

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Alexandra Kalužíková

Předškolní pedagogika

**Role učitele a jeho podpora v rozvoji environmentálního
cítění u dětí předškolního věku**

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 10. 6. 2019

Podpis

Děkuji Mgr. Aleně Srbené, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a odborných poznatků. Velké díky patří také všem, kteří se zúčastnili výzkumu v rámci empirické části.

Především pak děkuji své rodině, ale i přátelům a kolegyním za trpělivost a podporu během celého studia.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Učitel mateřské školy	8
1.1 Učitelství jako profese.....	8
1.2 Učitel mateřské školy v legislativních a pedagogických dokumentech	10
1.3 Profesionální kompetence učitele mateřské školy	11
1.4 Role učitele mateřské školy	14
1.5 Osobnost učitele mateřské školy	16
2. Dítě předškolního věku	20
Fyzický vývoj.....	20
Kognitivní vývoj	21
Emocionální a sociální vývoj.....	23
3. Environmentální výchova v předškolním vzdělávání.....	26
3.1 Terminologie v oblasti environmentální výchovy	26
3.2 Environmentální výchova v právních normách a školských dokumentech.....	29
3.3 Environmentální výchova v podmínkách mateřské školy	32
3.4 Rizika související s realizací environmentální výchovy.....	34
3.5 Organizace podporující environmentální vzdělávání	35
3.6 Environmentální projekty a programy uplatnitelné v předškolním vzdělávání.	37
4. Didaktická východiska v kontextu s environmentálním vzděláváním	39
4.1 Metody v pojetí předškolního vzdělávání	39
4.1.1 Klasifikace základních didaktických metod	40
4.1.2 Klasifikace výchovných metod.....	42
4.2 Organizační formy práce.....	42
4.3 Využití metod a forem v rámci realizace environmentální výchovy.....	45

4.4 Didaktické zásady pro rozvoj environmentální výchovy.....	46
4.5 Didaktické prostředky k rozvoji environmentální výchovy.....	48
4.6 Projektová metoda v prostředí mateřské školy	48
II. EMPIRICKÁ ČÁST	51
5. Představení empirické části	52
6. Design výzkumu.....	53
7. Pilotáž a předvýzkum.....	58
Pilotáž.....	58
Předvýzkum.....	59
8. Vlastní výzkum	60
9. Vyhodnocení a závěr výzkumu	78
ZÁVĚR.....	84
Literatura a použité prameny	85
Seznam použitých zkratk, tabulek, obrázků.....	92
Seznam příloh.....	93
ANOTACE	

ÚVOD

V diplomové práci se autorka zabývá rolí učitele v rozvoji a podpoře environmentálního citění u dětí předškolního věku. Tímto tématem navazuje na svoji bakalářskou práci (2017), která byla zaměřena na prvky dramatické výchovy jako prostředek rozvoje environmentálního citění u dětí předškolního věku. Následné pokračování tak pramení z autorčina zájmu o environmentální výchovu právě v předškolním vzdělávání.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitelky MŠ budují elementární přírodovědné poznatky u dětí a rozvíjejí jejich citlivost k přírodě v podmínkách současné mateřské školy. Na základě komparace s teoretickými poznatky zkoumané problematiky vyhodnotit a popsat roli učitele v tomto procesu.

Diplomová práce je strukturovaná do dvou částí – teoretické a empirické. **V teoretické části** autorka objasňuje především učitele mateřské školy, poukazuje na základní vymezení pojmu pedagog – učitel, ukotvení v legislativních a pedagogických dokumentech. Podrobněji se zaměřuje na profesní kompetence a role učitele, které vnímá jako stěžejní. Do výchovně vzdělávací práce se rovněž promítá osobnost učitele a ní související typologie učitele. Závěr první kapitoly patří nahlédnutí do pedeutologických výzkumů v oblasti předškolního vzdělávání. Druhá kapitola je věnována dítěti předškolního věku a jeho specifikům v jednotlivých oblastech. Kapitola Environmentální výchova v předškolním vzdělávání přináší objasnění některých pojmů souvisejících s tímto tématem, dále vymezení v právních normách a školských dokumentech. Tak jako v bakalářské práci i zde se podrobněji autorka věnuje environmentální výchově v předškolním vzdělávání a dalším formám podpory této výchovy v podobě programů a projektů jednotlivých organizací. Závěr teoretické části patří didaktickým východiskům. Zde jsou popsány formy a metody práce, jakožto didaktické zásady a prostředky v kontextu s environmentálním vzděláváním. Konec této kapitoly je věnován projektové metodě v prostředí mateřské školy. Tyto poznatky pak tvoří základ pro výzkum v empirické části práce.

Empirická část nejprve představuje design kvalitativního výzkumu, který nám osvětluje metodologii výzkumu, hlavní a dílčí cíle a výzkumné otázky. Samostatná kapitola objasňuje pilotáž a předvýzkum. Osmá kapitola je pak věnována hlavnímu výzkumu, který představuje různé přístupy učitelů při rozvoji environmentální výchovy v prostředí mateřské školy s využitím projektového dne v rámci oslavy Dne Země. Poté následuje vyhodnocení a závěr výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem učitel či pedagog. V kontextu s historickým pojetím této terminologie v naší zemi se v diplomové práci více přikláníme k pojmu učitel – učitelka. Plně však zůstává respektováno i označení pedagog či pedagogický pracovník.

„Zeptáte-li se dětí, kdo je učitel, jednoduše vám odpovědí, že 'ten, kdo učí ve škole'. V literatuře však najdeme větší množství definic zahrnujících jak osobnostní charakteristiky samotného učitele, tak takové, kde se zmiňují jeho dovednosti a profesní kompetence.“ (Svobodová, Vítečková *et al.*, 2017, s. 13)

V předškolním vzdělávání obraz učitelky většinou vychází z představy ideální, laskavé matky, jejíž péče o děti je podložena především mateřskými instinkty a láskou, obohacena příslušnými dovednostmi a vzděláním. Představuje vůdčí osobnost, která plánuje a iniciuje činnosti, radí, vysvětluje, pomáhá a citlivě odhaluje míru uspokojování potřeb každého jedince i celé skupiny. Pro děti představuje vzor, pod jehož vlivem dítě hodnotí sebe samo, ale je i představitelem určitých společenských vztahů, pravidel a řádu. (Opravilová 2016, s. 186)

Učitelka mateřské školy (dále MŠ) by měla být představitelkou lidskosti, demokracie a hodnot. Výchova k hodnotám nespočívá pouze v tom, že si o nich s dětmi povídají, ale v tom že ji děti vidí kolem sebe. Právě MŠ je vhodným prostředím pro sociální rozvoj dětí, v němž je učitelka podporuje, rozvíjí empatii, pomoc druhým a spolupráci.

V prostředí MŠ hovoříme o učitelce s širokou škálou dovedností, ať už s ručními pracemi, hrou na hudební nástroje či malováním obrazů. Tyto dovednosti jsou již předpokladem pro samotnou volbu povolání. (Svobodová, Vítečková *et al.*, 2017, s. 14-15)

1.1 Učitelství jako profese

Každý z nás nejspíše intuitivně tuší, co je náplní a smyslem učitelství. Je však téměř nemožné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Obecnější vymezení pojmu učitelství je dána tím, že se v průběhu let neproměňují jen obsahy, ale i metody výuky. V různých zemích navíc existují

zcela rozlišné způsoby osvojování si učiva. Je tedy velmi obtížné pojmenovat něco obecného, co by vyjadřovalo nejen základy, ale i podstatu učitelské profese jako takové.

