FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Bakalářská práce

Environmentální výchova v předškolním vzdělávání: Návrh tematického programu: Týden v Českém Švýcarsku

Studijní program: B0112A300007 Učitelství pro mateřské školy
Autor práce: **Karolína Brzáková**
Vedoucí práce: PhDr. Hana Valešová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Liberec 2026

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Zadání bakalářské práce

Environmentální výchova v předškolním vzdělávání: Návrh tematického programu: Týden v Českém Švýcarsku

Jméno a příjmení:	**Karolína Brzáková**
Osobní číslo:	P23000060
Studijní program:	B0112A300007 Učitelství pro mateřské školy
Zadávající katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Akademický rok:	2024/2025

Zásady pro vypracování:

- Cíl:Cílem bakalářské práce je navrhnout a metodicky zpracovat týdenní program pro mateřské školy na téma Národní park České Švýcarsko. Program budou tvořit různorodé aktivity z enviromentální a výtvarné oblasti.
- Požadavky: sestavení a ověření týdenního programu, fotodokumentace

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

- **STADLEROVÁ, Hana.** *Uměním tě proměním: Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9745-2.
- **LEBLOVÁ, Eliška.** *Environmentální výchova v mateřské škole.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1149-5.
- **JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina.** *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-7496-510-4.
- **KOŽEHUL, Ondřej.** *Školka v přírodě.* Praha: Portál, 2025. ISBN 978-80-262-2286-6.
- **MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR.** *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/56051/

Vedoucí práce: PhDr. Hana Valešová, Ph.D.
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Datum zadání práce: 5. června 2025
Předpokládaný termín odevzdání: 5. června 2026

L.S.

doc. PaedDr. Aleš Suchomel, Ph.D.
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 5. června 2025

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

24. června 2026 Karolína Brzáková

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá propojením environmentální výchovy v předškolním vzdělávání s výtvarnými činnostmi. Hlavním cílem je návrh, metodické zpracování a následná reflexe týdenního tematického programu zaměřeného na Národní park České Švýcarsko.

Teoretická část se věnuje základním terminologickým aparátům v oblasti environmentálního vzdělávání, rozebírá specifika dítěte předškolního věku ve vztahu k přírodě a věnuje se významu výtvarné tvorby pro celostní rozvoj osobnosti. Dále se zaměřuje na charakteristiku oblasti Českého Švýcarska a na její edukační potenciál. Praktická část uvádí ucelený metodický návrh pětidenního programu „Týden v Českém Švýcarsku“, který byl přetvořený do formy metodických karet. Program děti seznamuje s místní krajinou, vodním světem a ikonickými zástupci fauny pomocí prožitkového učení a výtvarných činností.

Závěrečná evaluace potvrzuje, že spojení environmentálních poznatků a kreativního vyjádření efektivně přispívá k posílení environmentálního povědomí a lokální identity dětí.

Klíčová slova: environmentální výchova, předškolní vzdělávání, Národní park České Švýcarsko, výtvarné činnosti, metodický program.

Abstract

This bachelor's thesis deals with the integration of environmental education in preschool education with art activities. The main objective is the design, methodological elaboration, and subsequent reflection of a one-week thematic program focused on the Bohemian Switzerland National Park. The theoretical part is devoted to the basic terminology in the field of environmental education, analyzes the specifics of preschool-aged children in relation to nature, and addresses the importance of artistic creation for the holistic development of personality. Furthermore, it focuses on the characteristics of the Bohemian Switzerland region and its educational potential. The practical part presents a comprehensive methodological design of a five-day program, "A Week in Bohemian Switzerland," which was transformed into the form of methodology cards. The program introduces children to the local landscape, water world, and iconic fauna through experiential learning and art activities. The final evaluation confirms that combining environmental knowledge with creative expression effectively contributes to strengthening children's environmental knowledge and local identity.

Keywords: environmental education, preschool education, Bohemian Switzerland National Park, art activities, methodological program.

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, paní doktorce Haně Valešové, za její odborné vedení a spoustu cenných rad při tvorbě této práce

Dále děkuji Mateřské škole a Základní škole Tadeáše Haenkeho ve Chřibské, za umožnění realizace navrženého týdenního programu a za vstřícný přístup pedagogického personálu.

Obsah

Seznam zkratek....10
Úvod....11
1 Teoretická část....13
1.1 Environmentální výchova – vymezení základních pojmů....13
1.2 Cíle a principy EVVO v České republice....15
1.3 Environmentální výchova v předškolním vzdělávání....16
1.3.1 Specifika dítěte předškolního věku ve vztahu k přírodě....17
1.3.2 RVP PV a environmentální výchova....18
1.3.3 Metody a formy environmentální výchovy....20
1.4 Výtvarná tvorba v předškolním vzdělávání....22
1.4.1 Význam výtvarných činností pro rozvoj dítěte....22
1.4.2 Využití přírodního a odpadového materiálu ve výtvarné výchově....24
1.4.3 Teoretická východiska vybraných výtvarných postupů a technik....25
1.5 Národní park České Švýcarsko....29
1.5.1 Historie a poslání národního parku....29
1.5.2 Specifika fauny a flóry regionu....31
1.5.3 Edukační potenciál a specifika terénní výuky v NPČŠ....36
2 Praktická část....38
2.1 Východiska a cíle tematického programu....38
2.2 Metodika tvorby a struktura metodických karet....39
2.3 Realizace týdenního programu „Týden v Českém Švýcarsku“....42
2.3.1 Den 1: Vyrážíme na výlet....42
2.3.2 Den 2: Příběh pískovce....45
2.3.3 Den 3: Tajemství vody a soutěsek....50
2.3.4 Den 4: Po stopách obyvatel lesa....54
2.3.5 Den 5: Les, který zemřel a znovu ožil....60
2.4 Reflexe a evaluace programu....63
2.4.1 Evaluace naplnění vzdělávacích cílů....63
2.4.2 Evaluace metodiky a organizace....64
2.4.3 Autoreflexe studenta....65
3 Závěr práce....66
4 Zdroje....68
4.1 Literatura:....68
4.2 Obrázky:....69
5 Seznam příloh....70

Tabulka obrázků

Obrázek 1: Logo NPČŠ....29
Obrázek 2: Edmundova soutěska....32
Obrázek 3: Violka dvoukvětá. Foto: Zdeněk Patzelt....32
Obrázek 4: Růžovský vrch (Růžák). Foto: Karel Veselý....33
Obrázek 5: Meandry Chřibské Kamenice....33
Obrázek 6: Losos obecný (Salmo salar)....34
Obrázek 7: Rys ostrovid (Lynx lynx). Foto: Martin Mecnarowski....34
Obrázek 8: Sokol stěhovavý (Falco peregrinus). Foto: Petr Bambousek....35

Obrázek 9: Mlok skvrnitý (Salamandra salamandra)....35
Obrázek 10: Dům Českého Švýcarska (Krásná Lípa)....37
Obrázek 11: Dopis od strážce Bukvíka....42
Obrázek 12: Průběh výroby badatelského dalekohledu....43
Obrázek 13: Děti s badatelskými dalekohledy....44
Obrázek 14: Ranní komunitní kruh (2. den)....46
Obrázek 15: Průběh výtvarné činnosti s pískem....47
Obrázek 16: Stavba inspirovaní Pravčickou bránou....48
Obrázek 17: Výsledek výtvarné činnosti s pískem....49
Obrázek 18: Průběh výtvarné činnosti mokré do mokrého....51
Obrázek 19: Výsledek výtvarné činnosti mokré do mokrého....53
Obrázek 20: Ranní komunitní kruh (4. den)....54
Obrázek 21: Průběh výtvarné činnosti „Mločí maskování“....56
Obrázek 22: Průběh odlévání sádry....57
Obrázek 23: Průběh badatelského stopování....58
Obrázek 24: Výsledek výtvarné činnosti „Mločí maskování“....59
Obrázek 25: Výsledek odlévání sádry....59
Obrázek 26: Ranní komunitní kruh (5. den)....60
Obrázek 27: Průběh aktivity „Umění z přírodnin“....61
Obrázek 28: Výsledek aktivity „Umění z přírodnin“....62
Obrázek 29: Spontánní kresba přírody NPČŠ (Sofie 5 let)....63

Seznam zkratek

Zkratka/symbol	Název
EV	Environmentální výchova
EVVO	Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPČŠ	Národní park České Švýcarsko
NPR	Národní přírodní rezervace
PP	Přírodní památka
PR	Přírodní rezervace
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

Úvod

Předkládaná bakalářská práce se zaměřuje na možnosti environmentální výchovy v mateřských školách se specifickým zaměřením a využitím oblasti Národního parku České Švýcarsko. V současné době, charakteristické hlavně rychlím technologickým pokrokem a dětmi odcizenými od přírody se ukazuje jako nezbytné u nich posilovat autentický prožitek z přírodního prostředí, čímž vstupuje environmentální vzdělávání jakožto jeden z pilířů předškolní pedagogiky. Nejedná se pouze o doplňkovou aktivitu, ale i o nezbytný základ pro formování postojů člověka nejen k planetě, ale i k sobě samému. V této práci se k tomu přistupuje prostřednictvím metod prožitkového a výtvarně orientovaného vzdělávání.

Výběr tématu byl motivován mou hlubokou osobní vazbou k regionu severních Čech. Pocházím ze Chřibské, malého městečka, které leží na samotném pomezí Národního parku České Švýcarsko a Lužických hor. Mé dětství bylo formulováno hlavně kontaktem s lesem, skalami a loukami v okolí mého domova, který ve mně zanechal trvalou stopu. Dnes, jakožto budoucí pedagožka si uvědomují, jak tento kontakt a volný pohyb v přírodě měl vliv na formulování a rozvoj fantazie, motoriky a ekologického cítění. Právě proto jsem se rozhodla, že tuto radost a pocit sounáležitosti s přírodou chci předat i jiným dětem, se kterými budu jednou pracovat. Myslím si, že pro budování základů environmentálních znalostí je mateřská škola nejlepším místem. V raném věku je dítě přirozeně zvídavé a otevřené novým podnětům, které nasává jako houba vodu. Proto musí být jednotlivé aktivity chápané jako zábava, která v dětech probudí zájem o přírodu, její ochranu a úctu k ní.

Cílem této bakalářské práce je vytvoření metodické příručky ve formě týdenního vzdělávacího programu, který by pedagogům v mateřské škole sloužil jako inspirace či praktický návod. Tato příručka je navržena tak, aby propojila jak environmentální poznatky tak výtvarné aktivity, které jsou klíčové pro dětské vyjadřování a zpracovávání vjemů. Práce je logicky rozdělena do několika kapitol. Teoretická část se nejprve zaobírá environmentální výchovou jakožto celkem. Bude se zde zabývat otázkou o co se jedná, jaký je její cíl a hlavně její využití v předškolním vzdělávání a proč je tato výchova

v raném věku důležitá. Také se zaměří na důležitost výtvarné výchovy, jakožto nástroje pro rozvoj osobnosti a jak s ní uchopit téma environmentálního vzdělávání. Závěr teoretické části se věnuje představení Národního parku České Švýcarsko jakožto životního prostředí a edukačního prostoru. Praktická část je věnována samotnému metodickému návrhu týdenního programu. Podrobně zde rozpracovávám organizaci, cíle a metodiku jednotlivých dnů. Pevně doufám, že práce přispěje k posílení environmentálního podvědomí a pomůže dětem nalézt cestu k přírodě, která nás obklopuje.

Při tvorbě teoretické části a strukturování metodické příručky byl využit jazykový model Gemini (Google) jako konzultační nástroj pro strukturování textu, syntézu odborných textů a stylistickou úpravu.

1 Teoretická část

1.1 Environmentální výchova – vymezení základních pojmů

Při vědeckém zkoumání vztahu člověka a životního prostředí v rámci pedagogické vědy je nezbytné nejprve důkladně definovat základní terminologický aparát. Termín environmentální výchova (dále jen EV) není v odborném diskurzu vnímán jako statický, neboť podléhá neustálému vývoji v závislosti na společenské a vědecké rozpravě. Jančaříková (2010) v této souvislosti upozorňuje, že označení EV představuje historicky daný název pro komplex edukačních aktivit, kterému předcházely pojmy jako výchova k ochraně přírody či ekologická výchova.

Etymologický základ pojmu tvoří slovo „environment“, které v doslovném překladu do českého jazyka znamená slovo prostředí. V pedagogickém kontextu však prostředí nepředstavuje pouze jako souhrn fyzikálních a biologických faktorů, které obklopují organismus, nýbrž jako ucelený systém, zahrnující složky jako jsou přírodní, sociální, ale i technické, nebo kulturní. Tato definice koresponduje s legislativním vymezením v zákoně č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, kde je prostředí chápáno jako vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka. EV se tak v moderním pedagogickém pojetí stává zcela komplexní disciplínou, jejímž cílem není pouhé předávání faktografických vědomostí o přírodě, ale také se snaží směrovat a vzdělávat osobnost člověka a jeho vztah k okolnímu světu. Jak zdůrazňuje Leblová (2012), environmentální výchova se zaměřuje nejen na ochranu přírody a možné způsoby k dosažení změn v životním prostředí, ale snaží se také v lidech budovat pozitivní vztah k přírodě, probouzet v nich aktivní jednání v její ochraně a pochopení provázanosti lidského konání a jeho dopadu na okolní svět.

V českém edukačním prostředí docházelo v minulosti časté záměně pojmů „ekologická výchova“ a „environmentální výchova“. Ačkoliv jsou v běžné mluvě tyto termíny často vnímány jako synonyma, v akademické rovině se mezi nimi patrný rozdíl opravdu najde. Zatímco ekologická výchova je v užším smyslu zaměřena na pochopení zákonitostí ekologie jakožto biologické vědy, environmentální výchova představuje širší, mezioborový

koncept. Ten v sobě integruje nejen přírodní, ale i sociální, ekonomické a kulturní aspekty vztahu člověka a prostředí (Jančaříková, 2010).

Klíčovým termínem pro předškolní vzdělávání je environmentální senzitivita. Činčera (2007) ji definuje jako citlivost vůči prostředí, jež se formuje právě v raném dětství. Zejména v tomto vývojovém období je rozvoj této roviny velice zásadní, neboť u dítěte v tomto věkovém období převládá afektivní (citová) složka nad složkou kognitivní (rozumovou). Senzitivitu (z latinského *sensus* – cit, smysl), lze definovat jako proces zvyšování citlivosti a vnímavosti vůči přírodnímu prostředí. Nejedná se tedy o akumulaci znalostí a faktů o přírodě, nýbrž o budování emocionálního pouta k ní. Jančaříková (2010) zdůrazňuje, že bez vytvoření kladného vztahu k přírodě prostřednictvím přímého prožitku v raném věku je v pozdějších letech obtížné budovat racionální odpovědnost za její stav. Ekologické informace bez tohoto základu zůstávají pro jedince pouze abstraktními pojmy. Tento proces směřuje k rozvoji environmentální gramotnosti, která popisuje schopnosti jedince porozumět systémům životního prostředí a jednat v souladu s jejich udržitelným stavem. V předškolním vzdělávání se ale nehovoří o gramotnosti v plném rozsahu, ale pouze o jejích základech. Tyto základy spočívají v rozvoji pozorovacích schopností, umění a chtění klást otázky o přírodních jevech a vnímání dopadů svého vlastního jednání (např. důležitost třídění, vliv znečištění na naše okolí…)

Součástí terminologického vymezení musí být rovněž environmentální etika v předškolním vzdělávání. V praxi mateřské školy se nejedná o teoretickou výuku morálních pravidel, nýbrž o projevování úcty k životu ve všech jeho formách. Tato etika se manifestuje skrze citlivé zacházení s živými organismy, empatií k přírodě a ohleduplným a spořivým nakládáním s materiály. Takto vnitřně přijatý postoj je nezbytným předpokladem pro budoucí odpovědné chování jedince v krajině.

1.2 Cíle a principy EVVO v České republice

Cíle EVVO[1] v českém edukačním systému nejsou pouze výsledkem pedagogických úvah, ale opírají se o tři základní pilíře, kterými je legislativa, společenská potřeba a samotné potřeby dítěte. Přesahuje to tedy rovinu prostého osvojování přírodovědných poznatků a směřuje k hlubší transformaci hodnotových orientací jedince. Jančaříková (2010) uvádí, že formálním zakladatelem je školský zákon a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), jenž environmentální aspekty integruje do širšího rámce rozvoje klíčových kompetencí a který stanovuje závazné cíle a očekávané výstupy. Činčera (2007) k tomu dodává etický rozměr tzv. kontraktariánské etiky – EV je v tomto smyslu společenskou dohodou, výsledkem demokratických procesů a mezinárodních úmluv (např. Agenda 21).

Pro hlubší pochopení společenského významu cílů EVVO využívá Jančaříková (2010) model „Údolí v lese“. Tento teoretický konstrukt demonstruje, že v dobách nízkého osídlení postačily k udržení rovnováhy a zahlazení stop lidské činnosti autoregulační schopnosti přírody. S nárůstem populace však dochází k překročení nosné kapacity ekosystému, což vyžaduje zavedení nových a vědomých pravidel chování. Činčera (2007) tento pohled doplňuje o teleologickou etiku, která EV chápe jako nezbytný prostředek k prevenci hrozeb a zajištění udržitelného života. Cílem tedy není jen „ochrana přírody“, ale transformace lidského jednání tak, aby odpovídalo změněným podmínkám na planetě. Tím se EVVO úzce propojuje s konceptem udržitelného rozvoje, který Činčera (2007) definuje jako hledání rovnováhy mezi ekonomickými, sociálními a ekologickými pilíři civilizace.

Zatímco společnost potřebuje EVVO pro své přežití, pro dítě má tato výchova také význam v rozvoji jeho individuality. Jančaříková (2010) zdůrazňuje, že dítě niterně potřebuje kontakt s přírodou pro své duševní i tělesné zdraví. Absence tohoto kontaktu vede k odcizení a negativním projevům v chování (např. agresivita, či zhoršená motorika). V tomto smyslu se cíle této výchovy v předškolním věku zaměřují především na rozvoj environmentální senzitivity (citlivosti) a kritického myšlení. Existuje riziko, že se EVVO

1 Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta – jedná se o nástroj politiky Ministerstva životního prostředí.

stane nástrojem ideologického působení, které dětem předkládá dogmatické pravdy o ochraně přírody. Děti by tedy měli rozvíjet schopnost zpochybňovat předkládané názory a hledat vlastní řešení environmentálních problémů (Činčera 2007). Tento princip lze uplatňovat skrze kladení otázek a zkoumání příčinných souvislostí v přírodě, díky čemuž lze předcházet pouhému pasivnímu přejímání příkazů.

