

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Katka Hřebačková

**Rozvoj environmentální výchovy v mateřské škole z
pohledu učitelů**

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s využitím odborné literatury a uvedených zdrojů.

V Olomouci dne 19.4.2023

Podpis

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Aleně Srbené Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za odborné a cenné rady při zpracovávání diplomové práce. Dále patří velké poděkování mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1.1 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.2 CÍLE V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ..	11
1.2.1 Klíčové kompetence.....	11
2 UČITEL SOUČASNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2.1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	14
2.2 SPECIFIKACE PRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	15
2.3 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	16
2.4 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	17
2.5 PROBLÉMY POVOLÁNÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	18
3 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE V OBLASTI ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	21
3.1 VÝVOJ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY U NÁS	23
3.2 HLAVNÍ CÍLE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	24
3.3 VÝVOJ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY VE SVĚTĚ.....	26
3.3.1 Významné kroky v oblasti environmentální výchovy	27
4 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V ŽIVOTĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY	30
4.1 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	30
4.2 PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRO ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVU V TOMTO VĚKU.....	31
4.3 ENVIRONMENTÁLNÍ SENZITIVITA	32
4.4 ENVIRONMENTÁLNÍ ZÁKONITOSTI	33
4.5 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ PROSTŘEDÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	34
4.6 PEDAGOG V MATEŘSKÉ ŠKOLE	36
4.7 PEDAGOGICKÉ PROSTŘEDKY A METODY PŘI REALIZACI ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY.....	37
4.7.1 Příroda a svobodná hra.....	40
4.8 PROPOJENÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY S RÁMCOVÝM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMEM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	41
4.8.1 Dítě a jeho tělo	41
4.8.2 Dítě a jeho psychika.....	42
4.8.3 Dítě a ten druhý.....	42
4.8.4 Dítě a společnost.....	43
4.8.5 Dítě a svět	44

II	EMPIRICKÁ ČÁST	46
5	METODOLOGIE VÝZKUMU	47
5.1	VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	47
6	DESIGN VÝZKUMU	48
6.1.1	Výzkumná metoda	48
6.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	48
6.2.1	Charakteristika participantů	48
6.2.2	Analýza dat	50
6.3	PROPOJENÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY SE ŠKOLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI PROGRAMY VYBRANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	50
7	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	55
7.1	UČENÍ PROŽITKEM JAKO ZÁKLAD ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	55
7.2	DŮLEŽITOST ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY OD ÚTLÉHO VĚKU	57
7.3	UPADAJÍCÍ ZÁJEM DĚTÍ O ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVU	58
7.4	PŘIZPŮSOBENÉ MATERIÁLNÍ PODMÍNKY PRO REALIZACI ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	58
7.5	KLADNÁ ZKUŠENOST UČITELŮ S ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVOU	60
8	SHRnutí VÝZKUMU	62
9	DISKUSE	64
10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	67
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
	SEZNAM TABULEK	75
	SEZNAM OBRÁZKŮ	76
	SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

Environmentální výchova je v dnešní době velmi aktuální téma. Je důležité, aby učitelé již v mateřské škole začali u dětí rozvíjet kladný vztah k přírodě a životnímu prostředí.

Diplomová práce obsahuje část teoretickou a empirickou. Hlavní cíl diplomové práce je popsat a objasnit, jak učitelé rozvíjí environmentální výchovu ve vybraných mateřských školách. Dílčí cíle diplomové práce se zaměřují na metody při realizaci environmentální výchovy, podmínky pro realizaci environmentální výchovy a zkušenosti učitelů s touto problematikou. Teoretickou část tvoří čtyři hlavní kapitoly, které se dále dělí na podkapitoly. První kapitola popisuje předškolní vzdělávání, jeho cíle a krátké zmínění o Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Druhá kapitola se věnuje učiteli předškolního vzdělávání, kterému je v práci věnována velká pozornost. Učitel je nejprve popsán z hlediska Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, dále je podrobněji definován učitel mateřské školy, jsou vymezeny jeho specifika práce, role, profesní kompetence a možné problémy tohoto povolání. Třetí kapitola začíná již blíže popisovat environmentální výchovu. Nejprve je nastíněna obecněji a hlavní kapitola dále obsahuje terminologické vysvětlení blízkých pojmů vztahujících se k environmentální výchově. Následná podkapitola se věnuje tomu, jak se environmentální výchova vyvíjela zhruba od 70. let 20. století až po současnost, dále jsou zde představeny hlavní cíle environmentální výchovy a důležité kroky v rámci environmentální výchovy ve světě. Poslední, tedy čtvrtá kapitola, se již podrobněji věnuje environmentální výchově v mateřské škole. Odborná literatura zde uvádí několik argumentů, proč začít s environmentální výchovou již v mateřské škole. Jsou zde obsažena také psychologická východiska pro environmentální výchovu v tomto nízkém věku. Podkapitoly se věnují také vnitřnímu a vnějšímu prostředí v mateřské škole a popisují, jak správně by mělo být uzpůsobeno, pedagogovi environmentální výchovy, dále vhodným metodám při realizaci environmentální výchovy a závěrečná podkapitola uvádí, v jakých vzdělávacích oblastech je environmentální výchova obsažena v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Empirická část obsahuje výzkumné cíle a otázky, interpretaci výsledků, shrnutí výzkumu, diskusi a doporučení pro praxi. V interpretaci výsledků je vytvořeno pět významových kategorií. První kategorie popisuje prožitkové metody, které se při realizaci environmentální výchovy objevovaly nejvíce. Druhá významová kategorie poukazuje na důležitost rozvíjení environmentální výchovy již v tak útlém věku. Třetí kategorie poukazuje na upadající zájem dětí o environmentální výchovu. Ve čtvrté významové kategorii jsme se zaměřili na vnitřní i vnější prostředí mateřské školy, které je ve vybraných mateřských školách materiálně velice

bohaté a materiálně dobře uzpůsobené pro realizaci environmentální výchovy. Poslední významová kategorie popisuje zkušenosti učitelů a jejich vztah k této problematice.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT (RVP PV, 2021).

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí (RVP PV, 2021).

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9), lesními mateřskými školami.

Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní (RVP PV, 2021).

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak (Zákon č. 561/2004 Sb.)

V České republice se pojem *předškolní vzdělávání* začal používat v souladu s mezinárodním vymezením ISCED (1997), ale i s přijetím školského zákona v roce 2004. Původně se pro obsah činnosti v mateřských školách používal termín *předškolní výchova*. Nejenom, že se začalo používat označení předškolní vzdělávání, ale mateřské školy získaly nové postavení, kdy se poprvé v historii staly „školami.“ Dříve se používal status „školské zařízení.“ I dnes se však můžeme v odborné literatuře setkat se spojením *předškolní výchova a vzdělávání*.

V posledních letech se v odborné literatuře začíná objevovat spojení *předškolní edukace* či *preprimární edukace* (Kasáčová et al., 2011; Majerčíková et al., 2015).

Edukaci jako takovou vnesl do českého prostředí Jan Průcha v jeho publikaci *Moderní pedagogika* (2002). Na základě toho začala vznikat velká diskuse. Na Slovensku se termín edukace začal používat relativně rychle po rozpadu České a Slovenské Federativní Republiky.

Tím pádem začaly slovenští autoři publikující v českých časopisech a pohybující se na akademické půdě přenášet tento pojem k nám (Kostrub, 2005; Majerčíková, 2012; Miňová et al., 2013).

Problematika slovního spojení *předškolní vzdělávání* se týká obsahového vytyčení pojmu vzdělávání a také vymezení věku dětí, kterým je vzdělávání poskytováno ve vztahu s pojmem *předškolní*. Obsahové vymezení pojmu vzdělávání vnímáme jako procesy, kterými společnost úmyslně a napříč generacemi předává informace, postoje, hodnoty, znalosti, dovednosti a způsoby chování. Pojem *vzdělávání* tedy obsahuje i procesy výchovy (ve vztahu s původně používaným termínem *předškolní výchova*). (Průcha et al., 2013, s. 13)

Pokud se zaměříme na pojem *předškolní*, jsou mezi autory značné neshody. Někteří psychologové např. (Langmeier, Krejčířová 2006) se přiklání k legislativnímu vymezení, že v českém i slovenském školství se jedná obvykle o věk dětí mezi třemi a šesti lety. Průcha a kol. (2016, s. 16) doporučuje ponechat označení *raná péče/vzdělávání* pro děti v jeslích a dalších institucích a *předškolní vzdělávání* pro institucionální vzdělávání v mateřské škole. Dále navrhuje zavést označení *preprimární vzdělávání* pro poslední povinný rok před nástupem do primárního vzdělávání. Jeho koncepce ale nepřináší objasnění věku dětí, pro které je vzdělávání určeno. Jde více o rozlišení soukromého a veřejného sektoru vzdělávání. V soukromém sektoru se mohou vzdělávat děti již od jednoho roku až po poslední povinný rok před vstupem do základního vzdělávání (do 5 let). Do veřejného sektoru mohou vstupovat až děti dvouleté (Syslová, 2017).

1.1 Cíle předškolního vzdělávání

Školský zákon 561/2004 Sb. popisuje cíle předškolního vzdělávání takto.

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.2 Cíle v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

RVP PV (2021) vytyčuje rámcové cíle, které uvádějí, že záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.

Učitelé sledují při své práci tyto rámcové cíle (záměry):

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

1.2.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují v současném vzdělávání cílovou kategorii vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot přijímaných společností a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti (RVP PV, 2021).

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější, a tím i využitelnější. Jejich osvojování je dlouhodobý proces, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života (RVP PV, 2021).

RVP PV (2021) představuje tyto klíčové kompetence:

1. kompetence k učení

2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Úroveň kompetencí, obecně dosažitelná dítětem ukončující předškolní vzdělávání, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí učitelům poměrně jasnou představu, kam směřovat, o co usilovat (RVP PV, 2021).

2 UČITEL SOUČASNÉHO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V mateřské škole se nejčastěji setkáváme s označením učitel. Průcha (2013) popisuje v pedagogickém slovníku učitele jako osobu, která podněcuje a řídí učení druhých. Učitel je hlavní aktér vzdělávacího procesu, je profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který provádí učitelské povolání.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících popisuje pedagogického pracovníka (§ 2)

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

Pedagogický pracovník provádí přímou pedagogickou činnost. Do skupiny pedagogických pracovníků dále patří:

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- j) vedoucí pedagogický pracovník.

2.1 Učitel mateřské školy

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho současném znění se učitel mateřské školy řadí k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Kdo je pedagogický pracovník, jsme si uvedli výše. Učitel mateřské školy vykonává přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách anebo speciálních mateřských školách, které jsou zřízeny dle školského zákona. Pedagogickou činnost však může vykonávat i v privátních předškolních zařízeních, které jsou zřizovány podle jiných zákonů. V soukromých zařízeních není požadována taková kvalifikace jako u mateřských škol zřizovaných podle školského zákona.

Do této doby v mateřské školy pracovali hlavně učitelé. Výjimkou byli asistenti pedagoga. Co se týká inkluze a možnosti přijímat do mateřských škol dvouleté děti se očekává, že dojde rozšíření o další skupiny pedagogických pracovníků, kteří budou pracovat v mateřských školách. Vedle pedagogických pracovníků definovaných podle školského zákona, kterými jsou učitel mateřské školy, asistent pedagoga, vychovatel nebo pedagog volného času, bude smět v mateřské škole dále pracovat zdravotnický personál či chůva (Syslová, 2017).

Zmínění noví pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, kteří se budou pohybovat v mateřských školách, se shodují s kategoriemi pracovníků, které klasifikuje materiál Key Data on Early Childhood Education in Europe (EACEA, 2014, s. 95-96). První skupina je označována jako *pedagogický personál*, kam patří učitelé, pedagogové anebo vychovatelé, kteří mají obvykle vysokoškolské vzdělání. Provádějí pedagogické činnosti tak, aby byly v souladu s náležitými vzdělávacími programy. Jako *pedagogové* či *vychovatelé* se označují ti, kteří pracují u mladších věkových skupin (většinou 0-3). Označení *učitel* se používá u vzdělávání starších dětí (3-6) (Syslová, 2017).

Jako příklad můžeme uvést např. Itálii, Řecko či Francii. Mezitím co v Řecku je délka prvotního vzdělávání učitelů a vychovatelů totožná (liší se obsahem), V Itálii a ve Francii jsou nároky na kvalifikaci učitele vyšší (Syslová, 2017).

Druhá kategorie je pečovatelský personál, který se věnuje obzvláště dětem mladších tří let. Jedná se o dětské sestry, pečovatelky a jeslové sestry. Kvalifikaci získávají ve většině zemích vystudováním vyšších sekundárních škol. V některých zemích mohou pracovat i v mateřských školách, kde pedagogickým pracovníkům poskytují oporu. Jsou to země jako např. Švédsko, Německo nebo Finsko.

Třetí skupinou je pomocný personál. Pomocný personál tvoří většinou asistenti. Jejich pracovní náplň tkví v podpoře pedagogického personálu. Přípravují různorodé hry a aktivity pro děti. Pomáhají dětem v činnostech jako např. při stolování či hygieně atd. V některých zemích vyžadují pro tyto zaměstnance absolvování vyšší sekundární školy, v jiných zemích zase nejsou nastaveny oficiální požadavky na vzdělání (Syslová, 2017).

Ve dvou třetinách zemí pracuje s dětmi předškolního věku tým, který je složený aspoň ze dvou kategorií, který jsme si uvedli výše. V zemích jako je Francie, Skotsko, Švýcarsko či Španělsko najdeme všechny tři kategorie pracovníků.

Od roku 2001 se v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání používalo označení pedagog. V roce 2016 se však začalo používat označení učitel. Co se týče legislativních změn, které zařadí do mateřských škol víc profesí, bude nezbytné, aby se stal učitel koordinátorem a vedoucí osobností celého týmu. Zůstává zde také neodkladná otázka, jestli bude i dál pro tuto profesi stačit středoškolská příprava (Syslová, 2017).

Průcha (2008) uvádí, že nejstarší formy učitelského povolání jsou doloženy již z dob aténských, římských a spartských škol. Oproti tomu označení učitel mateřské školy se formálně zavedlo až v roce 1934 výnosem ministerstva školství a národní osvěty. Do té doby se používalo označení *pěstounka*.

Jedná se o povolání docela mladé, ale svou koncepcí také rozdílné od učitelů, kteří působí na vyšších stupních vzdělávání. Jde o podstatnou rozdílnost, kterou přináší věkové zvláštnosti dětí, jimž je vzdělávání ustanoveno, a tím i o odlišnost v profesních činnostech, které učitelé v mateřských školách uskutečňují (Syslová, 2017).

2.2 Specifikace práce učitele mateřské školy

Učitel pracuje s dětmi, které do mateřské školy vstupují s různorodými zkušenostmi, jinými schopnostmi a také kulturním zázemím. Mateřská škola je pro dítě prvním a velice podstatným společenským prostředím, se kterým se setkává bez nejbližší rodiny. Děti si s sebou nesou osobní charakteristické rysy a odlišné aspekty chování, které si osvojily doma. Mnohokrát prožívají první emoční a sociální těžkosti, u kterých je vyžadována pomoc učitele. Ta je zásadní pro vyřešení problémového chování dříve, než se zhorší anebo se v horším případě upevní. Jestliže školní prostředí není přátelské a učitelé neřeší individuální rozdíly dětí, mohou být děti

vyloučeny z kolektivu a dále jim mohou hrozit negativní aspekty socializace jako diskriminace, šikana nebo stigmatizace (Campbella & Ewing, 1990; Patterson et al., 1998; Rutter et al., 1975).

Učitel v mateřské škole je povinen pracovat s vědomím těchto individuálních zvláštností. Dále musí znát i vývojové zvláštnosti, které jsou charakteristické pro předškolní věk. K vývojovým charakteristikám v tomto věku (3-6 let) řadíme především specifické uvažování a myšlení dětí (Syslová, 2017).

Ačkoliv se vývoj každého jednotlivce odehrává v určitém řádu a má své posloupnosti, které jsou stejné pro všechny jedince v populaci, každé dítě bude jedinečné a nejenom, že tak bude vypadat, bude se chovat velice specificky. Jedinečnost je dána věkem dítěte, pohlavím, temperamentem, potřebami, schopnostmi, zájmy a stylem učení. Vyjma věkových zvláštností se musí učitel také zaměřovat na potřeby, temperament, zájmy a schopnosti dětí. Avšak tento aspekt musí být respektován na všech stupních škol. Velkým specifikem práce učitele mateřské školy, naprosto rozdílný od přístupu učitelů na vyšších stupních škol, je nezbytné si vybudovat s dítětem citovou vazbu. Díky dospělé osobě se dítě učí porozumět sobě samému i světu okolo sebe. Učí se cenit si druhých i sebe sama, učí se učit se. Právě počáteční symbiotická vazba vymezuje vývoj sebepojetí dítěte, které se velmi intenzivně utváří mezi 2-3 rokem věku dítěte (Syslová, 2017).

2.3 Role učitele mateřské školy

Role učitele jsou často zmiňovány v souvislosti se změnami, které přinesl nový kontext vzdělávání a také nové nároky na podobu předškolního vzdělávání. Učitel má v mateřské škole roli sociální a obyčejně odráží očekávání široké škály sociálních skupin, ale může se jednat taky o koncepci role, tak jak si ji učitel vytváří sám (Vašutová, 2004).

Vašutová (2004, s. 81) popisuje model pedagogických rolí učitele a tento model zároveň zahrnuje všechny skupiny profesních činností.

1. **Role socializační a kultivační** – učitel představuje model hodnot společnosti, dává vzorec estetického a kultivovaného chování a mezilidských vztahů (činnosti metodické, poradenské, konzultační a organizační, činnosti vzdělávací).
2. **Role angažované osobnosti** – učitel má společenskou povinnost, která je vázána s jeho vystupováním na veřejnosti, zapojováním do kulturního života, do přednáškové činnosti, odborných diskusí apod. (činnosti metodické, poradenské, konzultační

a organizační, vzdělávací činnosti a činnosti, které spadají do skupiny spolupodílení na správě školy).