Smysl učitelského povolání můžeme spatřovat především v účasti na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Nedílným požadavkem na profesi učitele je životní vzdělávání, ale také ovládání mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. (Kořa in Vališová, Kasíková *et al*, 2007, s. 15)

Jak uvádí Vorlíček *„učitelství jako jedna ze společenských činností se vytvořilo tehdy, když rodiče vzhledem ke složitosti a náročnosti požadavků na výchovu a vzdělávání už nebyli sami s to připravovat své děti pro život.“* (Vorlíček, 2000, s. 118)

Profese pedagoga je považována za jednu z nejnáročnějších, zejména pro soubory požadavků na psychickou a fyzickou vybavenost. K prokazatelným požadavkům, které se významně podílejí na dobrých edukačních výsledcích, patří důvěra ve vlastní výchovné působení - pedagogický optimismus, zaujetí a aktivní přístup k práci, tvořivost, ale především umění citlivě jednat s dítětem - pedagogický takt. (Oprailová, 2016, s. 186)

Podle Pedagogického slovníku je učitelem ta osoba, která podněcuje a řídí učení druhých. Je hlavním aktérem ve vzdělávacím procesu, který je profesně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem vykonávajícím učitelské povolání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326)

V dnešní době se se zpravidla setkáváme s názorem, že učitelé své povolání pojmají především jako poslání. *„Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.“* (Kořa in Vališová, Kasíková *et al*, 2007, s. 15)

K zamyšlení vede příspěvek Suchoradského v rámci blogu na Metodickém portále RVP, který mimo jiné uvádí: *„výsledkem je poznání, že své žáky jsem nejvíce naučil z vlastní životní zkušenosti, svých rozmanitých zájmů a činností, které jsem spolu s učením v životě kdy dělal. V tom jsem byl pro své žáky nejvíce přesvědčivý a věrohodný. Možná právě v tom je tajemství naplnění učitelské role a poslání nás učitelů...“*. (Suchoradský, ©2011)

Nyní se pojdme zaměřit na profesi učitelství z pohledu platné legislativy a pedagogických dokumentů.

1.2 Učitel mateřské školy v legislativních a pedagogických dokumentech

Důležitým kritériem pro povolání učitelky MŠ je její odborná příprava a vzdělání. Podle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) lze kvalifikaci pro výkon profese učitelky MŠ získat na úrovni středního odborného vzdělávání nebo na úrovni terciálního na vyšší nebo vysoké škole. (Opravilová, 2016, s. 188)

Požadavky na profesi učitele stanovuje platná legislativa dle příslušného typu školy. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících říká, že podle §2 : „*pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou, nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)*“. (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů)

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) musí být učitel mateřské školy připraven pro naplňování cílů předškolního vzdělávání.

Dle 33§ „*předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*“. (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §33)

Další požadavky na profesi pedagoga předškolního vzdělávání můžeme nalézt rovněž v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který představuje pro tento stupeň vzdělávání základní kutikulární dokument.

Podle tohoto dokumentu je předškolní vzdělávání plně vyhovující, jestliže:

- „*Všichni zaměstnanci, kteří pracují v mateřské škole jako pedagogičtí pracovníci, mají předepsanou odbornou kvalifikaci. Ti, kterým část odbornosti chybí, si ji průběžně doplňují.*
- *Pedagogický sbor, resp. pracovní tým funguje na základě jasně vymezených a společně vytvořených pravidel.*

- *Pedagogičtí pracovníci se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně.*
- *Ředitel podporuje profesionalizaci pracovního týmu, sleduje udržení a další růst profesních kompetencí všech pedagogů (včetně své osoby), vytváří podmínky pro jejich další systematické vzdělávání.*
- *Služby učitelů jsou organizovány takovým způsobem, aby byla vždy a při všech činnostech zajištěna optimální pedagogická péče o děti.*
- *Je podle možností a podmínek školy zajištěno překrývání přímé pedagogické činnosti učitelů ve třídě, optimálně alespoň v rozsahu dvou a půl hodiny.*
- *Zaměstnanci jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem (v souladu se společenskými pravidly a pedagogickými a metodickými zásadami výchovy a vzdělávání předškolních dětí).*
- *Specializované služby, jako je logopedie, rehabilitace či jiná péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým předškolní pedagog sám není dostatečně kompetentní, jsou zajišťovány ve spolupráci s příslušnými odborníky (speciálními pedagogy, školními či poradenskými psychology, lékaři, rehabilitačními pracovníky aj.)“.* (RVP PV 2018, s. 34)

Z uvedeného vyplývá, že požadavky na učitele nejen MŠ, stanovuje platná legislativa v souladu s funkcí příslušného typu školy. Jak uvádí Šmelová, tyto požadavky pak podmiňují roli učitele MŠ a jeho profesní kompetence, v souladu se vzdělávací politikou, změnami ve společnosti a v souladu s vědeckými poznatky. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 55)

Co jsou profesní kompetence a role učitele zejména v předškolním vzdělávání, si objasníme v následující části této kapitoly. Zaměříme se na profesní rámec kvalit učitele z pohledu různých autorů, nahlédneme do jednotlivých typů osobnosti učitele, které ovšem zásadně ovlivňují jeho působení během výchovně vzdělávacího procesu.

1.3 Profesní kompetence učitele mateřské školy

„Učitel/učitelka je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte.“ (Helus, 2009, s. 261)

Na profesní kompetence učitelky MŠ lze pohlížet z nejrůznějších úhlů pohledu, například z pohledu zřizovatele, odborné veřejnosti, či z pohledu rodiče nebo i dítěte. (Svobodová, Vítečková

et al, 2017, s. 26) „*Budoucí učitel by měl být vybaven základy kompetencí nezbytnými pro jeho profesi, a to nejenom na teoretické bázi, ale zejména na principu získávání nových dovedností, zkušeností a vytváření postojů propojením teorie a pedagogické praxe. Takto vytvořené kompetence jsou základem pro další rozvoj učitele.*“ (Šmelová, 2006, s. 128)

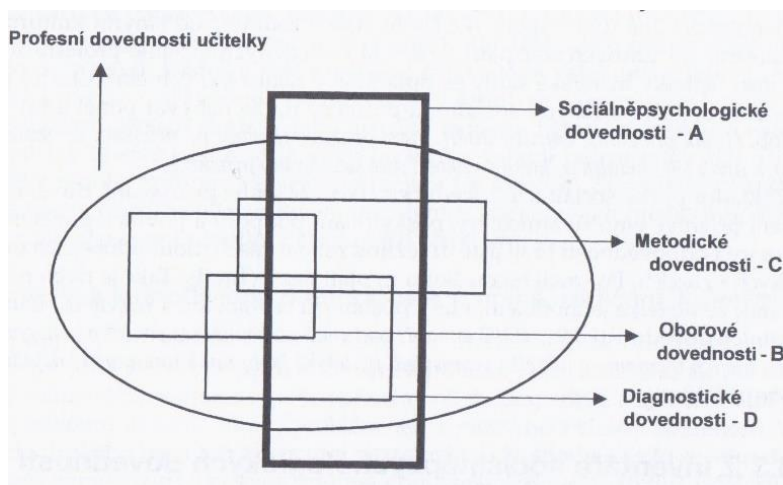
V obecné rovině můžeme tyto kompetence chápat jako pravomoc o něčem rozhodovat, tedy jako soubor rozhodovacích pravomocí, z nichž ale vyplývá i odpovědnost za důsledky rozhodnutí. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25)