Stěžejním principem realizace cílů EVVO v českém kontextu je rovněž místní zakotvenost a zohlednění genia loci[2]. Činčera (2007) zdůrazňuje, že efektivní výchova musí vycházet z konkrétních místních problémů a specifik regionu. Pro pedagogickou praxi to znamená využití bezprostředního okolí školy k učení, což umožňuje dětem vnímat environmentální témata jako součást jejich každodenní reality, nikoliv jako vzdálený globální problém. Tento princip je klíčový pro budování identity a vztahu k domovské krajině, což tvoří psychologický základ pro pozdější ochranářské postoje.

1.3 Environmentální výchova v předškolním vzdělávání

Zatímco předchozí kapitola se věnovala především obecným teoretickým východiskům a terminologii, tato část se zaměřuje na specifika realizace EV v prostředí mateřských škol. Předškolní vzdělávání je v českém kontextu chápáno jako počáteční a klíčové období celoživotního učení, v níž se formují počáteční hodnotové orientace a postoje. EV zde představuje specifickou oblast, která přesahuje pouhé předávání informací o přírodě. Jde o integrální součást celostního rozvoje osobnosti dítěte

Jak uvádí Jančaříková (2010), potřeba EV v tomto věku nevyplývá pouze z legislativních požadavků, ale má mnohem hlubší kořeny. Autorka mluví o třech základních rovinách: rovina legislativní, společenská a rovina zaměřená na potřeby dítěte. Zatímco legislativní a společenský tlak směřuje k udržitelnému chování populace, právě ta poslední rovina je pro mateřskou školu klíčová, neboť dítě pociťuje niternou potřebu kontaktu s přírodou, jejíž naplňování ovlivňuje psychické i fyzické zdraví jedince (Jančaříková 2010).

Následující podkapitoly se proto budou věnovat tomu, jak dítě předškolního věku přírodu vnímá, jak je tato oblast ukotvena v kurikulárních dokumentech a jaké metody jsou pro práci s touto věkovou skupinou nejefektivnější.

2 Genia loci – latinsky „duch místa“. Jedná se o nehmotnou atmosféru a charakter určitého místa.

1.3.1 Specifika dítěte předškolního věku ve vztahu k přírodě

Vztah dítěte k přírodně v období mezi třetím a sedmým rokem života je definován vysokou mírou emocionality a bezprostřednosti. Jančaříková (2010) v této souvislosti pracuje s pojmem biofilie, což je přirozená blízkost ke všemu živému. Děti v tomto věku projevují spontánní zájem o živočichy, rostliny, ale i o neživé přírodniny. Pokud pedagog tento zájem nerozvíjí, hrozí jeho vyhasnutí, nebo dokonce přeměna v tzv. biofobii, nebo-li strach či odpor k přírodě.

Charakteristickým znakem dětského myšlení je v tomto období animismus a antropomorfizace. Jak vysvětluje Leblová (2012), dítě přirozeně přidává neživým objektům i rostlinám lidské vlastnosti a pocity. V EV je tento pohled na svět, kdy je každá součást přírody vnímána jako živá bytost, velmi cenným nástrojem. K ekosystému si díky tomu dítě dokáže budovat silnou empatii a etický vztah a to například skrze příběhy a personifikaci (např. květina má žízeň). Tato citová vazba je základem pro budování environmentální senzitivity, která je podrobněji vysvětlena v kapitole 1.1. V souvislosti s environmentální senzitivitou Činčera (2007) naznačuje, že bez včasného vybudování vztahu k přírodě je v pozdějším věku obtížnější dosáhnout odpovědného environmentálního chování. Existuje sice protiargument, že předškolní dítě ještě není schopno plně pochopit globální ekologické souvislosti (jako je klimatická změna nebo úbytek biodiverzity), a proto by se vzdělávání mělo omezit na jednoduchý popis přírody. Nicméně Leblová (2012) tento pohled koriguje tvrzením, že cílem v tomto věku není kognitivní pochopení globálních krizí, ale vytvoření pocitu bezpečí a sounáležitosti s přírodou. Pokud dítě vnímá les jako bezpečné místo, které mu poskytuje prostor pro hru a objevování, přirozeně se u něj vyvíjí potřeba toto prostředí chránit.

Kromě animistického vnímání světa je pro děti v tomto vývojovém stádiu zásadní dominance smyslového vnímání. Jančaříková (2010) v tomto kontextu upozorňuje, že poznávání přírodních zákonitostí v tomto věku neprobíhá pomocí abstrakce, nýbrž prostřednictvím konkrétních operací a přímého kontaktu s materiálem. Dítě potřebuje přírodu uchopit, pocítit její strukturu, váhu či vůni, aby si o ní vytvořilo danou představu. EV se nemůže soustředit pouze na vizuální identifikaci, jako některé tradiční pedagogické přístupy, ale musí stavět na polysenzorickým prožitku. Pískovcové skály Českého Švýcarska

tak pro dítě nejsou pouhým geologickým útvarem, ale objektem, který lze drolit v dlaních, vnímat jeho drsnost a sledovat, jak mění barvu po dešti.

Role pedagoga v tomto procesu nespočívá v pouhém předávání faktů, ale jde spíše o roli průvodce a facilitátora dětské zvídavosti. Jančaříková (2010) upozorňuje, že by měl učitel využívat tzv. „pedagogiku situace“, tedy by měl umět reagovat na aktuální podněty, které příroda nabízí a ty umět využít – například pozorování mraveniště nebo nález prázdné skořápky od vajíčka. Tato neformálnost a pružnost vzdělávacího procesu je pro předškolní věk klíčová, neboť respektuje individuální tempo dítěte a jeho aktuální zájmy. Stadlerová et al. (2020) doplňují, že právě výtvarné vyjádření těchto prožitků umožňuje dítěti vnitřně zpracovat a ukotvit získané vjemy. Kreativní práce s přírodninami, jako je tvoření z pískovcové drti nebo z šišek, tak slouží jako most mezi smyslovým vnímáním a trvalejším estetickým i etickým postojem ke krajině.

Absence pravidelného kontaktu s přirozeným prostředím může naopak vést k rozvoji symptomů, které někteří autoři označují jako odcizení přírodě. Pokud je dětem nabízen pouze zprostředkovaný kontakt skrze digitální média nebo statické ilustrace v knihách, dochází k fragmentaci jejich obrazu světa. Činčera (2007) varuje, že takto získané informace postrádají hloubku prožitku a nevedou k formování vnitřních hodnot. Proto například pro děti z regionu severních Čech je zásadní, aby environmentální výchova nebyla realizována pouze v prostorách třídy, ale aby využívala specifické genius loci národního parku. Přímá zkušenost s vertikalitou skal, hloubkou roklí a dynamikou řeky Kamenice vytváří v dětské mysli komplexní mapu domova, která je základem pro budoucí lokální identitu a environmentální gramotnost.

1.3.2 RVP PV a environmentální výchova

Aktuální revize RVP PV (MŠMT 2025) přináší do oblasti EV významné koncepční posuny, které reflektují potřebu kontinuity vzdělávacího procesu a posílení elementárního vzdělanostního základu. Zatímco předchozí verze kurikula kladly důraz především na prožitkovou složku, nový dokument akcentuje environmentální gramotnost jako součást gramotností nezbytných pro celoživotní učení. V kontextu Národního parku České Švýcarsko (dále jen NPČŠ) to znamená, že vzdělávací působení nesměřuje pouze k izolované-

mu pozorování přírodních krás, ale k systematickému budování vztahu k prostředí skrze badatelsky orientovaný přístup a radost z objevování světa (MŠMT 2025).

EV je v novém RVP PV (2025) pevně ukotvena v klíčových kompetencích, zejména v kompetenci k řešení problémů a kompetenci k občanství a udržitelnosti. Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby vnímalo přírodu jako dynamický systém, jehož je součástí, a aby si uvědomovalo důsledky lidského jednání. Jančaříková (2010) v této souvislosti upozorňuje, že právě v předškolním věku se formuje, již dříve zmíněna, environmentální senzitivita, která je v novém kurikulu podpořena důrazem na jedinečnost a zvědavost každého dítěte. Existuje sice protiargument, že přílišné zdůrazňování „vzdělanostního základu“ může v předškolním věku vést k akademizaci výuky na úkor volné hry v přírodě, nicméně revidovaný RVP PV (2025) toto riziko eliminuje tím, že jako hlavní metodu stanovuje harmonický rozvoj podporující přirozenou dětskou potřebu objevovat.

Vzdělávací oblasti v novém pojetí kurikula (2025) propojují environmentální témata s rozvojem osobnosti dítěte následovně:

Dítě a svět: Tato oblast zůstává stěžejní pro přímý kontakt s regionem Českého Švýcarska. Cílem je, aby dítě skrze konkrétní zkušenosti s pískovcovými útvary či vodními toky získávalo povědomí o rozmanitosti přírody a potřebě její ochrany.

Klíčové kompetence: Důraz je kladen na schopnost dítěte vyjádřit vlastní názor na environmentální problémy, což úzce souvisí s navrhovaným tématem „Les, který zemřel a znovu ožil“. Zde se propojuje kognitivní pochopení ekosystémových změn s etickým postojem.

Podle Leblové (2012) je pro úspěšnou implementaci kurikulárních cílů nezbytné, aby pedagog nevyužíval přírodu pouze jako kulisu, ale jako aktivní vzdělávací prostor. Nový RVP PV (2025) tento přístup legitimizuje tím, že vyžaduje, aby mateřské školy reagovaly na specifické potřeby dětí a rodin. Pro mateřské školy v okolí NPČŠ to znamená povinnost integrovat unikátní přírodní dědictví do školních vzdělávacích programů (ŠVP). Činčera (2007) doplňuje, že tato lokální zakotvenost je nejlepší prevencí proti odcizení přírodě, neboť dítě se učí rozumět světu skrze to, co je mu blízké a hmatatelné.

Integrace EV do nového RVP PV (2025) tedy nespočívá v přidávání nových témat, ale v hlubším propojení stávajících činností s rozvojem kritického myšlení a zodpovědnosti. Stadlerová et al. (2020) v tomto směru zdůrazňují roli umění a tvořivosti, které v novém kurikulu slouží jako nástroj pro vyjádření prožitků z objevování. Výtvarné aktivity spojené s tématem pískovce nebo vody tak nejsou jen estetickou činností, ale způsobem, jakým dítě v souladu s RVP PV (2025) demonstruje své porozumění světu a jeho zákonitostem.

1.3.3 Metody a formy environmentální výchovy

Metodika EV v předškolním vzdělávání musí reflektovat specifika dětského vnímání, které je primárně smyslové a emocionální. Leblová (2012) definuje jako základní metodu prožitkové učení, které v kontextu navrhovaného programu „Týden v Českém Švýcarsku“ nabývá podoby přímé interakce s přírodním materiálem. Tato metoda vychází z předpokladu, že hluboký emocionální zážitek z kontaktu s přírodou je trvalejší a účinnější než pouhé předávání faktických informací. Koželuh (2025) v této souvislosti vyzdvihuje koncept „školky v přírodě“, kde se hranice mezi učebnou a lesem stírá, což umožňuje dětem zažívat přírodu v její celistvosti a nepředvídatelnosti.

Mezi klíčové metody, které jsou v souladu s moderními pedagogickými trendy i revidovaným kurikulem, patří:

Badatelsky orientovaná výuka: Děti jsou stavěny do role malých výzkumníků. Jančaříková (2010) uvádí, že použití jednoduchých nástrojů, jako jsou lupy či badatelské dalekohledy, pomáhá dětem soustředit pozornost na detail a rozvíjet schopnost klást otázky. V NPČŠ může jít například o zkoumání struktury pískovcové drti nebo pozorování mikroorganismů v řece Kamenici.

Ekonaratologie (práce s environmentálním příběhem): Environmentální témata jsou zprostředkována skrze narativy, které odpovídají magickému myšlení dětí. Dopis od lesního strážce Bukvíka, nebo příběh „Putování lososa“ pomáhá strukturovat poznatky do logických celků a budovat empatii k živým i neživým složkám přírody (Leblová 2012).

Metoda „flow learning“ (učení prouděním): Tento přístup, který často zmiňuje Činčera (2007), graduje od počátečního probuzení nadšení přes přímou zkušenost až po závě-

rečné sdílení a reflexi. V navrhovaném programu je tato metoda aplikována skrze denní strukturu, která začíná motivací v komunitním kruhu a končí reflexí prožitků.

Formy EV se v mateřské škole dělí na frontální, skupinové a individuální, přičemž největší důraz je kladen na práci v centrech aktivit. Jančaříková (2010) argumentuje, že rotace dětí v centrech (např. Ateliér, Laboratoř, Dílna) umožňuje diferenciaci nároků a respektuje individuální tempo dítěte, což je v souladu s požadavky RVP PV (2025) na inkluzivní a individualizovaný přístup. Terénní forma výuky, realizovaná formou vycházek a exkurzí do národního parku, je pak považována za nenahraditelnou, neboť žádná simulace v interiéru třídy nemůže nahradit komplexnost venkovního prostředí.

Kritickým prvkem metodiky je však role pedagoga jako průvodce. Existuje názor, že přílišná strukturovanost metod může potlačit spontánní objevování, které je pro předškolní věk klíčové. Leblová (2012) proto doporučuje kombinovat řízené aktivity s prostorem pro volnou hru v přírodě, kde si děti samy určují cíle svého bádání. Stadlerová et al (2020) k tomu dodávají, že nedílnou součástí metodiky musí být výtvarná reflexe, která slouží jako most mezi prožitkem a jeho vnitřním zpracováním. Tvorba z přírodnin nebo land-artové aktivity v lese tak nejsou jen doplňkem, ale svébytnou formou poznávání a vyjadřování vztahu k okolnímu světu.

1.4 Výtvarná tvorba v předškolním vzdělávání

Při výtvarné tvorbě v předškolním věku nejde pouze o izolovanou estetickou aktivitu, nýbrž slouží jako osobitý komunikační nástroj, díky kterému dítě interpretuje své vnímání okolní reality. V kontextu předškolní pedagogiky je na výtvarné činnosti nahlíženo jako na proces, jenž organicky propojuje smyslové vnímání, emocionální prožitek a kognitivní zpracování vjemů. Zatímco Stadlerová et al. (2020) akcentuje transformativní potenciál umění, kdy se dítě skrze tvorbu vnitřně proměňuje a vyvíjí, Hazuková (2011) klade důraz na proces „nahlížení a nacházení“, tedy na schopnost dítěte citlivě vnímat vizuální podněty a kvality prostředí. Právě tato citlivost k detailu se jeví jako základní předpoklad pro rozvoj environmentálního cítění, neboť učí dítě zastavit se a pozorovat svět v jeho rozmanitosti.

Pojetí výtvarné výchovy jakožto prostředku k poznávání okolního světa vyžaduje od pedagoga hlavně roli průvodce, který připravuje podnětné prostředí, ale nezasahuje do samotného tvůrčího vyjádření. Pro detailnější porozumění této problematiky se text kapitoly rozdělen do tří celků. Podkapitola 1.4.1 se zaměřuje na obecný význam výtvarných činností pro celostní rozvoj osobnosti dítěte. Následná podkapitola 1.4.2 se věnuje specifikům práce s přírodním a odpadovým materiálem. Teoretický blok uzavírá podkapitola 1.4.3, která definuje konkrétní výtvarné techniky a koncepty využité v navazujícím metodickém programu.

1.4.1 Význam výtvarných činností pro rozvoj dítěte

Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání představují souhrnný proces, který klíčovým způsobem formuje celou osobnost dítěte. Nelze je tedy vnímat pouze jako nástroj k vyplnění volného času nebo k pouhé dekoraci prostorů mateřské školy. Podle Stadlerové et al. (2020) je pro dítě výtvarný projev jednou z nejranějších forem komunikace, která také předchází písmu a často i plně rozvinuté řeči. Skrze linii, tvar a barvu dítě externalizuje své vnitřní modely světa. Tento proces je v pedagogické literatuře často označován jako transformace prožitku, kdy se vnější podnět stává součástí vnitřní zkušenosti dítěte právě díky jeho výtvarnému zpracování.

Z hlediska fyziologického rozvoje má výtvarná tvorba nezastupitelné poslání ve zdokonalování jemné motoriky a grafomotoriky. Koordinace oka a ruky, která je nezbytná pro manipulaci s výtvarnými nástroji, tvoří biologický základ pro pozdější nácvik psaní. Hazuková (2011) v této souvislosti upozorňuje na význam haptického vnímání. Práce s různými materiály – od tekutých barev po pevné přírodniny – stimuluje nervová zakončení v dlaních, což má přímou vazbu na rozvoj řečových center v mozku. Zdá se, že čím bohatší je materiálová zkušenost dítěte v předškolním věku, tím plastičtější jsou jeho mentální reprezentace okolního světa.

V oblasti emocionálního a sociálního vývoje je výtvarná tvorba vnímána jako prostředek k budování autonomie a zdravého sebevědomí. Křížová (2017) vyzdvihuje, že v mateřské škole by měl být vyvíjen důraz na proces tvorby, nikoliv na estetickou stránku výsledného produktu. Pokud je dítěti ponechán prostor pro experimentování a vlastní rozhodování (např. při volbě barev či kompozice), rozvíjí se u něj schopnost řešit problémy a velká míra fantazie a představivosti. Naopak přílišná direktivita a časté používání předpřipravených šablon mohou vést k frustraci a ztrátě spontánnosti. Tato svoboda je v kontextu environmentální výchovy přitom klíčová, jelikož umožňuje dítěti vyjádřit svůj vztah k přírodě bez vnějšího tlaku dospělého na to, aby dílo bylo takové, jaký si daný dospělý představuje.