3. **Role diagnostická a evaluační** – učitel provádí diagnostiku potřeb, zájmů, věkové i individuální zvláštnosti dětí, vztahům ve skupině. Evaluuje i své sebepojetí a profesní dovednosti, posuzuje efektivitu procesů vzdělávání, podmínky a výsledky dětí.
4. **Role projektanta** – učitel dokáže naplánovat různorodé vzdělávání, které vyhovuje potřebám jednotlivců a záměrně rozvíjí jejich schopnosti, a to na základě informací z diagnostiky a hodnotících činností.
5. **Role facilitátora** – učitel provází děti učením pomocí vzdělávacích strategií, vytváří nejvhodnější podmínky pro řízené a spontánní činnosti dětí, pomáhá při řešení učebních, ale i sociálních problémů (veškeré skupiny realizačních činností).
6. **Role konzultanta** – učitel dokáže tvořit postupy a cíle, které následně využívá pro rozvoj dětí, naslouchá jim a je v kontaktu jak s odborníky a kolegy, tak i s rodiči a širokou veřejností (činnosti poradenské, metodické, konzultační a organizační).
7. **Role administrátora** – učitel je povinný vést dokumentaci, která zahrnuje také dokumentaci z diagnostické a evaluační činnosti. Je vedena obsahově i formálně ve vysoké kvalitě, protože učitel si uvědomuje, že dokládá jeho profesní úroveň a kvalitu vzdělávání, kterou poskytuje (činnosti administrativní).

2.4 Profesionální kompetence učitele mateřské školy

Termín kompetence (pedagogická, učitelská, profesní apod.) se začal prosazovat v roce 1994. S jeho zavedením je spojena snaha o vytyčení požadavků na profesní činnosti učitelů pro jednotlivé stupně škol a zároveň o určení obsahového rámce učitelského vzdělávání (Švec, 2005).

S termínem kompetence se rovněž setkáváme v základních školských dokumentech. Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (Bílá kniha, 2001) detailně rozebírá kategorii obecných cílů vzdělávání a výchovy, a to v souvislosti celoživotního vzdělávání globalizující se společnosti (Skalková, 2006).

Skalková (2006) chápe pojem kompetence ve dvojitým smyslu. Jednak se vztahuje k dospělé populaci v Evropské unii, a je pojímán spíše v rámci kontextu společensko-politického, ekonomicky-společenského rozvoje a jednak jako charakteristika profesní kvality učitelů.

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2008) jsou kompetence definovány jako soubor profesních dispozic a dovedností, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat svou profesi. Existuje mnoho vymezení kompetencí učitele, které se pokouší sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Zpravidla jsou uváděny kompetence osobnostní a profesní. Osobnostní kompetence obsahují odpovědnost, schopnost řešit problémy, tvořivost, týmově spolupracovat, být sociálně reflexivní a vnímavý. Profesní kompetence se týkají obsahové složky výkonu profese (znalosti předmětu), ale dnes jsou vyzdvihovány hlavně komunikativní, diagnostické aj. kompetence.

V pedagogické koncepci znamená kompetence schopnost, dovednost, způsobilost zdařile provádět některé činnosti, řešit určité úkoly hlavně v pracovních a životních situacích (Průcha, 2009).

Kompetence učitele jsou definovány jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou podstatné pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, osobnostní a obsahové složce standardu učitelství. Týkají se jich také kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Průcha, 2009).

2.5 Problémy povolání učitele mateřské školy

Problémy, které vyplývají z výkonu povolání učitele mateřské školy mohou podléhat předpojatému vnímání ze strany některých učitelů. Často se však jedná rozepře mezi osobní koncepcí rolí učitele a koncepcí rolí přijatou ostatními členy odborné komunity (Syslová, 2017).

Problémy v profesi plynou ze specifických cílů, ale také i vzdělávacího kontextu. Jako specifické cíle můžeme v případě povolání učitele mateřské školy považovat vzdělávání dětí předškolního věku se vzdělávacím kontextem postmoderna a reforma školství, která probíhá již přes dvacet let (Syslová, 2017).

Specifičnost povolání učitele mateřské školy a vzdělávacího kontextu shrnuje Syslová (2017) do těchto charakteristik:

1. učitel mateřské školy velice úzce spolupodílí na utváření sebepojetí dítěte, a tím společně s rozvojem osobnosti významně ovlivňují pozdější úspěšnost dítěte (za předpokladu kvalitního vzdělávání).

Jsou k dispozici důkazy o tom, že kvalitní předškolní vzdělávání vede k výrazně lepším výsledkům získaných v mezinárodních testech základních dovedností, jako například PISA a PIRLS (European Commission, 2011, s. 1).

2. Učitelství je pokládáno za veřejnou službu. Má značnou klientelu (děti, rodiče a stát), která se neustále vyvíjí a proměňuje, a to přináší stále nové očekávání a požadavky.
3. Ve společnosti mají děti pořád velice nízký sociální status, což se odráží do prestiže učitelů mateřských škol.
4. Učitel musí mít specifické odborné znalosti a rovněž i osobnostní charakteristiky, díky kterým může zastat všechny role, které se od něj očekávají.
5. Učitelská profese je všeobecně feminizovanou profesí. Nejvíce žen se však vyskytuje v kategorii učitel mateřské školy.

Největší problémy u povolání učitele mateřské školy obvykle vyplývají z rozporu mezi vysokými nároky, které na profesi učitele mateřské školy klade společnost, především stát a podmínkami, které pro výkon profese stát garantuje. Mezi tyto podmínky můžeme zařadit hlavně vysoké úvahy přímé práce u dětí (31 hodin přímé práce u dětí týdně je nejvyšší počet hodin přímé práce ze všech učitelských povolání), vysoké počty dětí ve třídách, nejnižší platy ze všech učitelských povolání a také nízké kvalifikační požadavky (postačující středoškolské vzdělání) (Syslová, 2017).

Typickým doprovodným jevem pro každou učitelskou profesi, tudíž i pro učitele mateřské školy, je psychická pracovní zátěž. Ta je souhrnem psychických stavů, které mohou být způsobeny psychickými zátěžovými situacemi (např. problémové situace či neadekvátní požadavky) (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 191).

Mění se vzdělávací kontext, zvyšující se požadavky na profesi a podmínky, které pro výkon povolání učitele mateřské školy tvoří stát, sebou nese řadu obtíží, se kterými se učitelé musí vyrovnávat. Jednou z nich je autonomie, kterou zapříčinila decentralizace školství. Dříve

učitelé plnili předem dané obsahy a způsoby vzdělávání a podřizovali se centrálně stanoveným zvyklostem (Vašutová, 2004, s. 65).

V současné době se od nich očekává, že budou vytvářet školní a třídní vzdělávací programy a operacionalizovat obecné cíle dané RVP PV směrem k potřebám vzdělávaných dětí (Syslová, 2017).

Další obtíží je proměna kurikula, která požaduje nové profesní znalosti plynoucí z rolí, které má učitel mateřské školy zastávat. Principy RVP PV, kterými jsou humanistické pojetí vzdělávání a konstruktivistické přístupy, kladou vyšší požadavky na diagnostické schopnosti učitelů, dovednosti projektovat individualizované vzdělávání apod. výsledky výzkumů, ale také zprávy České školní inspekce ukazují, že praxe mateřských škol se potýká s problémy se zaváděním kurikulárních požadavků (Syslová, 2017).

Často se setkáváme s tím, že veřejnost (někdy i odborná) zpravidla označuje práci učitele za ne příliš náročnou profesi. Teoretická i empirická zjištění nás však utvrzují v tom, že profese učitele mateřské školy je vysoce náročnou a velice zodpovědnou profesí, která má celospolečenské a celoživotní dopady na osobnost každého člověka (Syslová, 2017).

3 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE V OBLASTI ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

V naší práci se budeme zabývat pojmy environmentální výchova a environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (dále jen EVVO). Tyto dva pojmy se z hlediska významu kryjí a dle Metodického pokynu MŠMT z roku 2008 jsou totožné. Tyto pojmy v práci používáme, protože jsou dle MŠMT aktuální a ve všeobecném povědomí současné společnosti.

V odborné literatuře se však můžeme setkat s blízkými termíny jako například „ekologická výchova,“ nebo „ekologická gramotnost,“ proto jsme na začátek zařadili jejich terminologické vysvětlení.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta vychází z anglického výrazu environmental education, kde environment označuje životní prostředí a education rozumíme jako vzdělávání, výchova a osvěta všech cílových skupin, od nejmenších dětí až po dospělé. Vzdělávání chápeme hlavně jako ovlivňování racionální stránky osobnosti. Výchova má vliv na city a vůli. Osvěta označuje již zvláštní způsoby předávání informací především dospělé populaci. EVVO se soustředí zejména na poznávání životního (přírodního i umělého) prostředí člověka, na uvědomování si nutnosti udržení podmínek života, na poznávání vztahu člověka a životního prostředí. (MŠMT, 2008)

Jančaříková (2010) definuje environmentální výchovu jako *„veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především: zvyšovat spoluzodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života, hledat příčiny ekologické krize a cesty k jejímu řešení.“*

EVVO se značně významově překrývá s pojmy environmentální výchova, ekologická výchova, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a dalšími. V souvislosti s Metodickým pokynem MŠMT (2008) má EVVO stejný význam jako environmentální výchova nebo ekologická výchova.

Vymezení pojmu „ekologická výchova“ je v různých odborných publikacích odlišné. Pokud se tomuto pojmu budeme snažit porozumět, musíme se zaměřit na obě slova tohoto pojmu. Slovo „výchova“ se soustředí na změnu myšlení, hodnotové orientace a chování lidí tak, aby měli

odpovědný vztah k přírodě. Slovo „ekologická“ se soustřeďuje na teoretickou a praktickou výuku biologických disciplín a další rozšiřování znalostí z oblasti přírodních věd.

V současné době byl pojem „ekologická výchova“ podle pokynů MŠMT a Ministerstva životního prostředí (dále jen MŽP) nahrazen soulovím **environmentální výchova**, neboli **environmentální výchova, vzdělávání a osvěta (EVVO)** (Máchal, 2012).

Dále se můžeme setkat s pojmem **vzdělávání pro udržitelný rozvoj** (dále jen VUR), což je oblast EVVO orientovaná na vzájemnou interakci a spojitost mezi aspekty ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními. (MŠMT, 2008)

Díky Kvasničkové (1997) se do slovníků ochránců přírody a životního prostředí zařazuje termín „ekologická gramotnost“. Tento termín je chápán jako *„základní poznání a chápání souvislostí v biosféře a vztahů mezi člověkem a prostředím, které je předpokladem pro uvědomování si závažnosti řešení ekologických problémů, pro probuzení a pocitu odpovědnosti za další život na naší planetě, a tedy i pro celoživotní přijímání a zvažování informací týkajících se životního prostředí.“* (Kvasničková in Máchal, 2012)

EVVO představuje jeden z hlavních preventivních nástrojů ochrany životního prostředí a je jeden z prostředků k naplnění udržitelného rozvoje.

Do systému EVVO se zařazují kromě vzdělávacích aktivit spadajících z velké části do resortu školství také další aktivity, které jsou zabezpečovány mimo resort. Patří sem např. poskytování environmentálního poradenství a vykonávání osvětových aktivit a poskytování environmentálních informací pro širokou i odbornou veřejnost. EVVO je v praxi realizována prostřednictvím škol, nestátních neziskových organizací (střediska a centra ekologické výchovy), veřejnou správou na národní, regionální či lokální úrovni a dalšími vzdělávacími subjekty, které poskytují např. poradenství (environmentální poradny) (MŠMT, 2008).

EVVO obsahuje činnosti a aktivity, které se odehrávají ve školách a školských zařízeních (formální vzdělávání), dále v rámci volnočasových aktivit (neformální vzdělávání) a také v rámci neorganizovaného volného času osob (informální učení) orientované na oblast životního prostředí. (MŠMT, 2008)

3.1 Vývoj environmentální výchovy u nás

Pokud nahlédneme zpátky do historie, už v roce 1970 Dr. Čerovský psal o tomto pojmu jako o „výchově k ochraně přírody“, která velice úzce souvisí s výchovou správného vztahu člověka k životnímu prostředí.

V roce 1992 Ministerstvo životního prostředí připravilo a prosadilo *usnesení vlády ČR č. 232/92 ke strategii státní podpory ekologické výchovy v ČR na 90. léta*. Pojem ekologická výchova se mezi učitelskou veřejností celkem rychle uchytil a toto spojení se začalo používat u oficiálních názvů a označení jako např. „centra ekologické výchovy“ Českého svazu ochránců přírody apod. (Máchal, 2012).

O tomto oboru začaly vznikat pozoruhodné publikace pro jeho další metodický rozvoj.

Na konci devadesátých let se Ministerstvo životního prostředí od termínu ekologická výchova úplně odklonilo. Začal se zavádět pojem environmentální výchova, který je uplatněn ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty. Tento program byl přijat vládou na podzim roku 2000. Od tohoto roku se ale také začaly objevovat první výhrady k tomuto novému pojmenování a některé trvají dodnes (nesrozumitelnost, těžká výslovnost, zbytečná změna krátce poté, co si veřejnost na pojem ekologická výchova stačila zvyknout apod.) (Máchal, 2012)

Dle některých autorů je možné stále rozlišovat ekologickou a environmentální výchovu.

Podle Ryndy (2011) je ekologická výchova brána jako „*učení o přírodě a krajině, živém i neživém, o všech rostlinných i živočišných druzích, ekosystémech a procesech, které vychází z ekologie jako vědního oboru*“. Environmentální výchovu však vnímá jako „*učení o životním prostředí člověka*.“

Kulich (2005) tvrdí, že přídavné jméno environmentální může vést k dojmu, že jde spíše o popis vnějšího prostředí člověka než o chtěný vztah člověk – životní prostředí.

Jestliže se zaměříme na každodenní provoz škol i středisek ekologické výchovy, můžeme pojmy ekologická výchova a environmentální výchova považovat za rovnocenné.

Leblová (2012) pojímá ekologii jako biologickou vědu, která se zabývá vztahem organismů a jejich prostředí a také jejich vztahů navzájem. Pojem ekologický můžeme vnímat jako synonymum pro šetrný k přírodě.

Ekologická výchova je obor, který se zaměřuje na zkoumání vztahů mezi organismy a jejich prostředím. Dříve se však soustředila pouze na osvětu a ochranu vzácných druhů.

Dále můžeme zmínit také environmentalistiku, která zkoumá, jak člověk působí na ekosystémy. Zabývá se především ochranou životního prostředí, nápravou škod vzniklých působením lidí nebo také prevencí znečištění životního prostředí. Patří sem také hospodaření s energiemi či využívání přírodních zdrojů. Svým působením zasahuje i do jiných vědních oborů jako je například ekologie, biologie, chemie či etika (Máchal, 2012).

Jak už jsme zmiňovali výše, pojem environmentální výchova se začal zavádět teprve od devadesátých let 20. století ministerstvem životního prostředí a jde tedy o termín poměrně mladý. Odkrývá důsledky lidské činnosti, která pustoší a ohrožuje život na Zemi. Představuje různé způsoby, které jsou žádoucí k dosažení pozitivních změn v životním prostředí. Učí nás k odpovědnosti ve vztahu k přírodě a k uvědomění si, že má nenahraditelnou cenu pro život nás všech. Buduje v lidech kladný vztah k přírodě, správné hodnoty, postoje a kompetence k péči o přírodu. Tyto postoje by měly obsahovat i to, aby člověk uměl něco omezit, odříct si nebo se něčeho vzdát ve prospěch planety Zemi (Máchal, 2012).

Výchovou k udržitelnému rozvoji můžeme chápat jako odmítnutí konzumu a přijetí zdravého životního stylu. Očekává hluboké pochopení zákonitostí vývoje společnosti v oblastech ekonomických, kulturních a sociálních (Máchal, 2012).

3.2 Hlavní cíle environmentální výchovy

Obecný cíl EVVO je: „rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tj. jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpríznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Environmentálně odpovědné jednání je chápáno jako odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků. EVVO k takovému jednání připravuje a motivuje, samotné jednání je věcí svobodného rozhodnutí jednotlivce.“ (Broukalová et al, 2011)

Cíle vymezují pět oblastí, v rámci kterých EVVO rozvíjí kompetence pro zodpovědné jednání. Jde o: Vztah k přírodě, Vztah k místu, Ekologické děje a zákonitosti, Environmentální problémy a konflikty a Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí (Kroufek, 2016).

Leblová (2012) tvrdí, že hlavním cílem environmentální výchovy by měl být člověk, který projevuje rozvinutý zájem o přírodu, má touhu ji poznávat a chce ji aktivně ochraňovat s tzv. environmentální senzitivitou.

Podle Librové (1998) je takový člověk schopný bohatého života docíleného skromnými prostředky, aniž by se cítil o něco ochuzený. Dle výzkumů tato citlivost souvisí s možností přímého kontaktu s přírodou již od dětství (Librová in Leblová, 2012).

William Stapp (2005) se domnívá, že cílem environmentální výchovy je „*vychovávat občana, který se zajímá o biofyzikální životní prostředí a jeho problémy, zná možnosti jejich řešení a je motivován se do nich zapojit.*“ (Stapp in Máchal, 2012)

Z těchto uvedených příkladů je zjevné, že hlavním cílem environmentální výchovy je zodpovědné chování, jehož výsledkem je prostředí vhodné pro kvalitní život (Činčera, 2007).

Následující tabulka uvádí příklady nezbytných znalostí, dovedností a postojů z environmentální oblasti.

znalosti a porozumění	<ul style="list-style-type: none"> - životní prostředí je tvořeno vzájemně propojenými složkami (přírodní, umělé, sociální) - člověk je součástí životního prostředí a do jisté míry je na něm závislý - složky životního prostředí jsou organizovány v systémech (přírodních i antropogenních) - v prostředí probíhá nepřetržitý tok energie, informací a koloběh látek - lidstvo nadměrným užíváním zdrojů (obnovitelných i neobnovitelných) ovlivňuje životní prostředí - smysl a cit pro ekologické hodnoty zásadně přispívají ke kvalitě prostředí
------------------------------	---

dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> - pozorování s pomocí všech smyslů - sběr, třídění a prezentace informací - využití kvantitativních dat - vyjádření názorů, mínění - tvůrčí přístup k řešení problémů - spolupráce
postoje	<ul style="list-style-type: none"> - péče a pocit zodpovědnosti na stav a zdraví životního prostředí - smysl pro společenství s ostatními lidmi

Tabulka 1: příklady nezbytných znalostí, dovedností a postojů z environmentální oblasti (zdroj: Müllerová, 2009)

3.3 Vývoj environmentální výchovy ve světě

V 80. letech minulého století se rozšířil obzor životního prostředí z lokální na celosvětovou úroveň a v 90. letech se výchova k udržitelnému rozvoji stala součástí kurikulárního pedagogického myšlení (Morgan, 2012).