V odborné terminologii lze tyto kompetence vnímat jako „*soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj*“. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 27)

Gillernová uvádí, že do vztahů mezi učiteli a rodiči, společností či jejími institucemi se proměňuje celkový vývoj společnosti, který tak pozměňuje vztahy mezi učiteli a dětmi. Větší volnost při práci s dětmi v mateřské škole sebou přináší i větší míru odpovědnosti za vývoj dítěte v rámci této instituce. Na profesní kompetence a role učitele jsou tak kladeny velké nároky. (Mertin, Gillernová eds., 2010, s. 23-24)

V předškolním vzdělávání uskutečňují celou řadu různorodých činností a aktivit, vstupují do různých profesních vztahů. K jejich úspěšnému zvládnutí využívají profesní dovednosti, které se vztahují k obsahu činnosti samé, k jejich metodickému zpracování a také sociální, speciálněvýchovné a diagnostické dovednosti. RVP PV klade důraz na profesní dovednosti učitelek, které směřují k naplňování modelu předškolní výchovy a osobnostně orientovanému vzdělávání dítěte. Hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy Gillernová sestavila v následující schéma. Soubor těchto dovedností pak vyjadřují profesní kompetenci učitelky mateřské školy. (Mertin, Gillernová eds., 2010, s. 28-29)

Obrázek 1. Schéma profesních dovedností učitelky MŠ (Mertin, Gillernová eds., 2010, s. 29)



Profesní kompetence učitele vysvětluje Vašutová jako „*otevřený, rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích*“ (Vašutová, 2004, s. 92) V jejím pojetí představují profesní kompetence následující strukturu:

- **předmětové** – osvojení teoretických i odborných znalostí z oboru. K této kompetenci patří i schopnost tyto znalosti zařadit do výchovně vzdělávací činnosti, vytvářet mezipředmětové vazby;
- **didaktické a psychodidaktické** – zařazování vhodných výukových metod a organizačních forem, dle zvoleného cíle a obsahu. Využívání alternativních didaktických postupů a jejich přizpůsobení individuálním potřebám dětí;
- **pedagogické** – zahrnuje schopnost rozumět procesům, podmínkám a prostředkům výchovy a jejich následující aplikace do praktické roviny; podpora individuálního rozvoje dětí;
- **diagnostické a intervenční** – pomáhají učiteli rozpoznat, identifikovat a diagnostikovat děti se specifickými poruchami a děti nadané;
- **sociální, psychosociální a komunikativní** – zahrnuje schopnost vytvářet příznivé klima mezi dětmi, podporovat jejich socializaci, efektivně komunikovat;
- **manažerské a normativní** – tato kompetence představuje schopnost organizovat práci jednotlivců i skupin, reflektovat jejich potřeb a směřovat k naplňování společných cílů;

- **profesně a osobnostně kultivující** – pro učitele tato kompetence představuje rozšiřování si všeobecného i profesního rozhledu, dodržování zásad profesní etiky. Rovněž také provádění sebereflexe a evaluace, vyhledávání příležitostí k osobnostnímu a profesnímu růstu;
- **ostatní.** (Vašutová, 2007, s. 35-37)

Švec rozlišuje tři skupiny kompetencí učitele: kompetence k vyučování a výchově, které zahrnují psychopedagogické, komunikativní a diagnostické kompetence; dále osobnostní kompetence a nakonec rozvíjející kompetence, jež obsahují adaptivní, informační, výzkumná, sebereflektivní a autoregulační kompetence. (Švec, 1999, s. 23)

Z uvedeného vyplývá, že utváření kompetencí je celoživotním procesem, který se mění v souvislosti se změnami ve společnosti. A i když se jedná o vysoce proměnnou, jejich význam zejména v profesi učitele nelze zpochybňovat.

1.4 Role učitele mateřské školy

„Učitel MŠ plní různé role, s nimiž by měl být ztotožněn, má-li být jeho práce smysluplná. Pojem 'role' můžeme použít ve smyslu poslání, úloha nebo jako předpokládané způsoby chování a jednání.“ (Šmelová, 2006, s. 120)

Specifikum předškolního vzdělávání souvisí s řadou rolí, které učitel MŠ vykonává. Tyto role úzce souvisí se vzděláváním. Vašutová rozlišuje pro učitele tři základní role:

- **Inspirátor** – učitel vytváří podmínky pro rozvoj dítěte s ohledem na jeho možnosti, potřeby a zájmy. Respektuje jeho přirozená vývojová specifika. Dítě motivuje a podporuje u něj přirozenou zvědavost.
- **Facilitátor** – dítěti je průvodcem na cestě za jeho poznáním. Inicjuje činnosti a připravuje prostředí, které dítě evokují k přemýšlení, chápání, porozumění sobě samému, ale i všemu kolem sebe.
- **Konzultant** – vytváří prostředí pro přátelskou komunikaci, na základě vzájemné důvěry. Směřuje děti ke schopnosti sebereflexe. (Vašutová, 2004, s. 73)

V rámci her dětí, může učitelka kromě výše uvedených zastávat roli **pozorovatele**, kdy nezasahuje do hry, ale má možnost poznávat zájmy a potřeby dětí, vztahy mezi dětmi, jejich schopnosti či problémy. Na základě zjištěných skutečností může dětem připravovat činnosti, které

reflektují jejich zájmy a přitom respektují jejich individuální potřeby. Rovněž se může během her stát **hráčem**, čímž může tvořit hru napínavější či zajímavější a pak také **vedoucím hry**. Tato řídicí role jí umožňuje pomocí her sledovat určitý cíl. (Svobodová *et al*, 2010, s. 100-101)

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým vymezením rolí učitele. Šmelové staví RVP PV učitele do následujících rolí:

- **Role ochránce a poskytovatele odborné péče** – učitel zajišťuje odbornou péči; vytváří pro děti zázemí, ve kterém zažívají pocit bezpečí, lásky, porozumění, štěstí a pohody.
- **Role zprostředkovatele poznatků a zkušeností** – učitel zprostředkovává poznatky a implementuje je do kurikula MŠ a strategie předškolního vzdělávání; využívá či vytváří situace, jejichž prostřednictvím dětem zprostředkovává zkušenosti; při práci využívá vhodné strategie a metody.
- **Role poradce a iniciátora** – učitel se stává průvodcem na cestě za novými poznatky; konzultantem pro výchovné a vzdělávací situace v mateřské škole, jakožto poradcem pro řešení různých situací, s nimiž se dítě v běžném životě setkává; měl by vytvářet vhodné podmínky pro osvojování si nových dovedností a formování správných postojů.
- **Role manažera** – učitel chápe podstatu práce s RVP PV; spolupodílí se na tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů a v pojetí RVP PV, projektuje; využívá vhodné evaluační nástroje; je tvůrcem osobitých vzdělávacích strategií, pomůcek; dokáže flexibilně reagovat na nové podmínky, inovuje vzdělávání; vytváří podmínky, v nichž dítě řeší různé úkoly.
- **Role diagnostika a klinika** – úkolem učitele je diagnostikovat zájmy a potřeby dětí, rozpoznávat potíže; na základě pedagogické diagnostiky poté hodnotit rozvoj osobnosti dítěte; měl by komunikovat se svými kolegy, s rodiči, s ostatními partnery školy; intervenovat. (Šmelová 2006, s. 124-125)

Rovněž Tomanová rozpracovala podrobněji role učitele mateřské školy. Můžeme například zmínit **roli komunikátora, vůdce, obhájce** atd. (Tomanová, 2004)

Všechny role je potřeba vnímat jako proměnné. Rozmanitost náplně, jimiž učitel reaguje ve své práci na měnící se celospolečenské požadavky a s tím související vzdělávací politiku a funkci MŠ.

