociálno-patologických javov,*
- *zaistiť bezpečnosť a ochranu zdravia detí,*
- *poskytnúť nevyhnutné informácie na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí,*
- *viesť evidenciu registrovaných školských úrazov detí, ku ktorým došlo počas výchovno-vzdelávacej činnosti alebo pri činnostiach organizovaných materskou školou.*

Problematika zaistenia bezpečnosti a ochrany zdravia je aj integrovanou súčasťou obsahu výchovy a vzdelávania v materských školách. Deti sa prostredníctvom tohto obsahu učia chrániť si svoje zdravie a zdravie iných a riešiť na elementárnej úrovni situácie ohrozujúce zdravie (ŠVP 2016). Vyhláška č. 306/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o materskej škole (v znení č. 308/2009 Z. z.) § 7 ***Bezpečnosť a ochrana zdravia*** poukazuje na to, že: (1) za vytvorenie bezpečných a hygienických podmienok na predprimárne vzdelávanie zodpovedá riaditeľ; (2) za bezpečnosť a ochranu zdravia dieťaťa zodpovedajú pedagogickí zamestnanci materskej školy od prevzatia dieťaťa až po jeho odovzdanie zákonnému zástupcovi alebo ním splnomocnenej osobe.

Vo Vyhláske Ministerstva zdravotníctva SR č. 527/2007 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež podľa § 3 určuje: Priestorové usporiadanie a funkčné členenie vnútorných priestorov zariadenia pre deti a mládež musia umožňovať funkčnú nadväznosť jednotlivých priestorov a ich samostatnú prevádzku bez vzájomného rušenia. V predškolskom zariadení a v prevádzkarni pre starostlivosť o deti predškolského veku musí priestorové usporiadanie a funkčné členenie priestorov umožňovať voľné hry detí, oddych, **osobnú hygienu** s otužovaním a telesné cvičenia. Podrobnosti o umiestnení zariadení na osobnú hygienu a o počte záchodov a umývadiel v zariadení pre deti a mládež ustanovuje osobitný predpis. Podľa § 8 Režim stravovania a pitný režim [...] musí byť organizovaný tak, aby zodpovedal veku, zdravotnému stavu a fyzickej záťaži žiakov a detí predškolského veku [...] podľa pís. e) (musí byť zabezpečený) pitný režim žiakov a detí počas celého pobytu v zariadení podávaním pitnej vody alebo výživovo hodnotných nápojov a **pitie musí byť riešené hygienicky vyhovujúcim spôsobom**. Poskytovanie stravovacích služieb verejnosti v jedálni musí byť časovo alebo priestorovo oddelené od stravovania žiakov a detí. Rozsah stravovacích služieb musí byť v súlade s priestorovou kapacitou a vybavením jedálne a nesmie ohrozovať zdravotnú neškodnosť podávaných pokrmov a dodržiavanie zásad prevádzkovej a **osobnej hygieny**. Následne ešte § 10 Náležitosti prevádzkového poriadku – zahŕňa hygienické požiadavky na niektoré zariadenia, teda podľa (1) c) (aj) organizáciu prevádzky zariadenia pre deti a mládež s uvedením spôsobu:

- 1. organizácie režimu dňa detí a žiakov, činností vedúcich k výchove a vzdelávaniu vrátane postupu, ak sa u žiaka alebo dieťaťa predškolského veku počas pobytu v zariadení pre deti a mládež prejavia príznaky akútneho ochorenia alebo prenosného parazitárneho ochorenia, podmienok pohybovej aktivity a režimu stravovania vrátane sortimentu predávaného v rámci doplnkového stravovania prostredníctvom bufetov, automatov a iných foriem ambulatného predaja;*
- 2. zabezpečenia dostatočného množstva pitnej vody;*

3. zabezpečenia čistoty a údržby jednotlivých priestorov zariadenia pre deti a mládež, frekvencie bežného a celkového upratovania, spôsobu a frekvencie dezinfekcie záchodov, sprích, umyvární a šatní;
4. starostlivosti o vonkajšie priestory, najmä o kvalitu piesku a udržovanie piesku;
5. zabezpečenia opatrení zabraňujúcich znečisťovaniu pieskoviska;
6. starostlivosti o stav preliezačiek, hojdačiek a ďalších zariadení detských ihrísk z hľadiska bezpečnosti detí;
7. skladovania posteľnej bielizne a manipulácie s ňou vrátane frekvencie jej výmeny,
8. skladovania detských plienok a manipulácie s nimi, ak ide o školské zariadenie alebo prevádzkareň určenú pre deti do troch rokov veku;
9. zneškodňovania tuhého odpadu, frekvencie vyprázdňovania odpadových nádob, ich čistenia a dezinfekcie.

Tieto všetky požiadavky musí spĺňať každá materská škola v Slovenskej republike. Je teda nadmieru jasné, ako dbáme o hygienické a bezpečnostné podmienky v materských školách a tie, ktoré sú zamerané na outdoorovú edukáciu, musia taktiež spĺňať tieto podmienky. Bezpečnosť v materskej škole však nevzniká náhodou a nevzniká ani nadmerným papierovaním či množstvom pravidiel. V rámci týchto regulačných mechanizmov sme oprávnení a vedení k tomu, aby sme robili rozumné úsudky. Dospelý nemá plniť úlohu robota, ktorý dodržiava pravidlá, ale úlohu priateľa a pozorného pomocníka, ktorý reaguje na dynamickú situáciu v réžii dieťaťa. Ak budeme pozitívne nazerať na výzvy, ktorým musia čeliť naše deti, a podporovať ich v tom, aby tieto výzvy a riziká podstupovali, musíme tiež chápať a prijať fakt, že občas dôjde k menšej ujme alebo úľaku. Túto mieru eticky a právne prijateľného rizika musí niesť spoločne – komunita detí, rodičov a pedagogických zamestnancov materských škôl – aby sa zabránilo tomu, že každá drobnosť sa hneď bude považovať za problém (Andreasen 2018). „*Modriny, odreniny a pády sú súčasťou učenia a my nesmieme podľahnúť prehnanej úzkosti či bezohľadnosti*“ (Tovey 2008, In: Andreasen 2018). Škótsky Inšpektorát starostlivosti o škôlky má politiku, podľa ktorej majú byť rôzne výzvy a príležitosti podstupovať riziko súčasťou každodenného života detí. Deti majú právo „slobodne si zvoliť hru v kvalitných vonkajších priestoroch, súčasťou ktorej je každodenný kontakt s prírodou, rizikami a výzvami“. Táto