Zvětšující se potřeba udržitelného rozvoje je obsažena v dokumentu Desetiletí OSN pro vzdělávání k udržitelnosti (2005–2014), který nabádá světové země, aby přijaly výzvy udržitelnosti a vytvořily národní vzdělávací rámce pro změnu ve vzdělávání (Tilbury, Wortman, 2006).

Trendy ve vzdělávání stále více směřují environmentální výchovu z pozice součásti vědních a geografických sylabů k zavedení obecného průřezového tématu do škol. Pokud se podíváme do zahraničí, v zemích jako je Maďarsko, Norsko, Dánsko nebo Portugalsko jsou zajímavostí kurzy, studia či disciplíny, které se zaměřují na ochranu životního prostředí (Horká, 2005).

Celosvětové přístupy k environmentálnímu vzdělávání vytvořily rovněž nové možnosti, které propojují udržitelný rozvoj a geografické vzdělávání, což dává možnost realizovat environmentální výchovu uvnitř i mimo školní kurikulum. Státy jako např. Severní Amerika, Velká Británie a také evropské státy používají programy, které rozšiřují výuku mimo školní třídy a učení probíhá skrze environmentální zkušenosti (Tilbury, Wortman, 2006).

Badida et al. (2010) tvrdí, že výchova a vzdělávání v oblasti environmentální výchovy je dlouhý proces, u nějž jsou viditelné výsledky až po několika letech. Proto je velmi důležité, aby se

environmentální výchova objevovala nejen na všech stupních škol – od mateřských až po univerzity, ale také po jejím skončení ve všedním životě lidské společnosti.

3.3.1 Významné kroky v oblasti environmentální výchovy

Cíle, záměry a definice environmentální výchovy se v posledních čtyřiceti letech vyvíjely jako výsledek několika mezinárodních a státních podnětů. Politici a vlády z celého světa si velmi dobře uvědomují nebezpečí jako je stále narůstající populace, nekončící spotřeba přírodních zdrojů a sociální rozdíly. Není tomu tak dávno, kdy na významných světových konferencích byly diskutovány a stanoveny další zákony, které zabezpečují ochranu životního prostředí (Tilbury a Wortman, 2006).

Za nejvýznamnější konference v oblasti ochrany životního prostředí a udržitelného rozvoje můžeme pokládat konferenci ve švédském Stockholmu, bělehradská mezivládní konference environmentálního vzdělávání v Tbilisi, Rio de Janeiro nebo Summit Země v jihoafrickém Johannesburgu a Kyjevě.

STOCKHOLM 1972

V roce 1972 se konala Stockholmská konference pod názvem Pouze jedna Země (Only one Earth) a vymezila hlavní ekologické problémy 21. století, které do té doby nebyly ukotveny legislativou. Tyto ekologické problémy položily základy v názorech na životní prostředí v celosvětovém měřítku. Výsledek, který konference přinesla, obsahoval prohlášení zásad a doporučených aktivit, které byly finančně a institucionálně zajištěny. Stockholmská konference podněcovala snahu vytvořit programy environmentálního vzdělávání na všech stupních vzdělávání a také iniciovat veřejnost městských i venkovních částí k environmentálnímu povědomí (De, 2004).

BĚLEHRAD 1975

V roce 1975 se uskutečnilo setkání v Bělehradě uspořádané Světovou organizací pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Byl zde vytyčen celosvětový rámec pro environmentální vzdělávání – posléze nazvaný jako Bělehradská charta (UNESCO, 1975). Daniš (2013) přeložil tehdejší cíl environmentální výchovy jako úsilí vychovat lidskou společnost, která má znalosti, schopnosti a rozumová stanoviska a je motivována ke společnému řešení globálních problémů souvisejících s životním prostředím.

TBILISI 1977

UNESCO ve spolupráci s Programem OSN pro životní prostředí (UNEP), v roce 1977 zrealizovalo první mezinárodní konferenci environmentálního vzdělávání, která se konala v gruzijském Tbilisi (UNESCO, 1978). Na konferenci bylo stanoveno několik cílů environmentální výchovy přeloženými podle Daniše (2013). Environmentální výchova klade velký důraz na povědomí o problematice životního prostředí, která s pomocí lidské společnosti má možnost toto prostředí chránit a zlepšovat, dovednostmi aktuální problémy řešit a podílet se na jejich řešení.

RIO DE JANEIRO 1992

V brazilském Rio de Janeiro se v roce 1992 konala vůbec první celosvětová konference zaměřená na problémy životního prostředí – UNCED (United Nations Conference on Environment and Development) pod názvem Summit Země (The Earth Summit), kterou zorganizovala Organizace spojených národů. Hlavním cílem konference bylo najít cestu k trvale udržitelnému rozvoji bez porušení fungujících zákonitostí přírody. Výsledek konference přinesl 5 dokumentů vztahujících se k ochraně životního prostředí společně s rozvojem lidské společnosti (Máchal, 2000).

Máchal (2000) se zmiňuje o dokumentu s názvem Agenda 21, který je pokládán za nejdůležitější dokument sumarizující celosvětové problémy lidské společnosti 21. století s velkým dopadem na životní prostředí.

JOHANNESBURG 2002

V roce 2002 se konal v jihoafrickém Johannesburgu Světový summit o udržitelném rozvoji – WSSD (World Summit on Sustainable Development), uspořádaný Organizací spojených národů (OSN). Hlavním úkolem bylo posoudit současné pokroky zajištěné dokumentem Agenda 21 a dále rozšířit tento plán o zavedení podrobnějších strategií a světových programů udržitelného rozvoje (United Nations, 2002). Celkem bylo představeno pět hlavních témat – harmonizace rozvoje životního prostředí, globalizace, chudoba a cíle rozvoje, model spotřeby a výroby, ochrana biodiverzity a přírodních zdrojů, která jsou propojená společným tématem ekonomické, environmentální a sociální politiky (CENIA, 2002).

KYJEV 2003

V ukrajinském Kyjevě se roku 2003 konala 5. ministerská konference v rámci procesu Životní prostředí pro Evropu (Environment for Europe) uspořádaná Evropskou hospodářskou komisí OSN – UNECE (United Nations Economic Commission for Europe). Hlavním tématem tohoto procesu bylo zřízení regionální strategie, čímž je myšlena spolupráce zemí s odlišnými zkušenostmi, myšlenkami a mechanismy v rámci udržitelného rozvoje na celosvětové, regionální i národní úrovni (Zpravodaj MŽP, 2003).

S dalšími environmentálními myšlenkami nabývala problematika ochrany životního prostředí na vážnosti a odrážela se v oblasti jak národní, tak i mezinárodní politiky. Politika zaměřující se na usměrňování chování společnosti s cílem udržet podmínky života na zemi, se označuje jako environmentální a je součástí každé vyspělé společnosti (Badida et al., 2010).

4 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V ŽIVOTĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Škola jako instituce by měla z hlediska environmentální výchovy podněcovat k poznání a porozumění ekologických vztahů a uvědomění si rizik a nebezpečí, které mohou být důsledkem nerespektování ekologických zásad.

Dle zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí a vládního usnesení č. 1048/2000 o Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, byl v roce 2001 přijat Metodický pokyn k EVVO ve škole a školských zařízeních. MŠMT tímto pokynem dává zřizovateli, řediteli školy a školským zařízením informace a doporučené postupy při realizaci EVVO ve školách. Dokument obsahuje návod, jak uskutečňovat environmentální vzdělávání a jak má být obsažena ve školských dokumentech (Müllerová, 2009).

4.1 Environmentální výchova v mateřské škole

Metodický pokyn MŠMT ČR č. 16745/2008-22 ze dne 27.10. 2008 instruuje zřizovatele a ředitele škol a školských zařízení o environmentálním vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO) a určuje doporučené postupy při jejich uskutečňování. Odstavec 1.3 uvádí: „*EVVO se rozumí všestranné rozvíjení klíčových kompetencí (definovaných v RVP PV) v kontextu vzájemných vztahů mezi člověkem a životním prostředím. Jde tedy o motivaci a poskytnutí příležitosti k dosažení znalostí, dovedností, postojů a návyků k ochraně a zlepšování životního prostředí, k utváření hierarchie životních hodnot slučitelných s udržitelným rozvojem, k smysluplnému jednání a tvořivosti ve prospěch životního prostředí, k udržitelnému způsobu života a k udržitelným vzorcům chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku. Nezanedbatelná je provázanost EVVO s problematikou zdraví a zdravého životního stylu.*“

Předškolní věk můžeme označit jako čas, který si děti většinou nepamatují anebo si ho pamatují nepřesně. Toto období je ale velmi podstatné pro jejich další rozvoj a také pro jejich život. Je naprosto přirozené, že děti tento čas tráví v okruhu svých rodičů, prarodičů či sourozenců. Na rodiče a pedagoga je při péči o dítě mladší šesti let kladena velká odpovědnost. Dítě se v tomto věku většinou nedokáže samo bránit, postěžovat si, neumí slovně poukázat na specifické potřeby; jednoduše řečeno je napospas vydáno dospělému. Zároveň ale dítě, které v tomto období vyrůstá v plnohodnotném prostředí a má kolem sebe dospělé a důvěrný a srdečný

kolektiv, má daleko větší naději, že se z něj budoucnost stane jedinec, který je produktivní a vyrovnaný (Jančaříková, 2010).

Děti jsou v předškolním věku velice empatické. Jejich smysly jsou naprosto otevřeny všemu, co do nich bude zaseto. Jejich žebříček hodnot není ještě zcela trvalý, a tak jsou často při nadšení pro určitou věc často schopni slevit z pohodlí. Jsou velice citlivé, vnímavé a často se nadchnou pro dobrou věc. Ba i dokážou svým nadšením jednoduše nadchnout i dospělé. Špatné návyky ještě nemají a jde je lehce ovlivnit, proto mají obrovskou šanci vybudovat si správný vztah k přírodě. Příroda se nevyskytuje jen v pozadí našeho života, je jeho nesmírně důležitou součástí a stejně tak jsme my lidé její součástí (Máchal in Jančaříková, 2010).

Setkání dětí s přírodou nemusí být hned „láska na první pohled“. Autoři uvádějí, že některé děti mohou na velkou míru cizích podnětů reagovat úzkostí a strachem. Aby bylo sblížení s přírodou zdravé, jsou velmi důležití průvodci, hlavně pedagogové a rodiče. Ti doprovázejí dítě při zkoumání přírodního světa, podporují u nich pocit bezpečí a zároveň je učí, čemu by se měli v přírodě vyhnout a naopak čeho se bát nemusí. Průvodci napomáhají dítěti zdolávat i obtíže, které se mohou v přírodě objevit (Máchal in Jančaříková, 2010).

„Snažíme-li se, aby příroda byla dětem čímsi důležitějším a milovanějším než jednou z tisíců definic, které musejí zvládnout během školní docházky, pak jim musíme dát příležitost, aby mohly v opravdové (tj. nikoli virtuální) přírodě něco hlubokého prožít, vypořádat, pochopit, něčemu pomáhat (a umět to vysvětlit kolemjdoucím, proč tak činí), aby se nejpřirozenějšími způsoby učily vzájemné komunikaci včetně empatických schopností naslouchat a přemýšlet o stanoviscích druhých.“ (Máchal in Jančaříková, 2010)

Environmentální výchova v mateřské škole vlastně tkví v pokládání správných základů postojů, cílů a hodnot, na kterých bude dítě následně stavět v jeho dalším vývoji (Máchal in Jančaříková, 2010).

4.2 Psychologická východiska pro environmentální výchovu v tomto věku

Předškolní a také mladší školní věk je pro utváření vztahu k přírodě zásadní. Přímý styk s přírodou nebo pozorování přírody jsou v tomto raném věku nenahraditelné. V této spojitosti hovoříme o tzv. imprintingu čili vtisknutí. V tomto věku jednání dítěte ovlivňuje intuitivní a neanalytické chování. Děti nevnímají přírodu jako mrtvý objekt. Dávají jí lidské rysy. Děti si

také dokážou přesně vybavovat názorné obrazy – dětský eidetismus (vizuální představivost – předpoklad vizuální paměti, která se postupem věku mizí). Do sedmi let děti pojmenovávají jednotlivé objekty – pampeliška, borovice, mech..., všeobecným pojmům však začínají rozumět až postupně. Předškolní dítě žije současností, nerozumí vztahům s ohledem na příčiny a důsledky, to ale je možno trénovat. Děti můžeme učit estetickému vnímání předmětu, vnímání jeho funkčnosti, úrovně postradatelnosti. Egocentrismus je v tomto věku typický. Dítě se zajímá o to, co je teď a tady. Musíme vycházet se z přítomnosti a důvěrné znalosti vybudované na vnímání všemi smysly, podněcovat smysl pro skutečné dobrodružství. V přírodě je nespočet úžasných zajímavostí, proto není vhodné zahlcovat děti smyšlenými nerealistickými kreslenými postavami a příběhy, které nemají žádný význam pro jejich další rozvoj a často v nich chybí jakékoli poučení. Je také třeba vyhybat se častému zjednodušování. Děti by si měly budovat vztah k reálným věcem a citově prožívat opravdové příběhy (Leblová, 2012).

V předškolním věku se dítě obvykle samo dostává do prvního kontaktu s přírodou (pod dohledem rodiče). Příroda mu poskytuje nespočetné množství podnětů, a jestliže se dítě cítí bezpečně, existují přírodní místa s mnohoúčelovým prostředím pro rozvíjení pohybových dovedností. Příroda umožňuje dětem pohybovat se jiným způsobem než na hřišti – chodí po kamenech, skáčou přes kaluže nebo se kloužou po ledu. Předškoláci se tak naučí běhat po asfaltu nebo trávníku, ale také se pohybovat mezi stromy v lese na nerovném terénu (Leblová, 2012).

4.3 Environmentální senzitivita

Základním cílem environmentální výchovy a vzdělávání v mateřské škole je rozvoj environmentální senzitivity, tj. citlivosti k přírodě a životnímu prostředí. Podmínkou harmonického rozvíjení environmentální senzitivity je hlavně dostatek kvalitního kontaktu s přírodním prostředím. Tento kontakt by měl být pozitivní („hezky strávené chvíle v přírodě“) a zapamatovatelný. Podstatná je následně další práce s pozitivními zážitky, jejich opakované oživení, zhodnocení a diskuse (Kroufek, 2016).

Environmentální senzitivita je ale zároveň jedna z nejdůležitějších a také nejnáročnějších cílových oblastí environmentální výchovy ve školách. Doporučené očekávané výstupy (dále je DOV) ji popisují jako „*citlivost, vztah a empatii vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám.*“ Základní dispozicí k zájmu učit se o životním prostředí je podle DOV cítit o prostředí starost a činit kroky k jeho ochraně. Na rozvíjení senzitivity je velký důraz kladen v období předškolního vzdělávání a dále pak i na prvním

stupni. Co se týče druhého stupně základní školy, je doporučováno v rozvoji nadále pokračovat a mimo jiné nabízet četbu knih popřípadě sledování filmů s environmentální tematikou (Pastorová a kol., 2011).

Environmentální senzitivitu zásadně ovlivňují rodinné hodnoty. Významnou roli hrají prožitky z pobytu v přírodě, především v mladším věku (5-12 let), kdy mají děti největší zájem o přírodu. Důležitou roli potom hraje povaha prožitku a význam pro děti. Zkušenost člověka s pobytem v co nejméně upravené přírodě hraje pravděpodobně větší roli než kontakt nepřímý (upravená příroda lidmi) nebo symbolický (např. čtení knih či sledování filmů).

(Kahn a Kellert, 2002)

Interakci „s“ přírodou např. pozorování, objevování můžeme považovat za důležitější než interakci „v“ přírodě tzn. že se příroda stává jen okolním prostředím (Vadala, Bixler a Joy, 2007).

Významnou roli pro utváření environmentální senzitivity tak nejspíš nehraje škola, ale rodina a úzké sociální zázemí (Sobel, 2008).

Škola by měla vytvářet dostatečné podmínky pro udržení zájmu dětí o přírodu. Děti by měly mít možnost se dostat do rozmanitého prostředí, ať už organizovaného např. na výletě anebo neorganizovaného např. při pobytu na školní zahradě. Péče o rostliny nebo o zvířata může u dětí rozvíjet empatii a vnímavost vzhledem k okolnímu prostředí. Citlivou otázkou by mohlo být i to, jakou roli děti při péči o rostliny a zvířata hrají. Pokud nemají možnost participovat na rozhodování o péči o školní zahradu, může se to stát nepříjemnou povinností s případnými negativními dopady na senzitivitu dětí (Malone a Tranter, 2003).

Nezbytnost kontaktu dětí mateřské školy s přírodou má u nás tradici: *„Bez přímé zkušenosti a zážitků půjde pouze o pamětní zvládnutí vztahů, které nemohou být spolehlivým základem myšlení.“* (Víchová, 1977)

4.4 Environmentální zákonitosti

Environmentální a ekologické zákonitosti jsou nejsložitější známý komplex. Pedagog v mateřské škole má za úkol vybrat z něj to základní a důležité a vhodným způsobem to předat dětem. Předškolní vzdělávání se soustředí zejména na jasně čitelné závislosti organismů na jejich životním prostředí, existenci potravních řetězců a rovněž proměny přírody v čase.

Jančaříková a Kapuciánová (2012) představily následující doporučení při naplňování tohoto klíčového tématu:

- předávané informace dětem musí být pravdivé a přizpůsobené věku;
- je podstatné ověřovat pochopení nových informací a jejich správné zasazení do kontextu. Pedagog by měl umět správně pracovat s prekoncepty a dokázat je analyzovat;
- dětem jsou představeny možnosti k nalezení informací;
- děti přicházejí do kontaktu s modelovými živočichy, rostlinami a houbami, jejich výběr by měl být bezpečný, dostupný a názorný;
- děti se seznamují s environmentálními zákonitostmi, koloběhem látek a živin a se závislostí organismů na prostředí;
- děti sledují rozkladné procesy (např. na kompostu) a zjišťují, co se rozloží, co ne a za jak dlouhou dobu;
- děti si pěstují rostliny k jídlu, rozumí vztahu mezi potravou a rostlinami (nutnost respektovat předpisy mateřské školy);
- děti uznávají smysluplnou existenci všech tvorů, snažíme se vyhnout zdůrazňování „plevelů“, „škůdců“ a jiných;
- děti vnímají změny v přírodě (změny počasí, střídání ročních období);
- dětem jsou představeny životy jiných kultur, seznamují se s životem předků, zkoušejí historické a odlišné nástroje a styly života. Uvědomují se vztah životního stylu a životního prostředí.

4.5 Vnitřní a vnější prostředí v mateřské škole

Mateřská škola by měla obsahovat velké množství podnětů pro smysluplnou a úspěšnou realizaci environmentální výchovy, a to jak ve vnitřním, tak i ve vnějším prostředí.