S rolemi učitele MŠ jsou spojeny i **dovednosti**. K důležitým dovednostem patří beze sporu **komunikační dovednosti** učitelky MŠ. Ať už se jedná o komunikaci dítětem, s jeho rodiči či širokou veřejností. Důležitou dovedností je rovněž **trpělivost**, se kterou by měla učitelka individuálně přistupovat ke každému dítěti, dokud nezjistí, že dítě došlo k porozumění. Dále potom **vytrvalost** pro fyzickou, mentální a emocionální náročnost práce učitelky v MŠ. Schopnost vysvětlit dětem i obtížné pojmy vyžaduje používání vhodných metod. Podstatná je tedy i **vynalézavost**, díky které by měla učitelka celý vzdělávací proces přizpůsobit konkrétní skupině dětí. (<https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/kindergarten-and-elementary-school-teachers.htm>)

1.5 Osobnost učitele mateřské školy

Co si vlastně můžeme představit pod pojmem osobnost? Osobnost každého člověka představuje jakýsi souhrn všech jeho vlastností uspořádaných do jedinečného celku. Pro tento celek je charakteristická určitá struktura, ale současně je to celek dynamický a proměnlivý. Osobnost se utváří jednak na určitém biologickém základě, z velké části zděděném, dále vlivy okolí a v neposlední řadě záměrným působením společnosti.

V řadě výzkumech zabývajících se vlastnostmi některých úspěšných učitelů, se pokoušeli sestavit jakýsi soubor vlastností, který by měl charakterizovat osobnost úspěšného učitele. Ukázalo se, že rozhodující nebyly jednotlivé vlastnosti či rysy osobnosti, ale jejich specifické uspořádání v celek, neboť výchovné působení zahrnuje celou škálu osobnostních vlastností a způsobů chování, které se však mohou od sebe dosti lišit.

V publikacích se můžeme například dočíst, že jedním ze základních předpokladů pro práci s dětmi předškolního věku je láska k dětem, dále potom pedagogický takt a rovněž sem patří i některé specifické rysy, jako je přívětivost, dobré vyjadřovací schopnosti a osobnostní přitažlivost. Učitel rovněž musí být schopen snášet psychickou zátěž. (Dostál, Opravilová, 1985, s. 226)

„Neexistuje jen jediný ideální typ učitele. Dobrých výsledků mohou dosáhnout učitelé s různou strukturou osobnosti, s různými schopnostmi. Každý učitel se může stát, bude-li aktivně přistupovat k formování vlastní osobnosti, mistrem svého povolání.“ (Vorlíček, 2000, s. 128)

K požadavkům na osobnostní rysy a vlastnosti učitele dále autorky Svobodová a Šmahelová uvádějí pedagogický optimismus a pedagogický klid, rovněž také pozitivní životní orientaci osobnosti, která je schopna nadhledu, trpělivosti, spravedlnosti a má smysl pro humor. To má souvislost s hodnotovou orientací, pedagogickou kreativitou, schopností získat autoritu a pružně reagovat na měnící se podmínky. (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 90)

Dle Dytrtové a Krhutové patří k zásadním prvkům pro osobnost učitele:

- psychická odolnost – proniknutí do podstaty a povahy problémových situací;
- adaptabilita a adjustabilita – schopnost hledat různá řešení situací, psychická flexibilita;
- schopnost osvojit si nové poznatky – učit se, schopnost efektivně regulovat své vnitřní a vnější aktivity;
- komunikativnost a sociální empatie. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15)

Typologie jako součást osobnosti učitele

„Každý učitel jako neopakovatelná a jedinečná individualita po svém modifikuje sumu nejnáročnějších požadavků na učitelství, tj. vzhledem ke svému temperamentu, zájmům, sklonům, nadání, všeobecné kulturní orientaci konkretizuje ono obecné, jako je obsah, metody, formy apod.“ (Chlup, Kopecký et al, 1965, s. 315-316)

Jak uvádí Dostál a Opravilová jakýkoliv projev učitelky je součástí jejího celkového přístupu k dětem, výchovným situacím i činnostem. Je odrazem její osobnosti i vlivů, za kterých se tato osobnost utvářela. Takovéto působení mohlo být ve shodě s její vlastní osobností, tak i proti tomu. Při jedinečnosti, rozmanitosti a neopakovatelnosti jedinců se objevují skupiny, které jsou charakteristické některými společnými rysy. Dá se tedy předpokládat, že i učitelky mateřských škol tvoří skupiny, které mají shodné osobnostní znaky, rysy nebo dimenze. (Dostál, Opravilová, 1985, s. 233-234)

Zkoumáním osobnosti učitele ve vztahu k jeho působení se zabývala řada výzkumů. K nejznámějším patří např. Caselmann, který stanovil dva typy – **autoritativní**, který má snahu všechno řídit sám, požaduje přesnost a poslušnost, veškeré jednání podřizuje směrnicím

a nařízením. **Sociální** typ preferuje daleko více klidný přístup a přátelský vztah k dítěti, snaží se v žácích probouzet samostatnost a odpovědnost. Mnohem více se do podvědomí dostalo rozlišení na typ **logotrop**, který více směřuje k vědě, obsahu a problematice učebního předmětu či vědecké disciplíny, a **paidotrop**, který se naopak zajímá především o žáka samotného. (Chlup, Kopecký *et al*, 1965, s. 321-322)

Z našich autorů se typologií učitele mimo jiné zabýval J. Režný. Ten rozlišuje typ učitele na **psychologický**, který preferuje individuální přístup ke každému žákovi, sleduje jejich projevy, povahy, a vztahy jak mezi ostatními, tak i vzhledem k samotné výuce a podle toho řídí své jednání. Takovýto typ učitele bývá oblíben mezi rodiči i žáky, hodnotí spravedlivě a mívá přirozenou autoritu. Typ **didaktický** se zaměřuje především na vyučovací proces, vyhledává nejlepší metodický přístup, formy výuky, zaměřuje se na zkvalitňování postupů vyučování. Svými náročnými požadavky se jeví jako přísný a náročný, oblíbený je především u nadaných žáků. Poslední typ **taktický** vyniká schopností vhodně zacházet s žáky, individuálně i v celém kolektivu a je uvážlivý při řešení sporných problémů. Takovýto typ učitele je oblíben rodiči i žáky. (Režný, 1922, s. 280)