Proti významu výtvarných činností bývá vznášen argument, že v současné době, kdy je vzdělávací systém orientován hlavně na výkon, by měl být kladen větší důraz na kognitivní a technické dovednosti. Od kreativních výchov by se mělo odstupovat, proto na některých školách můžeme vnímat jemné úpadky těchto výchov. Zastánci tohoto názoru mohou namítat, že “pouhé malování“ nepřináší výsledky, které by se daly měřit pomocí tabulek a ukazovaly by nám jasně viditelné výsledky při přípravě na školu. Tento pohled je však v rozporu s moderními pedagogickými poznatky, které chápou kreativitu jako jedu z klíčových kompetencí pro 21. století. Stadlerová et al. (2020) tento protiargument vyvrací tvrzením, že umělecké aktivity rozvíjejí vizuální gramotnost, díky které získáváme schopnost číst a psát, což je v dnešní době, přesycené obrazovkami, zcela zásadní.

Syntéza výše uvedených hledisek ukazuje, že výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání fungují jako integrující prvek. Propojují tělesný pohyb (motoriku), myšlení

(symbolizaci) a cit (estetický prožitek). V rámci programu zaměřeného na Národní park České Švýcarsko se tento význam ještě prohlubuje. Výtvarná tvorba zde nepředstavuje pouze doplněk k přírodovědnému poznávání, ale stává se metodou, jak toto poznávání učinit osobním a citově ukotveným. Jak uvádí Jančaříková (2010), pro vytvoření trvalého vztahu k životnímu prostředí je nezbytné, aby dítě přírodu nejen znalo, ale aby ji dokázalo i vnitřně uchopit a vyjádřit, k čemuž je výtvarný jazyk nejvhodnějším prostředkem.

1.4.2 Využití přírodního a odpadového materiálu ve výtvarné výchově

Začlenění netradičních materiálů do výtvarných činností představuje jeden z nejúčinnějších způsobů, jak propojit environmentální odpovědnost s estetickým vnímáním. Díky ústupu od standardizovaných výtvarných potřeb k prvkům z okolního prostředí umožňuje dětem nahlížet na svět kolem sebe jako na nevyčerpatelný zdroj inspirace. Jančaříková (2010) v tomto kontextu upozorňuje především na rozvoj environmentální senzitivity skrze přímý kontakt s přírodou, Leblová (2012) doplňuje etický rozměr, kdy práce s odpadovým materiálem (upcyklace) vede k pochopení hodnoty věcí a principů udržitelnosti.

Přírodní materiály, jako jsou kameny, písek, listy, větve či plody, nabízejí dětem multisenzorickou zkušenost, kterou unifikované pomůcky nemohou nahradit. Každý kousek přírodniny je jedinečný jak svou texturou, tak i barvou či vůní, což podněcuje dítě k hlubšímu zkoumání a asociativnímu myšlení. Hazuková (2011) uvádí, že právě tato materiálová rozmanitost nutí dítě k aktivnímu hledání výtvarného řešení – větev se může stát linií, písek strukturou a list barevnou plochou. V kontextu NPČŠ, kde hraje primární roli pískovec a voda, se využití těchto prvků přímo nabízí. Dítě, které pracuje s pískem nebo drolivým kamenem, si skrze hmatovou zkušenost vytváří mnohem silnější vazbu k geologickému podloží regionu, než kdyby o něm pouze slyšelo z výkladu.

Společně s přírodninami vstupuje do předškolní pedagogiky využití odpadového materiálu, které bývá v odborné literatuře označováno jako „re-use“ art nebo upcyklace. Zdánlivě nepotřebné předměty, jako jsou papírové ruličky, kartonové obaly či plastové lahve, transformuje tento přístup v nové funkční nebo estetické objekty. Leblová (2012) v této souvislosti upozorňuje, že nejde pouze o to, aby pedagog díky těmto předmětům uspořil

na nákladech, ale především demonstruje životní cyklus materiálů a možnosti využití něčeho, co by se v normálním případě vyhodilo. Pokud dítě z ruličky od toaletního papíru vyrobí dalekohled, učí se vnímat potenciál v tom, co by dospělý považoval za odpad. Tímto způsobem se výtvarná výchova stává praktickou lekcí ekologie, která nenásilně formuje budoucí spotřební návyky jedince.

Proti masivnímu využívání odpadových a přírodních materiálů bývá předkládán argument týkající se hygienických norem a estetické „neúhlednosti“ výsledných děl. Zastánci tradičních technik mohou namítat, že využití použitého kartonu a práce s hlínou nebo s pískem může být organizačně náročná, nepořádná a její výsledky nemusí odpovídat běžným představám o dětském umění. Nicméně Křížová (2017) koriguje tento pohled tvrzením, že právě určitá „nečistota“ a nepředvídatelnost materiálů jsou pro kreativitu dítěte a její rozvoj klíčové. Standardizované materiály často vedou k uniformním výsledkům, zatím co přírodní a odpadový materiál vyžaduje hledání vlastních technických postupů, což je pro proces učení mnohem hodnotnější.

Syntéza práce s oběma typy materiálů v navrhovaném programu „Týden v Českém Švýcarsku“ sleduje cíl minimalizace ekologické stopy vzdělávacího procesu. Jančaříková (2010) připomíná, že environmentální výchova by měla být autentická ve všech směrech – pokud učíme o ochraně přírody, měly by i naše výtvarné nástroje odrážet respekt k prostředí. Využití přírodnin přímo v terénu (např. při tvorbě různých obrazců v lese) navíc eliminuje potřebu transportu materiálu a následného vzniku odpadu, díky čemuž se v dětech upevňuje vědomí o pomíjivosti a koloběhu života v přírodě. Z výtvarné tvorby se tak stává součást krajiny, nikoliv cizorodným prvkem do ní vneseným.

1.4.3 Teoretická východiska vybraných výtvarných postupů a technik

Výběr konkrétních výtvarných postupů a technik pro program umístěný do prostředí NPČŠ není náhodný; každá použitá metoda byla zvolena tak, aby byla v souladu s dílčími environmentálními cíli a reflektovala specifika tamější krajiny. Teoretické ukotvení těchto technik vychází z předpokladu, že by výtvarný proces v předškolním věku měl být hlavně prožitkem. Jak uvádí Stadlerová et al. (2020), technika v rukou dítěte nesmí být

cílem, ale prostředkem k uchopení tématu. V následujícím textu jsou rozebrány principy technik, které tvoří metodickou osu navrženého programu a vysvětlení pro jejich zvolení.

Prostorová tvorba a princip upcyklace[3]. První den programu obsahuje konstrukční činnost využívající odpadový materiál, přesněji karton a papírové ruličky. Z teoretického hlediska tato technika rozvíjí prostorovou představivost a schopnost transformace objektu. Křížová (2017) zdůrazňuje, že práce ve třetím rozměru od dětí vyžaduje jiný typ plánování než pouhá plocha papíru – při práci např. s papírovou ruličkou musí dítě řešit stabilitu nebo objem. Prostorová a konstruktivní činnost se vztahuje také na aktivity, kdy si děti skládají konstrukce např. z kostek. Tato aktivita se také objevuje v programu, a to při druhém dnu, kdy mají děti za úkol postavit Pravčickou bránu z kostek. V kontextu environmentální výchovy se zde uplatňuje koncept upcyklace, který Leblová (2012) definuje jako proces, při němž se z odpadu stává věc vyšší hodnoty. Při této činnosti nejde pouze o samotnou recyklaci, ale o kreativní znovuvyužití materiálu k výrobě nejen pomůcek, ale i rozmanitých děl, což v dětech ukotví vědomí o omezenosti zdrojů.

Strukturální reliéf a haptické vnímání. Tato technika přímo odkazuje na geologickou podstatu pískovcového pohoří, jelikož druhý den programu je využitý písek, jako výtvarné médium. Reliéfní tvorba sypkými materiály umožňuje dětem prozkoumat kontrast mezi plochou a strukturou. Hazuková (2011) v této technice vnímá silný haptický potenciál; dotek s materiálem, jako je písek, který se drolí a následně fixuje, předává dítěti fyzickou zkušenost s proměnlivostí hmoty. Zatímco tradiční kresba je často vnímána jako čistě vizuální akt, strukturální reliéf zapojuje hmat jako primární kanál poznání, což je pro pochopení charakteru Českého Švýcarska klíčové. Využití písku jako tvárného média se v rámci programu opakuje i čtvrtý den, kdy slouží k hmatovému i vizuálnímu zkoumání pobytových znaků fauny. Děti do vlhkého pískového podkladu vtiskávají modely stop typických obyvatel NPČŠ, díky čemuž si osvojují specifické proporce. Tento proces podle Jančaříkové (2010) funguje jako efektivní paměťová kotva, která propojuje jak senzomotorickou zkušenost, tak kognitivní poznání konkrétních živočichů.

Procesuální akvarel (technika mokré do mokrého) Tato technika, kdy štětcem nanášíme tekuté barvy na vlhký podklad, se objevuje třetí den programu, který je zaměřen

3 Upcyklace: zhodnocení či využití takového materiálu, který již žádné využití nemá a je na něj nahlíženo jako na odpad. Považuje se to za jakékoliv vylepšení odpadových produktů či nepotřebných materiálů.

na vodu v soutěskách. V teorii Stadlerové et al. (2020) je ceněna pro svůj procesuální charakter – barva se na papíře nekontrolovaně rozpíjí, čímž vznikají měkké přechody evokující přírodní živly. Pro předškolní děti má tato technika také osvobozující charakter, neboť eliminuje strach z chyby či „nesprávného“ zobrazení. Zdá se, že právě absence pevných kontur nejlépe odpovídá dynamice říčního ekosystému. Proti této technice bývá někdy namítáno riziko znehodnocení díla přílišným namočením, avšak Křížová (2017) argumentuje, že právě experiment s vodou a barvou je pro rozvoj estetického cítění nenahraditelný.

Sádrový odlitek a tupování do šablony (vizuální gramotnost – aposematismus[4])

Čtvrtý den kombinuje techniku sádrového odlitku s mezipředmětovým projektem zaměřeným na barvu. Odlévání stop představuje metodu fixace pomíjivého nálezu, což Jančaříková (2010) řadí mezi badatelsky orientované činnosti. Dítě se stává výzkumníkem, který si domů odnáší hmatatelný důkaz své observace. Souběžně s tím je rozvíjen koncept aposematismu. Zde výtvarná výchova přesahuje do biologie; barva není chápána pouze dekorativně, ale funkčně. Děti se učí, že vizuální signál v přírodě může znamenat varování, což prohlubuje jejich schopnost dešifrovat vizuální informace v prostředí. Pro rozvoj tohoto konceptu využíváme techniku tupování do předem připravené šablony mloka skvrnitého. Volba této techniky umožňuje dětem experimentovat s hustotou a kontrastem barvy. Podle Hazukové (2011) práce se šablonou v kombinaci s tupováním pomáhá dětem lépe uchopit tvar a zároveň dává prostor pro hru s texturou, což je pro zobrazená specifického povrchu ideální.

Tvorba obrazců pomocí přírodního materiálu. Závěrečný den programu je věnován tvorbě přímo v přírodě. Umění v krajině, pracuje s materiály nalezenými na místě a s principem pomíjivosti. Hazuková (2011) popisuje tento proces jako dialog mezi tvůrcem a místem. Důležitým teoretickým aspektem je zde etika tvorby – v národním parku se děti učí tvořit tak, aby prostředí nepoškodily. Jančaříková (2010) zdůrazňuje, že umění v krajině učí děti přijímat fakt, že dílo nemusí být trvalé; může ho rozfoukat vítr nebo spláchnout déšť. Tato zkušenost je zásadní pro pochopení přírodních cyklů a pro rozvoj pokory k silám přírody.

4 Aposematismus – využití barevného kontrastu, nápaditých zvuků či zápachů jako varování pro predátory na to, že jsou jedovatí či nebezpeční. (u mloka skvrnitého – barevný kontrast jako upozornění na jedovatost).

Syntéza těchto technik v rámci jednoho týdne umožňuje dětem nahlížet na NPČŠ z různých perspektiv – od mikrosvěta struktur písku až po makropohled na krajinu jako celek. Každá technika tak slouží jako jiný „klíč“ k pochopení environmentálních souvislostí regionu.

1.5 Národní park České Švýcarsko

Obrázek 1: Logo NPČŠ

NPČŠ představuje unikátní geografické a ekologické území, které nám pro děti předškolního věku nabízí mimořádné podněty pro rozvoj environmentální senzitivity. Tato oblast se nachází v severních Čechách a je definována především rozsáhlými pískovcovými útvary, hlubokými roklemi a specifickým mikroklimatem, díky kterému v parku mohou koexistovat nejen vzácné druhy flóry a fauny. Pro účely bakalářské práce je toto území chápáno nejen jako předmětem ochrany, ale také jako dynamický edukační prostor, v němž lze realizovat principy prožitkového učení. Jak uvádí Jančaříková (2010), pro předškolní dítě je autentické prostředí nejvýznamnějším zdrojem poznání, jelikož se do procesu objevování přírody zapojují všechny smysly.

Následující podkapitoly se zaměřují na charakteristiku NPČŠ z pohledu jeho historie, přírodního bohatství a potenciálu pro pedagogickou praxi. Cílem je vytvořit faktografický základ, na který navazuje praktická část práce s konkrétními náměty aktivit.

1.5.1 Historie a poslání národního parku

Založení NPČŠ k 1. lednu 2000 představuje vyvrcholení několik desetiletí trvajících snah o zajištění nejvyššího stupně zákonné ochrany pro unikátní pískovcovou krajinu severních Čech. První snahy o ochranu ale sahají až do 20. let minulého století. Za první Československé republiky (1933) byla na tomto území vyhlášena první chráněná území – Edmundova soutěska, Pravčická brána a Tiské stěny. Historický kontext ochrany tohoto území je však mnohem hlubší a je neoddělitelně spjat s existencí Chráněné krajinné oblasti Labské pískovce (CHKO LP), která byla vyhlášena již v roce 1972. Spolu s NPČŠ zaujímá i většinu geomorfologického celku Děčínská vrchovina. Rozprostírá se severně zhruba od obce Petrovice, Tiských stěn na západě, před Děčín až po Chřibskou na východě. Právě z nejcennějších částí této chráněné krajinné oblasti bylo území NPČŠ vyčleněno, přičemž zbývající část CHKO LP dnes tvoří důležitou nárazníkovou zónu, která park obklopuje a chrání jej před negativními vlivy intenzivně využívané kulturní krajiny. Tato kontinuita

ochrany ukazuje na mimořádnou hodnotu regionu, který byl vědci i ochránci přírody dlouhodobě vnímán jako evropský unikát.

Hlavní poslání národního parku definuje zákon o ochraně přírody a krajiny především jako uchování a obnovu přirozeného stavu ekosystémů, se zvláštním zřetelem na geomorfologické jevy pískovcového skalního města. Na rozdíl od hospodářských lesů nebo zmíněné CHKO LP, kde je přípustná určitá míra lidských zásahů, je v jádrových zónách NPČŠ prioritou nerušený vývoj přírodních procesů. Koželuh (2025) v této souvislosti hovoří o konceptu „divočiny“, která v českém prostředí představuje vzácný fenomén. Pro předškolní pedagogiku je toto pojetí zásadní, neboť umožňuje dětem demonstrovat rozdíl mezi parkem jako kultivovanou zahradou a národním parkem jako místem, kde pravidla neurčuje člověk, ale příroda sama.

Specifikem NPČŠ je jeho přeshraniční charakter. Na německé straně na něj navazuje Nationalpark Sächsische Schweiz, vyhlášený již v roce 1990, čímž vzniká unikátní bilaterální chráněné území o celkové rozloze přes 170 km². Tato mezinárodní spolupráce, často označovaná jako „Českosaské Švýcarsko“, není pouze administrativní záležitostí, ale má přímý dopad na ochranu biodiverzity, například při reintrodukci sokola stěhovavého nebo lososa obecného. Podle informací Správy NPČŠ (2026) je tato kontinuita krajiny bez hranic jedním z hlavních pilířů identity regionu, což lze v edukačním procesu využít k pěstování vědomí o tom, že přírodní procesy a ekosystémy nerespektují politické hranice států.

Vedle ochrany biodiverzity a geodiverzity tvoří integrální součást poslání NPČŠ také podpora environmentálního vzdělávání a osvěty. Jančaříková (2010) připomíná, že národní parky by neměly být vnímány jako uzavřené konzervy, ale jako „živé laboratoře“, které nabízejí autentický prostor pro badatelsky orientovanou výuku. Zdá se, že právě v napětí mezi striktní ochranou (např. omezení pohybu pouze na značené cesty v klidových územích) a potřebou zpřístupnit krásu území veřejnosti, leží největší pedagogická výzva. Děti se skrze návštěvu NPČŠ učí etice pobytu v přírodě – pochopení, že ochrana vzácného druhu či skalního útvaru má přednost před okamžitým komfortem návštěvníka.

Objevují se sice kritické hlasy, které namítají, že vyhlášení národního parku a s ním spojená omezení brzdí rozvoj regionu nebo komplikují běžný život v obcích. Tento socioe-

konomický protiargument je však vyvažován přínosem v podobě rozvoje šetrného cestovního ruchu a především zachováním ekosystémových služeb, které jsou pro budoucnost regionu klíčové. V rámci environmentální výchovy v mateřské škole je tento aspekt transformován do srozumitelné podoby péče o „společný domov“. Jak uvádí Činčera (2007), pochopení smyslu pravidel ochrany v raném věku je základem pro pozdější odpovědné občanské postoje k životnímu prostředí. NPČŠ tak ve své historii i současném poslání představuje symbolickou hranici mezi antropocentrickým využíváním krajiny a respektem k její autonomii.

1.5.2 Specifika fauny a flóry regionu

Přírodní charakter NPČŠ je definován fascinující symbiózou neživé a živé přírody, kde geologické podloží přímo určuje podmínky pro existenci specifických rostlinných a živočišných společenstev. Pro pochopení ekosystému tohoto regionu je nezbytné nahlížet na krajinu jako na výsledek miliony let trvajících procesů, které započaly v druhohorním moři a pokračují dodnes skrze neustálou erozi a biologickou sukcesi.