politika odráža Dohovor Organizácie Spojených národov o právach dieťaťa. Pri inšpekciách sa očakáva, že pedagogickí zamestnanci materských škôl názorne dokážu, ako sa táto skutočnosť prejavuje v ich praxi a akú má podporu v predpisoch ich zariadenia (Convention on the Rights of the Child). Prírodné škôlky v Dánsku a lesné škôlky vo Veľkej Británii aktívne vedú deti k tomu, aby sa učili používať nástroje ako nožik a píłka alebo ako zaobchádzať s ohňom. To má deťom umožniť samostatne riešiť problémy a tvorivo sa prejavovať. Pracovníci materských škôl sú v tomto smere sebaistí a pomáhajú deťom zvládať ich vlastné riziká. Ide o rovnaký prístup, aký sa uplatňuje v oblasti podpory detí pri hodnotení rizík, keď lezú na stromy (majú od nás dospelých vedieť, že niektoré stromy alebo vetvy nie sú bezpečné, a ako vysoko môžu vyliezť) (Andreasen 2018). *S rozmanitosťou prírody, vonkajšieho prostredia stúpajú nároky na pripravenosť pedagogického dozoru detí v materskej škole.* Pre niektorých je táto skutočnosť prekážkou: príliš veľa neznámych situácií vyvoláva obavu zo zodpovednosti, ktorú človek vždy pociťuje pri práci s deťmi. Na pobyt v prírode sa dá do určitej miery pripraviť vhodným vybavením a oblečením pedagógov a detí. Ďalší spôsob, ako zvýšiť pocit istoty pri pobyte vonku, je vytvorenie niekoľkých jednoduchých pravidiel, ktorých dodržiavanie chráni bezpečnosť detí. V lesnej materskej škole napríklad platí pravidlo: „**Neexistuje zlé počasie, len zlé oblečenie.**“ Túto zásadu je v prvom rade nevyhnutné oznámiť rodičom a ponúknuť im základnú predstavu o oblečení pre deti vo vonkajšom prostredí, v prírode. Zároveň je dobré poskytnúť rodičom spätnú väzbu, aby vedeli, ako sa ich dieťa v daných podmienkach cítilo. Je vhodné rodičia dopredu upozorniť, že *deti prídu zvonku takmer vždy špinavé, niekedy aj s roztrhanými nohavicami či rukávami, a je preto vhodné oblečenie prispôbiť tejto realite.* Odpor niektorých rodičov k častému zašpineniu oblečenia či jeho „nezodpovednému“ zničeniu v prírode je nepríjemný pre učiteľov, deti a nakoniec aj rodiča samotného. Objasnenie vzájomných očakávaní v otázke oblečenia detí je preto dôležitou prevenciou konfliktov. Počas celého roka by učители mali v materských školách pri pobyte vonku uplatňovať tzv. **cibuľovité vrstvenie**. V **zime** má byť spodná vrstva hrejivá, malo by ju tvoriť vlnené (ak ho deti znesú) spodné oblečenie alebo funkčné termo-oblečenie. Oba varianty majú tú výhodu, že aj keď sa dieťa spotí, bielizeň hreje ďalej. Nasledujú podľa potreby ďalšie vrstvy (1 – 3), ktoré opäť hrejú a zároveň izolujú (čo je výhoda cibuľovitého vrstvenie oproti jednej silnej vrstve, ktorú ľahšie prefúkne a nevytvára

medzipriestory udržiujúce stabilnú teplotu). Na zahriatie sa vedľa vlny veľmi hodí aj fleece. Vrstvenie je rovnakým spôsobom uplatnené aj na nohy. Vrchné nohavice by mali byť v prvom rade vodotesné. Bunda by mala byť teplá a priedušná. Ak padá dážď so snehom, má prednosť nepremokavosť, deti často nosia zateplené pláštenky, v nich sa ale veľmi rýchlo prehrievajú. Poslednú nevyhnutnú vrstvu do mrazu predstavuje ochranný mastný krém na tvár a ruky. Aj v lete sa uplatňuje cibulovité vrstvenie. V lese býva v porovnaní s rozohriatu ulicou chladnejšie, hodí sa teda viac tenkých vrstiev. Deti by mali mať v lese vždy dlhé rukávy a nohavice. Nevyhnutná je pokrývka hlavy, ideálne i krku. Rodičom možno odporučiť na výber skôr zo svetlejších farieb. Všetky tieto opatrenia majú svoje dôvody: *chránia deti pred slnkom, poškríbaním od konárov a pred kliešťami*. Na pohyb v lese sa celoročne odporúčajú členkové pevné topánky, za dažďa a blata čižmy (v zime zateplené), aby sa deti nemuseli vyhýbať (pre ne) lákavým kalužiam. Do prírody vychádzajú učitelia materských škôl, často aj deti, s batohom na chrbte. Existuje niekoľko základných vecí, ktoré sú súčasťou výbavy do prírody. V batohu pedagógov by nemal chýbať:

- *mobilný telefón, zoznam kontaktov na rodičov a zástupcu rodičov,*
- *lekárnička,*
- *plachta proti dažďu, ktorá môže slúžiť aj ako podložka (stôl),*
- *veľká karimatka (pre prípad prezliekania detí, na sedenie),*
- *univerzálne náhradné oblečenie,*
- *rolka igelitových vrecúšok, balenie vlhčených obrúskov a papierových vreckoviek, špagát, lano, fleecová deka (na rýchle zahriatie v zime),*
- *lopatka, prenosné suché WC.*