Typologie I. P. Pavlova vysvětluje citovou dynamiku dle vztahu dvou protichůdných procesů, vzruchu a útlumu. Ve svých výzkumech navázal na učení Hippokrata a Galéna, i s původním řeckým názvoslovím, ovšem popřel jejich tvrzení o závislosti citového projevu přítomných v „určitém poměru šťáv“ v těle člověka. Ukázal odlišnosti u jednotlivých typů v přístupu v jednání, neboť tyto dispozice jsou sice vrozené, ale trvale mění se vlivem prostředí, výchovy a sebevýchovy. Což se v přirozené formě vyskytuje právě u malých dětí. (Opravilová, Dostál, 1985, s. 234-235)

K dalším autorům zabývajícím se pokusy o vytvoření typologie učitele patřili např. J. Vaněk, J. V. Klíma, B. Lehmann, E. Luka a E. Vorwickel. (Chlup, Kopecký *et al*, 1965, s. 316-322)

Pedeutologické výzkumy se zaměřením na učitele mateřské školy

Výzkumy v oblasti učitelské profese v předškolním vzdělávání rovněž prochází posunem. Obsáhlou studii přináší Syslová a Najvarová, které zpracovaly přehled témat a empirických poznatků právě v oblasti předškolního vzdělávání v ČR v letech 2000 – 2010. Zabývaly se analýzou výzkumů, které byly v těchto letech publikovány v odborných časopisech a relevantních

sbornících. Cílem této studie bylo analyzovat témata výzkumu v předškolním vzdělávání a shrnout hlavní poznatky. (Syslová, Najvarová ©2012)

Profesní činností učitelek mateřských škol se rovněž zabývaly autorky Burkovičová a Kropáčková, které ve své studii přednesly výsledky výzkumu v této oblasti a vymezily charakteristické znaky profese učitelky MŠ v českém prostředí. Hlavním cílem této studie pak bylo „...identifikovat, pojmenovat a zaznamenat učitelkou české mateřské školy běžného typu profesní činnosti jí reálně vykonávané, ověřit jejich existenci a zjistit ve třech obdobích školního roku podíl časového vytížení učitelky realizací vybraného druhu činnosti v rámci určené týdenní přímé práce s dětmi“. (Burkovičová, Kropáčková, 2014©)

Pojetí učitele v podmínkách současného předškolního vzdělávání můžeme chápat jako profesi, jejíž požadavky stanovuje platná legislativa a přímo souvisí s rolemi a profesními kompetencemi, které se mění v souladu s celospolečenskými změnami. Nezanedbatelná je rovněž osobnost učitele, která se rovněž promítá do jeho výchovně – vzdělávací práce.

Závěrem této kapitoly můžeme citovat Šmelovou, že „moderní učitel je takový, který pracuje s dětmi v souladu s požadavky současného kurikula (RVP PV), s ohledem na možnosti a potřeby jednotlivých dětí“. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 55)

2. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk dítěte představuje v širším slova smyslu období od narození až po zahájení povinné školní docházky. Věkový rozdíl můžeme ještě rozdělit na mladší předškolní věk (neboli také raný) od jedno do tří let, a dále starší předškolní věk, od tří do šesti let. (Průcha, Kořátková, 2013, s 48-49)

Také vývojová psychologie uvádí, že i když předškolní období trvá od tří do šesti let (sedmi let), ukončení této fáze není dáno pouze fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může kolísat v rozmezí jednoho i více let. (Vágnerová, 2012, s. 177)

„Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (RVP PV, 2018, s. 6)

Každé vývojové stadium má své aspekty, související se změnami ve vývoji dítěte. Týká se to oblastí kognitivní, fyzické, emocionální a sociální.

„Máme-li rozvíjet dítě v souladu s jeho vývojovými zvláštnostmi, zájmy a potřebami, chceme-li dítěti rozumět, je nutné tato specifika znát.“ (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 30)

Pro potřeby diplomové práce, zejména výzkumné části, se budeme zabývat dítětem předškolního věku v užším pojetí, tedy od tří let do zahájení povinné školní docházky.

Fyzický vývoj

Rozdíly v pohybových dovednostech tříletého a šestiletého dítěte jsou patrné na první pohled. Má to souvislost především s růstem dítěte, změnou tělesných proporcí a tím významnou potřebou pohybové aktivity. Ve třech letech jsou u dětí senzomotorické reakce ještě nepřesné, o rok později jsou již pohybově šikovnější. Zdokonalování těchto dovedností je dáno častým opakováním a procvičováním, vzájemným napodobováním. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 103-104)

Dítě před nástupem do základní školy zvládnout jednoduché cviky nápodobou, zdolávat překážky výskokem či přeskokem, vykonat jednoduchý rytmický pohyb a rovněž dokázat zkoordinovat pohyby svého těla. (Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., 2013, s. 56)

„Motorika je celková pohybová schopnost organismu. Skládá se z pohybů, které nelze ovládat vůlí (reflexivních), pohybů volných i pohybů vyjadřujících emoční vztahy (expresivních). Zahrnuje též činnosti označované jako grafomotorika a psychomotorika“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 159)

O hrubé motorice mluvíme ve spojitosti s pohybem velkých svalových skupin, jako je chůze, běh, lezení, podlézání, přeskok apod., **jemná motorika** souvisí zejména s obratností rukou a mluvidel. Vývoj obou skupin svalů je ovšem velmi úzce provázán. Všeobecně známé je propojení vývoje obratnosti rukou a rozvojem řeči. Podobně je to i se psáním. (Kutálková, 2014, s. 26)

Samotný vývoj jemné motoriky bývá ukončen až kolem osmého roku dítětem, kdy dochází k dokončení osifikace zápěstních kůstek. Zrání Centrálního nervového systému pak významně ovlivňuje lateralizaci ruky, dochází k zdokonalování jemných pohybů prstů a součinnosti motoriky a smyslů, také se zpřesňuje vizuomotorická koordinace, manuální zručnost. (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 224)

Rozvoj jemné motoriky má souvislost i **rozvojem kresby**. Od spontánního čárání (kolem dvou let dítěte), až ke schopnosti zvládnout napodobit základní tvary a nakreslit postavu člověka. Ta má nejprve podobu hlavonožce (odpovídá úhlu vidění tříletého dítěte. V předškolním období jsou výtvarné projevy dítěte značně kreativní. (Šulová in Mertin, Gillernová eds. 2010, s. 14)

Kognitivní vývoj

Rozvoj kognitivních procesů zahrnuje oblast vnímání, paměť, myšlení, představy, řečové dovednosti a vůle. V době mezi třetím rokem a nástupem do základní školy je tento vývoj značně akcelerovaný. **Vnímání** je zaměřeno především na celek, dítě se nechává upoutat na pro něj výraznějším detailem. Postupně je zpřesňováno zrakové a sluchové vnímání důležité pro následné čtení a psaní. Prostor zatím bývá vnímán nepřesně, stejně tak jako časový rozsah. (Průcha, Kotátková, 2013, s. 98)

Paměť má převážně bezděčný charakter. Záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převahu má paměť mechanická a je spíše konkrétní tzn., že si dítě lépe zapamatuje

konkrétní události, než jejich popis. Mezi pátým a šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá. (Šulová in Mertin, Gillernová eds., 2010, s. 16-17)