Geologický fundament: Základním stavebním prvkem celého území je kvádrový pískovec, sedimentární hornina, která vznikla v období svrchní křídy (přibližně před 90 miliony let). V té době se na tomto území nacházelo mělké moře, na jehož dně se ukládaly vrstvy písků přinášených řekami z okolních pevnin. Pod tíhou nadložních vrstev a díky tmelu (křemitému, železitému či vápnitému) došlo k procesu diageneze, tedy zpevnění sypkých písků v pevnou skálu. Po ústupu moře a následném tektonickém výzdvihu byla tato pískovcová deska vystavena intenzivnímu zvětrávání.

Proces formování dnešní podoby skalních měst je výsledkem mechanické a chemické eroze. Voda, vítr a mráz pronikají do puklin v pískovci, rozšiřují je a postupně modelují bizarní útvary, jako jsou skalní věže, brány, okna či převisy. Specifickým jevem je tzv. selektivní zvětrávání, kdy méně odolné vrstvy pískovce podléhají erozi rychleji, čímž vznikají typické voštiny a římsy.

Hydrologická síť: Voda představuje v NPČŠ hlavní modelační sílu. Osou území je řeka Labe, která zde vytvořila nejhlubší pískovcový kaňon v Evropě. Z hlediska EV a navrženého programu je však stěžejním tokem řeka Kamenice. Tento pravostranný přítok

Labe pramení vLužických horách a v oblasti NPČŠ se hluboce zařezává do pískovcového podloží, čímž vytváří Edmundovu (Tichou) a Divokou soutěsku.

V těchto hlubokých kaňonech dochází k fenoménu klimatické inverze. Studený a vlhký vzduch se drží u dna soutěsek, zatímco na vrcholcích skal je tepleji a sušeji. To vede k paradoxní situaci, kdy v nadmořské výšce kolem 150 metrů rostou druhy typické pro horské polohy (např. violka dvoukvětá či různé druhy mechů a kapradin). Jančaříková (2010) připomíná, že právě tento kontrast mezi statickou skálou a dynamickou, neustále proudící vodou v soutěskách, nabízí dětem ideální příležitost k pochopení proměnlivosti přírody.

Obrázek 2: Edmundova soutěska

Obrázek 3: Violka dvoukvětá.
Foto: Zdeněk Patzelt

Diferenciace ochrany a maloplošná chráněná území Kromě plošné ochrany zajišťované statutem národního parku se v rámci NPČŠ a navazující CHKO Labské pískovce nachází síť maloplošných zvláště chráněných území. Tato území doplňují ochranu nejcitlivějších biotopů a specifických geomorfologických jevů. Mezi nejvýznamnější národní přírodní rezervace (NPR) patří NPR Kaňon Labe, chránící nejhlubší pískovcový kaňon v Česku, a NPR Růžák, jež zahrnuje zachovalý komplex listnatých lesů s bohatým výskytem ohrožených druhů rostlin a živočichů.

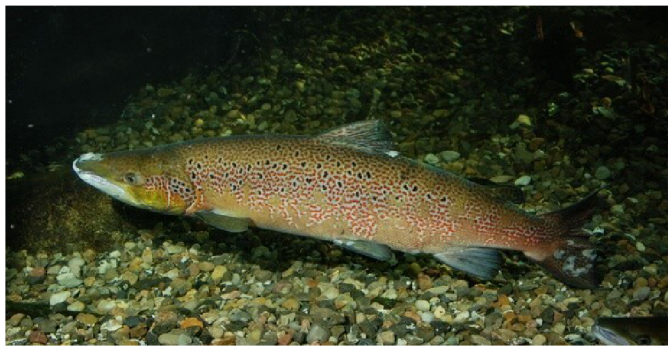
Obrázek 4: Růžovský vrch (Růžák). Foto: Karel Veselý

Přírodní rezervace (PR) jako PR Pavlínino údolí nebo PR Vápenka představují menší, avšak ekologicky klíčové lokality. Vyskytují se zde například vápnomilné rostliny nebo specifická skalní společenstva, která v převážně kyselém pískovcovém prostředí tvoří unikátní enklávy. Systém doplňují přírodní památky (PP), například a PP Meandry Chřibské Kamenice, jež jsou zásadní pro stabilitu vodního ekosystému a okolního lužního lesa. Tato mozaika chráněných území umožňuje dětem v rámci programu pochopit, že národní park nepředstavuje homogenní prostor, nýbrž soustupňovitý systém péče o přírodu, který reaguje na jedinečnost konkrétních lokalit.

Obrázek 5: Meandry Chřibské Kamenice

Ikonické druhy fauny NPČŠ zahrnují druhy, které jsou úzce vázány na specifika pískovcové krajiny a čistotu zdejších vod. V rámci navrženého programu jsou akcentováni čtyři zástupci, kteří slouží jako bioindikátory stavu prostředí:

Losos obecný (Salmo salar): Tato ryba je symbolem úspěšné reintrodukce a čistoty řeky Kamenice. Lososi, kteří se rodí v horních tocích, odplouvají do moře a po několika letech se vracejí zpět, aby se vytřeli na stejném místě. Jejich schopnost překonávat překážky a migrovat na obrovské vzdálenosti je pro děti silným motivem k pochopení životních cyklů.



Obrázek 6: Losos obecný (Salmo salar)

Rys ostrovid (Lynx lynx): Podle zákona o ochraně přírody ho řadíme mezi chráněné druhy a je klasifikován jako silně ohrožený. Jako největší kočkovitá šelma regionu představuje vrcholového predátora. Jeho přítomnost v NPČŠ svědčí o rozsáhlosti a celistvosti zdejších lesů. Rys je velmi plachý a v krajině se pohybuje téměř nepozorovaně, což v edukačním procesu umožňuje pracovat s tématem maskování a sledování pobytových znaků (stop). Jeho největší poznávací znak jsou dlouhé štětičky na konci ušních boltců, Neví se přesně, k čemu slouží, ale nejpravděpodobnější je lepší rozpoznávání směru zvuku a usnadnění orientace v lese. Jeho tlapy, které mají zatažitelné drápy (ty vytahuje pouze výjimečně, hlavně při lovu) slouží v zimě jako sněžnice.

Obrázek 7: Rys ostrovid (Lynx lynx). Foto: Martin Mecnarowski

Sokol stěhovavý (Falco peregrinus): Jedná se o nejrychlejšího ptáka na světě (při střemhlavém letu rychlost až 300km/h). Jeho potravu tvoří převážně ptáci o velikosti holuba, které loví v letu. Tento dravec využívá pískovcové věže jako bezpečné hnízdiště. NPČŠ patří k nejvýznamnějším hnízdním oblastem sokola ve střední Evropě. Ochrana sokola vyžaduje v době hnízdění klid v okolí skal, což dětem prakticky demonstruje potřebu respektovat hranice a pravidla v národním parku. Nadměrné využívání pesticidů v druhé polovině 20. století způsobilo kolaps populace. V České republice se v těchto letech nakonec nenacházel ani jeden hnízdící pár. Došlo to až do bodu, kdy počátkem 70. let byl sokol stěhovavý u nás prohlášen za vyhynulý druh. Po zákazu používání těchto škodlivých látek se začala populace postupně vracet a v roce 1994 se na území NPČŠ usadili první sokoli.

Obrázek 8: Sokol stěhovavý (Falco peregrinus). Foto: Petr Bambousek

Mlok skvrnitý (Salamandra salamandra): Obojživelník typický pro vlhké rokle a listnaté lesy. Jeho černo-žluté zbarvení je klasickým příkladem aposematismu – výstražného signálu, který varuje predátory před jedovatostí. Jeho jedovaté žlázy se nachází na hlavě a na zádech. Jed je nebezpečný hlavně pro zvířata, kterým způsobuje křeče, potíže s dechem a někdy i smrt. Pro lidi jed není příliš nebezpečný, způsobuje většinou pouze nepříjemné pálení, hlavně při kontaktu s ústy a očima. Živý se hlavně měkkýši (slimáci, hlemýždi) či hmyzem. Mlok je pro předškolní děti snadno rozpoznatelný a díky své pomalosti umožňuje detailní pozorování v terénu. Je ale aktivní hlavně za soumraku či v noci, takže se s ním málokdy setkáme.

Obrázek 9: Mlok skvrnitý (Salamandra salamandra)

Někdy se objevuje názor, že důraz na ikonické a „atraktivní“ druhy fauny může vést k opomíjení méně nápadných, ale ekologicky stejně důležitých organismů, jako je hmyz nebo houby. Tento protiargument je sice validní, nicméně v předškolním vzdělávání slouží tyto „vlajkové druhy“ jako nezbytný motivační prvek. Skrze příběh rysa nebo lososa si dítě vytváří citovou vazbu k celému ekosystému, což následně otevírá cestu k hlubšímu zájmu o přírodu jako celek. Jak uvádí Leblová (2012), pro dítě v tomto věku je konkrétní zvíře s jasnými znaky mnohem uchopitelnější než abstraktní pojem biodiverzity.

Syntéza geologických, hydrologických a biologických poznatků v této kapitole tvoří teoretický rámec, který ospravedlňuje volbu konkrétních aktivit v praktické části práce. Každý prvek krajiny NPČŠ – od zrnka písku přes systém zákonné ochrany až po sokola na skále – je součástí provázaného systému, který je dětem v programu představován formou prožitku a objevování.

1.5.3 Edukační potenciál a specifika terénní výuky v NPČŠ

Edukační potenciál NPČŠ spočívá především v jeho autenticitě a v možnosti konfrontovat děti s přírodními procesy v jejich nejčistší podobě. Terénní výuka v tomto regionu není pouhým „učením venku“, ale představuje specifickou formu pedagogické práce, která využívá členitost krajiny k rozvoji celostní osobnosti dítěte. Pro předškolní vzdělávání je klíčové, že tento prostor umožňuje přechod od abstraktních pojmů k hmatatelné realitě – například pojem „eroze“ se v NPČŠ stává srozumitelným skrze hru s pískovcovou drtí.

Specifikem regionu je také existence specializovaných pracovišť, jako je Dům Českého Švýcarska v Krásné Lípě, který slouží jako metodické zázemí pro environmentální výchovu. Pro navržený program je však stěžejní přímý kontakt s terénem mimo informační centra. Jančaříková (2010) uvádí, že prožitkové učení v národním parku má silný etický rozměr; dítě zde není pánem prostoru, ale hostem, který musí respektovat klidové zóny a pravidla ochrany. Tato „výchova omezením“ (např. nutnost držet se značených cest kvůli ochraně sokola stěhovavého) paradoxně vede k hlubšímu pochopení svobody a odpovědnosti v přírodě.

Obrázek 10: Dům Českého Švýcarska (Krásná Lípa)

Dalším významným edukačním prvkem, který je pro NPČŠ v současnosti unikátní, je téma obnovy krajiny po rozsáhlém požáru. Tato situace umožňuje pedagogům pracovat s konceptem sukcese a regenerace. Děti mohou v přímém přenosu sledovat, jak na spáleništi vzniká nový život, což je prožitkově mnohem silnější než jakákoliv teoretická lekce o koloběhu života. Leblová (2012) v této souvislosti připomíná, že prožitkové učení v takto dynamickém prostředí pomáhá dětem zpracovávat i environmentální úzkost a buduje v nich optimistický postoj k regeneračním schopnostem přírody.

V neposlední řadě region nabízí možnost setkání s profesí strážce národního parku, což je v navrženém programu personifikováno postavou strážce Bukvíka. Tato postava slouží jako most mezi dětským magickým myšlením a realitou odborné ochrany přírody. Edukační potenciál NPČŠ je tedy v syntéze tří rovin: krajiny jako učebnice (geologie a biologie), terénu jako tělocvičny (motorika a odvaha) a pravidel jako etického rámce (odpovědnost a respekt).

2 Praktická část

2.1 Východiska a cíle tematického programu

Hlavním teoretickým východiskem programu je předpoklad, že EV v předškolním věku nesmí být redukována na pouhé předávání faktických informací o přírodě. Jak uvádí Jančaříková (2010), v tomto vývojovém období se formuje především environmentální senzitivita, tedy schopnost citlivě vnímat okolní prostředí a reagovat na jeho podněty. Pro věkovou skupinu starších dětí je příznačná narůstající schopnost badatelského uvažování, kterou program systematicky rozvíjí skrze metody pozorování, experimentu a komparace. Zatímco u mladších dětí dominuje prostá fascinace živly, u předškoláků lze již pracovat s konceptem odpovědnosti a aktivní péče o krajinu.

Dalším pilířem je syntéza environmentálního obsahu s výtvarným jazykem. Tento přístup vychází z teorie Stadlerové et al. (2020), podle níž výtvarná tvorba neslouží pouze jako ilustrace získaných poznatků, ale jako svébytný nástroj vnitřního zpracování prožitku. Propojení těchto dvou oblastí umožňuje dětem přejít od pasivního pozorování k aktivní interpretaci světa. Hazuková (2011) v této souvislosti hovoří o procesu „nahlížení a nacházení“, kdy je dítě vedeno k tomu, aby v krajině Českého Švýcarska objevovalo nejen tvary a barvy, ale i skryté významy a souvislosti. Výtvarný artefakt se tak stává hmatatelným důkazem mentálního procesu objevování.

Existuje sice protiargument, že přílišné propojování exaktního poznávání (biologie, geologie) s volnou uměleckou tvorbou může vést k didaktickému eklekticismu, kdy ani jedna oblast není naplněna dostatečně hluboko. Nicméně v předškolním vzdělávání je tato integrace nezbytná, neboť dětské vnímání světa je přirozeně synkretické a nerozdělené do vědních oborů. Právě výtvarná aktivita pomáhá překlenout propast mezi abstraktním pojmem (např. „eroze“ nebo „sukcese“) a jeho konkrétním pochopením skrze hmatovou a vizuální zkušenost.

Cíle tematického programu:

Hlavním cílem programu je posílení sounáležitosti dětí s NPČŠ a rozvoj jejich environmentální gramotnosti prostřednictvím prožitkového učení a kreativní tvorby. Tento obecný záměr je dále konkretizován do následujících dílčích cílů:

V oblasti kognitivní: Seznámit děti s unikátními rysy národního parku (pískovcové útvary, řeka Kamenice, specifická fauna a flóra) a objasnit principy ochrany přírody. Děti by měly porozumět dynamice krajiny, včetně procesů její obnovy (nejen po požáru), což odpovídá požadavkům RVP PV na rozvoj kompetencí k řešení problémů.

V oblasti afektivní: Budovat hluboký etický vztah k živé i neživé přírodě. V souladu s Leblovou (2012) program směřuje k pěstování úcty k životu ve všech jeho formách a k eliminaci environmentální úzkosti skrze zdůrazňování regeneračních schopností přírody.

V oblasti psychomotorické a výtvarné: Rozvíjet jemnou i hrubou motoriku skrze manipulaci s přírodním materiálem a experimentování s netradičními výtvarnými postupy a technikami (tvorba v krajině, strukturální reliéf, procesuální akvarel). Cílem je kultivace vizuální gramotnosti a schopnosti estetického vyjádření vlastního prožitku.

Program je koncipován tak, aby respektoval individuální tempo dětí, přičemž využívá rotaci v centrech aktivit, což umožňuje diferenciaci nároků. Pro starší děti jsou do programu zařazeny činnosti vyžadující delší soustředění a schopnost pracovat s badatelskými nástroji (lupy, mapy, dalekohledy), čímž je naplňován požadavek Jančaříkové (2010) na badatelsky orientovanou výuku. Výsledkem by nemělo být pouze osvojení souboru informací, ale především proměna postoje dítěte k prostředí, které ho obklopuje. Příroda NPČŠ zde nefunguje jako pouhá kulisa pro hry, nýbrž jako aktivní edukační prostor, který děti učí pokoře, údivu a odpovědnosti.

2.2 Metodika tvorby a struktura metodických karet

Při tvorbě praktické části práce byl kladen důraz především na aplikační potenciál navrženého programu v reálném prostředí mateřské školy. Z tohoto důvodu byla opuštěna koncepce rozsáhlé metodické příručky a nahrazena formátem samostatných metodických

karet formátu A4. Tento přístup reflektuje potřeby pedagogické praxe, kde je vyžadována rychlá orientace v přípravě a možnost mít klíčové body programu neustále k dispozici přímo při práci s dětmi. Každá karta představuje ucelený denní plán, který je strukturován tak, aby vedl učitele od úvodní motivace až po závěrečnou reflexi, aniž by potlačoval jeho vlastní pedagogickou kreativitu. Tyto karty byly tvořeny v aplikaci Canva Pty Ltd (bezplatný nástroj pro grafický design).

Struktura metodických karet:

Každá karta je rozdělena do několika fixních segmentů, což zajišťuje přehlednost a metodickou kontinuitu celého týdne. Tato struktura vychází z principů projektového vyučování a prožitkového učení (Leblová 2012):

- Identifikační a cílová část: Obsahuje název dne a jasně definovaný hlavní vzdělávací cíl. Cíle jsou formulovány v souladu s RVP PV (2025) a jsou zaměřeny na konkrétní kompetence, které by si dítě mělo během dne osvojit.
- Checklist pomůcek: Praktický seznam všech materiálů nezbytných pro realizaci činností. Tento prvek minimalizuje časovou náročnost přípravy pedagoga a zajišťuje plynulý přechod mezi jednotlivými bloky.
- Motivační a diskusní blok: Obsahuje konkrétní náměty pro ranní komunitní kruh, včetně dopisů od postavy strážce Bukvíka a sady otevřených otázek. Jančaříková (2010) zdůrazňuje, že správně položená otázka je v environmentální výchově důležitější než hotová odpověď, neboť stimuluje badatelské myšlení.
- Metodický popis činností: Detailní rozpis dopoledních aktivit rozdělený na pohybové, kognitivní a výtvarné složky. U výtvarných činností je kladen důraz na proces a experiment (Stadlerová et al. 2020), nikoliv na uniformní výsledek.
- Informační servis pro pedagoga (zadní strana karty): Tato část poskytuje učiteli nezbytné odborné zázemí. Obsahuje faktografické údaje o regionu, vysvětlení odborných pojmů (např. klimatická inverze, sukcese) a metodické rady pro případnou modifikaci aktivit.