Jančaříková a Kapuciánová (2012) uvádějí několik doporučení pro prostředí mateřské školy:

Vnitřní prostředí mateřské školy

- ve třídě se nachází obrazové tabule nebo nástěnky s obsahem environmentální výchovy a jsou pravidelně obměňovány;
- děti mají k dispozici sbírky přírodnin (herbář listů, rostlinný herbář atd.);
- v mateřské škole jsou nádoby na sběr a třídění odpadu a v blízkosti školy jsou umístěny kontejnery;

- mateřská škola se snaží nepořizovat hračky, které mají krátkou životnost. Upřednostňuje hračky např. ze dřeva, nikoli plastové;
- personál školy se chová v souladu s pravidly trvale udržitelného rozvoje;
- v prostorách školy jsou pěstovány vhodné rostliny. Rostliny by měly být zajímavé a pestré (rostliny s výraznými květy, sukulenty apod.), rostliny nesmí být jedovaté;
- pokud je to možné, chováme ve škole „mazlíčka“, o kterého se starají děti společně s pedagogem;
- ve třídách jsou k dispozici nástroje podporující badatelské aktivity dětí a jsou dětem k dispozici (váhy, lupy, plastové odměrky apod.);
- při výtvarných činnostech dáváme přednost práci s přírodninami.

Vnější prostředí mateřské školy – školní zahrada

- zahrada školy by měla nabízet velké množství různých prostředí, zákoutí a herních prvků;
- stromy na zahradě jsou určeny k lezení;
- na zahradě se nachází základní ukazatele projevu počasí – teploměr, zvonkohra, které slouží k badatelským aktivitám;
- při dodržení bezpečnostních pravidel se mohou děti seznámit i s ohněm – nejčastěji při společných akcích;
- děti mohou na zahradě kopat v hlíně, zahrada obsahuje pískoviště, kameniště, blátoviště atd.;
- zahrada je otevřená volně žijícím rostlinám a živočichům, součástí je i krmítko pro ptáky;
- zahrada má k dispozici kompost;
- při skladbě rostlin se vyhýbáme jedovatým druhům (např. rulík atd.);
- děti pomáhají sbírat, zpracovávat a ochutnávat jedlé plody, pokud je to v souladu s možnostmi a předpisy;
- děti se usilovně podílí na udržování záhonků bylinek, zeleniny a květin;

- vhodně navržená zahrada by měla nabídnout příležitosti pro aktivitu dětí v nepříznivém počasí;
- zahrada by měla sloužit i k jiným aktivitám než environmentálním. Můžeme ji využít k odpočinku, k poslechu pohádky nebo k hraní divadla apod.;
- materiální vybavení zahrady by mělo být obnovitelné (dřevo).

4.6 Pedagog v mateřské škole

Jedna z velmi důležitých schopností pedagoga je mít cit pro správnost okamžiku: někdy musí trpělivě čekat na správnou chvíli, jindy tu správnou chvíli nesmí propásnout. Všechno má svůj čas – to platí také u rozumových schopností dítěte, pohybového vývoje, morálního uvažování, citů, mezilidských vztahů i vztahu k přírodě a životnímu prostředí. V každém období dětství, od začátku života až po mladé lidi u hranice dospělosti, má své specifické možnosti pro rozvoj vztahu k přírodě. Jsou to možnosti, kdy pedagog může děti doprovázet s jejich přirozeným vývojem, kdy je možnost oslovit současné potřeby, zaujmout je a dát jim možnost naučit se mnoho užitečných věcí. Každé období má samozřejmě příslušné vývojové limity. Jejich znalost nám šetří zbytečné úsilí a zamezuje nežádoucího dopadu našeho vlivu na děti. Porozumění specifičnosti každého období dětského vývoje nám pomáhá učit děti z oblasti environmentální výchovy správné věci ve správné chvíli. (Krajhanzl, 2012).

Pokud se pedagog v mateřské škole rozhodne realizovat smysluplnou a moderní environmentální výchovu, musí mít pro svou práci několik předpokladů. Měl by být náležitě aprobován a nadále se vzdělávat v environmentální problematice, a to jak formou kurzů, tak i samostudiem, které může být realizováno prostřednictvím literárních zdrojů nebo návštěvou odborných konferencí, workshopů či seminářů (Kroufek, 2016).

Předpokládá se, že učitel v mateřské škole respektuje aktuální znalosti z oboru, předává dětem pravdivé a nezavádějící informace, umí jejich podobu přizpůsobit věku a možnostem dětí. Dokáže vyhledat informace, nestydí se před dětmi uznat jejich případnou neznalost (Kroufek, 2016).

Učitel respektuje individualitu každého dítěte, při práci s nimi se soustředí na prožitek na úkor v tomto momentě nepotřebných informací. Podporuje samostatnou aktivitu dětí, jejich spolupráci a zapojuje je do společných prací celé třídy.

Učitel kriticky přistupuje k informacím z vnějšího světa, a představuje pro děti kvalitní „filtr“, který zvládne objasnit informace z médií i reklam (Kroufek, 2016).

Aktivně se podílí na změně vnitřního i vnějšího prostředí mateřské školy, spolupracuje s rodiči a institucemi, které poskytují environmentální vzdělávání (Kroufek, 2016).

Učitel je dětem za všech okolností pozitivním vzorem a také se tak vnímá. Nebojí se živočichů a neprojevuje negativní postoj ke změnám počasí (Kroufek, 2016).

4.7 Pedagogické prostředky a metody při realizaci environmentální výchovy

Jančaříková (2010) uvádí nejčastější prostředky a metody při realizaci environmentální výchovy v mateřské škole:

- **Pozorování**

Děti v předškolním věku projevují přirozený zájem o vše živé – rostliny, živočichy i houby. Odborníci mluví o tzv. biofilii (vrozený kladný vztah dětí ke všemu živému). Pokud se tento zájem u dětí dále nerozvíjí, zanikne, a někdy se dokonce může změnit v odpor (tzv. biofobii). Pro potřeby environmentální výchovy, ale také pro další edukační cíle je důležité, aby byla biofilie podporována. Kromě nápodoby rodičů či učitelky je základem pozorování.

Pozorování je vědecký nástroj, který člověk využívá, ale současně je důležitým nástrojem v odborných studiích. Pozorovat co se hýbe, je vrozená vlastnost. Tu můžeme dále rozvíjet a vést k dokonalosti.

Proto děti vedeme k pozorování. Prvním a důležitým krokem je dát jim čas a prostor na pozorování. Předškolní děti mohou pozorovat každé zákoutí s rostlinou nebo pařezem. Všude se něco hýbe, voní, všude můžeme najít něco zajímavého. Dospělý (rodič, učitelka) by měl dětem trpělivě a pozorně naslouchat, když dítě mluví o tom, co objevilo, pochválit každé dítě, které něco zajímavého zjistilo. V předškolním věku se nejedná o objevy pro lidstvo, jsou to však objevy důležité pro dítě a pro jeho kamarády. Učitelka by měla často totožné objevy chválit. Jestliže se dětem na své přirozené pozorování nedostane zpětné vazby (pozornost, pochvala), časem tato schopnost u většiny mizí.

Učitelka může dítěti napomocť tím, že mu poskytne nástroje, které mu pozorování zjednoduší anebo mu v pozorování pomůžou. Jsou to zejména průhledné nádoby nebo skleničky, které chrání živý pozorovaný objekt před možným rozmačkáním (jemná motorika v tomto není

v tomto věku úplně spolehlivá). Při pozorování mohou děti také využít lupy, barevná sklíčka, mikroskop či dalekohled. V předškolním období jsou vhodné demonstrační mikroskopy (s optikou a preparátem pracuje pouze dospělý, děti objekty pozorují na plátně). V posledních letech můžeme i u nás zakoupit speciální průhledné nádobky na pozorování s lupou ve víčku a s měřítkem na dně. Tyto nádobky byly vynalezeny právě pro předškolní děti.

Pozorované objekty můžeme vyfotit, nakreslit anebo zapsat (dítě diktuje, dospělý zapisuje). Některá pozorování lze uskutečňovat každý rok (přílet a odlet havranů, pozorování prvních jarních květin, první včely apod.) např. ve spolupráci s přírodovědnými organizacemi.

- **Experimentování**

Některé děti začínají experimentovat spontánně (závisí na jejich typu osobnosti).

Experimentování v předškolním věku se může projevit např. u mraveniště. Některé děti jen pozorují, jak mravenci žijí, jiné děti potřebují experimentovat. Vezmou klacík a rozhrabou část mraveniště, aby zjistily, co se změní.

Experiment je zásah do přirozeného stavu a až dospělý člověk může zhodnotit, zda jsou přínos z experimentu a zásah do přirozeného stavu vyvážený.

- **Poznávání vybraných modelových organismů**

Dítě předškolního věku by mělo znát menší počet vhodně zvolených modelových organismů. Měly by znát jejich vzhled, chování, životní příběh, potravní růst apod. Modelové organismy by měly být vybírány s rozvahou.

Hlavní zásady:

1. Nemělo by jich být mnoho, jelikož by mohlo dojít k pletení názvů a přesycení paměti;
2. Důležitost zastoupení různých tříd živočichů (ptáci, savci, plazi, ryby, obojživelníci, hmyz atd.) a čeledě rostlin (kaktusovité, vrbovité, bobovité, bukovité atd.) a hub (holubinkové, hřibovité, pečárkovité atd.);
3. Výběr druhu by měl vycházet ze zájmu dítěte (dětí) a z možnosti spontánních kontaktů s ním.

Typickými modelovými organismy, které se využívají v předškolním vzdělávání jsou kočka, pes, králík, kur domácí, hlemýžď zahradní, motýl, včela, mravenec apod. Dále pak jabloň, pšenice, mochomůrka, hřib atd. V dnešní době jsou pro děti bližší zvířata chovaná

v zoologických zahradách než zvířata domácí a okrasné rostliny bližší než jabloň. Podstatné je, aby dítě znalo dobře několik druhů, tzn. pozná druh a dokáže o něm krátce mluvit.

- **Výchova prací**

Společnost ve snaze chránit děti před nadměrnou prací na polích či v továrnách přešla do druhého extrému: děti nemusí pracovat vůbec. Adekvátní práce ve společnosti rodičů, sourozenců nebo prarodičů je ale pro děti příjemná a zdravá. Ve většině fungujících společností se děti od narození podílejí (spontánní a dobrovolná činnost) na každodenní práci rodičů. Seznamují se tak s činnostmi, postupy a nástroji, které budou potřebovat v pozdějším věku. Děti jsou zapojeny do života dospělých, a to umožňuje celou řadu spontánních možností k mezilidské komunikaci.

V mateřské škole by děti měly být zapojovány nikoli jen do úklidu hraček nebo pracovní plochy, ale také do činností, které jsou spojeny s údržbou a vylepšováním školní zahrady, krmením ptáků nebo zvěře, nebo i s přípravou jídla a úklidem (zametání). V lesních mateřských školách v zahraničí je naprosto běžné, že tříleté děti krájí zeleninu, čtyřleté děti dokážou nachytat dřevo na oheň a starší pomáhají mladším.

- **Interdisciplinární přístup**

Projektové vyučování závisí na tom, že díky jednomu tématu se děti procvičí v podstatě ve všech vzdělávacích oblastech. Interdisciplinární přístup doporučují naši i zahraniční odborníci už dlouhou dobu. V mateřské škole je interdisciplinární přístup významný nejen pro realizaci environmentální výchovy.

V posledních letech se značně zvýšilo všeobecné povědomí o přípravě a realizaci projektu. Pro mateřské školy jsou více doporučovány projekty dlouhodobé než krátkodobé, protože mají vyšší efektivitu. Nabídka českých nebo do češtiny přeložených environmentálních projektů je zaměřena více na základní školy. Některé však lze bez větších úprav využít i v předškolním vzdělávání. Dle RVP PV by měl být zohledňována potřeba integrálního přístupu a uvádí, že „vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací oblasti či složky, ale nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.“

- **Inspirace od předků jiných kultur**

Naši předkové žili jiným stylem života a s daleko větším souladem s přírodou než dnešní generace. Proto je vhodné se k některým zvykům vracet. Čím dál častěji se setkáváme s obnovou výuky lidových řemesel, jako například drhání, tkaní, filcování či pletení z proutí. Naši předci měli menší ekologickou stopu, tudíž může správně vybraný modelový příklad sloužit pro environmentální výchovu. Stejně tak nás mohou motivovat i další kultury, které na rozdíl od nás žijí v souladu s přírodou někdy i v extrémních podmínkách, a přesto žijí spokojeně a šťastně.

- **Spojení výtvarné a environmentální výchovy**

Pokud dítě v přírodě zažije silný emocionální zážitek, bude mít potřebu jej nějakým způsobem zaznamenat, velice často výtvarně. Nemusí vždy použít pastelky a papír. Děti mohou výtvarně tvořit i v přírodě např s použitím kamínků, klacíků či písku.

- **Hudební činnosti**

S dětmi lze využívat lidové písně o přírodě a vztahu člověka k přírodě. Děti se učí písně nejenom po hudební stránce, ale také z důvodu, aby dokázaly vyjadřovat silné emoce přiměřeným způsobem. Samotná příroda je plná rozmanitých zvuků, které pro nás mohou být hudební inspirací.

- **Dramatická výchova**

V mateřské škole má dramatická výchova nezastupitelnou roli. Lze ji zařazovat i při vzdělávání v přírodě. Využívání pohádkových postav nebo loutek pro sdělení nových informací je pro děti více zábavné, lépe zapamatovatelné a přijatelné.

- **Slavnosti**

Jde o velmi účinnou formu realizace environmentální výchovy. Mezi nejznámější slavnosti můžeme zařadit Den Země, Slavnost otvírání studánek či zamykání lesa.

4.7.1 Příroda a svobodná hra

„Potřeba svobodně si hrát je základní biologická potřeba.“ – Peter Gray

S volnou hrou dětí je to podobné jako s jejich pobytem venku – v posledních desetiletích jí v našich společnostech zřejmě ubývá. Nespoutaná hra pravidly dospělých a kontakt dětí s přírodou jsou spojené nádoby, obě se dějí ve stejný čas, když si děti venku hrají. Dětská hra má velký dopad na rozvoj člověka a jeho učení. Dle vědců se díky hře zdokonaluje vnitřní

fungování některých částí mozku, které umožňují lepší soustředění a rozhodování, stejně tak jako zralé emoční a sociální chování. Ukazuje se, že právě svobodná volná hra má obrovský význam. Děti, které tráví většinu času neuspořádanými aktivitami, jsou více schopné určovat si vlastní cíle a cesty k jejich dosažení, což jsou jedny z klíčových schopností v jejich dalším životě (Daniš, 2016).

Někteří vědci veřejně obhajují nezastupitelný význam svobodné a nestrukturované hry dětí pro širokou paletu pozitivních dopadů na zdravý rozvoj osobnosti dítěte (Daniš, 2016).

Peter Gray (2013) se domnívá, že úbytek dětské svobodné hry, ke kterému dochází, souvisí s rychlým nárůstem psychických onemocnění a depresí, které se odehrávají ve stejné době ve společnosti. Rovněž se odhaduje podobná souvislost s nárůstem poruch učení, hlavně poruch pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

Svobodná a nespoutaná hra je mechanismem, kterým nás vybavila příroda a je určena ke zdravému a přirozenému rozvoji mozku, k rozvoji emočních, sociálních i kognitivních a pohybových dovedností, což znamená plný rozvoj potenciálu každého člověka (Daniš, 2016).

4.8 Propojení environmentální výchovy s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání

Celým Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021) se prolíná environmentální výchova. Nalezneme ji ve všech klíčových kompetencích a také ve vzdělávacích oblastech.

4.8.1 Dítě a jeho tělo

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.“ (RVP PV, 2021)

Všechny tyto činnosti můžou být uskutečňovány na čerstvém vzduchu při zdolávání přírodních překážek s využitím pohybu ve volném prostoru. Zapojujeme smysly u vnímání okolní přírody a přizpůsobujeme se počasí a podmínkám v dané oblasti. Vhodně se oblékáme, víme, co je

zdravé a co naopak ne, co pro nás může být nebezpečné a co ne. Při pohybu se děti učí vnímat vlastní tělo. Zjistí, že při rychlém pohybu se zadýchají a zahřejí, cítí, jak jim buší srdce, zkoušejí chodit po hmatu, po slepu, rozlišují barvy, zvuky, tvary nebo chutě. Děti mohou přijít do kontaktu s velkým množstvím přírodnin jako např. s kamínky, kaštiny, žaludy, kůrou stromů, šiškami apod. (Leblová, 2012).

4.8.2 Dítě a jeho psychika

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“ (RVP PV, 2021)

Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: *Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebeobjetí, city a vůle.*

U této oblasti se můžeme zaměřit na popis smyslových vjevů, pocitů a zážitků. Děti popisují své zážitky, domněnky, to, co vyzorovaly. Pokud pracují ve skupině, je potřeba se dohodnout na určité strategii, klást otázky, rozvíjet slovní zásobu o nové poznatky a názvy zvířat, jejich mláďat, dále názvy rostlin, počasí atd. Je důležité, aby pedagog dítě podporoval v jeho zájmu a zvědavosti. Při hudebních, výtvarných nebo pohybových činnostech se mohou děti esteticky vyjadřovat. V této oblasti můžeme často použít také odbornou literaturu jako např. atlasy, encyklopedie, dětskou anebo také krásnou literaturu. Lze využít i ekonarologii, kde vypravěčem není člověk, ale zvíře, strom, kámen. Jde o probouzení environmentální senzitivity v dětech. V jazyce může pedagog používat přirovnání k rostlinám či živočichům a hledat důvody, proč to tak je – hledání společných rysů (mlsný jako kočka, pevný jak skála, dupe jako slon, rychlý jako blesk...) (Leblová, 2012).

4.8.3 Dítě a ten druhý

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“ (RVP PV, 2021)

V přírodě se dá hrát mnoho her, které posílí vztahy mezi dětmi a také jejich vztah k okolnímu prostředí. Nabízí se tu spousta možností pro rozvoj prosociálních vztahů – neutíkat pomalejším dětem, nabídnou suché oblečení těm, kterým je zima anebo těm, kdo ho má promočené, pozdravit staršího člověka na procházce s pejskem apod. Děti se budou učit chovat ohleduplně, budou mít možnost vymýšlet modelové situace – lámání větví na stromech, házení s kameny, šlapání po květinách a mnoho dalších. Při volné hře a řízené činnosti se budou děti učit tolerovat děti, které se pomaleji vyjadřují, hůře slyší nebo jsou pomalejší a méně obratné. U činností v mateřské škole se budou učit naslouchat druhému, u her dodržovat pravidla. Lze využít i dramatizace s personifikací zvířat, kdy usilujeme o snahu řešit mezilidské vztahy (Leblová, 2012).