V batolecím věku je paměť charakteristická několika znaky, a to: mimovolnost či neúmyslnost (zapamatování se děje bez vědomé aktivity), citovost (uchovávání prožitků s citovým nábojem – pozitivní i negativní) a konkrétnost (schopnost vybavit si, co samo zažilo). Všechny tyto tři složky se postupně zdokonalují. (Plevová, 2006, s. 21)

Úzkou souvislost s rozvojem **pozornosti** má zralost Centrální nervové soustavy. Často ještě během počátku nástupu do základní u dítěte stále převládají procesy vzruchu nad útlumem, což se projevuje jejími častými výkyvy. (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 225)

Myšlení je vázáno na to, čeho se právě účastní, na činnosti a aktivitě dítěte. V tomto období je pro dítě typický egocentrismus – tj. že dítě předpokládá, že stejně, jak o věci přemýšlí nebo co ní ví, přemýšlejí a ví i ostatní. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98)

Vývoj myšlení a **řeči** rovněž podmiňuje vztah dítěte k dospělým a ke svému okolí. Za projevy předřečového myšlení lze považovat náznaky účelného použití věcí (bota patří na nohu, čepice na hlavu aj.). Po druhém roce věku dítěte začíná myšlení symbolické, předpojmové. Dochází k velkému rozvoji řeči. (Plevová 2006, s. 22-25)

Většina dětí má ve věku tří let širokou slovní zásobu čítající 800 až 1000 slov, mluví dobře a plynule, užívají množné číslo podstatných jmen, sloves i osobních zájmen. Problémy jim činí ještě mluvnice. (Bacus, 2009, s. 13)

Zpravidla na rozhraní tří let se u dítěte objevují první náznaky **představivosti a fantazie**. Velkou roli hraje podnětné prostředí a rovněž také vývoj řeči. Fantazii a představivost dokáže dítě nejvíce uplatnit v symbolické hře, při manipulaci s něčím jiným než jen s konkrétním předmětem. (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 51)

„Představivost je u dítěte předškolního věku uplatňována především prostřednictvím výtvarného projevu nebo hraní si a vytváření reálných situací. Představivost je fantazijní. Dítě se často nechává unést svou fantazií a do vyprávění reálného děje včleňuje fantazijní prvky. Kromě fantazijních představ má dítě i reálné představy, které souvisejí se zkvalitňováním paměti, s větší pestrostí a stálostí paměti a zároveň snazším vybavováním si daných situací“. (Šmelová, Fasnerová, Petrová et al, 2013, s. 58)

U většiny dětí po pátém roce můžeme pozorovat rozvoj **vůle**; dítě se chce dozvídat nové věci, svoje záměry dokončit. Je-li výrazně motivováno, dokáže se s velkým zaujetím snažit, překonávat překážky, své pokusy opakovat a změnit postup. Zatímco dítě ve věku tří až pěti let opouští činnost, ve které se mu nedaří nebo se emocionálně projevuje, jelikož nemá dostatečný volný potenciál, aby zkoušelo nové postupy a dosáhlo pro sebe uspokojivého výsledku. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 99)

Pro intelektový vývoj předškolního dítěte je dle Havlíkové optimální:

- zažívat častý úspěch, ale zároveň se učit vyrovnávat s neúspěchem;
- mít dostatek konkrétních zkušeností, vědomostí i prožitků;
- obohacovat svou zásobu představ, uplatňovat a rozvíjet představivost, fantazii a tvořivost;
- komunikovat efektivně, rozvíjet řeč, cvičit správnou výslovnost;
- mít dostatek času přijímat nové zkušenosti, situace a přizpůsobovat se jim;
- učit se postupovat v každé činnosti až k jejímu dokončení;
- rozvíjet radost z poznávání, učení a řešení elementárních problémů;
- učit se bez pocitu ohrožení či odporu. (Havlíková *et al*, 1995, s. 55)

Emocionální a sociální vývoj

U dětí mladšího školního věku jsou **city** často ještě krátkodobé, silné a vznětlivé. Vedle pozitivních emocí (radost, spokojenost, spontánnost), dítě prožívá rovněž intenzivně i emoce negativní (zlost, vztek). V předškolním období vztek a zlost již bývají méně časté, projevují se častěji při neúspěšné činnosti. Konkrétní činnosti jsou zdrojem citových zážitků dítěte. Rozvíjí se smysl pro humor. Strach z neznámého prostředí a cizích lidí, který je patrný ještě kolem čtvrtého roku dítěte, pomalu ustupuje. U dětí citlivějších a úzkostnějších může přetrvávat až do školního období. Na konci předškolního období si dítě začíná uvědomovat strach ze smrti.

Rozvoj citů úzce souvisí i s prvním chápáním základních morálních kvalit. Dítě si začíná uvědomovat co je dobré a co je špatné. Významným prostředkem mohou být pohádky nebo příběhy s nějakým výchovným obsahem, prostřednictvím kterých se dítě učí chápat, co znamená pomoc druhému, setkává se s potrestáním zla a odměnou za dobré skutky. (Plevová, 2006, s. 23-26)

Pro emocionální vývoj předškolním dítěte je optimální:

- zažívat povzbuzení, chválu, uznání a trpělivý přístup a podpora od dospělého člověka;
- vyjadřovat své pocity, potěšení a radost, ale také úzkosti a strach;

- cítit se v bezpečí, milováno, chtěno a přijímáno;
- nebýt pod tlakem výkonu nad své schopnosti a možnosti;
- být podporováno v sebedůvěře v rámci reálného opodstatnění;
- mít okamžité žádoucí uspokojení, alespoň v něčem;
- znát meze, pravidla, v nichž se může s jistotou pohybovat, být činné.

(Havlíková *et al*, 1995, s. 55)

Sociální citění se zpočátku vyvíjí především v rámci rodiny, která i po vstupu dítěte do předškolního vzdělávání zůstává významným socializačním činitelem.

Dle Matějčka *„předškolní dítě po třetím roce (a již velmi zřetelně po čtvrtém roce) za normálních okolností překračuje hranice svého nejbližšího kruhu a k vědomí vlastního „já“, tj. k své identitě, přidává nový významný prvek – vztah k druhým dětem, k svým vrstevníkům. Je to především schopnost spolupráce – napřed jen ve hře; ale jsou to také vlastnosti, kterým se souhrnně říká pro-sociální“*. (Matějček, 2007, s. 48)

Jak uvádí Šmelová *„vývoj psychomotoriky, mentální a duševní vývoj úzce souvisí s vývojem dítěte v oblasti sociální“*. Dítě vstupuje do nových rolí, nejen v rámci hry, ale stává se členem skupiny, ve které navazuje nové kontakty, ale rovněž se musí dokázat podřídít pravidlům a požadavkům, které jsou na něj kladeny z okolí. (Šmelová, 2018, s. 35)

S rozvojem motoriky, kognitivních struktur, motivačně-volními vývojovými faktory a rozvojem a naplňováním sociálních vztahu souvisí také **hra**. Zapojení dítěte do hry, jeho soustředěnost závisí na mnoha faktorech přechozího vývoje i aktuálního stavu. Patří sem emoční atmosféra, dostatek času a podnětů pro hru aj. (Šulová in Mertin, Gillernová eds., 2010, s. 21-22)

Prostředí MŠ by mělo vytvářet prostor, čas a prostředky pro spontánní hru, která vychází z přirozených potřeb a zájmů dítěte. Jak praví Havlíková, hra je pro dítě *„...hlavní činností, jež má zároveň význam pro jeho seberozvíjející učení“*. (Havlíková *et al*, 1995, s. 39)

Hra je také důležitá pro úspěšnou socializaci a rozvoj dítěte. I když je založena na fantazii, zůstává spjata s realitou. Ke konci předškolního věku začíná dítě odlišovat práci od hry. (Opravilová, 2016, s. 84-85)

Při plánování, realizaci i v rámci individuálního přístupu k dítěti by měl učitel znát možné zvláštnosti v přístupu dítěte k poznávané skutečnosti. Těmi mohou být emocionalita, bezprostřednost, subjektivismus a rovněž také aktivní přizpůsobování, které s uvedenými zvláštnostmi souvisí.