Predpokladom **bezpečného pobytu** vo vonkajšom prostredí, lese, prírode je skutočnosť, že pedagogický sprievodca pozná veľmi dobre priestor, kam sa vyberie s deťmi. Znalosť terénu je dôležitá aj v záujme dobrej orientácie v akomkoľvek vonkajšom prostredí. Lesné materské školy v Nemecku majú s ohľadom na samotný pobyt v lese rôzne pravidlá, ktoré vznikajú preto, aby sa pedagógovia aj deti cítili bezpečne. Najčastejšie sa objavujú tieto pravidlá pre deti:

- *zostať na dohľad pedagogickému dozoru,*

- *ak je dieťa volané menom, vždy odpovie,*
- *pri ceste lesom čakať na dohodnutých miestach,*
- *pri práci s nožom či pílou sedieť, vo veku do štyroch rokov pracovať s ostrými nástrojmi iba pod dohľadom dospelšej osoby,*
- *riad a príbory z batohu detí sú určené len na jedlo, nie na hranie,*
- *v lese nenechávať odpadky,*
- *neliezť na stohy dreva,*
- *vetvy, konáre nenosiť vo výške očí ostatných,*
- *WC potrebu vykonávať na mieste určenom pedagógom,*
- *bez dovolenia učiteľa nejstť nič nájdeného v lese,*
- *skúmaných húb sa nedotýkať rúk, iba drievkom,*
- *neodchádzať s cudzími ľuďmi, ktorých stretnete (ani so známymi) (Vošahlíková 2010, s. 52 – 55).*

Námety a úlohy

1. Charakterizuj hygienické a bezpečnostné podmienky v outdoorovej edukácii v materskej škole.
2. Akú úlohu zohráva pri bezpečnosti v materskej škole učiteľ, riaditeľ a dieťa?
3. Aké negatíva v rámci bezpečnosti v sebe zahŕňa outdoorová edukácia v materskej škole?
4. Aké povinnosti vyvstávajú materským školám pri výchove a vzdelávaní, pri činnostiach priamo súvisiacich s výchovou a vzdelávaním a pri poskytovaní služieb?
5. Zodpovednosť pri hrách vo vonkajšom prostredí, pri outdoorovej edukácii je stále a jedine na pleciach učiteľa?

Poznámky

LITERATÚRA

ANDREASEN, T., a kol. 2018. *Zober ma von: príručka : ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode*. Kremnica: INAK. ISBN 978-80-972996-0-6.

CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD. [online]. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://www.unicef.org/crc/>

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 859-56-3700-101-5.

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

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Vyhláška č. 306/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o materskej škole (v znení č. 308/2009 Z. z.).

Vyhláška Ministerstva zdravotníctva SR č. 527/2007 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež.



KAPITOLA

PIATA

XII Outdoorová edukácia vo vzdelávacích oblastiach – hry, aktivity

Outdoorovú edukáciu môžeme efektívne a komplexne implementovať do každej jednej vzdelávacej oblasti s dôrazom na primárny cieľ edukácie dieťaťa v materskej škole. V námetoch na hry, aktivity nebudeme uvádzať konkrétnu vzdelávaciu oblasť, podoblasť a súvis so vzdelávacou oblasťou, lebo v každej jednej hre či aktivite je, samozrejme, jedna primárna vzdelávacia oblasť, ale zväčša je prepojená so všetkými ostatnými. Nejestvuje hra, aktivita, ktorá má iba jednu vzdelávaciu oblasť. Ak sa aktivita, hra s výrazným prispením detí dá na inú cestu, učiteľ má ďalší nový cieľ a mal by reagovať flexibilne a profesionálne. Ak učiteľ nápad či aktivitu detí nepodporí, tým obmedzí ich tvorivosť a kreativitu. Učiteľ nemá zabúdať, že ak chce, aby deti boli tvorivé, musí ich v prvom rade tvorivosťou a kreativitou zasypať on sám. Tvorivosť totiž nie je vrodená, dá sa u každého naučiť, nacvičiť, rozhábať. V neposlednom rade by sme chceli podotknúť a upriamiť pozornosť učiteľa na voľnú hru a zamestnanie, ktoré sú pre dieťa

nesmierne dôležité. Napriek tomu ich postavenie v podmienkach materskej školy klesá. No ich efektivita a hodnota je pre deti veľmi vysoká. V rámci motivácie učiteľa pri pobyte vonku, outdoorovej edukácii, prikladáme vlastné spracovanie hier, aktivít pre deti predškolského veku v materskej škole.

FAREBNÉ BUBLINY

- Kľúčové pojmy:** tvorivosť, kreativita, miešanie farieb, spolupráca.
- Pomôcky:** olej, voda, potravinárske farby (príp. temperové), slamky, priehľadné PET fľaše, transparentný obal na vajíčka, nožnice.
- Metódy:** zážitkové metódy, bádateľské metódy.
- Cieľ aktivity:** dieťa vytvára a pomenúva farebné bubliny a obrazce v spolupráci s inými deťmi. Dieťa si uvedomuje dôležitosť spolupracovať, rešpektovať dohodnuté pravidlá, dokončiť činnosť.
- Aktivita.** V tejto aktivite sú zapojené všetky deti od začiatku až do konca samy, učiteľ im pomáha iba občas na požiadanie (netreba zabúdať na to, že deti sú veľmi šikovné a dokážu veľa vecí, takže čo najviac aktivít treba ponechať na ne s tým, že ak danú činnosť zvládnu, ich sebahodnotenie bude vyššie). Učiteľ deťom nič vopred nepripravuje, lebo cieľom je zapojiť ich aj do samotnej prípravy. Priehľadné obaly z PET fliaš deti rozstrihnú, aby im vznikli menšie nádoby, v ktorých budú farebné bubliny vytvárať. Následne si do nich nalejú olej. V transparentnom obale na vajíčka rozpustia deti vodu a potravinárske farby. Do slamky naberú farbu a pomaly kvapkajú malé alebo aj väčšie farebné bubliny do oleja. Vytvárajú tak rôzne farebné bubliny. Deti učiteľ nechá experimentovať – ak bubliny zamiešajú, zistia, čo sa stane a pod. Učiteľ nezasahuje do ich experimentovania, nedáva rady ani príkazy, je len nápomocný. Na záver urobí učiteľ reflexiu aktivít detí, pochváli ich za podaný výkon – ako to zvládli a čo všetko vytvorili. Učiteľ pri predmetnej aktivite dáva pozor na bezpečnosť detí.