4.8.4 Dítě a společnost

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společnosti ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“
(RVP PV, 2021)

Tato oblast se nejvíce zaměřuje na společenské soužití a spolupráci. Děti se můžou setkat s myslivcem, ekologickými aktivisty nebo s pracovníky Lesů České republiky. Podporujeme přirozené vyjadřování, prosociální chování, povědomí o mravních a mezilidských hodnotách a budování aktivního postoje ke světu tzn. nelíbí se mi nepořádek kolem, plýtvání potravinami. Čím mohu přispět pro zlepšení? Děti budou mít možnost navrhnout řešení. K dalším kulturám se můžeme přiblížit například díky národním znakům (javor – Kanada, tulipány – Nizozemsko, panda – Čína, klokan – Austrálie), knihami s přírodní tematikou, prohlížení atlasů a encyklopedií, kde děti získají nové poznatky o exotických zemích a jejich přírodě, o lidech, kteří zachraňují ohrožené druhy zvířat nebo bojují o záchranu deštných pralesů (Leblová, 2012).

V úvodu do světa kultury a umění můžeme hledat náměty přírody v lidových písních (kolik je písní o zvířatech), představit dětem i vážnou hudbu – např. Vivaldi Čtvero ročních dob apod. Mnoho muzeí nabízí programy i pro předškolní děti.

4.8.5 Dítě a svět

Největší zastoupení má ve vzdělávací oblasti Dítě a svět, kde je shrnutí popsáno následovně: *„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“*

Dílčí cíle v této oblasti se přímo týkají ekologického chování a životního prostředí. Děti si postupně tvoří pozitivní vztah k okolí kolem mateřské školy, louce, lesu, parku, na hřiště, kde si hrají a kde mají oblíbená místa pro hry. Stavějí si domečky, skrýše z různých přírodnin, co venku najdou. Díky tomuto následně vznikne prostor k rozhovorům o tom, proč lidé znečišťují přírodu, proč nějaké rostliny a zvířata mizí a co pro to lidé mohou dělat. Děti si uvědomují, že se příroda během rok mění podle ročních období a zjistí, že tento děj opakuje každoročně a že je třeba se zařídit podle těchto změn. Při objevování přírody se budou setkávat s různými živočichy, které nebudou hubit. Nebudou přírodu zbytečně ničit a budou k ní mít pozitivní a kultivovaný vztah (Leblová, 2012).

Environmentální výchova v předškolním vzdělávání si dává za cíl vyvolat u dítěte touhu poznávat okolní svět a rozvíjet ji v opravdový a trvalý vztah k přírodě, který se posléze promění v dovednost poznávat v životním prostředí dysfunkce a nakonec zájem přírodu aktivně chránit. Aktuální RVP PV (2021) nám předkládá tyto očekávané výstupy související s environmentální výchovou.

Na konci předškolního období dítě obvykle dokáže:

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí);
- uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc);
- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi;
- mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka;

- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všítat si nepořádků a škod, upozornit na ně;
- přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole;
- uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí;
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.)

Schéma očekávaných výstupů v environmentální výchově:

1. Má kladný vztah k přírodě.
2. Dokáže rozpoznat narušení vztahů v přírodě.
3. Dává najevo odhodlání žít v souladu s udržitelným životem a pomáhat přírodě (odstraňovat dysfunkce).
4. Žije v harmonii s pravidly udržitelného života. Přírodu (vzhledem ke svým možnostem) chrání.

V předškolním období se snažíme o naplňování prvních dvou bodů (Jančaříková, 2012).

Teoretická část diplomové práce obsahuje 4 hlavní kapitoly, které se dále dělí na podkapitoly dílčí. První kapitola popisovala předškolní vzdělávání, cíle předškolního vzdělávání a cíle v RVP PV. Druhá kapitola se zaměřila na učitele předškolního vzdělávání, na jeho specifika práce, role, profesní kompetence a možné problémy tohoto povolání. Třetí kapitola se již více věnovala environmentální výchově, jejímu vývoji a cílům. V poslední kapitole je rozebrána environmentální výchova v mateřské škole, psychologická východiska v tomto věku, environmentální senzitivita, zákonitosti, vnitřní a vnější prostředí v mateřské škole, pedagog při realizaci environmentální výchovy, pedagogické prostředky a metody a na závěr propojení environmentální výchovy s RVP PV.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část rozšiřuje část teoretickou o poznatky z prostředí edukační reality. Jsou zde představeny výzkumné cíle a otázky.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumný cíl:

- Popsat a objasnit, jak učitelé rozvíjí environmentální výchovu ve vybraných mateřských školách.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké metody učitelé nejčastěji využívají při zařazování environmentální výchovy.
- Zjistit, zda mají vybrané mateřské školy uzpůsobeny podmínky pro realizaci environmentální výchovy.
- Popsat, jaké mají učitelé v mateřské škole zkušenosti s environmentální výchovou u dětí předškolního věku.

Výzkumné otázky jsou rovněž rozděleny na hlavní a dílčí.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak učitelé rozvíjí environmentální výchovu ve vybraných mateřských školách?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké metody učitelé v mateřských školách nejčastěji zařazují při realizaci environmentální výchovy?
- Jsou vybrané mateřské školy uzpůsobeny pro realizaci environmentální výchovy?
- Jaké mají učitelé zkušenosti s environmentální výchovou u dětí předškolního věku?

6 DESIGN VÝZKMU

V designu výzkumu je popsána výzkumná metody a výzkumný vzorek. Zdrojem výzkumného šetření budou učitelky mateřských škol. Jejich názory na danou problematiku budou zjišťovány prostřednictvím polostrukturovaného interview, které bude po realizaci přepsáno do textové podoby a bude dále zpracováno pomocí otevřeného kódování. Výsledky budou na závěr interpretovány, bude popsáno shrnutí výzkumu, diskuse a doporučení pro praxi.

6.1.1 Výzkumná metoda

Pro naši práci jsme zvolili polostrukturované interview složené z 11 otázek.

Interview je výzkumná metoda, jejímž obsahem jsou otázky a odpovědi. Interview se realizuje při osobním kontaktu výzkumníka s respondentem ústní formou. Výzkumník musí mít interview předem promyšlené s jasně stanoveným cílem a s dodržováním etických zásad (Gavora, 2010).

6.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo sedm učitelek mateřských škol. Všechny z Jihomoravského kraje. Během všech rozhovorů panovala velmi přátelská atmosféra a všechny otázky byly bez problému zodpovězeny. Výzkumný vzorek byl zvolen na základě kriteriálního výběru – lokalita (městské a vesnické MŠ), MŠ zapsány v rejstříku MŠMT a účastníci ve výzkumu podle délky jejich praxe. Dále byla využita metoda sněhové koule. Následně byly výsledky zpracovány pomocí otevřeného kódování a byly vytvořeny významové kategorie.

6.2.1 Charakteristika participantů

- Učitelka č.1 (24 let): Má vysokoškolské vzdělání. V mateřské škole pracuje teprve jeden rok, tudíž nemá téměř žádnou pedagogickou praxi. Mateřská škola, ve které působí, se nachází na vesnici v okrajové části. Mateřská škola má 5 tříd, všechny věkově heterogenní.

- Učitelka č. 2 (24 let): Má vysokoškolské vzdělání. Je začínající učitelkou, tudíž má krátkou pedagogickou praxi. Učí v mateřské škole na vesnici. Mateřská škola má 2 třídy, věkově heterogenní.
- Učitelka č. 3 (35 let): Má středoškolské vzdělání a desetiletou pedagogickou praxi. K environmentální výchově má velmi blízko, dále se v ní vzdělává a klade na ni velký důraz. Mateřská škola, ve které se učí, se nachází v okrajové části města. Tříd je celkem 7 a jsou věkově heterogenní. Mateřská škola je obklopena velkou zahradou v přírodním stylu.
- Učitelka č. 4 (55 let): Má dlouholetou pedagogickou praxi, přes 30 let. Učí v mateřské škole ve městě. Mateřská škola je zařazena do projektu Zdravá mateřská škola. Děti jsou zařazeny do věkově smíšených tříd, kterých je celkem 7.
- Učitelka č. 5 (33 let): Učí v mateřské škole 8 let. Má vysokoškolské vzdělání. Mateřská škola, ve které působí, se nachází na vesnici v okrajové části mimo hlavní provoz v klidném prostředí. Okolo školy se rozprostírá přírodní zahrada, která slouží k environmentální výchově dětí. Mateřská škola pracuje podle vzdělávacího programu „Začít spolu.“ Mateřská škola má 5 tříd, věkově heterogenních.
- Učitelka č. 6 (50 let): Má praxi přes 30 let a středoškolské vzdělání. Učí v mateřské škole na vesnici. Na environmentální výchovu se velmi zaměřuje. Mateřská škola se nachází na vesnici vedle lesa, který tvoří i část zahrady školy. Mateřská škola má tři třídy, věkově homogenní.
- Učitelka č. 7 (23 let): Je začínající učitelkou v městské mateřské škole. Má vysokoškolské vzdělání. Environmentální výchovu se snaží do vzdělávání zařazovat každý den. Mateřská škola má 3 třídy, věkově heterogenní. Mateřská škola se nachází u rekreační oblasti a místní přehrady.

6.2.2 Analýza dat

Data z interview byly nahrávány na mobilní telefon. Všechny učitelky s nahráváním souhlasily. Získaná data byla následně přepsána do elektronické podoby a poté bylo provedeno otevřené kódování. Vzniklo několik kódů, mezi kterými byly hledány vztahy a díky těmto vztahům byly na závěr vytvořeny významové kategorie.

6.3 Propojení environmentální výchovy se Školními vzdělávacími programy vybraných mateřských škol

Uvádíme zde ukázkou z ŠVP vybraných mateřských škol z oblasti očekávaných výstupů, které se vztahují k environmentální výchově.

- **MŠ 1** – vesnická mateřská škola uprostřed přírody – lesy, pole, vinohrady, rybníky. Mnoho podnětů pro hry spojené s poznáváním, objevováním a chráněním přírody. Mateřská škola se nachází v areálu základní školy. V těsné blízkosti školy je prostorná školní zahrada vybavená herními prvky, plochami pro pohybové aktivity. V blízkosti MŠ je školní klub, hřiště, sportovní areál a tělocvična. MŠ má kapacitu 115 dětí s počtem 5 tříd. V MŠ pracuje 9 pedagogických pracovníků.

ŠVP s názvem Korálky je rozdělen do 5 integrovaných bloků s názvy Korálek bezpečí, Korálek harmonie, Korálek přátelství, Korálek života a Korálek poznání. Nejvíce environmentální výchovy se objevuje v integrovaném bloku Korálek poznání.

V očekávaných výstupech uvádí např.:

- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně;
 - pomáhat pečovat o okolní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.);
 - mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho prostředí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí.
- **MŠ 2** – Mateřská škola se nachází na vesnici v okrajové části obce. MŠ má 2 třídy a 4 pedagogické pracovníky. Školní zahrada umožňuje dětem dostatek pohybu, je vybavena

dřevěnými herními prvky, skluzavkami, průlezkami a pískovištěm. Při nepříznivém počasí je k dispozici tělocvična v základní škole.

ŠVP obsahuje 5 integrovaných bloků s názvy Jak je ten svět pestrý, Už je zima, už je mráz, Lidé kolem mě, Máme rádi přírodu a Náš svět. Environmentální výchova je nejvíce zahrnuta v blocích Máme rádi přírodu a Náš svět.

- **MŠ 3** – městská mateřská škola. V provozu je celkem 7 tříd s 20 pedagogickými zaměstnanci. Zahrada školy je postupně doplňována o hrací prvky. Přední část zahrady MŠ je upravena do přírodního stylu.

ŠVP obsahuje dva integrované bloky, které jsou pro děti blízké, přirozené a odpovídají jejich věkovým možnostem. Každý celek je rozpracován do tzv. podokruhů. Podokruhy jsou dále zpracovány na témata. První integrovaný blok se jmenuje Pestrý svět přírody, který je dále dělen do podokruhů s názvy Svět rostlin, Svět živočichů, Svět vesmíru a Proměny přírody. Druhý integrovaný blok nese název Pestrý svět lidí a je rovněž rozdělen na podokruhy s názvy Tradice, Svět dětí, Svět dospělých, Rodina, Škola a lidské tělo. Nejvíce environmentální výchovy najdeme v prvním integrovaném bloku Pestrý svět přírody, který nám už svým názvem napovídá, že je celkově orientován na přírodu.

Očekávané výstupy tohoto bloku jsou např.:

- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno;
- všimnout si změn a dění v nejbližším okolí;
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat;
- mít povědomí o významu životního prostředí;
- pomáhat pečovat o okolní prostředí.

Mateřská škola uskutečňuje v rámci všech tříd projekt „Poznáváme svět přírody“. Jedná se o environmentální vzdělávání, kde děti získávají nové poznatky o světě přírody.

- **MŠ 4** – městská mateřská škola patřící do celostátního projektu Zdravá mateřská škola. MŠ má 7 tříd s 15 pedagogickými zaměstnanci. Zahrada školy je postupně doplňována novými herními prvky s množstvím vzrostlých stromů, vrbovým tunelem, hmatovým

chodníkem apod. část zahrady je vybudována v přírodním stylu. Je využívána k poznávání a pozorování přírody a k pěstování zeleniny ve vyvýšených záhonech.

ŠVP vychází z modelového programu Mateřská škola podporující zdraví. Vzdělávací obsah je rozdělen do 5 podtémat, které vymezují vzdělávací nabídku a zasahují všechny oblasti vzdělávání – biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Název podtémat – Klíček k mému já, Klíček ke světu, Klíček ke zdraví, Klíček k dovednostem a Klíček k přírodě. Každému podtématu jsou přiřazeny tzv. SUky, které obsahují cílové kompetence (tj. komplex předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince). Podtéma Klíček k přírodě už podle samotného názvu obsahuje nejvíce environmentální výchovy a jako cílové kompetence jsou zde například:

- ví, co přírodě prospívá a co jí škodí, chová se k ní ohleduplně, chrání ji a nepoškozuje;
 - rozlišuje lidské aktivity na ty, které mohou zdraví člověka, přírody podporovat a ty, které mohou zdraví poškozovat;
 - prožívá vztah k přírodě, sounáležitost s přírodou neživou i živou;
 - ochraňuje přírodu, cítí k ní odpovědnost a úmyslně ji nepoškozuje;
 - má zájem pochopit jevy kolem sebe v jejich souvislostech, dovede se ptát.
- **MŠ 5** – vesnická mateřská škola vycházející z programu Začít spolu. Budova školy se nachází v okrajové části obce v klidné části. Okolo MŠ je velká zahrada, která se v roce 2019 upravila na přírodní zahradu a slouží tak k environmentální výchově. Momentálně má MŠ 5 tříd a 10 pedagogických zaměstnanců.

Vzdělávací obsah je tvořen z 5 integrovaných bloků s názvy Kdo jsem já a lidé kolem, Chráníme své zdraví, Tradice a svátky v MŠ, Život na planetě Zemi a Poznáváme okolní svět. Environmentální výchova se vyskytuje převážně v integrovaném bloku Život na planetě Zemi, kde jsou uvedeny očekávané výstupy jako:

- osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné;
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý;

- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně;
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory).

Mateřská škola je zapojena do celostátního programu Mrkvička, čímž se snaží zvýšit zájem dětí o environmentální výchovu.

- **MŠ 6** – mateřská škola se nachází na okraji obce v bezprostřední blízkosti lesa, část lesa je i součástí velké školní zahrady, upravené v přírodním stylu. V blízkosti školy je i malý rybníček Jezérko, od něj je odvozen název mateřské školy. MŠ má 3 třídy a 9 pedagogických zaměstnanců.

V ŠVP je 7 integrovaných bloků – Poznáváme svět dětí, Poznáváme svět lidí, Poznáváme naši planetu Zem, Chráníme své zdraví, Seznamujeme se s tradicemi, Poznáváme svět zvířat, Poznáváme svět přírody. Environmentální výchova je nejvíce zahrnuta v integrovaném bloku Poznáváme svět přírody, kde se děti učí vnímat řád světa, jeho přirozené změny, učí se chránit přírodu, prohlubují si znalosti o světě rostlin, jejich užítku a učí se estetickému citění. Integrovaný blok Poznáváme svět zvířat je taktéž orientován na environmentální výchovu, kde si děti vytváří kladný vztah ke zvířatům, hravou formou získávají poznatky o jejich životě, učí se chápat vztahy a souvislosti v přírodě.

Mateřská škola je zapojena do projektu „RECYKLOHRANÍ“, který je zaměřen na prohlubování znalostí v oblasti třídění odpadů a recyklace.

- **MŠ 7** – mateřská škola se nachází v blízkosti rekreační oblasti v krásném prostředí v blízkosti přehrady a lesů Moravského krasu. MŠ má 6 tříd.

ŠVP obsahuje 4 integrované bloky, které jsou pojmenovány podle ročních období. Integrované bloky – Podzimní tajemství, Zimní kouzla, Jarní překvapení a Letní objevy. Environmentální výchova se prolíná téměř všemi integrovanými bloky. V bloku Podzimní tajemství se setkáváme s tématy jako – Podle barev třídíme, přírodu si chráníme nebo Na poli, na zahradě, v lese. V integrovaném bloku Zimní kouzla děti

získávají poznatky o počasí a změnách v přírodě během zimního období. Blok obsahuje téma např. Zvířátka v zimě. Integrovaný blok Jarní překvapení se věnuje environmentální výchově nejvíce a obsahuje témata První jarní květiny, Čí je to mláděátko? nebo Chystáme pomlázku – Velikonoce. Poslední integrovaný blok, Letní objevy, nabízí např. téma Výlet do ZOO.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Výsledky jsou interpretovány pomocí polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol. Celkem vzniklo 5 významových kategorií.