Zvláštnosti přístupu dítěte k poznávané skutečnosti

Emocionalita a bezprostřednost patří k nejnápadnější zvláštnosti v přístupu dítěte k poznávané skutečnosti. Závisí to na temperamentu, který celkově určuje způsob vnímání dítěte. Emocionalita může mít řadu výrazů. Celková pohybová aktivita, mimické pohyby, gesta, pootvřená ústa, to vše nám signalizuje citovou zainteresovanost dítěte. Slovní reakce, jako jsou citoslovce údivu, radosti, osobní poznámky, a rovněž fyziologické projevy, jako např. zrychlený tep, zadržování dechu, slabé pocení, svědčí o tom, že dítě zážitek skutečně prožívá.

Subjektivismus způsobuje individuální průběh a zbarvení zážitku. Úzce souvisí s emocionalitou. Projevuje se tím, že dítě např. radostí obejmě kamaráda či učitelku, vykřikne, zatleská nebo si naopak zakryje ústa či oči, pokud má strach. Na pozadí subjektivity si pak dítě vybírá to, co jej citově přitahuje, zjednodušeně dle svého stanoviska hodnotí, co se mu líbilo nebo nelíbilo, podléhá tomu, co je pro něj nápadné, lákavé, přitažlivé.

S uvedenými zvláštnostmi souvisí také princip **aktivního přizpůsobování** dítěte, jeho potřeba aktivity a experimentace, přenosu nových zážitků do dalších činností. Adaptace působí u dítěte ve smyslu přizpůsobení reality sobě, vysvětlení a zpracování informací po svém. Nové poznatky i zážitky se potom promítají do různých činností dítěte, jako je hra, výtvarné nebo pohybové činnosti apod. Silný zážitek pak dítě dlouhodobě a různostranně zpracovává. (Barwinek *et al*, 1980, s. 18)

Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na dítě předškolního věku jakožto jednoho z hlavních aktérů předškolního vzdělávání. Zajímá nás především pohled na předškolní dítě v užším pojetí, tedy ve věku 3 – 6 let. Jak je uvedeno v RVP PV „*vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí ...*“ (RVP PV, 2018, s. 7)

Pokud tedy chceme dítě rozvíjet, měli bychom bezpodmínečně znát vývojová hlediska, která jsou pro určitý věk typická s ohledem k jeho individualitě.

3. ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Než přistoupíme k samotné environmentální výchově v předškolním vzdělávání, nejprve si objasníme některé pojmy uváděné v odborných publikacích i mezi laickou veřejností.

3.1 Terminologie v oblasti environmentální výchovy

Samotný pojem **ekologie** je řeckého původu, kdy šlo původně o společenství lidí, později o společenství v přírodě. V naší souvislosti potom o „*společnou domácnost přírody a lidí*“. Později byl obsah pojmu ekologie omezen pouze na přírodní společenství, na „*přírodu*“. Původní význam slova byl opomenut spolu s moderním nahrazováním řecké a latinské terminologie angličtinou. (Horká in Střelec, 2008, str. 46)

V letech 1993 – 1996 pořádalo Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy terminologické semináře, jejich výsledkem byla řada doporučení k ujednocení pojmosloví. Například pojmy ekologie, ekolog či ekologický je možno užívat nejen v přímé souvislosti s ekologií jako vědní disciplínou, ale v širším slova smyslu (např. „ekologie města“ – analogicky k pojmu „estetika města“). (Máchal, Nováčková, Sobotková *et al*, 2012, s. 29)

Dalším termínem používaným zejména ve světě, je **výchova k udržitelnému rozvoji**, kterým rozumíme odmítání konzumního způsobu života a přijetí zdravého životního stylu. Předpokladem je široké a hluboké pochopení zákonitostí vývoje společnosti v mnoha oblastech, jako např. sociální, kulturní, ekonomické.

V řadě odborné literatury se můžeme setkat rovněž s pojmem **ekologická výchova**. Ekologickou výchovu můžeme chápat jako jednu ze součástí environmentální výchovy je pojem ekologická výchovy. „*Ekologická výchova je výchova k ochraně životního prostředí, k tvorbě takových podmínek života lidí, které neohrožují přírodu, živočichy a zvířata a nedevastují surovinové zdroje. Je založena na ekologii jakožto vědě o vztazích organismů, lidí a prostředí, ve kterém žijí a na sebe působí*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 56)

Environmentální výchova je termín, který zavedlo ministerstvo životního prostředí od konce devadesátých let minulého století. Zahrnuje odhalování důsledků lidské činnosti působící devastaci a ohrožující život na Zemi. Poukazuje na možné způsoby, které mohou docílit pozitivních

změn v životním prostředí. Má za úkol vychovávat k odpovědnosti ve vztahu k přírodě, pochopení v její nenahraditelnost, poznávání vztahů v přírodě a vliv člověka na ni. Rovněž se zabývá budováním správných hodnot, postojů a kompetencí k péči o přírodu, jakožto angažovanému jednání. (Leblová, 2012, s. 16)

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (dále EVVO) je zkratka odvozena z anglického termínu environmental education, „...*kde environment znamená životní prostředí a education se chápe široce jako vzdělávání, výchova či osvěta všech typů cílových skupin od nejmenších dětí po dospělé. Vzděláváním se rozumí zejména ovlivňování racionální stránky osobnosti. Výchovou působení na city a vůli. Osvětou se označují speciální způsoby předávání informací zejména dospělé populaci*“ (MŠMT, 2008, s. 2).

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty byl v České republice (dále ČR) přijat vládou v roce 2000 spolu s akčním plánem na léta 2010 - 2012 s výhledem do roku 2015. V roce 2008 pak vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT ČR) metodický pokyn k EVVO, který přináší názorný a konkrétní návod realizování environmentální vzdělávání ve škole a její ukotvení v dokumentech školy. (Kalužiková, 2017, s. 18)

Environmentální výchovu (dále EV) stejně jako EVVO vnímáme významově jako synonyma, a proto je pro potřebu diplomové práce užíváno obou výrazů.

Přírodovědní gramotnost nebo ekogramotnost?