HUDOBNÍ MAJSTRI

- Kľúčové pojmy:** tvorivosť, kreativita, spolupráca, hudobný nástroj.
- Pomôcky:** prírodniny a umelo vytvorené veci zo školského dvora – konáriky, paličky, listy, PET fľaše, plechovky, papierové krabice, slamky, vrchnáky z fliaš, piesok, kamene, špagát, lepiaca páska, papier, nožnice atď.
- Metódy:** zážitkové metódy, bádateľské metódy.
- Cieľ aktivity:** dieťa si samostatne (príp. v spolupráci s inými) vytvorí hudobný nástroj z materiálu, ktorý nájde vo svojom okolí.
- Aktivita.** Úlohou detí je zahrať na hudobných majstrov, ktorí si vyrobia – môžu zhotoviť rôzne hudobné nástroje. Môžu to byť nástroje, ktoré už existujú, ale môže to byť nejaký úplne nový vymyslený hudobný nástroj. Samozrejme, že mu vymyslia aj názov. V tejto aktivite sú zapojené všetky deti od začiatku až do konca samy, učiteľ im pomáha iba občas na požiadanie. Učiteľ deťom nič vopred nepripravuje, lebo cieľom je zapojiť ich aj do samotnej prípravy. Ak by im učiteľ dával iba príkazy, ako to majú či nemajú robiť, deti by len plnili úlohy, a to je nepostačujúce na ich rozvoj. Učiteľ nechá deti experimentovať, vymýšľať a počas tvorenia im pomôže len na požiadanie. Nijako nezasahuje do ich experimentovania, je nápomocný, no nedáva príkazy. Na vytvorenie nástroja môžu deti využiť všetko, čo nájdu na školskom dvore, alebo čo si vopred prinesú samy (prírodné veci, umelo vytvorené veci). Jedinou podmienkou je, aby nástroj vydával nejaký zvuk. Na záver si deti spoločne môžu zahrať na svojich nových vytvorených hudobných nástrojoch a zaspievať nejakú známu pieseň. Napokon učiteľ urobí s deťmi reflexiu ich aktivity a pochváli ich za podaný výkon – ako to zvládli a čo všetko vytvorili. Učiteľ dáva pozor na bezpečnosť detí pri aktivite.



SLNEČNÉ HODINY

- Kľúčové pojmy:** tvorivosť, kreativita, spolupráca, slnečné hodiny.
- Pomôcky:** tablet, smartfón, počítač, prírodniny a umelo vytvorené veci zo školského dvora – konáriky, paličky, listy, PET fľaše, plechovky, papierové krabice, slamky, vrchnáky z fliaš, piesok, kamene, špagát, lepiaca páska, papier, kartón, nožnice atď.
- Metódy:** zážitkové metódy, bádateľské metódy.
- Cieľ aktivity:** dieťa vytvára, podieľa sa na tvorbe slnečných hodín a dokáže na nich určiť jednotlivé časové úseky dňa.
- Aktivita.** V tejto aktivite sú zapojené všetky deti od začiatku až do konca samy, učiteľ im pomáha iba občas na požiadanie. Učiteľ deťom nič vopred nepripravuje, lebo cieľom je zapojiť ich aj do samotnej prípravy. Na tablete si otvoria stránku: <https://www.sundialzone.com/sk/sundial.php>. Deti si vyberú, aké slnečné hodiny budú vytvárať, či vonkajšie nástenné, alebo okenné. Potom sa ich učiteľ opýta, kde sídli ich materská škola, kde sa nachádza – mesto, obec, ulica. Adresu vypíšu do danej kolónky a aplikácia im ukáže ich budovu zhora. Potom spoločne označia, na ktorej strane budovy (A, B, C, D) budú umiestnené nové slnečné hodiny. Nakoniec označia, či chcú mať na hodinách náš úradný alebo slnečný čas a aplikácia vytvorí náčrt slnečných hodín vo formáte PDF. Tie potom učiteľ po dohode s deťmi pomôže prekresliť na kartón, tvrdý papier a pod. Deti môžu svoje slnečné hodiny domalovať – medzi časové intervaly (čísllice) dajú predmety alebo nakreslia obrázok, ktorý vystihuje, čo v danom čase práve deti robia. Deti samy experimentujú, vymýšľajú, tvoria. Učiteľ nezasahuje do ich experimentovania, nedáva rady ani príkazy, je len nápomocný. Na záver urobí učiteľ s deťmi reflexiu ich aktivít a pochváli ich za podaný výkon – ako to zvládli a čo všetko vytvorili. Učiteľ po celý čas pri aktivite dáva pozor na bezpečnosť detí.