1. Učení prožitkem jako základ environmentální výchovy
2. Důležitost environmentální výchovy od útlého věku
3. Upadající zájem dětí o environmentální výchovu
4. Přizpůsobené podmínky pro realizaci environmentální výchovy
5. Kladná zkušenost učitelů s environmentální výchovou

7.1 Učení prožitkem jako základ environmentální výchovy

První významová kategorie poukazuje na to, že prožitkové metody jsou u environmentální výchovy využívány nejvíce, tudíž bychom je mohli považovat jako takový základ. Učitelky uvedly, že učení prožitkem využívají nejčastěji. Argumentovaly hlavně tím, že děti si z takového učení odnesou co nejvíce. Hlavně tu zkušenost. Učitelky často zmiňovaly, že s dětmi sázejí květiny nebo bylinky, pozorují změny v přírodě, zvířata. Jedna učitelka popisovala, jak chovali pulce, které si děti samy nalovily. V některých mateřských školách zařazují také výchovu prací v rámci environmentální výchovy. Děti nejčastěji hrabou listí, pomáhají s úklidem pohozených odpadků, zametají anebo vytrhávají plevel v záhoncích.

„Snažíme se nejvíc zařazovat prožitkové učení, protože z toho si děti odnesou nejvíc. Kdybychom jim všechno ukazovali jen v knížkách nebo o tom mluvili, nemají z toho tolik. Ta environmentální výchova není jen tak samostatná a často se objevuje i třeba když máme výtvarku. Mám ráda hodně takové ty přírodní materiály, často si sháním pro děcka třeba různé proutí, dřevo a z toho tvoříme.“ (U1)

„Zkoušeli jsme sadit semínka, potom určitě pozorování třeba třeba třeba mikroskopama, jo i takové to klasické pozorování přírody. Jsem jim dala lupu a oni si tam loví nějaké brouky, dívají se na to. V zimě jsme pozorovali ptáky, do krmítek jsme jim nasypali něco, dívali jsme se, kdo tam lítá za ty ptáky a tak. Je to hodně to prožitkové učení.“ (U2)

„V parku už byly narašené lístečky, tak jsme to teda zlehka ulomili, to jim teda vždy říkáme, že to netrháme nějak násilím, že pár větviček si ulomíme na to pozorování, tak to pozorovali. Na Vánoce barborku si utrháme a pozorují to jo a mají tam možnost s těma přírodninama, teď tam máme i narcisky, na jaře sejeme řeřichu, klíčíme klíčky různě, díváme se, jak to roste.“ (U4)

„My jsme pořád v lese a u jezírka, žáby jsme chovali a šneky tu máme. Vychovali jsme pulce. Děcka nalovily, donesly z jezírka pulce, tak jsme je dali do velké sklínky, zjistili jsme podmínky, co mají mět a za chvíli nám z toho začly žáby, už měli i zadní nohy no a pořád jsme sledovali jak se zvětšovali a pak jsem se dočetla, že když už mají zadní nohy, musí se dát zpátky do přírody, tak jsme je vypustili.“ (U6)

„Vždycky se snažíme potom na konci se podívat prostě jestli jsou někde nějaká posmrkané kapesníčky nebo jako nějak tu zahradu uklidit, ale hlavně máme úklid i třeba na podzim, to vyloženě děti dostanou hrabličky, pytle, takže hrabou zahradu, to je taková příprava na uspávání broučků a potom tady máme záhonky, takže to zase na jaře připravujeme tu zahrádku na jaro, na léto, takže ji musíme okopat, vytrhat plevel, takže jako uklízíme i takto nebo jim dám smetáčky lopatky a uklízíme.“ (U3)

První významová kategorie popisovala prožitkové učení, které při rozvíjení dětí při environmentální výchově převládá. Toto učení zařazují učitelky hlavně proto, že si z něj děti odnesou to nejdůležitější, a to je zkušenost. Některé mateřské školy zařazují také výchovu prací, kde děti pomáhají s úklidem na školní zahradě. Učitelky uvedly, že se environmentální výchova objevuje i při jiných činnostech, například u výtvarných, kde se snaží co nejvíce zařazovat přírodní materiály nebo u hudební či dramatické výchovy.

Environmentální výchovu se učitelky snaží co nejvíce realizovat ve venkovním prostředí, nicméně některé aktivity jsou vhodné zařadit i ve třídě. Vnitřní prostředí je vhodné například pro realizaci pokusu. Při práci dále využívají knížky, encyklopedie, kartičky s obrázky nebo i interaktivní tabuli. Nechybí ani vědecké koutky, kde jsou pro děti připraveny přírodniny nebo různé nástroje k pozorování jako například mikroskop.

Naše zjištění se shoduje s Jančaříkovou (2012), která uvádí stejné metody k rozvoji environmentální výchovy.

7.2 Důležitost environmentální výchovy od útlého věku

Všechny učitelky se shodly na tom, že je environmentální výchova důležitá a je zapotřebí, aby se u dětí začal kladný vztah k přírodě budovat už od předškolního věku. Nejčastěji zmiňovaly, že je důležité, aby věděly, jak se k přírodě chovat a jak naopak ne, dále aby věděly, co se v přírodě odehrává, kdo v ní žije a celkově znaly její koloběh.

„Myslím si, že určitě. Hlavně je důležité, aby byly děti vedeny ke správnému chování k přírodě už od tak nízkého věku. Aby znaly některé základní názvy květin nebo zvířat, i třeba mláďata od jednotlivých zvířat ... to bývá často docela problém pro ně“ (U1)

„Já bych řekla, že důležité je to hodně. Zás je to něco jiného, můžeš se to naučit tím, že si to zkusíš, máš z toho nějakou vlastní zkušenost a hlavně je to zábavnější forma než nějaké povídačky ve třídě v kroužku a děcka to vždycky hodně baví, když vymyslím i něco nového nebo něco co nedělají často, takže za mě je to určitě důležité a hlavně to s něma začít dělat co nejdřív.“ (U2)

„Určitě. Je to jedna z těch hlavních složek, ty děti by to měly znát obecně ten vývoj té přírody, ten koloběh, aj ty změny toho prostředí, co se v tom okolí odehrává.“ (U5)

Tato významová kategorie poukazovala na to, jak je důležité, aby se s environmentální výchovou začalo již od útlého věku dětí. Učitelky kladly důraz na to, aby děti znaly změny v přírodě, její koloběh, jak můžeme přírodu chránit a jak jí naopak škodit, dále aby děti znaly základní květiny a zvířata.

Naše zjištění se shoduje s Kroufkem (2016), který uvádí, že základním cílem environmentální výchovy a vzdělávání v mateřské škole je rozvoj tzv. environmentální senzitivity, tj. citlivosti k přírodě a životnímu prostředí.

Důležitou podmínkou pro harmonický rozvoj by měl být především dostatečný kontakt s přírodou. Tento kontakt by měl být pro děti pozitivní a dobře zapamatovatelný

Rovněž se shodujeme s Jančařikovou a Kapuciánovou (2012), které ve svých doporučeních uvádějí, co by se měly děti v mateřské škole učit v rámci environmentální výchovy.

7.3 Upadající zájem dětí o environmentální výchovu

Některé učitelky narážely na skutečnost, že zájem dětí o přírodu upadá. Zmiňovaly, že nejspíš k tomu děti nejsou vedeny od rodičů, kteří často dbají na to, aby dítě nebylo špinavé při pobytu venku. Další argument byl takový, že dětem se jednoduše ani ven nechce anebo je to na procházce nebo při pobytu venku nebaví. Může se to odvíjet i možná od toho, že dnešní doba je pohodlnější. Jezdí se více autem, některé děti tráví hodně času doma a ven se ani moc nedostanou. Proto je důležité, aby byla environmentální výchova rozvíjena už v předškolním věku a budoval se tak u dětí zájem o přírodu alespoň v mateřské škole.

„Je to rok od roku takové, že oni o to nemají ani moc zájem. Jo jakože třeba když to srovnám, tady učím deset let, a když prostě jsme úplně začínali, tak oni byli prostě celí špinaví, bavilo je to, z klaciků si dělali různé věci, ale teď rok od roku se to jak kdyby utlumuje, já nevím, jestli je to tím, že prostě nechtějí být špinaví nebo k tomu prostě nejsou vedení. Kolikrát jsem slyšela: tys byl zase špinavý, nechod' do kaluže, takže to je taková jako škoda a právě mi připadne, že to dost u těch dětí otupuje, jo i právě tady nějaké to pozorování. Pokusy mají rádi, to je baví hodně, ale jako vyloženě, že by si vybírali oni hru s přírodninami, tak to ne.“ (U3)

„Oni jsou někteří i takoví, že se třeba vracíme z té procházky a oni jsou úplně otrávení, že už nemůžou, že je to nebaví. Když si vzpomenu na nás, my jsme byli nejradši, když jsme mohli být venku. Neříkám, že to jsou všichni, ale čím dál víc si všímám, jak jsou z toho otrávení, že se vůbec půjde ven.“ (U7)

Tato významová kategorie popisovala, že se učitelé stále častěji setkávají s dětmi, které o environmentální výchovu nemají zájem. Důvody, proč to tak je, směřovaly nejčastěji k rodičům, kteří své děti k této problematice nevedou.

7.4 Přizpůsobené materiální podmínky pro realizaci environmentální výchovy

Všechny vybrané mateřské školy, které jsem navštívila, nemají Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) vyloženě zaměřený na environmentální výchovu. Každá z nich však environmentální výchovu zařazuje do vzdělávání celkem často. Mateřské školy mají dobře uzpůsobené materiální podmínky jak ve vnitřním, tak i vnějším prostředí. Nejčastěji učitelky uváděly přírodní zahradu, kde mají různé průlezky a další vybavení z přírodních materiálů,

vyvýšené záhony, kompostér, krmítka pro ptáky nebo i domečky pro ježky. Kromě zahrady mají v mateřských školách uzpůsobené i třídy. Často zmiňovaly přírodní či experimentální koutky ve třídách, kde mají děti k dispozici přírodniny nebo různé nástroje jako např. lupa, barevná sklíčka či mikroskop.

„Máme určitě uzpůsobené podmínky jak třeba na zahradě, že právě jsme v projektu Přírodní zahrada, takže všechny prvky jsou tam buď ze dřeva nebo v přírodních barvách a rozvíjí právě děti, aby měly vztah právě k těm přírodním materiálům a je to i ve třídách, každá třída máme vědecký nebo experimentální koutek, takže i ve třídách.“ (U3)

„Máme spravenou zahradu, která je uzpůsobená té environmentální výchově a máme to vlastně z evropské unie a je to v přírodním stylu a máme tam vlastně i vyvýšené záhony.“ (U5)

„Máme tady i takový koutek přírodní, vědecký koutek a tam mají kaštiny, bednu kaštanů, bednu šišek, kamínky a takové a oni si s tím hrají a většinou se to teda někde kutálí a hodně to používají.“ (U6)

„Takže podmínky na to máme, máme zahradu, kde máme i předzahrádku, kde můžou děti taky sledovat jak co roste, spoustu keřů pěkných, které pak v létě kvetou, spoustu levandule, o kterou se děti starají, pomáhají potom i při sbírání. Máme tady kompostér, který se taky docela využívá, když máme z ovoce slupky nebo něco takového, tak to tam děti nosí. Hrabeme na zahradě listí na podzim, teďka z jara taky budeme vyhrabávat, dáváme to do kompostéru.“ (U4)

„A jinak zahradu máme docela na to nastavenou, máme tam i domečky pro ježky, tam se vždycky tak potichu chodíme podívat a děcka to tam těm ježečkům tak upravují, máme i krmítka na zahradě, tak to jsme jim tam dávali v zimě krmení, nějaké zrníčka. Pak tam ještě máme záhony, kde děti sázejí. Naposledy tam sázely ředkvičky, pak to sklidily a měly to na svačinku ty ředkvičky.“ (U7)

Některé učitelky také zmiňovaly zapojení jejich mateřské školy do různých projektů např. Projekt Přírodní zahrada nebo Mrkvička.

Tato významová kategorie poukazovala na to, že všechny vybrané mateřské školy mají materiální podmínky uzpůsobené pro realizaci environmentální výchovy, i když jejich ŠVP

není na environmentální výchovu plně zaměřeno a někdy je tam tato problematika popsána jen okrajově.

7.5 Kladná zkušenost učitelů s environmentální výchovou

Všechny učitelky uvedly, že mají s environmentální výchovou dobrou zkušenost a mají k ní kladný vztah. Hlavně kvůli tomu, že to děti baví a jako argument uváděly i to, že je to často něco jiného a více zajímavého než klasické činnosti v komunitním kruhu. V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou učitelkám v mateřských školách nabízena různá školení zaměřené na environmentální výchovu buď v rámci webinářů přímo v mateřské škole nebo i školení, na které dojíždějí. Učitelky zmiňovaly také internet, knihy nebo časopisy, které jim pomáhají v různých inspiracích a v neposlední řadě předávání zkušeností s ostatními kolegyněmi, které je obohacuje o další nápady.

„Já mám ráda tu přírodu, takže se tomuto snažíme hodně věnovat. Jak už jsem říkala, jsme na té vesnici a je k tomu hodně příležitostí a tu zkušenost mám s tímto tématem skvělý. Hlavně teda si myslím, že i ten učitel by k tomu měl mít ten vztah, jinak toho těm děčkám asi moc nepředá. Takže za mě zkušenost skvělá, děcka to baví a když vidíte že je to baví, baví to i vás a máte z toho radost.“ (U5)

„Ta zkušenost je určitě dobrá, hlavně proto, že to ty děcka baví a mělo to vždy úspěch, takže si myslím, že zkušenost dobrá.“ (U2)

„Sice jsem teda začínající učitelka, ale zkušenost si myslím, že zatím dobrou, jako baví je to. Jsou třeba nadšení z toho, že můžou něco přinést, třeba pro ty zvířátka nebo při výtvarce, když pracujeme s těmi přírodninami, tak je to pro ně zas něco jiného, takže za mě určitě super.“ (U7)

„Když si vybíráme různé semináře, webináře, kurzy a tak, takže když je tam nějaká nabídka ... třeba středisko služeb školám, tak tam si můžeme vybrat tu environmentální anebo máme spoustu různých knížek, plný internet toho je, takže to se můžeme vzdělávat spíš takto anebo si předáváme informace s kolegyněmi, protože každá děláme něco, takže si to takto předáváme vzájemně.“ (U3)

„Měli jsme hodně webinářů, jezdíváme hodně do Lipky v Brně, tak ona dělá hodně školení a dělá i na podzim nějaké konference zaměřené vyloženě na mateřskou školu a tam právě od nás holky každý rok pravidelně jezdí, takže hodně ta Lipka se tomu věnuje a tím, že jsme měli tu zahradu udělanou nově, tak jsme byli povinni se dovzdělávat ohledně tady toho. A pak třeba učitelky v rámci pobytu venku si hodně radí, co dělaly, co bylo dobré, nějaké inspirace, to určitě ano.“ (U5)

Čtvrtá významová kategorie poukazovala na to, že učitelky mají k environmentální výchově kladný vztah a rovněž s ní mají i kladnou zkušenost. Zejména z důvodu, že to děti baví a je to pro ně zajímavější než klasické činnosti v komunitním kruhu. Určitě je důležité, když se učitel v této problematice dobře orientuje a zajímá se o ni, tím pádem může dětem předávat kvalitní informace a dále je rozvíjet. Z důvodu dobré orientace v této problematice jsou učitelkám v mateřských školách nabízeny různá školení, na kterých se mohou dále v environmentální výchově vzdělávat. Učitelky se vzdělávají i samy. Informace si hledají na internetu, v knihách či časopisech a také si inspirace předávají mezi kolegyněmi.

Z hlediska podmínek z RVP PV (2021) „Personální a pedagogické zajištění“ je tato podmínky naplněna, neboť se pedagogičtí pracovníci dále sebevzdělávají a k dalšímu vzdělávání přistupují aktivně.

8 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Hlavní výzkumná otázka se týkala toho, jak učitelé ve vybraných mateřských školách rozvíjí environmentální výchovu. Výzkum ukázal, že učitelé nejčastěji rozvíjí environmentální výchovu pomocí prožitkových metod, které jsou podle nich nejefektivnější.

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na nejčastější metody při realizaci environmentální výchovy. Výzkum ukázal, že jako nejefektivnější metody se osvědčily metody prožitkové. Nejčastější argument byl takový, že děti si z takového učení odnesou co nejvíce, hlavně zkušenost. Učitelé nejčastěji zařazují pozorování, kdy děti pozorují změny v přírodě nebo zvířata, dále pokusy, které jsou u dětí nejoblíbenější a některé učitelky zařazují také výchovu prací, kdy děti pomáhají na školní zahradě např. s hrabáním listů, zametáním či trháním plevelů v záhonech. Environmentální výchova se také prolíná dalšími činnostmi. Učitelé nejčastěji uváděli propojení s výtvarnou výchovou za použití přírodních materiálů.

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na to, zda jsou mateřské školy uzpůsobeny pro realizaci environmentální výchovy. Pokud se zaměříme na prostředí, všechny vybrané mateřské školy mají dobře uzpůsobené materiální podmínky pro realizaci environmentální výchovy. Ve třídách jsou zřízeny vědecké koutky vybavené různými nástroji jako lupa, mikroskop či barevná sklička, které slouží dětem ke zkoumání různých přírodnin nebo materiálů. Co se týče vnějšího prostředí, většina mateřských škol má vybudovanou zahradu v přírodním stylu a některé školy jsou dokonce zapojeny do projektu Přírodní zahrada. Najdeme na ní vybavení převážně ze dřeva a obnovitelných materiálů. Zahrady také často disponují vyvýšenými záhony, na kterých děti často sadí bylinky nebo zeleninu a o záhon se pak dále starají, dále zde najdeme krmítka pro ptáky a někde dokonce i kompostéry.

Poslední, tedy čtvrtá výzkumná otázka se týkala zkušeností a vztahu učitelů k environmentální výchově. Všechny učitelky uvedly, že mají k environmentální výchově kladný vztah, který popisovaly svým vztahem k přírodě a rovněž s ní mají i kladnou zkušenost. Jako hlavní argument uváděly, že děti mají o toto téma velký zájem a je pro ně zajímavější a poutavější než klasické činnosti v komunitním kruhu. Výzkum poukázal také na to, že je podle učitelek důležité, aby byla environmentální výchova u dětí rozvíjena již od předškolního věku. Dbají na to, aby děti věděly základní věci, mezi které patří: správné chování k přírodě, povědomí o tom, co může přírodě škodit, znalost základních rostlin a zvířat.

Co se týče dalšího zjištění, některé učitelky zmiňovaly, že u některých dětí zájem o přírodu upadá. Nebaví je chodit na procházky a někdy se jim ani nechce ven. Příčinu tohoto chování

můžeme hledat u vedení rodičů anebo u dnešní doby, která se stává pohodlnější a pohyb u dětí už není tak častý jako dříve.

Dále bylo ve výzkumu zjištěno, že učitelky se v této problematice dále vzdělávají a v rámci své mateřské školy mají možnost navštěvovat různé vzdělávací kurzy či webináře.