Lze sice namítnout, že takto strukturovaný formát může vést k určité schematičnosti a omezovat pedagogickou intuici či spontaneitu dětí, nicméně v kontextu spe-

cifického a odborně náročného tématu, jakým je NPČŠ, představují karty nezbytnou oporu. Zajišťují, že i pedagog, který není expertem na daný region, dokáže dětem zprostředkovat fakticky správné a didakticky hodnotné informace. Karty tedy neslouží jako striktní scénář, ale spíše jako bezpečný rámec, uvnitř kterého může učitel flexibilně reagovat na aktuální potřeby a zájmy dětí.

Metodika tvorby karet rovněž zohledňuje princip diferenciace. Aktivity jsou navrženy pro věkově homogenní skupinu starších dětí, avšak díky práci v centrech aktivit (např. Ateliér, Laboratoř, Dílna) umožňují individuální tempo a různou míru obtížnosti. Tento organizační model odpovídá moderním trendům v předškolním vzdělávání, kdy pedagog neřídí celou třídu frontálně, ale spíše usnadňuje proces objevování v menších skupinách. Výsledný soubor karet tak tvoří kompaktní celek, který je připraven k okamžitému využití v praxi, přičemž propojuje teoretická východiska environmentální výchovy s konkrétními výtvarnými a badatelskými postupy.

2.3 Realizace týdenního programu „Týden v Českém Švýcarsku“

2.3.1 Den 1: Vyrážíme na výlet

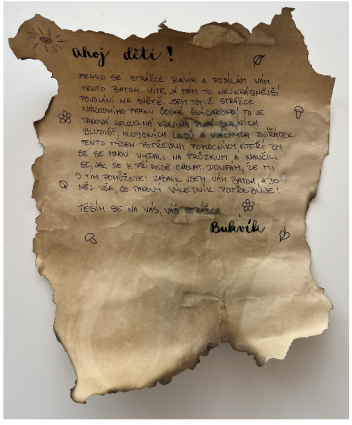
Úvodní den tematického bloku je považován za jeden z nejdůležitějších celého týdne, jelikož slouží jako pomyslná vstupní brána k tématu a určuje míru následného zapojení dětí. Vzhledem k tomu, že koncept národního parku může představovat pro děti předškolního věku příliš abstraktní pojem, je vzdělávací obsah transformován do srozumitelných témat cestování, objevování a dobrodružství v přírodě. Cílem je vzbudit v dětech přirozenou zvídavost a položit základy pro budování environmentální senzitivity.

Cíle dne:

- Seznámit děti s pojmem Národní park (České Švýcarsko) a aby ho dokázaly odlišit od běžného lesa. Očekávaným výstupem je schopnost dítěte uvést alespoň dva rozdíly (např. v pravidlech chování, v zásahu člověka) a identifikovat minimálně tři položky potřebné pro výpravu do terénu.

Popis a zdůvodnění aktivit:

Program je zahájen v ranním komunitním kruhu, kde je využita metoda práce s tajemstvím. Pedagog do prostoru třídy přináší reálný cestovní batoh, který funguje jako vizuální a hmatový stimul. Postupné odhalování jeho obsahu – mapy regionu, lékárničky, pláštěnky, pokrývky hlavy či lahve s pitím – slouží k motivaci a aktivizaci dětí. Tato metoda vychází z doporučení Jančaříkové (2010), která zdůrazňuje význam překvapení pro udržení pozornosti dítěte. Součástí batohu je také dopis od strážce parku Bukvíka. Pedagog dětem přečte dopis, skrze který se děti dozvídají o své roli „mladých badatelů“, kteří budou během týdne objevovat krásy a tajemství chráněné krajiny.



Obrázek 11: Dopis od strážce Bukvíka

Navazující práce s mapou regionu cíleně rozvíjí předčtenářskou gramotnost a schopnost dekódovat symboly. Děti se učí lokalizovat své bydliště a hledat cílovou destinaci, tedy Národní park České Švýcarsko. V této fázi pedagog vysvětluje rozdíly mezi národním parkem, jakožto územím, kde je příroda „doma“ a člověk je pouze hostem a obyčejným hospodářským lesem, který lidé využívají ke svému prospěchu.

Na kognitivně náročnější část navazuje pohybová hra „Vlak do skal“. Tato aktivita plní hlavně funkci relaxační a symbolickou – děti se skrze rytmizovaný pohyb vžívají do role cestovatelů, kteří opouštějí známé prostředí mateřské školy a vstupují do prostoru chráněné krajiny. Hra podporuje rozvoj hrubé motoriky, koordinace a sociální kohezi skupin.

Hlavní činností dne je výroba badatelského dalekohledu. Z hlediska výtvarné a pracovních výchovy se jedná o kombinovanou techniku využívající princip upcyklace, tedy kreativního znovuvyužití odpadového materiálu (Leblová 2012). Děti pracují s papírovými ruličkami, které si individuálně zdobí pomocí fixů, temper či koláže. Křížová (2017) uvádí, že práce s prostorovou formou a řešení stability (spojování ruliček pomocí kartonového můstku a tavné pistole za asistence pedagoga) rozvíjí technické myšlení a manuální zručnost.

Obrázek 12: Průběh výroby badatelského dalekohledu

Hotový výrobek není chápán jako samoúčelný artefakt, ale jako funkční pomůcka pro environmentální pozorování v následujících dnech. Dalekohled dětem pomáhá omezit zorné pole a soustředit se na konkrétní detaily v přírodě, což je klíčové pro rozvoj pozorovacích schopností (Jančaříková 2010).

Reflexe a zakončení dne:

Závěrečná reflexe dne probíhá formou aktivity „Procházíme parkem“. Děti využívají své nově vyrobené dalekohledy k pozorování fotografií a obrázků Českého Švýcarska, které jsou rozmístěny v prostoru třídy jako improvizovaná galerie. Každé dítě se zastaví u snímku, který ho nejvíce zaujal, a pokusí se vysvětlit důvod svého výběru. Díky této aktivitě se u dětí rozvíjí pozorovací schopnosti a schopnost formulovat vlastní názor. Podle Činčery (2007) je právě interpretace vizuálních vjemů a vyjádření vlastního postoje základem pro rozvoj kritického myšlení a estetického vnímání přírody. Děti se tak učí nedívat se na přírodu jako na celek, ale vyhledávat v ní konkrétní detaily a hodnoty. Celý den je uzavřen v komunitním kruhu rekapitulací získaných poznatků a společným zhodnocením aktivit, čímž dochází k fixaci prožitků a přípravě na téma následujícího dne.

Obrázek 13: Děti s badatelskými dalekohledy

2.3.2 Den 2: Příběh pískovce

Druhý den programu se zaměřuje na hlubší porozumění neživé přírody, konkrétně pískovci, který tvoří geologický základ NPČŠ. Cílem tohoto dne je transformovat abstraktní geologické procesy do podoby, která odpovídá magickému a názornému myšlení dětí předškolního věku. Jak uvádí Jančaříková (2010), pro tento věk je klíčové propojení odborných poznatků s citovými a smyslovými prožitky.

Cíle dne:

- Pochopit elementární princip vzniku sedimentární horniny skrze příběh, hmatovou zkušenost a výtvarnou aktivitu. Seznámit se s pojmem pareidolie skrze hledání tvarů ve skalních útvarech. Poznat skalní útvar „Pravčická brána“.

Popis a zdůvodnění aktivit:

Program dne je zahájen v ranním komunitním kruhu, metodou ekonaratologie, tedy vyprávěním příběhu o pravěkém moři, které kdysi pokrývalo území dnešního národního parku. Tato metoda je podle Jančaříkové (2010) zásadní pro zapamatování informací, které by jinak byly pro děti příliš teoretické. Pedagog dětem vysvětluje, že dnešní skály byly kdysi pouhými zrnky písku na mořském dně, která se pod velikým tlakem a vlivem času „slepila“ k sobě. V průběhu vyprávění probíhá smyslové porovnání: v jedné ruce děti drží misku se sypkým pískem a ve druhé reálný úlomek pískovce. Skrze hmat si uvědomují proces „zkamenění“. Následuje práce s obrazovým materiálem ikonických útvarů (např. Opičí hlava, Pravčická brána, Ohnivec), kde děti trénují vizuální gramotnost a pareidolii –schopnost vidět v neživých tvarech konkrétní objekty.

Na ranní kruh navazuje pohybová hra „Zkamenělé sochy“. Hra napomáhá k fixaci prožitku stability a pevnosti skal. Děti se volně pohybují po místnosti a na domluvený signál se proměňují v pískovcové útvary. V této poloze musí vydržet bez hnutí, čímž simulují nehybnost a stálost skály. Při zaznění dalšího signálu se mohou opět volně pohybovat. Tato aktivita propojuje kognitivní složku (znalost tvaru skály) s pohybovou a dramatickou výchovou.

Obrázek 14: Ranní komunitní kruh (2. den)

Hlavní činnost dne se z důvodu zajištění čistoty a individuálního přístupu při práci s lepidlem a pískem rozdělí do tří skupin (center), které se mezi sebou rotují. Tato forma práce odpovídá principu responsibility (Jančaříková, 2010), kdy pedagog reaguje na individuální tempo a zručnost dětí.

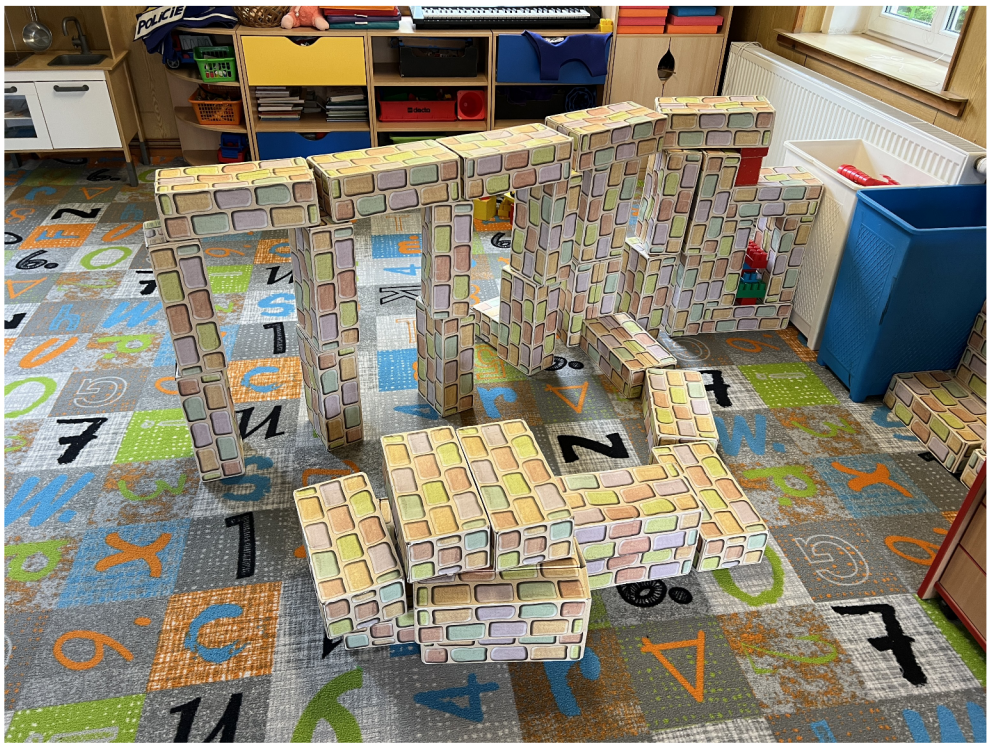
- Centrum „Ateliér“ (Výtvarná činnost): Děti na podkladový papír nanášejí tekuté lepidlo, kterým vytvářejí siluety skal či jiných motivů. Následně celou plochu zasypávají jemným pískem. Po zaschnutí a oklepání přebytečného písku vzniká reliéfní struktura. Hazuková (2011) v této souvislosti hovoří o důležitosti haptického kontaktu s materiálem. Tato práce přímo zrcadlí geologický proces sedimentace, o kterém se hovořilo v úvodu dne.

Obrázek 15: Průběh výtvarné činnosti s pískem

- Centrum „Laboratoř“ (Badatelská činnost): V rámci tohoto centra děti zaujímají roli malých přírodovědců. K exploraci využívají dalekohledy vyrobené první den a lupy. Tyto pomůcky zde nefungují pouze jako hračky, ale jako nástroje pro záměrné omezení zorného pole, což dětem umožňuje koncentrovat pozornost

na konkrétní strukturní detaily pískovce, které by při běžném pohledu mohly zůstat nepovšimnuty. Děti samostatně zkoumají různé druhů kamenů a písku, přičemž se zaměřují na variabilitu barevných odstínů, odlesků a specifickou drobivost. Tato aktivita rozvíjí jak vizuální vnímání, tak i haptickou citlivost.

- Centrum „Dílna“ (Konstruktivní činnost): V tomto centru dochází k transformaci poznatků o krajině do trojrozměrného modelu. Úkolem dětí je na koberci z kostek postavit bránu, inspirovanou pískovcovým útvarem „Pravčická brána“, o kterém se hovořilo v ranním bloku. Při této činnosti se vyžaduje schopnost převést vizuální vjem z fotografie do prostorové konstrukce, což podle Křížové (2017) zásadně rozvíjí prostorovou představivost a technické plánování. Děti musí řešit stabilitu, volbu vhodných prvků a vzájemnou koordinaci pohybů v omezeném prostoru. Společná tvorba také posiluje sociální kohezi a schopnost dětí dohodnout se na postupu při řešení problému.



Obrázek 16: Stavba inspirovaní Pravčickou bránou

Reflexe a zakončení dne:

Děti se opět scházejí v kruhu a provádějí reflexi formou „Hmatové galerie“. Děti se zavřenýma očima přejíždí prsty po svých zaschlých dílech a popisují, co cítí. Pedagog tyto vjemy propojuje s realitou NPČŠ – připomíná, že po takových „obrazech“ se v národním parku chodí a že je pískovec velmi křehký, proto jej musíme chránit (např. na Pravčickou bránu už se nesmí chodit, aby se více nepoškodila). Podle Stadlerové et al. (2020) je právě tato fáze reflexe, kdy se propojují smyslové vjemy s etickým rozměrem ochrany přírody, klíčová pro hluboké ukotvení environmentálního tématu.

Obrázek 17: Výsledek výtvarné činnosti s pískem

2.3.3 Den 3: Tajemství vody a soutěsek

Třetí den přináší výraznou změnu v dynamice a atmosféře programu. Zatímco předchozí den byl věnován statickému a drsnému pískovci, toto téma se zaměřuje na element vody, který v krajině Českého Švýcarska představuje dynamický a životodárný prvek. Ústředním motivem jsou soutěsky řeky Kamenice (Edmundova a Divoká soutěska), které jsou specifické svým mikroklimatem a fenoménem klimatické inverze (dole je zima, nahoře teplo).

Cíle dne:

- Seznámit se s řekou Kamenicí a jejími soutěskami. Identifikovat typické zástupce fauny vody (ledňáček říční, losos obecný). Rozlišit mezi viditelným a neviditelným znečištěním vody a uvědomit si důsledky lidského chování. Vyjádřit vlastnosti vody skrze procesuální výtvarnou tvorbu a experiment s materiálem.

Popis a zdůvodnění aktivit:

Program začíná navozením atmosféry ticha a tajemna. Pedagog využívá audio nahrávku zvuků tekoucí vody a zpěvu ptactva, což slouží jako podnět pro dedukci tématu dne. Jančaříková (2010) v této souvislosti připomíná, že zapojení více smyslů do úvodní motivace prohlubuje následný prožitek a usnadňuje dětem přechod od reality třídy k imaginárnímu světu přírody. Do děje děti uvádí postava „Starého převozníka“, který v soutěskách pomocí bidla odráží lodičky a provází návštěvníky po proudu řeky. Diskuse se zaměřuje na řeku Kamenici a její soutěsky, kterými převozník se svojí loďkou proplouvá. Pedagog by měl dětem předat základní informace o fauně a flóře kolem této řeky, které jsou rozebrané v kapitole 1.5.2.

Následuje pohybová hra „Na lososy“. Aktivita simuluje náročnou cestu lososů, kteří plují proti proudu řeky Kamenice. Překážková dráha ve třídě (podlézání „padlých kmenů“, přeskakování „peřejí“ z polštářů, pohyb proti směru imaginárního proudu) propojuje environmentální poznatek o migraci ryb s rozvojem hrubé motoriky a obratnosti.

Hlavní činnost se opět odehrává prostřednictvím center aktivit, díky kterým se dětem umožňuje individuální přistup a hlubší ponor do problematiky.

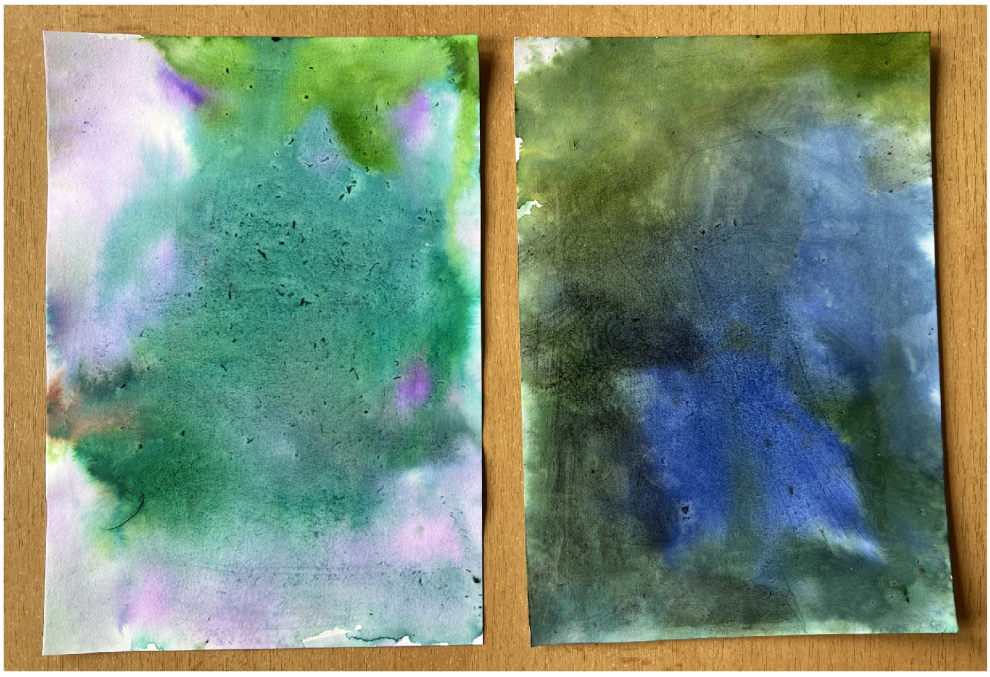
- Centrum „Ateliér“ (Výtvarná technika mokré do mokrého): Děti pracují s akvarelovou malbou na navlhčený podklad. Tato technika byla zvolena, jelikož nejlépe vystihuje vodní živel – je nestálý, tekutý a barvy se v něm přirozeně mísí, podobně jako proudy v řece. Voda a zvuky vody uvolňují napětí a z hlediska arteterapie má tato technika podobný dopad, jelikož odbourává strach z chyby. V takové malbě neexistuje žádný špatný tah a děti se díky tomu učí přijímat náhodu. Postup zahrnuje navlhčení čtvrtky houbičkou a následné zapouštění odstínů modré, tyrkysové a fialové, které evokují hloubku a pohyb říčního proudu.