ŠARKANY

- Kľúčové pojmy:** tvorivosť, kreativita, spolupráca, šarkan.
- Pomôcky:** igelitová taška košielková (– najlepšia, ak nie je môže byť aj iná, resp. igelitové vrečko), špagát, lepiaca páska, papier, nožnice, fixky.
- Metódy:** zážitkové metódy, bádateľské metódy.
- Cieľ aktivity:** dieťa si samostatne (príp. v spolupráci s inými) vytvorí šarkana, ktorý bude lietať.
- Aktivita.** Všetky pomôcky potrebné k tejto aktivite majú deti rozložené pred sebou na zemi. Učiteľ sa opýta, čo môžu z týchto predmetov vytvoriť. Deti týmto podnecuje myslieť, tvoriť. Potom učiteľ deťom prezradí, že z týchto predmetov budú vytvárať šarkana. Na igelitovú košielkovú tašku môžu nakresliť tvár šarkana. Špagátom zaviažu ušká tašky do tvaru Y, aby do šarkana prúdil spredu vzduch, keď budú deti s ním behať. Taška (šarkan) sa takto naplní vzduchom a deti ju (ho) držia špagátom v ruke. Deti môžu vymyslieť svojmu šarkanovi meno. V tejto aktivite sú zapojené všetky deti od začiatku až do konca samy, učiteľ im pomáha iba občas na požiadanie. Učiteľ deťom nič vopred nepripravuje, lebo cieľom je zapojiť ich aj do samotnej prípravy. Deti potom samy experimentujú, vymýšľajú, tvoria. Jedinou podmienkou je, aby šarkan lietal vo vzduchu. Na záver urobí učiteľ s deťmi reflexiu ich aktivity a pochváli ich za výkon, ktorý podali, ako to zvládli a akých šarkanov vytvorili. Učiteľ dáva pozor na bezpečnosť detí pri aktivite.



SOPKA

Kľúčové pojmy: tvorivosť, kreativita, spolupráca, sopka.

Pomôcky: prírodniny a umelo vytvorené veci zo školského dvora – konáriky, paličky, listy, PET fľaše, plechovky, papierové krabice, slamky, vrchnáky z fliaš, piesok, pieskovisko, kamene, špagát, lepiaca páska, papier, nožnice, voda, prášok do pečiva, nádoba na vodu, atď.

Metódy: zážitkové metódy, bádateľské metódy.

Cieľ aktivity: dieťa si samostatne (príp. v spolupráci s inými) vytvorí sopku z rôznych materiálov.

Aktivita. Všetky pomôcky potrebné k tejto aktivite majú deti rozložené pred sebou na zemi. Učiteľ sa opýta, čo môžu z týchto predmetov vytvoriť. Deti týmto podnecuje myslieť, tvoriť. Potom učiteľ deťom prezradí, že z týchto predmetov vytvoria sopku. V tejto aktivite sú zapojené všetky deti od začiatku až do konca samy, učiteľ im pomáha iba občas na požiadanie. Učiteľ deťom nič vopred nepripravuje, lebo cieľom je zapojiť ich aj do samotnej prípravy. Potom nechá deti experimentovať, vymýšľať a počas tvorenia im pomôže len na požiadanie. Učiteľ nezasahuje do ich experimentovania, je nápomocný, no nedáva príkazy. Učiteľ vysvetlí deťom vhodným a jednoduchým spôsobom, čo je to sopka. Deti vytvoria na pieskovisku z piesku veľkú horu, sopku. Dnu dajú nádobu na vodu. Do nej nalejú vodu. Učiteľ ukáže deťom, ktorá strana sopky je severná. Na tú môžu deti dať trávu, mach a pod. Učiteľ deťom vysvetlí, že zo severnej strany viac fúka, ide z nej chladný vzduch, a tak deti sopku „oblečú“ z jednej strany do „teplého kabáta“ z prírodných materiálov. Učiteľ deťom ukáže na stromoch v školskej záhrade, že aj ony majú z jednej strany svoj kmeň zelenší – to majú „kabát“, aby im zo severnej strany na chrbát nefúkal studený vzduch. Potom učiteľ dá dieťaťu prášok do pečiva a ten musí rýchlo vysypať do sopky, do nádoby s vodou v hore. Po vysypaní sopka vybuchne. Deti môžu potom vytvárať aj kanáliky, kadiaľ pôjdu prúdy lávy z ďalšieho výbuchu sopky. Na záver urobí učiteľ s deťmi reflexiu ich aktivity a pochváli ich za podaný výkon – ako to zvládli a čo všetko vytvorili. Učiteľ dáva pozor na bezpečnosť detí pri aktivite.



BUBLINY

- Kľúčové pojmy:** tvorivosť, kreativita, spolupráca, bubliny.
- Pomôcky:** PET fľaše, slamky na nápoje, špagát, papier, nožnice, saponát (Jar, Pur atď.), glycerín, voda, lavór, vedro atď.
- Metódy:** zážitkové metódy, bádateľské metódy.
- Cieľ aktivity:** dieťa si samostatne (príp. v spolupráci s inými) vytvorí zmes na tvorbu nepraskajúcich bublín a vytvorí nástroj, ktorým bude bubliny vytvárať.
- Aktivita.** Všetky pomôcky potrebné k tejto aktivite učiteľ vysype na zem. Učiteľ sa opýta, čo je možné vytvoriť z týchto predmetov. Deti týmto podnecuje myslieť, tvoriť. Potom učiteľ deťom prezradí, že z týchto predmetov budú vytvárať bubliny. Do lavóra, vedra atď. deti nalejú vodu, potom pridajú saponát a aby im bubliny nepraskali, učiteľ pridá glycerín. Jednotlivé zložky pridáva vo vhodnom pomere, aby sa deťom bubliny vytvárali ľahko a napokon zmes dobre premieša. Potom deti spoločne môžu vytvoriť nástroje na tvorbu bublín. PET fľašu musia prestrihnúť na polovicu. Prvú vrchnú časť (vyzerá ako trúbka) musia veľkým otvorom namočiť do bublinovej zmesi a do malej fúknuť. Z druhej spodnej časti odstrihnú ešte spodnú časť a dostanú druhý nástroj na fúkanie bublín. Nakoniec ešte použijú slamky a špagát. Špagát pretiahnu cez 4 slamky a vytvoria štvorec. Ten celý namočia do zmesi a potom rýchlym ťahom potiahnu nahor. Mala by vzniknúť veľká bublina. V tejto aktivite sú zapojené všetky deti od začiatku až do konca samy, učiteľ im pomáha iba občas na požiadanie. Učiteľ deťom nič vopred nepripravuje, lebo cieľom je zapojiť ich aj do samotnej prípravy. Deti učiteľ nechá experimentovať, vymýšľať a samostatne tvoriť. Na záver učiteľ urobí reflexiu aktivity detí, pochváli ich za výkon, ktorý podali – ako to zvládli, aké bubliny a v akom počte vytvorili. Učiteľ dáva pozor na bezpečnosť detí pri tejto aktivite.