9 DISKUSE

Pro porovnání našich zjištěných výsledků uvádíme článek z časopisu *Early Childhood Education Journal* (2006), který se soustřeďuje na způsoby, jakými učitelé mateřských škol chápou různé koncepty, cíle a postupy environmentální výchovy.

Před několika lety začalo růst znepokojení v oblasti nedostatku výzkumu environmentální výchovy u učitelů mateřských škol. Tato studie je součástí většího projektu o pojetí environmentální výchovy řeckých učitelů, které provedlo Výzkumné centrum environmentálního vzdělávání (EERECE) a Aténská univerzita (Fakulta vzdělávání v raném dětství). Konkrétně se výzkum zabývá tím, jak řecké učitelky mateřských škol osobně definují environmentální výchovu a jaký by podle nich měl být obsah a hlavní vzdělávací cíl environmentální výchovy. Výzkum rovněž zjišťuje, jak učitelky přistupují k některým konkrétním metodickým otázkám a začleňování environmentální výchovy do vzdělávání v mateřských školách. Studium má mimořádný teoretický a výzkumný význam, protože obohacuje teoretické znalosti a výzkumnou tradici jak v oblasti environmentální výchovy, tak v mateřských školách. Dále také přispívá k lepšímu pochopení praxe v environmentálním vzdělávání, poskytuje výzkumná data a pomáhá při navrhování kurikula pro počáteční vzdělávání učitelů mateřských škol, jejich další vzdělávání, celkovou odbornost a růst v oblasti environmentální výchovy.

Studie byla provedena na veřejných mateřských školách v oblasti Atén během školního roku 1999-2000. Všem mateřským školám byl zaslán dotazník, každé škole jeden. Nicméně počet vyplněných a vrácených dotazníků byl pouze 110 z celkových 661. Relativně nízkou míru odpovědí lze vysvětlit například tím, že environmentální výchova není v řeckých mateřských školách příliš rozšířená nebo že učitelé mateřských škol nemají dostatečný zájem o vyplnění dotazníku. Konečný výzkumný vzorek tedy tvořilo 110 učitelek mateřských škol, všechny z oblasti Atén.

Sběr dat závisel na písemném dotazníku, který se skládal z otevřených a uzavřených otázek týkajících se environmentální výchovy. Po shromáždění dotazníků následovalo uspořádání dat podle otázek a čtení odpovědí zúčastněných učitelek mateřských škol.

Všichni účastníci studie byly ženy. Ve většině (72 %) jim bylo mezi 31 a 45 let. Většina z nich (80 %) měla více než 10 let praxe ve vzdělávání. Třetina respondentů (36 %) uvedla, že absolvovala další vzdělávání v rámci environmentální výchovy. Z celkového počtu 110 učitelů

mateřských škol méně než polovina (45,5 %) uvedla, že na svých školách mají zavedené programy environmentální výchovy, a ještě méně jich někdy absolvovalo nějaké relevantní školení.

Odpovědi na první otázku vyjadřovaly osobní pohled respondentů na danou problematiku. Obsahovou analýzou bylo zjištěno, že většina učitelů mateřských škol odpovídá odkazem na cíle environmentální výchovy. Přesněji řečeno, z 99 učitelů mateřských škol, kteří na tuto otázku odpověděli, pouze 15 poskytlo definici, ve které se nějaká úroveň cílů environmentální výchovy netýká. Ve zbývajících 84 případech (85 % z celkového počtu definic) je jasný odkaz na cíle environmentální výchovy.

Ve většině případů (52) definice obsahují odkazy na cíle spojené se získáváním znalostí. Učitelé ve svých odpovědích dále uváděli definice s odkazy na cíle rozvoje uvědomění (33) a postojů a hodnot (32). Méně (20) se objevovaly případy definic, které obsahují odkazy na získávání dovedností.

V další otázce položené učitelkám mateřských škol v souvislosti s tím, co by mělo být obsahem environmentální výchovy, odpovědělo 107 z nich. Analýza odpovědí přinesla následující výsledky: třetina učitelů mateřských škol (36 %) řadí témata související s přírodním prostředím na první místo ve svém seznamu spolu s tématy souvisejícími s ochranou přírody v ekvivalentním procentu (36 %). Naopak problémy životního prostředí volí většina učitelů (40 %) jako druhé v pořadí navrhovaných obsahových tematických okruhů environmentální výchovy. Jakékoli zajímavé téma školy nebo místního prostředí řadí většina pedagogů (43 %) na poslední místo v navržených tematických kategoriích obsahu.

Otázka č. 3 se týkala ideálního typu občana, kterého by měla environmentální výchova utvářet. Vysoké procento (44,5 %) učitelek mateřských škol se domnívá, že typ občana by měl aspirovat k postoji a chování příznivým k životnímu prostředí. Poměrně vysoké je samozřejmě procento těch, kteří volí formování občanů, kteří se budou aktivně podílet na společenských akcích týkajících se ochrany životního prostředí a kteří vyvinuli schopnost iniciativy a navrhování alternativních řešení (42,7 %). Naopak jen velmi málo učitelů mateřských škol (9,1 %) se domnívá, že by environmentální výchova měla aspirovat na formování občanů ochotných opustit moderní způsob života a bojovat za vytvoření nového statusu quo, kde lidé budou fungovat podle požadavků přírody. Pouze 5 pedagogů na tuto otázku vůbec neodpovědělo.

Naprostá většina učitelek mateřských škol (73,6 %) souhlasí s tím, že environmentální výchova by měla podporovat učební postupy v přírodním prostředí.

Naprostá většina zúčastněných učitelů mateřských škol (92,7 %) souhlasí s tím, že environmentální výchova v mateřských školách by měla být povinná. Mezi hlavní důvody, které respondenti uvedli, patří to, že ji považují kompatibilní s věkem dětí (54,2 %) a její realizace v tomto stupni vzdělávání je důležitá pro dosažení cílů environmentální výchovy (35,2 %). Velmi málo (3,8 %) je těch, kteří, ačkoliv se přiklánějí k povinné environmentální výchově v mateřské škole, vyjadřují určité výhrady spojené s narušením autenticity a kvality práce.

Výsledky této studie ukazují trend u učitelů mateřských škol ke koncepci environmentální výchovy, která se zaměřuje především na předávání znalostí o tématech souvisejících s přírodou a životním prostředím.

V neposlední řadě je tato studie významná i tím, že poprvé zkoumá pojetí environmentální výchovy učitelů mateřských škol.

V uvedené studii bylo uvedeno, že třetina učitelek absolvovala další vzdělávání v rámci environmentální výchovy. Náš výzkum ukázal, že všechny učitelky se v této problematice dále vzdělávají samy anebo jim mateřská škola nabízí další vzdělávání v rámci různých školení či webinářů.

V otázce, co by mělo být obsahem environmentální výchovy v mateřské škole, se studie shoduje s naším zjištěním, kdy na první místo učitelky řadily témata související s ochranou přírody.

Studie se také ptala učitelů na otázku, zda by měla být environmentální výchova v mateřské škole povinná, kdy naprostá většina souhlasila. Pokud se podíváme na naše zjištění, učitelky uváděly, že je velmi důležité, aby se začala environmentální výchova rozvíjet již v mateřské škole, a tudíž ji velmi doporučují.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výzkumných zjištění je představeno doporučení pro praxi.

V prvé řadě je však důležité, aby k environmentální výchově měl kladný vztah samotný učitel, který pak následně předává poznatky dětem. Nevidím moc pozitiva v tom, když děti učí někdo, kdo k environmentální výchově nemá vztah.

Další doporučení se vztahuje k tomu, aby se učitelé v mateřských školách snažili environmentální výchovu u dětí co nejvíce zařazovat a aby dětem nabízeli kvalitní témata a podněty pro rozvoj. Některé aktivity jsou naprosto spontánní a přirozené, jako například procházka v lese, která je skvělá pro pozorování přírody. Dále je vhodné zařazovat alespoň občas pokusy, které jsou mezi dětmi velmi oblíbené. Environmentální výchova se může prolínat i jinými tématy. Jde velice snadno zařadit do výtvarných, hudebních či dramatických činností. Je vhodné, aby měla každá třída v mateřské škole vědecký či experimentální koutek, který dává dětem možnost objevovat nové věci. Součástí tohoto koutku by měly být různé přírodniny, které si děti mohou nosit z venku nebo i živočich, pokud je to v mateřské škole možné. Nejčastěji se můžeme setkat např. se šneky nebo s menším hlodavcem. Dále by měl koutek obsahovat např. lupu, barevná sklíčka anebo mikroskop.

Zahrada školy by měla být co nejvíce v přírodním stylu a měla by dětem nabízet různé herní prvky ze dřeva a obnovitelných materiálů. Vyvýšené záhony, kompostér anebo domečky pro ježky jsou další možnosti k rozvíjení environmentální výchovy u dětí.

Jak už jsme zmiňovali výše, u některých dětí začíná zájem o přírodu upadat. Nejčastěji učitelky zmiňovaly, že děti nebaví chodit ven na procházky. Jedním z řešení by mohlo být, že by např. jednou týdně byla dětem místo procházky nabídnuta jiná alternativa. Stavění přírodních bunkrů na zahradě nebo v lese, stavění domečků pro zvířata, trávení celého dne v lese nebo jinde v přírodě s nabídkou rozmanitých her a pohybových aktivit. Uvádíme tady pouze malý zlomek toho, co se dá s dětmi dělat místo klasické procházky.

Tyto aktivity by pro děti mohly být daleko zajímavější a poutavější a učitelky by tímto mohly vztah k přírodě budovat lépe než obyčejnou procházkou.

Daniš (2016) uvádí několik doporučení, jak zvýšit kontakt dětí s přírodou doma i ve škole:

Pro učitele a ředitele škol:

1. Přenesme zeleň do škol.

- Přinesme zeleň do tříd a na chodby. Vylepšeme prostředí na školních zahradách, zapojme i děti, učme přímo venku, na zahradě, v lesu nebo v parku.
- 2. Využívejme prostředí v okolí školy pro učení.
 - Učme se v okolní přírodě. Umožněme dětem poznávat skutečný svět a hledejme vzdělávací příležitosti, které poskytuje.

Pro rodiče:

- 3. Dopřejme dětem alespoň hodinu venku denně.
 - Vytvořme pro děti čas a prostředí, aby mohly trávit čas venku v zeleni každý den alespoň hodinu.
- 4. Užívejme si venku čas s rodinou
 - Objevujme s dětmi přírodu, naučme se s nimi hrát venkovní hry a užívejme si společně strávený čas.

Pro každého:

- 5. Vraťme přírodu do našich životů.
 - Důležité je začít u sebe. Ozeleňme více svůj domov nebo práci. Naučme se trávit co nejvíce času v přírodě. Buďme příkladem pro ostatní.
- 6. Šířme zprávu, že děti potřebují přírodu pro svůj plný rozvoj.
 - Mluvme o tom, co jsme se dozvěděli – doma, v práci, ve škole: kontakt dětí s přírodou zlepšuje jejich vzdělávací výsledky a celkové zdraví.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala rozvojem environmentální výchovy v mateřské škole z pohledu učitelů. Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat a objasnit, jak učitelé rozvíjí environmentální výchovu ve vybraných mateřských. Domníváme se, že hlavní i dílčí cíle byly naplněny.

Teoretickou část tvořily čtyři hlavní kapitoly, které se následně dělily na podkapitoly. První kapitola popisovala předškolní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřovala na učitele předškolního vzdělávání. Podkapitoly se věnovaly rolím učitele, jeho profesním kompetencím, specifikům práce a možným problémům při práci. Třetí kapitola se již více vztahovala k environmentální výchově, kde bylo na úvod představeno několik terminologických vysvětlení. Další podkapitoly se zaměřily např. na vývoj environmentální výchovy, na hlavní cíle a důležité kroky ve světě v rámci environmentální výchovy. Závěrečná kapitola se podrobněji věnovala environmentální výchově v mateřské škole. V podkapitolách byly představeny argumenty, proč začít s environmentální výchovou už v mateřské škole, dále zde byly popsány psychologická východiska pro environmentální výchovu v tomto nízkém věku, bylo zde zmíněno také vnitřní a vnější prostředí v mateřské škole, vhodné metody při realizaci environmentální výchovy a na závěr je uvedeno, v jakých vzdělávacích oblastech RVP PV se environmentální výchova objevuje.

V empirické části bylo vytvořeno 5 významových kategorií. První kategorie popisovala prožitkové metody, které se při realizaci environmentální výchovy objevovaly nejvíce. Druhá významová kategorie poukazovala na důležitost rozvíjení environmentální výchovy od útlého věku dětí. Třetí kategorie poukazovala na upadající zájem dětí o environmentální výchovu. Čtvrtá významová kategorie se zaměřovala na vnitřní a vnější prostředí mateřské školy, které je dle zjištění ve vybraných mateřských školách materiálně velice bohaté a má dobře uzpůsobené podmínky pro realizaci environmentální výchovy. Poslední významová kategorie popisovala zkušenosti učitelů a jejich vztah k této problematice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BADIDA, Miroslav et al. *Základy environmentalistiky II*. Košice: Technická univerzita v Košiciach, 2010. ISBN 978-80-8086-134-6.
2. BROUKALOVÁ, L. (2011). *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. MŽP, Praha. Dostupné na: http://is.muni.cz/el/1423/-jaro2013/ENS203/um/EVVO_cile_and_indikatory_2011.pdf [cit. 16. 3. 2023]
3. ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova : od cílů k prostředkům*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8.
4. DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?: proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení*. 1. tištěné vydání (aktualizované a doplněné vydání původního e-booku autora). [Praha]: Ministerstvo životního prostředí, 2016. 73. ISBN 978-80-7212-610-1.
5. DE, Anil Kumar. *Environmental Education* [online]. Delhi: New Age Publishing, 2004 [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/masaryk/docDetail.action?docID=10318699>
6. European Commission (2011). *Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Dostupné z https://education.ec.europa.eu/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf
7. FLOGAITIS, Evgenia, Maria DASKOLIA a Evagelia AGELIDOU, 2005. Kindergarten Teachers' Conceptions of Environmental Education. *Early Childhood Education Journal*. **33**(3), 125-136. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-005-0039-x>
8. GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. GRAY, Peter, 2013. *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. United States: Basic Books. ISBN 0465025994.
10. HORKÁ, Hana. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2005. ISBN 80-210-3750-4.

11. JANČAŘÍKOVÁ, K. & KAPUCIÁNOVÁ, M. (2012). Environmentální výchova v předškolním vzdělávání – hledání optimální podoby. *Envigogika*, 7(1). Dostupné na: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/71> [cit. 28.03. 2023].
12. JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, ©2010. 148 s. Nahlízet - nacházet. ISBN 978-80-86307-95-4.
13. KAHN, Peter H. a Stephen R. KELLERT, 2002. *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge: MIT Press. ISBN 9780262276641.
14. Konference OSN "Světový summit o udržitelném rozvoji" Johannesburg 2002 [online]. 2002 [cit. 15. března 2023]. Dostupné z: [http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/\\$pid/MZPMSFHXLDSX/\\$FILE/summit_2002.pdf](http://www.cenia.cz/web/www/webpub2.nsf/$pid/MZPMSFHXLDSX/$FILE/summit_2002.pdf).
15. KROUFEK, R., KROUFKOVÁ, J. (2016). Environmentální výchova v mateřské škole. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
16. Kyjevská konference – nová etapa procesu "Životní prostředí pro Evropu". Zpravodaj MŽP [online]. 2003, č. 4. [cit. 2023-03-23]. Dostupné z: [http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/2CC4C8195036FB28C1256FC80044B149/\\$file/zpravodaj4-2003.pdf](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/2CC4C8195036FB28C1256FC80044B149/$file/zpravodaj4-2003.pdf).
17. LEBLOVÁ, Eliška, 2012. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0094-9.
18. MÁCHAL, Aleš - NOVÁČKOVÁ, Helena - SOBOTOVÁ, Lenka. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání : soubor učebních textů*. 1. vyd. Brno : Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87604-01-4.
19. MÁCHAL, Aleš. Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Brno: Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.
20. MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona, 2015. *Předškolní edukace a dítě*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. ISBN 978-80-7454-554-2.

21. MALONE, K. a P. J. TRANTER, 2003. School Grounds As Sites for Learning: Making the Most of Environmental Opportunities. *Environmental Education Research*. 9(3), 283-303.
22. MORGAN, John. Teaching Secondary Geography as if the Planet Matters. London: Routledge, 2012. ISBN 978-0-415-56388-8.
23. MÜLLEROVÁ, Monika. *Člověk a prostředí : globální environmentální problémy*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. Učebnice. ISBN 978-80-244-2447-7.
24. PASTOROVÁ, Markéta, Jan ČINČERA, Jana KINDLMANNOVÁ, Petra ŠIMONOVÁ a Alena VOLFOVÁ, 2011. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
25. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009. IBSN 987-80-7367-647-6
26. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2008. IBSN 987-80-7367-416-8
27. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. Praha: Portál. ISBN 9788026204039.
28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. Praha: Portál. ISBN 9788026204039.
29. SKALKOVÁ, J. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11-24. ISSN 1211-4669.
30. SOBEL, David, 2008. *Childhood and Nature: Design principles for Educators*. Portland: Stenhouse Publishers. ISBN 9781571107411.
31. SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8476-6.
32. ŠVEC, V. Ohlédnutím za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 31-43. ISSSN 1211-4669.
33. TILBURY Daniella, WORTMAN, David. Geography and Sustainability the Future of School Geography?. In LIDSTONE. *Geographical Education in a Changing World*:

- Past Experience, Current Trends and Future Challenges. The Netherlands:Springer, 2006, p. 195-211.
34. VADALA, C. E., R. D. BIXLER a J. J. JAMES, 2007. Childhood Play and Environmental Interests: Panacea or Snake Oil?. *The Journal of Environmental Education*. **39**(1), 3-18.
35. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Zákony

1. Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO). Praha: MŠMT, 2008.
2. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>.
3. Školský zákon 561/2004 Sb. [online]. Praha: MŠMT, 2022 [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
4. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EVVO	Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŽP	Ministerstvo životního prostředí
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
VUR	Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1: příklady nezbytných znalostí, dovedností a postojů z environmentální oblasti

SEZNAM OBRÁZKŮ

Ukázka aktivit v rámci environmentální výchovy MŠ Prušánky

Obrázek 1: třídění odpadu



Obrázek 2: Krmení oveček



Obrázek 3: Ekocentrum



Obrázek 4: pokusy – co plave



Obrázek 5: Sázení



SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Celostátní program Mrkvička

Příloha P II: Projekt Týden Země

Příloha P III: Projekt Barevný eko týden

Příloha P IV: Příklady dalšího vzdělávání učitelů v rámci environmentální výchovy

Příloha P V: Interview s učitelkou č. 4

PŘÍLOHA P I: CELOSTÁTNÍ PROGRAM MRKVIČKA

Pavučina
Síť středisek ekologické výchovy

OSVĚDČENÍ

Základní škola a Mateřská škola Prusánky, okr.Hodonín, p.o.