Obrázek 18: Průběh výtvarné činnosti mokré do mokrého

- Centrum „Laboratoř“ (Experiment se znečištěním): Pedagog s dětmi provádí experiment, který reflektuje poznatky Jančaříkové (2010) o znečištění vody. Porovnávají se dvě nádoby: v jedné jsou viditelné odpadky (klacíky, papírky, malé hračky, víčka, …), které lze snadno odstranit. V druhé nádobě je čistá voda, do které se postupně přidává potravinářské barvivo (simulace léků a chemikálií). Děti zjišťují, že barvivo z vody nelze „vyndat“ tak snadno jako odpadky. Aktivita vede k uvědomění, že ne vše co vypadá čistě, je skutečně zdravé pro život v řece, a zdůrazňuje odpovědnost člověka za neviditelné zásahy do ekosystému.
- Centrum „Dílna“ (Loďka pro převozníka): Aby byl zážitek ze soutěsek kompletní, děti vytvářejí plavidlo pro Starého převozníka. Činnost je diferencována podle toho, co si děti budou chtít vyzkoušet: skládání papírové origami lodičky, kterou budou mít možnost si i vybarvit, nebo konstrukce lodičky z přírodnin (skořápky ořechů, kůra, listy), přičemž stěžeň upevňují pomocí plastelíny. Tato aktivita naplňuje cíl tvorby z přírodních materiálů s nízkou ekologickou stopou (Jančaříková 2010).

Reflexe a zakončení dne:

Závěrečná reflexe probíhá formou společné instalace. Děti umisťují své lodičky na „řeku“ vytvořenou ze spojených akvarelových maleb z ateliéru. Společně sledují, jak se jednotlivá díla propojila v jeden celek, což symbolizuje provázanost ekosystému. Pro ještě silnější zážitek se do pozadí opět pustí audio nahrávka zvuků vody. Reflexe končí zamyšlením nad tím, jak můžeme pomoci udržet řeku Kamenici čistou pro obyvatele, které najdeme nejen pod hladinou.



Obrázek 19: Výsledek výtvarné činnosti mokré do mokrého

2.3.4 Den 4: Po stopách obyvatel lesa.

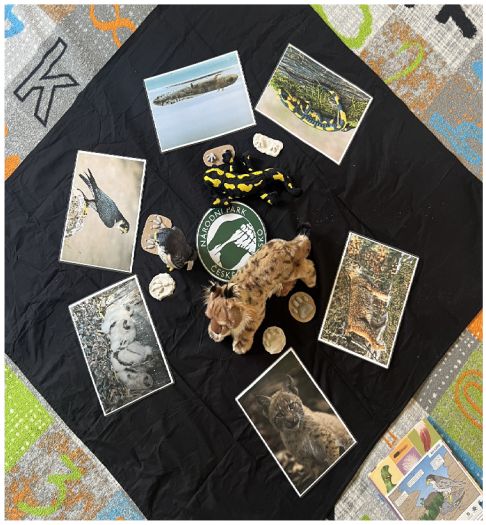
Čtvrtý den tematického celku přenáší pozornost dětí od neživé přírody k přírodě živé. Program je zaměřen faunu typickou pro region, konkrétněji se soustředí na druhy, které jsou pro tuto oblast ikonické, vzácné nebo vyžadují specifickou ochranu (sokol stěhovavý, rys ostrovid a mlok skvrnitý). Badatelský přístup umožňuje dětem vžít se do role terénních zoologů, kteří v krajině nepátrají pouze po zvířatech samotných (ta jsou v přirozeném prostředí velmi plachá), ale především po jejich pobytových znacích (stopy, zbytky potravy či úkryty). Jak uvádí Jančaříková (2010), pro budování vztahu k přírodě je klíčové, aby děti zvířata nevnímaly jen jako statické obrázky, ale jako živé bytosti s konkrétními příběhy.

Cíle dne:

- Identifikovat tři typické zástupce fauny (rys, sokol, mlok) a rozpoznat jejich stopy. Pochopit význam maskování a tichého pohybu v přírodě. Rozvíjet empatii k živým tvorům a formulovat pravidla ohleduplného chování v chráněném území.

Popis a zdůvodnění aktivit:

Ranní blok je koncipován jako motivační badatelská aktivita, která proměňuje prostor třídy v terén národního parku. Pedagog rozmístí po prostoru stopy zvířat (využívá papírové šablony nebo stopy vysypané např. moukou přes šablonu, pokud nám to podmínky dovolují). Děti se vžívají do role stopařů a za pomocí svých badatelských dalekohledů (vyrobených 1. den) a lup pátrají po původcích stop. Na konci každé cestičky naleznou plyšovou hračku konkrétního zvířete doplněnou o fotografii z reálného prostředí a věc, která je s nimi spojená (např. pírko u sokola, odlitek tlapky u rysa, obrázek larvy u mloka). Tato aktivita propojuje kognitivní



Obrázek 20: Ranní komunitní kruh (4. den)

složku (poznávání stop) se senzomotorickou zkušeností a prvkem tajemství, což zvyšuje vnitřní motivaci dětí.

V navazujícím komunitním kruhu probíhá reflexe nálezů. Pedagog s dětmi rozebírá fotografie a vede diskusi směrem k environmentální etice. Činčera (2007) zdůrazňuje, že environmentální senzitivita se buduje skrze pochopení zranitelnosti zvířat. Děti společně formulují pravidla „návštěvy u zvířat“ — ticho, čistota a respekt k úkrytům. Zde se objevuje důležitý pedagogický moment: zatímco sokol potřebuje klid na skalních věžích pro hnízdění, rys vyžaduje rozsáhlý a nerušený prostor lesa.

Následuje pohybová hra „Neviditelný rys“. Děti se učí pohybovat po třídě (či zahradě) naprosto tiše, čímž napodobují strategii rysa při lovu či přesunu. Jeden z nich je v roli „strážce“, který má zavázané oči a naslouchá. Tato hra rozvíjí sluchové vnímání a sebeovládání. Diskuse po hře se zaměřuje na negativní dopad hlučného chování lidí v lese, které zvířata stresuje a vyhání z jejich přirozených domovů.

Hlavní činnost je opět organizovaná formou center aktivit.

- Centrum „Ateliér“ (Mločí maskování): V tomto centru se děti věnují technice tupování přes připravenou šablonu mloka skvrnitého. Díky této metodě mohou děti aktivně zkoumat texturu barev a hustotu nánosu. Hlavní edukační záměr je však v pochopení konceptu aposematismu – využít výrazného barevného kontrastu černé a žluté jako varovného signálu v přírodě. Díky procesu tupování si děti zvládají ověřit, jak výrazně mlok v přirozeném prostředí „svítí“, což je silná ochrana před predátory. Tato zkušenost dětem poskytuje možnost rozluštit informace, které jim příroda může poskytnout, a rozvíjí schopnost nahlížet na barvu jako na nositele specifického významu (Hazuková 2011).

Obrázek 21: Průběh výtvarné činnosti „Mločí maskování“

- Centrum „Dílna“ (Stopy zvířat): Děti pracují s předpřipravenou modelínou, do které si pomocí tiskátek otiskují věrný model stopy rysa. Úkolem je pomocí badatelských karet stopy určit a následně si vyzkoušet techniku odlévání stop do sádry. Jančaříková (2010) uvádí, že vlastní výrobek (odlitek) slouží jako silná paměťová kotva, která fixuje prožitek badatele a hmatatelný důkaz o existence zvířete.

Obrázek 22: Průběh odlévání sádry

- Centrum „Laboratoř“ (Badatelské stopování): Činnost je zaměřena na identifikaci pobytových znaků typických pro NPČŠ. Děti mají k dispozici věrné modely stop všech tří sledovaných druhů. Tyto stopy následně samostatně přenášejí do nádob s vlhkým pískem, čímž simulují reálný nález v terénu. Písek zde funguje jako ideální médium, které umožňuje dětem zkoumat hloubku a zřetelnost otisku v závislosti na tlaku ruky.

Obrázek 23: Průběh badatelského stopování

Reflexe a zakončení dne:

Probíhá formou pohybové improvizace simulující plachost zvířat. Děti se učí reagovat na zvukový signál (přítomnost člověka v lese) rychlím a tichým ukrytím (schoulení se do klubíčka). Reflexe končí sdílením pocitů z role zvířete: „Jaké to je, když nás někdo v lese vyruší?“. Společně si děti zhodnotí daný den a každý si vybere jednoho zástupce fauny (v podobě plyšáka) o kterém nám řekne nějakou zajímavost, co se v tento den dozvěděl.

Obrázek 24: Výsledek výtvarné činnosti „Mločí maskování“

Obrázek 25: Výsledek odlévání sádry

2.3.5 Den 5: Les, který zemřel a znovu ožil

Závěrečný den tematického celku je věnován fenoménu lesního požáru a následné přirozené obnově krajiny, což jsou témata pro současnou podobu NPČŠ zcela zásadní. Cílem je transformovat téma destrukce do pozitivního vzdělávacího prožitku, který dětem demonstruje sílu přírody a její schopnost regenerace. Jak uvádí Jančaříková (2010), prožitkové učení v kontextu ekosystémových změn pomáhá dětem pochopit dynamiku přírody, která není statická, ale neustále se proměňuje. Program pátého dne směřuje k syntéze získaných poznatků a k posílení etického vztahu k ochraně prostředí.

Cíle dne:

- Pochopit příčiny vzniku lesního požáru a roli člověka v jeho prevenci. Seznámit se s pojmem obnova lesa skrze symboliku semínek v šiškách.

Obrázek 26: Ranní komunitní kruh (5. den)

Popis a zdůvodnění aktivit:

Program začíná v ranním kruhu motivací „Tajemství šišky“. Pedagog dětem ukazuje různé druhy šišek a vysvětluje jejich funkci jako „bezpečných domečků“ pro

semínka. V kontextu požáru v Českém Švýcarsku je zdůrazněno, že i když oheň poškodí dospělé stromy, semínka ukrytá v šiškách nebo v zemi často přežijí a dají základ novému lesu. Tato metoda smyslového zkoumání koresponduje s doporučením Leblové (2012), aby environmentální výchova u dětí probouzela naději a pocit sounáležitosti, nikoliv environmentální úzkost z katastrof.

Následuje pohybová hra „Oheň a voda“, která je variací na klasickou hru „Na Mrazíka“. Většina dětí představuje stromy v lese. Vybrané dítě v roli „ohně“ se snaží stromů dotknout; zasažený strom se zastaví, zvedne ruce jako plameny a volá: „Hoří, hoří!“. Druhé vybrané dítě v roli „vody“ (nebo strážce s vodou) se snaží zasažené stromy zachránit dotykem, čímž je „uhasí“. Tato dramatizace umožňuje dětem bezpečně ventilovat emoce spojené s tématem požáru a zároveň modeluje proces pomoci a ochrany přírody.

Hlavní činnost je situována do venkovního prostředí a skládá se ze dvou částí – uměním v přírodě a plánované výsadby.

Umění z přírodnin „Ochranný kruh pro strom“: Děti si v areálu zahrady nebo blízkého lesa vyberou živý strom, kterému chtějí vyjádřit úctu. Z nasbíraných šišek a dalších různých přírodnin (ne natrhaných!) kolem jeho paty tvoří různé obrazce. Podle Hazukové (2011) umění v přírodě představuje dialog mezi tvůrcem a místem. Šišky zde symbolizují novou generaci lesa, která se chystá vyrůst pod ochranou starších stromů. Tato činnost rozvíjí estetické vnímání struktur a učí děti pracovat s přírodním materiálem bez jeho poškozování.

Obrázek 27: Průběh aktivity „Umění z přírodnin“

Výsadba stromu naděje (Metodický záměr): Jako vyvrcholení celého týdne je navržena společná výsadba sazenice stromu (např. břízy nebo jeřábu, které jsou typickými průkopníky obnovy v NPŠČ). Tento akt představuje přechod od teoretického poznání k praktickému environmentálnímu činu. Činčera (2007) v tomto smyslu hovoří o budování kompetence k jednání, kdy dítě získává pocit, že může stav světa aktivně ovlivnit.

Reflexe a zakončení dne:

Týdenní program je zakončen rituálem u „Mapy Českého Švýcarska“, kde děti rekapitulují své zážitky. Každé dítě obdrží od postavy strážce Bukvíka symbolický odznak mladého ochránce přírody, což upevňuje jejich nově nabytou identitu a vztah k regionu. Program tak nekončí pouze předáním informací, ale vytvořením osobního pouta ke krajině, která disponuje obrovskou vnitřní silou k obnově.

Obrázek 28: Výsledek aktivity „Umění z přírodnin“

2.4 Reflexe a evaluace programu

Závěrečná fáze realizace tematického bloku „Týden v Českém Švýcarsku“ se zaměřuje na kritické zhodnocení stanovených cílů, organizačního zajištění a vlastní pedagogické role. Evaluace vychází z přímého pozorování dětí, analýzy jejich výtvarných prací a zpětné vazby od pedagogického sboru v mateřské škole ve Chřibské.

2.4.1 Evaluace naplnění vzdělávacích cílů

V kognitivní rovině bylo dosaženo velmi uspokojivých výsledků, což se projevilo především v dlouhodobém zájmu dětí o probíraná témata. Bylo pozorováno, že děti si informace o fauně a flóře NPČŠ neosvojily pouze mechanicky, ale aktivně je propojovaly v průběhu celého týdne. Zvířata jako rys ostrovid či sokol stěhovavý se stala jedním z hlavních témat při diskuzi i při volné hře dětí. Při závěrečných reflexích děti dokázaly správně identifikovat klíčové znaky regionu, přičemž občasná dopomoc pedagoga sloužila spíše k přesnější formulaci myšlenek než k doplňování faktických mezer.

Afektivní cíle, zaměřené na budování etického vztahu k přírodě, se nejvýrazněji projevily při aktivitách simulujících život v lese. Děti spontánně přijaly pravidlo ticha jako projev respektu k obyvatelům parku. Tento moment byl umocněn dramatizací, kdy děti v rolích zvířat samy vyžadovaly klid od „narušitelů“. Specifickým prvkem evaluace byla reflexe tématu lesního požáru. Vzhledem k tomu, že děti z obce Chřibská měly s touto událostí osobní zkušenost (pozorování hasební techniky a dýmu z dálky), bylo téma emočně velmi nabité. V souladu s doporučením

Obrázek 29: Spontánní kresba přírody NPČŠ (Sofie 5 let)

Leblové (2012) se však podařilo transformovat potenciální environmentální úzkost v naději, když děti pozitivně reagovaly na proces přirozené obnovy lesa skrze symboliku semínek. Voda v soutěskách a technika mokré do mokrého pak fungovala jako relaxační prvek, díky kterému se do aktivit zapojovaly i děti, které se po většinu času nechtěly zapojovat.

V oblasti výtvarné a psychomotorické se jako vysoce motivační potvrdila volba netradičních technik. Práce se sádrou při odlévání stop představovala pro děti silný badatelský zážitek, ačkoliv se z organizačního hlediska ukázala jako nejnáročnější. Značná míra znečištění prostoru a potřeba individuální asistence u každého dítěte naznačuje, že pro příští realizaci by bylo vhodnější tuto aktivitu rozdělit do menších skupin v delším časovém intervalu. Naopak technika tupování přes šablonu (mlok skvrnitý) a práce s pískem byly dětmi přijaty s přirozenou jistotou, pravděpodobně díky blízkosti k běžným výtvarným činnostem, což jim umožnilo plně se soustředit na estetickou stránku díla.

2.4.2 Evaluace metodiky a organizace

Časová dotace programu, pohybující se mezi 60 až 90 minutami denně, se jevila jako dostatečná pro základní realizaci aktivit i prostor pro volnou hru. Nicméně se ukázalo, že hloubka témat NPČŠ by snesla i čtrnáctidenní časový rámec. Také se v průběhu týdne objevilo pár organizačních komplikací a byl vyvíjen lehčí časový tlak ze strany kmenových učitelek. Organizační komplikací byla kolize s plánovaným výletem, což si vyžádalo operativní sloučení témat „voda“ a „požár“. Ačkoliv tato syntéza nakonec působila logicky, potvrdila se nutnost vyšší míry flexibility pedagoga při plánování projektové výuky.

Srozumitelnost instrukcí byla průběžně ověřována a u pohybových her bylo nutné opakované vysvětlování pravidel, což je u dětí předškolního věku běžným jevem. Výtvarné aktivity probíhající pod přímým dohledem byly bezproblémové. Z hlediska materiálního zajištění se potvrdila důležitost důkladné inventury školních zásob. Absence tekutého lepidla či nedostatek temper byly vyřešeny díky vlastním rezervám, což zdůrazňuje potřebu materiální připravenosti. Badatelské pomůcky (lupy, dalekohledy) se ukázaly jako klíčové pro udržení role „malých badatelů“ a výrazně zvýšily atraktivitu pozorovacích činností.