KADERNÍCI

- Kľúčové pojmy:** tvorivosť, kreativita, spolupráca, strihanie.
- Pomôcky:** prírodniny a umelo vytvorené veci zo školského dvora - konáriky, paličky, listy, rolka z toaletného papiera, fixky, farbičky, vrchnáky z fliaš, kamene, špagát, lepiaca páska, lepidlo, papier, nožnice, atď.
- Metódy:** zážitkové metódy, bádateľské metódy.
- Cieľ aktivity:** dieťa samostatne (príp. v spolupráci s inými) vytvorí postavičku s vlasmi, ktoré budú z prírodných materiálov.
- Aktivita.** Všetky pomôcky potrebné k tejto aktivite učiteľ vysype na zem. Učiteľ sa opýta, čo je možné vytvoriť z týchto predmetov. Deti týmto podnecuje myslieť, tvoriť. Potom učiteľ deťom prezradí, že sa z nich stanú kaderníci. Zoberieme rolku z toaletného papiera. Z nej spoločne s deťmi vytvorí nejakú postavičku, resp. deti nakreslia na ňu tvár. Nápadom sa medze nekladú. Deti na rolku môžu kresliť, lepiť rôzne materiály. Ak majú postavičku a tvár hotovú, do vrchnej časti, kam patria vlasy, môžu dať trávku, lístie, slamu. Tie vytvoria vlasy. Následne deti môžu vlasy upravovať ako kaderníci. Strihať, česať, dávať do nich rôzne prírodné aj umelé materiály, aby ich ozdobili. V tejto aktivite sú zapojené všetky deti od začiatku až do konca samy, učiteľ im pomáha iba občas na požiadanie. Učiteľ deťom nič vopred nepripravuje, lebo cieľom je zapojiť ich aj do samotnej prípravy. Potom nechá deti experimentovať, vymýšľať a počas tvorenia ich len sleduje. Každú jednu aktivitu môže učiteľ nasmerovať aj inam. Napr. pri strihaní dá otázku: Ktorá postavička má najdlhšie vlasy, ktorá najkratšie? Tým deti vhpnú aj do vzdelávacej oblasti – matematika a práca s informáciami, keďže ide o porovnávanie dĺžky, veľkosti. Na záver učiteľ urobí reflexiu aktivity detí, pochváli ich za výkon, ktorý podali, ako zvládli vytvorenie postavičky a strihanie vlasov. Pri tejto aktivite učiteľ dáva pozor na bezpečnosť detí.



ŠIŠKY

- Kľúčové pojmy:** tvorivosť, kreativita, spolupráca, šiška smreka, borovice.
- Pomôcky:** prírodniny a umelo vytvorené veci zo školského dvora - konáriky, paličky, listy, PET fľaše, plechovky, papierové krabice, slamky, vrchnáky z fliaš, piesok, pieskovisko, kamene, špagát, lepiaca páska, papier, nožnice, atď.
- Metódy:** zážitkové metódy, bádateľské metódy.
- Cieľ aktivity:** deti sa učia spolupracovať, dieťa si samostatne (príp. v spolupráci s inými) vytvorí vlhkomer zo šišky smreka, borovice.
- Aktivita.** Učiteľ s deťmi vyzbiera šišky, ktoré majú na školskom dvore pod ihličnatými stromami. Učiteľ poďakuje deťom za spoluprácu a triedu rozdelí na dve skupiny. Učiteľ zoberie všetky šišky do oboch rúk a ukáže deťom, že tieto šišky teraz tvoria meteor. Meteor je nejaká časť vesmírneho telesa, ktorá prelieta cez našu oblohu. Letiac cestou sa však rozpadáva, a tak sa táto celá časť nakoniec rozdelí na mnoho malých častíc. Učiteľ šiškami názorne ukáže, ako meteor letí a potom ich hodí. Šišky sú rozhodené po celom dvore. Úlohou skupín je nazbierať čo najviac častí meteora (šišiek) a postaviť z nich potom čo najväčší vlastný meteor. Vyhráva tá skupina, ktorá má najväčší meteor (porovnávanie veľkosti – matematika a práca s informáciami). Za podaný výkon učiteľ skupiny pochváli. Následne deti budú zo šišiek vytvárať vlhkomer. Vlhkomer je prístroj, ktorý ukazuje, meria vlhkosť vzduchu. Príroda je taká úžasná, že nám dáva aj prírodný vlhkomer – šišky. Na prácu je ideálna veľká šiška z borovice. Ak deti budú pracovať so staršou šiškou, nebudú pohyby také výrazné. Vybranú šišku navlečú na povrázok či napichnú na drôt a umiestnia ju vonku tak, aby na ňu nepršalo. Šiška by mala otvárať a zatvárať svoje šupiny podľa toho, aká je vonku vzdušná vlhkosť. Vlhkomer možno s deťmi dotvoriť pomocou rôznych materiálov, ktoré sú k dispozícii. Ak pri pokuse učiteľ zaregistruje, že deti sú zvedavé, je skvelé s deťmi diskutovať o tom, prečo šiška, keď je vlhko, zatvára šupiny, a naopak, keď je sucho, tak ich otvára. Je to preto, lebo tým semená chráni pred vlhkom a v suchu majú semená vďaka jej roztvoreniu možnosť vypadnúť. Suché semenko doletí ďalej ako vlhké. Každá rastlina chce, aby sa jej semenka rozšírili čo najďalej, a preto otvára svoje

šišky, keď je sucho. Semienka potom so svojimi malými „krídelkami“ doletia čo najďalej a majú šancu nájsť príhodné miesto na vzklíčenie novej rastlinky. Deti môžu skúsiť otvorenú šišku dať do vody. Môžu sledovať, odmerať, za ako dlho sa zavrie. Šupiny šišky sa pohybujú vďaka tzv. hygroskopickým pohybom, ktoré sú založené na rozdielnej schopnosti rôznych častí rastliny nasávať vlhkosť z okolia. Preto je možné šišku využiť ako vlhkomer. Na záver učiteľ urobí reflexiu aktivity detí, pochváli ich za podaný výkon – ako to zvládli a čo všetko vytvorili. Pri aktivite učiteľ dáva pozor na bezpečnosť detí.