JE ČLEMEM CELOSTÁTNÍHO PROGRAMU MATEŘSKÝCH ŠKOL ZABÝVAJÍCÍCH SE EKOLOGICKOU / ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVOU



MRKVIČKA

METODIKA A REALIZACE KOMPLEXNÍ EKOLOGICKÉ VÝCHOVY PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

S platnou registrací do 31.12.2022 Jako škola zapojená do celostátního programu MRKVIČKA soustavně usilujeme o kvalitní a soustavně se zlepšující zařazení ekologické (environmentální) výchovy do celkového života mateřské školy ve smyslu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, výchovy a osvěty, Státního programu EVVO (usnesení vlády ČR č. 652/2016) a metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k EVVO ve školách a školských zařízeních (č.j. 16745/2008 – 22).

Za krajského koordinátora
Lucie Pappová

Za celostátního koordinátora
Mgr. Blanka Toušková
Mgr. Blanka Toušková
ředitelka Pavučiny

PŘÍLOHA P II: PROJEKT TÝDEN ZEMĚ

Projekt: Týden Země

16. – 20. 4. 2018

Voda má mnoho tváří

Cíl: Pěstovat v dětech pozitivní vztah k přírodě, motivovat děti k objevování zákonitostí a souvislostí, mít povědomí o významu vody pro život.

Motivace: Co si představíš, když se řekne voda?

Více než dvě třetiny Země pokrývá slaná voda. Díky tomu má planeta při pohledu z vesmíru modrou barvu (práce s globusem).

Voda v nížinách – atlas, mapy, encyklopedie, dětské knihy

- Najdi obrázek, kde je voda a její různé podoby

- Kde se bere voda – koloběh vody v přírodě

Hry se slovy:

- složení slov z písmen (voda, kapka, déšť, řeka, rybník...)

- rytmizace říkadla „Dešťové kapičky“

- Voda – co ještě začíná na V

- vyprávění zážitků „od vody“ – (táta rybář, koupaliště, u moře...)

- „Putování kapky vody“ – vymýšlení příběhu

- četba příběhů s ekologickým zaměřením

KK – Co vše může vidět kapka, když padá na Zemi.

Praktické činnosti, experimentování:

- vycházka k rybníku „Na Cigáncce“ (pozorování vodní plochy, života ve vodě a jejím okolí, krmení kachen, pojmy před, za, vlevo, vpravo)

- naslouchání zvuků v přírodě (déšť)

- odebrání vzorků vody z rybníku – porovnání s pitnou vodou ve třídě (co vše znečišťuje vodu v přírodě?)

- malování zážitků „U vody“

- hry s vodou – průhledné kelímky, misky, lavor, kbelík, trychtýře, petlahve, brčka, lžičky, vodní mlýnky

- co plave, co se potopí – lehké, těžké, co zakalí vodu (kamínky, větvičky, listy, šišky, písek, hlína)

- zmraznutí vody, odpařování, zahřívání

- ochutnávání vody z kohoutku, minerální, perlivé (srovnávání - chuť, barva, vůně)

- rozpouštění – sůl, cukr, olej

- zapouštění barev

- výroba loďky z papíru, kelímku, skořápky...

- stavba potrubí, hry s hadicí

- kooperační činnosti – stavba loď, plavidla, překonávání moře, role stavbyvedoucího

- stavba rybníčku pro vodního skřítku (školní zahrada, přírodniny)

- zalévání osázeného záhonku, květin ve třídě

- PL – vlny, kapky

- kreslení v pískovničce

- sestavení obrázku s vodou (puzzle)

Projekt: Týden Země

20. - 24.4.2020

Od semínka po rostlinku

Cíl: Umožnit dětem získávat základní poznatky o tom, co potřebuje k životu rostlina, za jakých podmínek se vyvíjí a roste.

Motivace: Co si představíš, když se řekne rostlina?
Kde je uschovaný nový život rostliny? (viz. Jedlá semínka)

Praktické činnosti, experimentování:

- klíčení semínek na vatě (řepicha, hrách, fazole, čočka, obilí...)
- pravidelné vlhčení
- pozorování puknutí semínka – klíček, kořínek, využití lupy
- přesazení do vlastního květináčku, hlína z kompostéru, označený zápichem s razítkem
- o květináč se děti denně starají, pozorují, jak semínka klíčí, nadzvedávají hlínu, jak jim svědčí teplo a voda
- pozorování lupou
- zálivka dešťovou vodou (nachytáme dopředu)
- píseň: Na tom pražském mostě
- říkanka: Jaro začíná
- omalovánka – vývoj ze semínka
- četba: Jak Křemílek a Vochoomůrka zasadili semínko
- experimenty: Hýbají se rostliny?
Dýchají rostliny?
Co se stane, zavřeme-li kytku do krabice? (viz. příloha)

Kooperativní činnosti:

- Řeřichové hlavy – sázení semen do vaječných skořápek: „Koukej, jak hlavám narostly zelené vlasy...!“
- Květina – vystřížení, vyplnění plochy semínky
- Na Popelku – třídění pomíchaných semínek – jemná motorika

DK: Co všechno potřebuje rostlina k životu?
Kdy rostlinka uhynie?
Co pěstujeme doma? Jak já pomáhám?
Kdo se živí semínky?

KK: Co se asi zdá semínku v hlíně? Na co se asi těší?

Přílohy: metodický materiál, texty, PL

PŘÍLOHA P III: PROJEKT BAREVNÝ TÝDEN

Projekt: Barevný eko týden 20. – 24. 3. 2023

Zelené pondělí – Stromy

Žluté úterý – Slunce

Modrá středa – Voda

Hnědý čtvrtek – Hlína

Červený pátek

Cíl projektu:

Pěstovat v dětech pozitivní vztah k přírodě, motivovat děti k objevování zákonitostí a souvislostí, rozvíjet schopnost estetických prožitků v souvislosti s přírodou.

Zelené pondělí – Stromy – jsou všude přítomné, scházejí pouze na pouštích a vrcholcích hor

- jsou živé velké rostliny (My dýcháme nosem, čím stromy? My pijeme ústy, čím stromy?)
- výtvarné činnosti ztvárňující list (pet víčka, textil, otisky různých materiálů – společný strom)
- vyhledávání dvojic listů shodných tvarem „Větrík rozfoukal listy“
- PL – Co nám dává les
Co pohází ze stromu
- píseň „Stromy“
- pohádka před spaním „O stromu“
- tematická vycházka – přímé pozorování, poznávání a rozlišování stromů (jehličnaté, listnaté, pupeny – práce s lupou – viz příloha)
- založení experimentu – rychlení – větvička zlatice, třešně

Žluté úterý – Slunce – dává teplo a světlo všemu živému na Zemi

- výtvarné činnosti ztvárňující sluníčko (pet víčka, krabička od sýru, otisky dlaní – paprsky...)
- píseň „Slunce“
- protažení při říkance Slunce
- výstup, sestup ribstol – „Kdo dosáhne na sluníčko“
- složení slova z písmen SLUNCE
- PL – Sluníčko vytahuje kytičku z hlíny (sledování cesty, poj. jamích květin)
- založení experimentu – odpařování vody
- pohádka před spaním „Jak sluníčko vrátilo štěňátku vodu“
- DK: „Co by se stalo, kdyby přestalo svítit Slunce?“

Modrá středa – Voda – význam vody pro život, koloběh vody v přírodě

- výroba lodičky z kelímku, rulky, založení rybníčku (rybky, kamínky, větvičky...)
- přesakování lana v pohybu – potůček
- chůze po lávce – přes potůček
- experimenty – proměny skupenství vody (led – tání, zahřívání vody – srážení páry, zapouštění barvy, rozpouštění soli, cukru...)
- předměty – plave, ponoří se,
- objevování vlastností vody – barva, chuť, přelévání vody pomocí trychtýřů, foukání brčkem, využití vodních mlýnků
- říkanka: Kampak, vodo, kampak jdeš? (předčten. gr. – kroužkování modrou pastelkou)

- píseň: Prší, prší – orfovy nástroje
- tem. vycházka: k rybníku „Na Cigánce“ – pozorování vodní plochy – pojmy (před, za, nad, pod, vpravo, vlevo, napodobování zvuků v přírodě)
- DK – Jak mohou děti šetřit vodou? Co by se stalo, kdyby nepršelo a voda vyschla?
- KK – Jak by měl vypadat rybníček, ve kterém by chtěl bydlet Rákosníček?
- pohádka před spaním „Kudy běží voda“ (příběh s ekologickým zaměřením)

Hnědý čtvrtek – Hlína – *půda je kolébkou každému semínku a přibýtkem mnoha živočichů*

- příprava třídního záhonku – klíčení, vysetí semínek do řádků, popř. sazeniček
- co patří na kompost, co ne
- jarní úklid přírodní zahrady
- pozorování živé, neživé přírody – hmyzí domeček, broukoviště, budky, krmítka, pítka pro ptáčky
- aktivní pohyb, rozvoj obratnosti, přírodní zahrada
- hospodárné zaházení s materiály, třídění odpadu
- pohádka před spaním „Jak Křemílek s Vochemůrkou zasadili semínka“

Červený pátek – červená jako „Stop“ *všemu, co škodí přírodě a co do přírody nepatří*

- děti červenou barvou, pastelkou, z plastelíny a jiných červených materiálů vytváří „skládku odpadků (červené krabičky, pet láhve, kelímky – mohou přinést z domova)
- hmatová stezka – dráha z červených předmětů ve třídě
- omalovánka – Zdravá příroda, Nezdravá příroda
- mat. představy – tolik, kolik, stejně – přiřazování červených pet víček k číslům, optickým symbolům čísel
- říkanka: Třídíme odpad
- DK – Jak mohu šetřit papírem
- Jak doma třídíme odpad
- Co můžeme dnes udělat pro naši přírodní zahradu
- vycházka: sběrný dvůr, příroda

Přílohy: pracovní listy, říkanky, pohádky, jídelníček – spolupráce se ŠJ

PŘÍLOHA IV: PŘÍKLADY DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V RÁMCI ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

- Konvička, Konference k enviromentální výchově v MŠ – Jak se do lesa volá?
- Konvička, Konference k enviromentální výchově v MŠ – Žijí tady s námi
- I malí mohou pomáhat přírodě – Lipka
- Děti rády experimentují
- Pokusy a objevy pro děti v MŠ

PŘÍLOHA P V: INTERVIEW S UČITELKOU Č. 4

Rozhovor s paní učitelkou Sárou 35 let (10 let praxe)

1. Jak moc se Vaše mateřská škola zaměřuje na environmentální výchovu?

Naše mateřská škola se zaměřuje celá na environmentální výchovu, jsme jako i v různých projektech a máme to právě obsažené i ve školním vzdělávacím programu a vlastně každá třída si děláme tu environmentální výchovu jakoby podle svých možností a aktivit.

2. Má Vaše mateřská škola uzpůsobené podmínky pro realizaci environmentální výchovy?

Má určitě uzpůsobené podmínky jak třeba na zahradě, že právě jsme v projektu Přírodní zahrada, takže všechny prvky jsou tam buď ze dřeva nebo v přírodních barvách a rozvíjí právě děti, aby měly vztah právě k těm přírodním materiálům a je to i ve třídách, každá třída máme vědecký nebo experimentální koutek, takže i ve třídách.

3. Jak moc je environmentální výchova obsažena ve Vašem ŠVP?

Máme školní vzdělávací program, který se rozděluje na pestrý svět lidí a pestrý svět přírody a v každém tom bloku jsou takové podtémata, takže třeba svět vesmíru, svět přírody, svět rostlin, svět živočichů a v každém tom podtématu máme ještě další jako věci, které se věnujou té environmentální výchově.

4. A to jsou pak ty týdenní témata?

Jo, to si právě každá paní učitelka můžeme zvolit téma jaké chceme i na jak dlouho chceme, buď je to na týden, na dva týdny, na tři týdny a vlastně dodržujeme tam očekávané výstupy, kompetence a tak, které směřují k té environmentální výchově

5. Jaké volíte metody?

Jo tak tam je toho víc, tam může být to pozorování, může to být i venku nebo i třeba ve třídách, že pozorujeme já nevím kamínky, barevné sklíčka a tak nebo tam máme různé experimenty že třeba někdy jsme měli vyloženě když jsme měli pálení čarodějnic, tak jsme dělali s dětma různé pokusy s octem a tak a pak jsou tam... ona ta environmentální se promítá třeba i v hudebním, různé zvuky, o zvířátkách ... je toho moc.

6. Kde tyto aktivity provozujete?

Je tady kousek les, naproti zoo, takže tam chodíme nebo chodíme i přímo do zoo za zvířátkama a během vycházek, když jdeme tady po sídlišti, tak si všímáme rostlin, stromů, tady kousíček máme teď hmyzí hotel, ježkovník.

7. Jak moc byla obsažena environmentální výchova v osnovách při Vašem studiu?

No zrovna tohle úplně moc ne, mě to i celkem mrzí, že právě pak s tady touto environmentální výchovou dost bojuju, pořád ji tak nějak hledám. Vždycky nám řekli kreslení, předmatematické dovednosti, ale tady tu environmentální úplně ne, takže co se týká mého studia, tak tam to moc nebylo a pak jsem byla na dvou školeních, kde jsme se toho jakože trochu dotkli, ale nebylo to přímo zaměřené na tu environmentální.

8. Vzděláváte se dále v této problematice?

No přímo další vzdělávání tady ve školce na tohle nemáme, ale můžeme se právě vzdělávat vždy v lednu, když si vybíráme různé semináře, webináře, kurzy a tak, takže když je tam nějaká nabídka ... třeba středisko služeb školám, tak tam si můžeme vybrat tu environmentální anebo máme spoustu různých knížek, plný internet toho je, takže to se můžeme vzdělávat spíš takto anebo si předáváme informace s kolegyněmi, protože každá děláme něco, takže si to takto předáváme vzájemně.

9. Je podle Vás environmentální výchova důležitá?

Je, určitě je, protože i třeba když jdeme ven, tak dovoluju dětem, aby si hrály s přírodninami, aby dělaly bláto a takové věci, ale vím, že je to rok od roku takové, že oni o to nemají ani moc zájem. Jo jakože třeba když to srovnám, tady učím deset let, a když prostě jsme úplně začínali, tak oni byli prostě celí špinaví, bavilo je to, z klacíků si dělali různé věci, ale teď rok od roku se to jak kdyby utlumuje, já nevím, jestli je to tím, že prostě nechtějí být špinaví nebo k tomu prostě nejsou vedení.

Možná i ty rodiče je k tomu tak vedou.

Je to možné, protože kolikrát jsem slyšela: tys byl zase špinavý, nechod' do kaluže, takže to je taková jako škoda a právě mi připadne, že to dost u těch dětí otupuje, jo i právě tady nějaké to pozorování. Pokusy mají rádi, to je baví hodně, ale jako vyloženě, že by si vybírali oni hru s přírodninami, tak to úplně k tomu nejsou vedeni.

10. Jaký k ní máte vztah/zkušenost?

Říkám jo, to se odráží úplně ve všem, to je třeba i v dramatické výchově. Takže to nemusí být vyloženě o environmentální výchově, ale i tím, že se hrají třeba na zvířátka... jo je to ve všem, v počítání, v měření, zkoušeli jsme i třeba co plave, jaký materiál. Je to určitě i v třídění odpadu, takže máme tady i koše na tříděný odpad, takže i v tom, takže nás to k té environmentální výchově vlastně vede pořád, ať už jsme vevnitř nebo venku, takže zkušenosti s tím jsou asi všude no.

Chtěla bych se v tom určitě víc vzdělávat. Teď nám třeba město poslalo takový jako papír, že pro nás nachystali takovou jako hru, že můžeme jít s dětma ven a někde po Hodoníně jsou skryté právě třeba ten hmyzí domeček, ježkovník a tak a že to máme hledat a u každého toho stanoviště je nějaká hra nebo nějaké povídání, což je strašně super, akorát bohužel to udělali spíš pro základky, takže my jsme to jednou zkusili a je to pro nás ještě moc těžké, ale určitě bychom uvítali něco takového i do školek, protože si sami děláme třeba cestu za pokladem, uklízíme přírodu.

Jak jste zmínila to uklízení, výchova prací u vás teda taky probíhá?

Ano, to máme většinou ... nebo takto, my se střídáme na zahradě, takže obcházíme celou zahradu po týdnech, takže vždycky se snažíme potom na konci se podívat prostě jestli jsou někde nějaká posmrkané kapesníčky nebo jako nějak tu zahradu uklidit, ale hlavně máme úklid i třeba na podzim, to vyloženě děti dostanou hrabličky, pytle, takže hrabou zahradu, to je taková příprava na uspávání broučků a potom tady máme záhonky, takže to zase na jaře připravujeme tu zahrádku na jaro, na léto, takže ji musíme okopat, vytrhat plevel, takže jako uklízíme i takto nebo jim dám smetáčky lopatky a uklízíme.

ANOTACE PRÁCE

Jméno a příjmení:	Bc. Katka Hřebačková
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název závěrečné práce:	Rozvoj environmentální výchovy v mateřské škole z pohledu učitelů
Název závěrečné práce v angličtině:	The development of environmental education in kindergarten from the perspective of teachers
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se zabývá rozvojem environmentální výchovy v mateřské škole z pohledu učitelů. Charakter diplomové práce je teoreticko-empirický. Teoretická část se zaměřuje na předškolní vzdělávání, učitele mateřské školy a environmentální výchovu v mateřské škole. Cílem praktické části je popsat a objasnit, jak učitelé rozvíjí environmentální výchovu ve vybraných mateřských školách.
Klíčová slova:	Učitel mateřské školy, předškolní vzdělávání, environmentální výchova, dítě předškolního věku
Annotation:	The diploma thesis deals with the development of environmental education in kindergarten from the point of view of

	teachers. The nature of the thesis is theoretical and empirical. The theoretical part focuses on preschool education, kindergarten teachers and environmental education in kindergarten. The aim of the practical part is to describe and clarify how teachers develop environmental education in selected kindergartens.
Rozsah práce:	90 stran
Jazyk práce:	český