Určitým limitem se ukázala nezkušenost dětí s prací v centrech aktivit v takové podobě, jakou program předpokládal. Děti měly tendenci setrvávat u jedné činnosti a nevy-

užívat celou nabídku center, což pravděpodobně souvisí se zavedenými stereotypy v dané mateřské škole. Pro budoucí realizaci by bylo vhodné věnovat více času úvodnímu vysvětlení.

2.4.3 Autoreflexe studenta

V roli průvodce jsem se snažila o senzomotorický přístup k výuce, kdy prioritou nebyl frontální výklad, ale prožitek skrze příběhy, audio nahrávky a reálné předměty z terénu. Tento přístup se osvědčil jako efektivní nástroj pro budování vnitřní motivace dětí. Překvapivým a velmi pozitivním zjištěním byla míra znalostí, které děti o Českém Švýcarsku měly. Díky lokalitě školy děti znaly Pravčickou bránu i ikonická zvířata, což umožnilo vést dialog na vyšší úrovni a zaměřit se více na ochranářský rozměr (např. přenášení pravidel chování v lese z mateřské školy do reálné přírody).

Krizové momenty, spojené především s organizačním tlakem a materiálními nedostatky mateřské školy, byly cennou zkušeností pro budoucí pedagogickou praxi. Skutečnost, že děti po skončení programu deklarovaly potřebu poučit své rodiče o správném chování v přírodě a projevily touhu národní park navštívit, považuji za jeden z nejvýznamnějších indikátorů úspěšnosti celého projektu. Například Dítě 1 (2026) konstatovalo: „Maminka neví, že se v parku nesmí nic trhat, to ji musím říct!“ Podobně Dítě 2 (2026) na téma reagovalo slovy: „To se na tu bránu musím jet s maminkou podívat!“

Pro příští realizaci bych kladla větší důraz na předběžnou konzultaci s personálem ohledně metodických postupů (centra aktivit), aby nedocházelo k narušování gradace programu vnějšími vlivy a větší kontrolu všech potřebných materiálů pro výtvarné činnosti. Tento program bych osobně také prodloužila o jeden týden, pro hlubší porozumění a pochopení daných témat.

3 Závěr práce

Předkládaná bakalářská práce se pokoušelo o komplexní uchopení problematiky EV v předškolním věku, pomocí specifické oblasti NPČŠ. Hlavní cíl byl utvořit a v praxi vyzkoušet funkční metodický materiál, který by propojoval environmentální a výtvarnou výchovu. Ukázalo se že právě syntéza těchto dvou výchov představuje efektivní cestu k naplnění cílů revidovaného RVP PV. Práce potvrdila, že příroda pro děti v daném věku není pouhým souborem faktografických informací, ale hlavně prostorem pro budování emocionálních vazem a pro rozvoj jak fyzického, tak psychického zdraví.

V teoretické části text doložil, že EV v mateřské škole musí stát na pevných základech prožitkového učení. Díky analýze odborné literatury se ukázalo, že bez včasného vybudování kladného vztahu k prostředí se v pozdějším věku ukáže obtíž dosáhnout opravdové odpovědnosti za stav světa. Propojení s výtvarnou výchovou se v tomto kontextu jeví jako zcela zásadní, neboť, jak uvádí Stadlerová et al. (2020), umění umožňuje dítěti transformovat vnější podněty do vnitřní zkušenosti.

Praktická část práce tyto teoretické předpoklady ověřila v reálném prostředí mateřské školy ve Chřibské, kde se potvrdilo, že specifické genius loci NPČŠ se jeví jako silný motivační činitel. Děti díky programu dokázaly na národní park nahlížet ne jako na pouhý obrázek či kulisu pro hru, ale jako na systém, kterého jsou součástí a který musí chránit.

Realizace týdenního programu přinesla několik klíčových zjištění pro budoucí pedagogickou praxi, Metodické karty se osvědčily jako přehledný a flexibilní nástroj, který pedagogovi poskytuje odbornou podporu. Evaluace programu ukázala, že i náročnější témata, jako je geologický vznik pískovce nebo ekosystémová obnova po požáru, lze dětem zprostředkovat srozumitelně, pokud jsou využity metody ekonaratologie a badatelsky orientované výuky. Například postava strážce Bukvíka a práce s reálnými přírodninami pomohly překlenout propast mezi abstraktním myšlením a dětským magickým myšlením. Největší přínos programu spočívá v posílení lokální identity dětí, které se učí vnímat hodnotu svého domova a potřebu ochrany.

Přestože byl program hodnocen jako úspěšný, reflexe odhalila i pár limitů a výzev. Pro hlubší ukotvení všech témat v NPČŠ se časový rámec jednoho týdne jeví jako opravdu minimální rozsah. Některé technicky náročnější aktivity, jako bylo odlévání stop do sádry, vyžadovaly značnou personální i organizační přípravu, což může být v běžném provozu mateřské školy s vyšším počtem dětí komplikované. Do budoucna by bylo žádoucí uvažovat o prodloužení programu do delšího časového úseku nebo o integraci do déle trvajícího projektu školy (měsíc, rok). Dále se ukazuje, že efektivita EV je přímo závislá na materiálním vybavení a ochotě pedagogického sboru opouštět tradiční frontální metody práce ve prospěch center aktivit.

Závěrem lze říct, že navržený program představuje ucelený metodický příspěvek k problematice EV. Práce doložila, že když je dítěti dopřáno si přírodu „osahat“, prozkoumat a následně ji i výtvarně interpretovat, dochází k hluboké fixaci postojů, které tvoří základ environmentální gramotnosti. Implikace pro další pedagogickou činnost spočívají především v doporučení využívat autentické materiály a nebát se témat, která v sobě nesou prvek proměnlivosti či zániku, jako je právě obnova lesa po požáru. Tato bakalářská práce tak může sloužit jako inspirace pro pedagogy, kteří usilují o moderní, prožitkově orientovanou a lokálně zakotvenou výuku, jež v dětech pěstuje úctu k životu ve všech jeho formách.

4 Zdroje

4.1 Literatura:

Canva Pty Ltd. (2026). *Canva* [Počítačový software]. www.canva.com

Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům.* Paido.

Google. (2026) *Gemini* (2026) [Velký jazykový model]. gemini.google.com

Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Hnutí DUHA. (2026). *Rys ostrovid: stručně.* Šelmy.cz. www.selmy.cz/rys/strucne

Jančaříková, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Josef Raabe.

Koželuh, O. (2025). *Školka v přírodě: zábavné a praktické aktivity mimo školku*. Portál.

Křížová, Ž. (2017). *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Leblová, E. (2012). *Environmentální výchova v mateřské škole*. Portál.

Národní pedagogický institut České republiky. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani

Posslová, J. (2023, 3. října). *Zajímavosti ze života mloka skvrnitého.* Příroda do kapsy.cz. www.prirodadokapsy.cz/blog/zajimavosti-ze-zivota-mloka-skvrniteho/

Správa národního parku České Švýcarsko. (2026). *Oficiální webové stránky NP České Švýcarsko a CHKO Labské pískovce.* www.npcs.cz

Stadlerová, H., et al. (2020). *Uměním tě proměním: Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání.* Masarykova univerzita.

4.2 Obrázky:

Bambousek, P. (2011). Sokol stěhovavý (Falco peregrinus) [Fotografie]. FotoAparát.cz. www.fotoaparat.cz/fotogalerie/fotografie/361427

Biopix.dk. (b.r.). Losos obecný (Salmo salar) [Fotografie]. ChovZvířat.cz. www.chovzvirat.cz/zvire/3349-losos-obecny

České Švýcarsko o.p.s. (b.r.). Edmundova soutěska [Fotografie]. www.ceskesvycarsko.cz/top-mista/soutesky

iFauna. (b.r.). Mlok skvrnitý (Salamandra salamandra) [Fotografie]. www.ifauna.cz/terarijni-zvirata/atlas/mlok-skvrnity

Kudy z nudy. (b.r.). Přírodní památka Meandry Chřibské Kamenice [Fotografie]. https://www.kudyznudy.cz/aktivity/prirodni-pamatka-meandry-chribske-kamenice

Mecnarowski, M. (2021). Rys ostrovid (Lynx lynx) [Fotografie]. CoJeCo. www.cojeco.cz/rys-ostrovid

Patzelt, Z. (b.r.). Violka dvoukvětá [Fotografie]. Správa Národního parku České Švýcarsko. www.npcs.cz/vyssi-rostliny

Region-Tour.cz. (b.r.). Dům Českého Švýcarska (Krásná Lípa) [Fotografie]. https://www.region-ceskesvycarsko.cz/turisticke-zajimavosti/muzea-a-galerie/muzeum-ceskeho-svycarska/

Správa Národního parku České Švýcarsko. (b.r.). Logo Národního parku České Švýcarsko [Logo]. www.npcs.cz/themes/npcs/logo.svg

Veselý, K. (b.r.). Růžovský vrch (Růžák) [Fotografie]. Turistický magazín. www.turisticky-magazin.cz/galerie.php

5 Seznam příloh

Příloha 1: Metodická karta (Den 1: vyrážíme na výlet)

Příloha 2: Metodická karta (Den 2: Příběh pískovce)

Příloha 3: Metodická karta (Den 3: Tajemství vody a soutěsek)

Příloha 4: Metodická karta (Den 4: Po stopách obyvatel lesa)

Příloha 5: Metodická karta (Den 5: Les který zemřel a znovu ožil)

Poznámka: Metodické karty jsou v tomto dokumentu vloženy jako náhledové. V plném tiskovém rozlišení (určeném pro laminaci a přímé využití ve výuce) jsou nahrány jako samostatné přílohy v systému IS/STAG.

Příloha 1: Metodická karta (Den 1: vyrážíme na výlet)

DEN 1: VYRÁŽÍME NA VÝLET

Hlavní cíl: Seznámit děti s pojmem Národní park (České Švýcarsko). Děti na konci dne dokážou říci alespoň 2 rozdíly mezi NP a běžným lesem a 3 věci, které si vezme do batohu.

1. RANNÍ KRUH

- Uprostřed koberce leží batoh. Děti hádají, co se v něm ukrývá a věci postupně vytahují a pojmenovávají.
- Přečteme si dopis od strážce parku, Bukvíka (text viz zadní strana).
- Hledáme cestu na mapě: Školka → Národní park České Švýcarsko

NÁVRHY OTÁZEK DO DISKUZE (odpovědi viz zadní strana)

- Co je to Národní park?
- Čím se NP liší od obyčejného lesa? (co se smí, nesmí...)
- Chodíte s rodiči do lesa? Co tam nejraději děláte?
- Byl někdo z vás na výletě, kde byli veliké kameny?
- Co všechno v lese můžeme vidět?

2. DOPOLEDNÍ ČINNOSTI

A Pohybová hra: Vlak do skal

- 4 skupiny (vlaky) rozděleny podle barev
- každý vlak má své depo
- vlaky vyjíždí z depa, pouze když dá paní učitelka nad hlavu jejich danou barvu
- pokud dá barvu dolů, vlak se vrací zpátky do depa

B Výtvarná činnost: Badatelský dalekohled

- každý dostane dvě ruličky
- ty si podle své představivosti ozdobí (fixy, tempery, samolepky, pastelky...)
- pomocí tavné pistole se mezi ruličky připevní kousek kartonu
- do ruliček se udělají dírky a přiváže se provázek

CHECKLIST POMŮCEK

DEN 1: VYRÁŽÍME NA VÝLET

3. ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Aktivita:

- Rozmístíme po třídě věci z ranního kruhu.
- Děti si vezmou své dalekohledy a každý si stoupne k věci, která ho zaujala.
- Otázka: „Co tě na tomto nejvíce zaujalo?"
- Sedneme si do kruhu a společně si připomeneme, o čem jsme si dnes povídali.
- Zreflektujeme si aktivity.

Způsoby reflexe:

- **Semafor:** tři barevné kruhy v barvách semaforu. Červená: něco nechápu, nejsem spokojený. Oranžová: přemýšlím, nejsem si jistý. Zelená: je mi vše jasné, jsem spokojený.
- **Reflexe v kruhu:** klasická reflexe. Posíláme si předmět a když ho máme v ruce, tak sdílíme svůj názor.
- **Reflexe pohybem:** Skákání: Vyskočíme tak vysoko, jak nás dnešní aktivita bavila. Dupání: pokud jsi naštvaný/něco se ti nepovedlo.

TEXT K PŘEČTENÍ: Dopis od strážce Bukvíka

Ahoj děti!
Jmenuji se strážce Bukvík a posílám vám tento batoh. Víte, já mám to nejkrásnější povolání na světě. Jsem totiž strážce Národního parku České Švýcarsko. To je taková úžasná krajina plná skalních věží, hlubokých lesů a vzácných zvířátek.
Tento týden hledám šikovné pomocníky, kteří by se se mnou vydali na průzkum a naučili se, jak chránit přírodu. Doufám, že mi s tím pomůžete! Zabalil jsem vám do kufru mapu, abyste k nám trefili, a pár věcí, které budete na výlet potřebovat.
Sledujte mapu, vyrobte si dalekohledy a buďte připraveni!
Těším se na vás! Váš strážce parku, Bukvík."

TAHÁK PRO UČITELKY: Odpovědi na otázky.

Co je to Národní park? →
Je to chráněné území, jehož příroda je minimálně ovlivněná člověkem. Cílem je hlavně ochrana přírody.

Čím se NP liší od obyčejného lesa? →

OBYČEJNÝ LES:	NÁRODNÍ PARK:
těží se dřevo, volně se pohybuje, lze přírodu upravovat (domečky z klestí, trhat rostliny...)	mrtvé dřevo zůstává, nic se zde neupravuje (na některých místech se nic nesmí trhat), za odhazování odpadu může být pokuta, na některých místech se může chodit pouze po vyznačené trase

Příloha 2: Metodická karta (Den 2: Příběh pískovce)

DEN 2: PŘÍBĚH PÍSKOVCE

Hlavní cíl: Pochopit princip vzniku pískovce skrze příběh, hmatovou zkušenost a výtvarnou aktivitu. Seznámit se s pojmem pareidolie skrze hledání tvarů ve skalách. Poznat skalní útvar „Pravčická brána".

1. RANNÍ KRUH

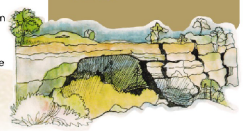
- **Ekonaratologie**: vyprávění příběhu o pravěkém moři, které pokrývalo NPČŠ.
- **Smyslové provázaní**: děti drží v ruce misku se sypkým pískem a reálný úlomek pískovce. Uvědomění procesu „zkamenění".
- **Vizuální gramotnost**: prohlížení obrázků s pískovcovými útvary (Opičí hlava, Pravčická brána, Ohnivec).

NÁVRHY OTÁZEK DO DISKUZE (odpovědi viz zadní strana)

- Co vidíte na těchto fotkách skal? Připomínají vám něco?
- Byli jste někdy na výletě ve skalách?
- Jak myslíte, že se z malých zrnek písku stal takhle velký kámen?

Pohybová hra: Zkamenělé sochy

- Děti se volně pohybují po místnosti.
- Na domluvený signál se zastaví a promění se ve skály, ve kterých musí vydržet bez hnutí.
- Simuluje se tím stabilita a pevnost skály.
- Při zaznění dalšího signálu skály "ožijí" a děti se opět volně pohybují.



2. DOPOLEDNÍ ČINNOSTI

A ATELIÉR

- Děti na papír nanášejí tekuté lepidlo.
- plochu zasypávají jemným pískem.
- Po zaschnutí a oklepání vzniká reliéf (proces sedimentace).

- ☑ Písek
- ☑ Tekuté lepidlo
- ☑ Čtvrtka
- ☑ Štětec

B LABORATOŘ

- průzkum kamenů a písku pomocí lup a dalekohledů z prvního dne.
- Zaměření na barevné odstíny, odlesky a drobivost pískovce

- ☑ Různé druhy kamenů (hl. pískovec)
- ☑ Písek
- ☑ Lupy,dalekohoedy

C DÍLNA

- Stavba z kostek inspirovaná Pravčickou bránou.

- ☑ Kostky na stavění
- ☑ Fotografie Pravčické Brány pro inspiraci

DEN 2: PŘÍBĚH PÍSKOVCE

3. ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Aktivita: Hmatová galerie

- Děti sedí v kruhu, mají zavřené oči a přejíždějí prsty po svých obrazech z Ateliéru.

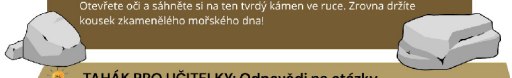
Etický přesah a ochrana přírody

- Propojení hmatových vjemů s realitou národního parku: pískovec je křehký a proto ho musíme chránit.
- Z praxe: na Pravčickou bránu se již nesmí chodit, aby se nezničila.

- **Reflexe v kruhu**: klasická reflexe. Posíláme si předmět a když ho máme v ruce, tak sdílíme svůj názor.
- **Reflexe pohybem**: Skákání: Vyskočíme tak vysoko, jak nás dnešní aktivita bavila. Dupání: pokud jsi naštvaný/něco se ti nepovedlo.

TEXT K PŘEČTENÍ: Příběh pískovce

Zavřete oči. Představte si, že tam, kde jsou dnes obrovské skály, bylo kdysi dávno hluboké moře. Na jeho dně ležel jemný písek – přesně takový, jaký máte teď v misce.
Voda nad ním byla strašně těžká a na písek silně tlačila. A víte, co ta malá zrníčka udělala? Chytila se pevně za ruce a úplně se k sobě přilepila!
Tak se z měkkého písku stal tvrdý kámen, kterému říkáme pískovec.
Otevřete oči a sáhněte si na ten tvrdý kámen ve ruce. Zrovna držíte kousek zkamenělého mořského dna!



TAHÁK PRO UČITELKY: Odpovědi na otázky.

PAREIDOLIE:	VZNIK PÍSKOVCE (sedimentace):
Schopnost našeho mozku vidět v neživých věcech a tvarech konkrétní objekty, tváře nebo zvířata	Dnešní pískovcové skály byly kdysi dávno pouhými zrnky písku na dně pravěkého moře. Obrovský tlak vody a vliv času způsobily, že se zrníčka k sobě "slepila" a zkameněla.