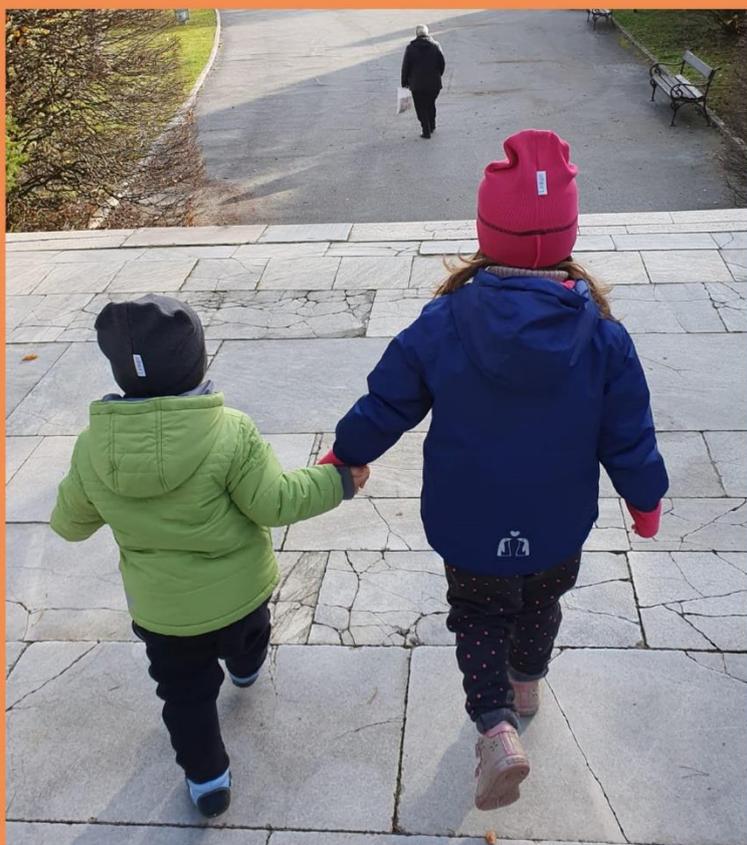


Poznámky



ZÁVER

Predkladaná vysokoškolská učebnica má slúžiť ako pomôcka študentom v odbore učiteľstvo a pedagogické vedy. Vysokoškolská učebnica obsahuje okrem teoretických vedomostí rôzne výskumy najmä zahraničných odborníkov v rámci outdoorovej edukácie. Je primárne zameraná na zdôvodnenie významu outdoorovej edukácie v materskej škole. V jednotlivých kapitolách analyzuje a poukazuje na edukáciu, materskú školu a predprimárnu edukáciu ako takú, teda vo všeobecnej rovine. Svoju pozornosť obracia taktiež na efektívne metódy edukácie v materskej škole v rámci outdoorovej edukácie. Charakterizuje pobyt vonku v materskej škole na Slovensku. Zaoberá sa opodstatnením outdoorovej edukácie v materskej škole, vznikom, históriou a genézou outdoorovej edukácie, taktiež vzťahom a úlohami dieťaťa, učiteľa a rodiča v rámci aktivít a názorov na outdoorovú edukáciu v materskej škole. Poukazuje takisto na outdoorovú edukáciu, výchovu a vzdelávanie, ktoré sú založené na miestnom kontexte. Definuje a analyzuje vonkajší priestor a okolité prostredie materskej školy, materiálne a didaktické podmienky outdoorovej edukácie v materskej škole, zdravotné a hygienické podmienky outdoorovej edukácie v materskej škole. A v úplnom závere ponúka hry a aktivity zamerané na outdoorovú edukáciu vo vzdelávacích oblastiach materskej školy. Veríme, že táto vysokoškolská učebnica splní svoj účel a bude prínosom pre študentov, ale aj učiteľov materských škôl, teda odborníkov na výchovu a vzdelávanie s praxou.



ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

ANDREASEN, T., a kol. 2018. *Profesijné štandardy pre učiteľov outdoorovej edukácia v materskej škole*. Kremnica: INAK. ISBN 978-80-972996-4-4.

ANDREASEN, T., a kol. 2018. *Zober ma von: príručka: ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode*. Kremnica: INAK. ISBN 978-80-972996-0-6.

ASOCIACE LESNÍCH MŠ. 2020. [online]. [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/>

BEAMES, S., BROWN, M., 2016. *Adventurous Learning: A Pedagogy for a Changing World*. Routledge. ISBN 9781138831667.

BENTSEN, P., JENSEN, F., S., 2012. *The nature of udeskole: Outdoor learning theory and practice in Danish schools*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 12(3), s. 199–219.

BLAIR, D., 2009. *The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening*. Journal of Environmental Education, 40 (2), s. 15–38.

COOPER, A., R., PAGE, A., S., WHEELER, B., W., HILLSDON, M., GRIEW, P., JAGO, R., 2010. *Patterns of GPS measured time outdoors after school and objective physical activity in English children: the PEACH project*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7.

ČINČERA, J., 2011. *Vliv pobytového programu o Jizerských horách na proenvironmentální postoje a hodnoty*. Envigogika, 6 (3), s. 1–16.

ČINČERA, J., 2012. *Evaluačné orientovaná na užívatele: zkušenosti s pobytovým programem Člověk a prostředí*. Orbis Scholae, 6 (3), s. 119–134.

ČINČERA, J., 2018. *Venkovní učení. Evaluační zpráva*. Interní dokument. Brno: Masarykova Univerzita.

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

DEWEY, J., DEWEY, E., 1915. *Schools of tomorrow*. London: Dent & Sons.

EDUCATION SCOTLAND, 2018. *What is Curriculum for Excellence*. [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/what-is-curriculum-for-excellence>

THE MINISTRY OF SOCIAL AFFAIRS IN CONSULTATION WITH THE MINISTRY OF EDUCATION, 2000. *Early Childhood Education and Care Policy in Denmark – Background Report*. ISBN 87-7546-020-3. [online]. [cit. 2020-05-05]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/2475168.pdf>

FABER TAYLOR, A., KUO, F., E., 2008. *Children with attention deficits concentrate better after walk in the park*. *Journal of Attention Disorders OnlineFirst*. 12 (5), s. 402–409.

FABER TAYLOR, A., KUO, F., E., 2011. *Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings*. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 3 (3), s. 281–303.

FÄGERSTAM, E., 2013. *High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning*. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2020. *Early childhood education and care professions*. [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <https://www.oph.fi/en/services/early-childhood-education-and-care-professions>

HERRINGTON, S., STUDDTMANN, K., 1998. *Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments*. *Landscape and Urban Planning*, 42, s. 191–205.

HEWLETT, S., LAMB, M., 2005. *Hunter-Gatherer Childhoods: Evolutionary, Developmental and Cultural Perspectives*. Aldine Transactions, Transactions Publishers, New Brunswick, New Jersey.

HIGGINS, P., 2002. *Outdoor education in Scotland*. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2 (2), s. 149–168.

JDETE VEN, 2020. [online]. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://jdeteven.cz/cz>

KOMENSKÝ, J., A., 2007. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia. ISBN 8020014519.

- KRAJHANZL, J., 2012. *Kořeny předškolní výchovy*. Výsledky 2. části výzkumu z jara 2012. Asociace lesních mateřských školek.
- KRAJHANZL, J., VOŠAHLÍKOVÁ, T., VOSTRADOVSKÁ, H., 2011. *Kořeny předškolní výchovy. Podmínky zdravého vývoje dětí v rodině, školce a přírodě*. Závěrečný výzkumný report za rok 2011. Asociace lesních mateřských školek.
- LES VE ŠKOLE, 2020. [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <https://lesveskole.cz/cz>
- LOVASI, G., S., QUINN, J., W., NECKERMAN, K., M., PERZANOWSKI, M., S., RUNDLE, A., 2008. *Children living in areas with more street trees have lower prevalence of asthma*. Journal of Epidemiology and Community Health, 62 (7), s. 647–649.
- MANNION, G., MATTU, L., WILSON, M., 2015. *Teaching, learning, and play in the outdoors: a survey of school and pre-school provision in Scotland*. Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 779.
- MIKOVÁ, Š., 2018. *Nejsou stejné: Jak díky teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Mea Gnosis. ISBN 978-80-270-3565-6.
- MULHERN, J., 1946. *A History of Education*. The Ronald Press Company, New York.
- PINK, D., H., 2011. *Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje*. Nakladatelství ANAG. ISBN 978-80-7554-104-8.
- PODHÁJECKÁ, M., 2006. *Edukačnými hrami poznáváme svět*. Prešovská univerzita v Prešove: Prešov. ISBN 978-80-8068-797-7.
- REGGIO EMILIA APPROACH, 2020. [online]. [cit. 2020-06-05]. Dostupné z: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>
- ROBERTSON, J., 2017. *Messy Maths: A playful, outdoor approach for early years*. Independent Thinking Press.
- SEBBA, R., 1991. *The landscapes of childhood: The reflection of childhood's environment in adults memories and in children's attitudes*. Environment and Behavior, 23, s. 395–422.
- SMITH, P., K., 2010. *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. Wiley – Blackwell. ISBN: 978-0-631-23521-7.
- STROM ŽIVOTA, 2020. [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <https://stromzivota.sk/>

ŠKOLNÍ ZAHRADA, 2020. [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <http://www.skolni-zahrada.cz/>

ŠTORCH, E., 1929. *Dětská farma*. [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <http://www.archiv.prirodniskola.cz/knihy-publikace/Detska%20farma%20-%20Eduard%20Storch.pdf>

THE UNIVERSITY OF EDINBURGH – *Outdoor Education*, 2020. [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <https://www.ed.ac.uk/education/institutes/etl/outdoor-education/programmes/outdoor-education>

TICHÝ, F., 2017. *Výchova jako dobrodružství: To se v té přírodní škole učíte na stromech?* Geum. ISBN 978-80-8796-931-1.

UČÍME SE VENKU, 2020. [online]. [cit. 2020-05-06]. Dostupné z: <https://ucimesevenku.cz/>

VENKOVNÍ VÝUKA, 2020. [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://www.venkovnivyuca.cz/>

WAITE, S., 2010. *Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 10 (2), s. 111–126.

WELLS, N., M., LEKIES, K., S., 2006. *Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism*. Children, Youth and Environments, 16 (1).

WISTOFT, K., 2013. *The desire to learn as a kind of love: Gardening, cooking, and passion in outdoor education*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 13, s. 125–141.

WILLIAMS-SIEGFREDSSEN, J., 2011. *Understanding the Danish Forest School Approach*. A David Fulton Book. ISBN 978-0415581127.

ZOBER MA VON, 2020. *Podme sa hrať a učiť vonku!* [online]. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <http://takemeoutproject.eu/>

ŽIVICA, 2020. *Inšpirujeme k zmene*. [online]. [cit. 2020-05-10]. Dostupné z: <https://zivica.sk/>

Outdoorová edukácia v materskej škole

(vysokoškolská učebnica)

Editor: Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.

Autor: Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.

Rozsah: 156 strán

Vydanie: prvé

Grafická úprava: Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.

Vydavateľ: Prešovská univerzita, Prešove, 2020

ISBN 978-80-555-2526-6

EAN 9788055525266