Příloha 3: Metodická karta (Den 3: Tajemství vody a soutěsek)

DEN 3: TAJEMSTVÍ VODY A SOUTĚSEK

Hlavní cíl: Seznámit se s řekou Kamenice a jejími soutěskami, identifikovat typické zástupce fauny vody (ledňáček, losos), pochopit rozdíly mezi viditelným a neviditelným znečištěním vody. Vyzkoušet si vlastnost vody skrze výtvarnou činnost

1. RANNÍ KRUH
- **Navození atmosféry:** pouštění audio nahrávky tekoucí vody a zpěvu ptáků. Děti mají zavřené oči a hádají dnešní téma.
- Do děje vstupuje postava „Starého převozníka", který pomocí svého bidla odráží lodičky a vozí návštěvníky.
- **Seznámení s faunou:** krátké povídání o tom, koho můžeme u řeky Kamenice potkat (ledňáček říční, losos obecný).

Návrhy otázek do diskuse:
- Proč je voda důležitá?
- Jaká zvířata ještě žijí ve vodě nebo kolem ní?
- Co by se stalo se zvířátky a rostlinami, kdyby se voda v řece ušpinila?

2. POHYBOVÁ HRA: "Na lososy"
- Děti se mění v lososy, kteří se vrací z dalekého moře a musí plavat proti proudu řeky Kamenice.
- Ve třídě je postavena překážková dráha: podlézání „padlých kamenů", přeskakování „peřejí", a pohyb proti směru imaginárního proudu.
- Fixace poznatků o náročné migraci ryb.

3. CENTRA AKTIVIT

Rozdělení dětí do 3 skupin:

ATELIÉR

Mokré do mokrého:
- Děti navlhčí čtvrtku houbičkou.
- Pomocí mokrého štětce zapouští akvarelové/vodové barvy.
- Technika evokuje tekutost řeky.

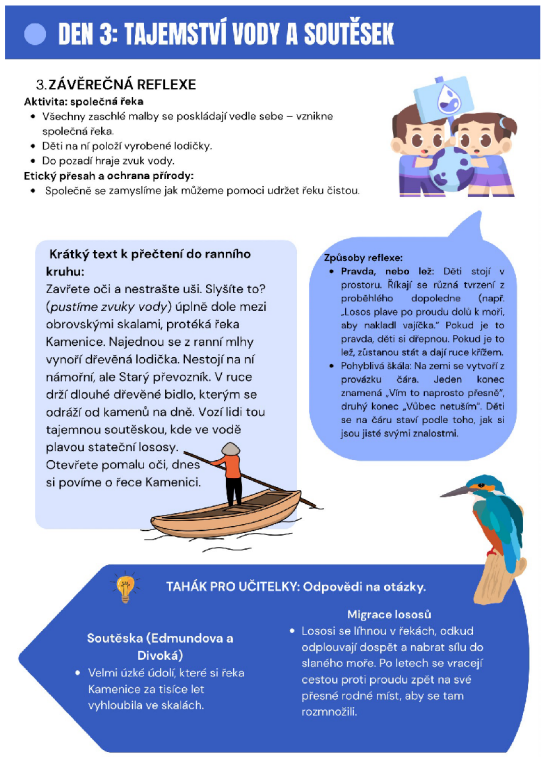
LABORATOŘ

Experiment: Znečištění
- První nádoba: viditelný odpad (např. klacíky, papírky).
- Druhá nádoba: neviditelný odpad (čistá voda, do které kápneme barvivo).
- Zjištění: barvivo na rozdíl od papírku nelze z vody vyndat.

DÍLNA

Loďka pro převozníka:
- Skládání papírové origami lodičky (možnost vybavení).

NEBO
- Výroba přírodního plavidla (skořápky ořechů, kůra, listí). Stěžeň v plastelíně.



DEN 3: TAJEMSTVÍ VODY A SOUTĚSEK

3. ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Aktivita: společná řeka
- Všechny zaschlé malby se poskládají vedle sebe – vznikne společná řeka.
- Děti na ní položí vyrobené lodičky.
- Do pozadí hraje zvuk vody.

Etický přesah a ochrana přírody:
- Společně se zamyslíme jak můžeme pomoci udržet řeku čistou.

Krátký text k přečtení do ranního kruhu:
Zavřete oči a nestrašte uši. Slyšíte to? (*pustíme zvuky vody*) úplně dole mezi obrovskými skalami, protéká řeka Kamenice. Najednou se z ranní mlhy vynoří dřevěná lodička. Nestojí na ní námořní, ale Starý převozník. V ruce drží dlouhé dřevěné bidlo, kterým se odráží od kamenů na dně. Vozí lidi tou tajemnou soutěskou, kde ve vodě plavou stateční lososy. Otevřete pomalu oči, dnes si povíme o řece Kamenici.

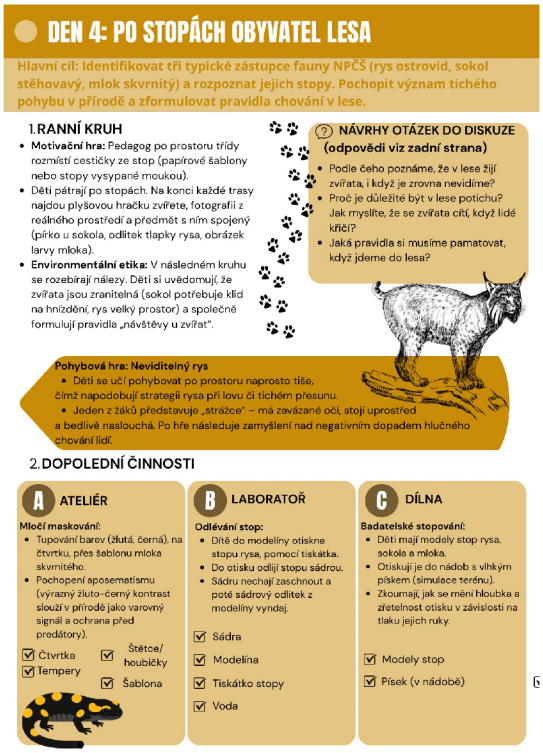
Způsoby reflexe:
- **Pravda, nebo lež:** Děti stojí v prostoru. Říkají se různá tvrzení z proběhlého dopoledne (např. „Losos plave po proudu dolů k moři, aby naklad vajíčka." Pokud je to pravda, děti si dřepnou. Pokud je to lež, zůstanou stát a dají ruce křížem.
- Pohyblivá škála: Na zemi se vytvoří z provázku čára. Jeden konec znamená „Vím to naprosto přesně", druhý konec „Vůbec netuším". Děti se na čáru staví podle toho, jak si jsou jisté svými znalostmi.

TAHÁK PRO UČITELKY: Odpovědi na otázky.

Soutěska (Edmundova a Divoká)
- Velmi úzké údolí, které si řeka Kamenice za tisíce let vyhloubila ve skalách.

Migrace lososů
- Lososi se líhnou v řekách, odkud odplouvají dospět a nabrat sílu do slaného moře. Po letech se vracejí cestou proti proudu zpět na své přesné rodné míst, aby se tam rozmnožili.

Příloha 4: Metodická karta (Den 4: Po stopách obyvatel lesa)



DEN 4: PO STOPÁCH OBYVATEL LESA

Hlavní cíl: Identifikovat tři typické zástupce fauny NPČŠ (rys ostrovid, sokol stěhovavý, mlok skvrnitý) a rozpoznat jejich stopy. Pochopit význam tichého pohybu v přírodě a zformulovat pravidla chování v lese.

1. RANNÍ KRUH
- **Motivační hra:** Pedagog po prostoru třídy rozmístí cestičky ze stop (papírové šablony nebo stopy vysypané moukou).
- Děti pátrají po stopách. Na konci každé trasy najdou plyšovou hračku zvířete, fotografii z reálného prostředí a předmět s ním spojený (pírko u sokola, odlitek tlapky rysa, obrázek larvy mloka).
- **Environmentální etika:** V následném kruhu se rozebírají nálezy. Děti si uvědomují, že zvířata jsou zranitelná (sokol potřebuje klid na hnízdění, rys velký prostor) a společně formulují pravidla „návštěvy u zvířat".

NÁVRHY OTÁZEK DO DISKUZE (odpovědi viz zadní strana)
- Podle čeho poznáme, že v lese žijí zvířata, i když je zrovna nevidíme?
- Proč je důležité být v lese potichu? Jak myslíte, že se zvířata cítí, když lidé křičí?
- Jaká pravidla si musíme pamatovat, když jdeme do lesa?

Pohybová hra: Neviditelný rys
- Děti se učí pohybovat po prostoru naprosto tiše, čímž napodobují strategii rysa při lovu či tichém přesunu.
- Jeden z žáků představuje „strážce" – má zavázané oči, stojí uprostřed a bedlivě naslouchá. Po hře následuje zamyšlení nad negativním dopadem hlučného chování lidí.

2. DOPOLEDNÍ ČINNOSTI

A ATELIÉR

Mločí maskování:
- Tupování barev (žlutá, černá), na čtvrtku, přes šablonu mloka skvrnitého.
- Pochopení aposematismu (výrazný žluto-černý kontrast slouží v přírodě jako varovný signál a ochrana před predátory).

☑ Čtvrtka
☑ Tempery
☑ Štětce/houbičky
☑ Šablona

B LABORATOŘ

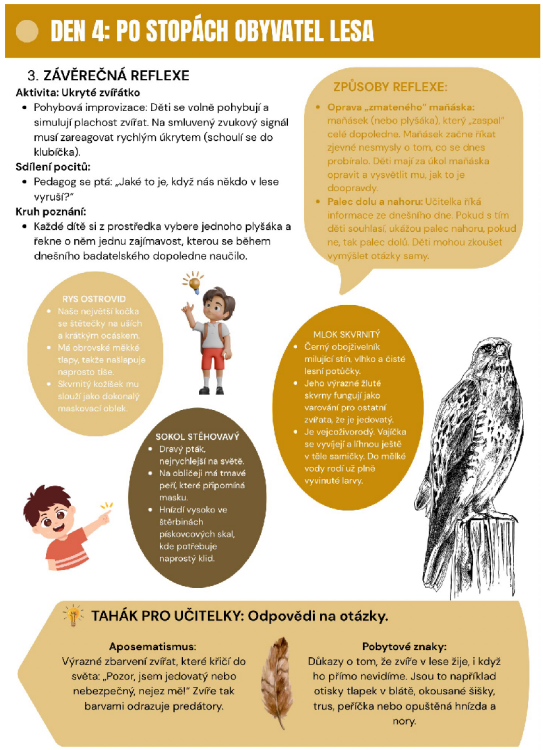
Odlévání stop:
- Dítě do modelíny otiskne stopu rysa, pomocí tiskátka.
- Do otisku odlijí stopu sádrou.
- Sádru nechají zaschnout a poté sádrový odlitek z modelíny vyndaj.

☑ Sádra
☑ Modelína
☑ Tiskátko stopy
☑ Voda

C DÍLNA

Badatelské stopování:
- Děti mají modely stop rysa, sokola a mloka.
- Otiskují je do nádob s vlhkým pískem (simulace terénu).
- Zkoumají, jak se mění hloubka a zřetelnost otisku v závislosti na tlaku jejich ruky.

☑ Modely stop
☑ Písek (v nádobě)



DEN 4: PO STOPÁCH OBYVATEL LESA

3. ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Aktivita: Ukryté zvířátko
- Pohybová improvizace: Děti se volně pohybují a simulují plachost zvířat. Na smluvený zvukový signál musí zareagovat rychlým úkrytem (schoulí se do klubíčka).

Sdílení pocitů:
- Pedagog se ptá: „Jaké to je, když nás někdo v lese vyruší?"

Kruh poznání:
- Každé dítě si z prostředka vybere jednoho plyšáka a řekne o něm jednu zajímavost, kterou se během dnešního badatelského dopoledne naučilo.

ZPŮSOBY REFLEXE:
- **Oprava „zmateného" maňáska:** maňásek (nebo plyšák), který „zaspal" celé dopoledne. Maňásek začne říkat zjevné nesmysly o tom, co se dnes probíralo. Děti mají za úkol maňáska opravit a vysvětlit mu, jak to je doopravdy.
- **Palec dolů a nahoru:** Učitelka říká informace ze dnešního dne. Pokud s tím děti souhlasí, ukážou palec nahoru, pokud ne, tak palec dolů. Děti mohou zkoušet vymýšlet otázky samy.

RYS OSTROVID
- Naše největší kočka se štětečky na uších a krátkým ocáskem.
- Má obrovské měkké tlapy, takže našlapuje naprosto tiše.
- Skvrnitý kožíšek mu slouží jako dokonalý maskovací oblek.

SOKOL STĚHOVAVÝ
- Dravý pták, nejrychlejší na světě.
- Na obličeji má tmavé peří, které připomíná masku.
- Hnízdí vysoko ve štěrbinách pískovcových skal, kde potřebuje naprostý klid.

MLOK SKVRNITÝ
- Černý obojživelník milující stín, vlhko a čisté lesní potůčky.
- Jeho výrazné žluté skvrny fungují jako varování pro ostatní zvířata, že je jedovatý.
- Je vejcoživorodý. Vajíčka se vyvíjejí a líhnou ještě v těle samičky. Do mělké vody rodí už plně vyvinuté larvy.

TAHÁK PRO UČITELKY: Odpovědi na otázky.

Aposematismus:
Výrazné zbarvení zvířat, které křičí do světa: „Pozor, jsem jedovatý nebo nebezpečný, nejez mě!" Zvíře tak barvami odrazuje predátory.

Pobytové znaky:
Důkazy o tom, že zvíře v lese žije, i když ho přímo nevidíme. Jsou to například otisky tlapek v blátě, okousané šišky, trus, peříčka nebo opuštěná hnízda a nory.

Příloha 5: Metodická karta (Den 5: Les který zemřel a znovu ožil)

DEN 5: LES, KTERÝ ZEMŘEL A ZNOVU OŽIL

Hlavní cíl: Pochopit příčiny vzniku lesního požáru a roli člověka v jeho prevenci. Seznámit se s pojmem obnovy lesa skrze symboliku semínek v šiškách.

1. RANNÍ KRUH

- **Tajemství šišky:** Pedagog dětem ukazuje různé druhy šišek a vysvětluje jejich funkci. Šišky slouží jako „bezpečné domečky", které chrání semínka uvnitř.
- **Příběh o naději:** V kontextu nedávného požáru v Českém Švýcarsku si povídáme o tom, že i když oheň dospělé stromy poškodí, semínka ukrytá v šiškách nebo hluboko v zemi často přežijí. Z nich pak vyroste nový, zdravý les.

? NÁVRHY OTÁZEK DO DISKUZE (odpovědi viz zadní strana)

- Víte, jak může v lese začít hořet a jak tomu můžeme my lidé zabránit?
- Co potřebuje malé semínko schované pod zemí k tomu, aby z něj vyrostl velký strom?
- Co udělat, když někde začne hořet?

Pohybová hra: Oheň a voda

- Variace na hru „Na Mrazíka".
- Většina dětí představuje stromy v lese. Jedno dítě je „oheň" a snaží se stromů dotknout. Zasažený strom se zastaví, zvedne ruce jako plameny a volá: „Hoří, hoří!".
- Druhé dítě v roli „vody" zachraňuje zasažené stromy dotykem, čímž je „uhasí".

☑ Rozlišováky pro hru (červený a modrý šátek)

2. DOPOLEDNÍ ČINNOSTI

A VENKOVNÍ BLOK

Umění v přírodě:

- Děti si venku vyberou živý strom a z nasbíraných šišek a přírodnin (nic netrhámel) kolem jeho paty tvoří obrazce.
- Šišky symbolizují novou generaci lesa, která roste pod ochranou starších.

Strom naděje:

- Společná výsadba sazenice stromu (např. břízy nebo jeřábu, které jsou průkopníky obnovy v NPČS).
- Přechod od teorie k praktickému činu. Děti získávají pocit, že mohou stav přírody aktivně a pozitivně ovlivnit.

☑ Sazenice stromu
☑ Hlína
☑ Zahradnické nářadí

DEN 5: LES, KTERÝ ZEMŘEL A ZNOVU OŽIL

3. ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Aktivita: Rituál u Mapy Českého Švýcarska

- Děti se scházejí u mapy z prvního dne a společně rekapitulují zážitky z celého týdne.
- Připomínají si obrovskou vnitřní sílu krajiny k obnově.

Závěrečné pasování:

- Každé dítě obdrží od postavy strážce Bukvíka symbolický odznak mladého ochránce přírody.
- Program tak nekončí jen předáním informací, ale upevněním nové identity a vytvořením silného osobního pouta k lesu.

ZPŮSOBY REFLEXE:

- **Pohyblivá škála:** Na zemi se vytvoří z provázku čára. Jeden konec znamená „Vím to naprosto přesně", druhý konec „Vůbec netuším". Děti se na čáru staví podle toho, jak si jsou jisté svými znalostmi.
- **Palec dolu a nahoru:** Učitelka říká informace ze dnešního dne. Pokud s tím děti souhlasí, ukážou palec nahoru, pokud ne, tak palec dolů. Děti mohou zkoušet vymýšlet otázky samy.

TAHÁK PRO UČITELKY: Odpovědi na otázky.

Přirozená obnova lesa (sukcese):
Úžasná schopnost přírody opravit samu sebe. Po požáru nebo kůrovcové kalamitě zůstane v půdě mnoho semínek. Stromy jako bříza (tzv. přípravný les) vyrostou jako první, vytvoří stín a zlepší půdu, aby po nich mohly vyrůst náročnější stromy, jako jsou duby nebo buky.

Co dělat při požáru (Pravidlo 3 kroků pro děti): Dětem je nutné zdůraznit, že při objevení ohně se nesmí hrát na hrdiny.
1. Zastav se a uteč: Nikdy se nesnaž oheň uhasit sám, i kdyby byl malý. Okamžitě odejdi do bezpečí (dál od kouře).
2. Hledej dospělého: Hned musíš najít někoho dospělého (maminku, tatínka, paní učitelku) a říct mu, že jsi viděl oheň.
3. Volejte hasiče (150): Dospělý pak zavolá pomoc.
(Tip pro mnemotechnickou pomůcku s dětmi: Číslo 150 si pamatujeme tak, že nula na konci je jako rybník s vodou, kterou hasiči potřebují).