Gramotnost jako taková je založena na intelektuálních schopnostech člověka, které jsou předurčeny vnějším prostředím, vzděláním a výchovou. **Přírodovědná gramotnost** potom znamená schopnost člověka přemýšlet, jednat aktivně ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejichmi principy. K tomu jsou potřebné následující dovednosti: vysvětlovat jevy vědecky, vysvětlovat a navrhnout přírodovědný výzkum a vědecky interpretovat data a důkazy. (Blažek, Příhodová, 2016, s. 12)

Základy této přírodovědné gramotnosti jsou pokládány již v předškolním věku a je jim věnována stále větší pozornost. Metodická doporučení se zaměřují na oblasti osvojování si přírodovědného jazyka, badatelské dovednosti, rozvoj pozitivního vztahu k přírodě a učení hrou prožitkem. (Jančaříková, 2017, s. 13)

Ekogramotnost představuje základní vzdělání týkající se vztahu k prostředí, které zahrnuje určité vědění o přírodě, jejím fungování, včetně vazeb a vztahů; osvojení určitých návyků, přijetí vzorců chování v souladu s přírodou; hluboké prožití vlastní sounáležitosti s přírodou.

V praxi se ekogramotnost projevuje např. omezením materiální spotřeby, energií, tříděním odpadu, podpora recyklace apod. (<http://sustainable.cz/ekogramotnost.htm>)

Environmentální výchova v zahraničí

V Evropě i ve světě existuje mnoho organizací, které podporují EV nebo se zabývají jejím rozvojem. Jsou to různé vládní instituce a nevládní organizace, vzdělávací a vědecké instituce. Nyní si představíme některé z nich.

United Nations Environment Programme (UNEP) je program OSN k ochraně životního prostředí, který je řídicím orgánem, jenž stanovuje globální environmentální agendu, podporuje udržování environmentálního udržitelného rozvoje v rámci OSN a představuje autoritativního obhájce pro globální prostředí. V Evropě se kancelář OSN pro životní prostředí snaží podporovat prosperitu, zvyšovat efektivitu zdrojů v celém regionu. (<https://www.unenvironment.org/>)

World Wildlife Fund (WWF) je celosvětově působící organizací, která se zabývá ochranou přírody. Na základě manifestu Morges v roce 1961 bylo rozhodnuto o zřízení Světového fondu pro ochranu přírody, která by spolupracovala s již existujícími skupinami na ochranu přírody a přinesla finanční podporu těmto hnutím v celosvětovém měřítku. Práce této organizace je pak zaměřena na pomoc v šesti klíčových oblastech, tj. lesy, mořské, sladkovodní a volně žijící zvířata, potraviny a klima. (<https://www.worldwildlife.org/>)

The Regional Environmental Center for Central and Eastern Europe (REC) – je ekologické centrum pro střední a východní Evropu, jehož posláním je přispívat k transparentnosti a udržitelnosti, evropské integraci, realizovat projekty vůči změnám klimatu, prosazovat energetická řešení, udržitelnou mobilitu a rovněž posilovat správu životního prostředí. K dalším aktivitám patří podpora spolupráce mezi vládními a nevládními organizacemi, podniky a dalšími zainteresovanými stranami. (<http://www.rec.org/index.php>)

Bibliography of UNESCO documents, publications and Library collection – tvoří přehled dokumentů, jenž nabízí v rámci EV UNESCO. Tato digitální knihovna je zdrojem kvalitních informací o aktivitách UNESCO, ke kterým mimo jiné patří také informace o vzdělávání a přírodních vědách. Soubor tvoří více než 350 tisíc dokumentů, které se datují od roku 1945,

představuje klíčový nástroj, který napomáhá vzájemnému poznávání a porozumění, podporuje spolupráci mezi národy ve všech odvětvích duševní činnosti. (<https://en.unesco.org/>)

Angažovanost občanů ČR v environmentální oblasti

V roce 2013-15 provedlo Centrum občanského vzdělávání za grantové podpory Konrad Adenauer Stiftung unikátní výzkum s názvem Občanská angažovanost 2015, kde jednou z oblastí byla právě oblast environmentální. Výzkumu se zúčastnilo na 3876 respondentů prostřednictvím on-line dotazníku. Na základě zjištěných skutečností zadal Zelený kruh (Asociace ekologických organizací), původním zakladatelům výzkumu analýzu těchto dat, aby vznikla podrobnější zpráva. Cílem bylo popsat, jak se česká společnost environmentálně angažuje a právě vytvoření mapy české environmentální angažovanosti. (Krajhanzl, Protivínský, ©2015)

Tato studie mimo jiné ukázala, že nejvíce lidí se v ochraně životního prostředí angažuje ve zlepšování veřejného prostoru (např. sběrem odpadků v přírodě) ve snaze mít kolem sebe čisté prostředí. Nejedná se však pouze o ekoaktivisty, ale environmentálně se zapojují např. myslivci, v rámci péče o divoká zvířata. Další skupinu tvoří lidé, kteří se zajímají o zdravé potraviny i z jiných důvodů než ekologických nebo lidé, kteří bojují o čisté okolí především v konkrétní lokalitě (<https://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/unikatni-vyzkum-kolik-je-lidi-kteri-se-aktivne-zapojuji-do-ochrany-prirody-a-co-jsou-zac>)

3.2 Environmentální výchova v právních normách a školských dokumentech

Současné právní zakotvení EVVO V ČR můžeme nalézt v řadě zákonech a vyhláškách, které vymezují právní rámec sledované oblasti. Patří sem zejména:

zákon č. 17/92 Sb., o životním prostředí (ve znění pozdějších předpisů);

zákon č. 114/92 Sb., o ochraně přírody a krajiny (ve znění pozdějších předpisů);

zákon č. 123/98 Sb., o právu na informace o životním prostředí (ve znění pozdějších předpisů);

zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ve znění pozdějších předpisů).

Národní program rozvoje vzdělávání ČR (Bílá kniha), z usnesení vlády č. 113/2001, je zásadním strategickým dokumentem, ve kterém je vysloveně uveden důraz „na výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti“.

Metodický pokyn MŠMT k EVVO, č.: 16745/2008-22 ze dne 27. října 2008 informuje zřizovatele a ředitele škol a školských zařízení o EVVO a stanovuje doporučené postupy i konkrétní návody při jeho realizaci ve školách, např. ukotvení v dokumentaci školy, podmínky pro práci koordinátora, metody a nástroje k realizaci EVVO atd. (Kalužíková, 2017, s. 19)

Do vzdělávací soustavy v ČR je zaváděn nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí, žáků a studentů (zpravidla od 2 do 19 let), který je vytvářen na dvou úrovních – **státní** a **školní**. Tento systém je plně v souladu s principy kurikulární politiky zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ve znění pozdějších předpisů). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) potom určují závazné rámce v vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání. Vzdělávání na jednotlivých školách se uskutečňuje dle Školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), které představují školní úroveň. (RVP PV, 2018, s. 4)

V RVP PV není EV přímo vytyčena, ale prolíná se všemi pěti vzdělávacími oblastmi (biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální), které jsou nazývány: „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“. Každá vzdělávací oblast obsahuje vzájemně propojené kategorie, kterými jsou **dílčí vzdělávací cíle** (co pedagog u dítěte podporuje), **vzdělávací nabídku** (co pedagog dítěti nabízí) a **očekávané výstupy**. Environmentální aktivity mohou být realizovány ve všech jmenovaných oblastech, ale těžištěm poznávání přírody a jednání člověka je vzdělávací oblasti „Dítě a svět“.

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“ (RVP PV, 2018, s. 27)

Učitel směřuje v oblasti „Dítě a svět“ (environmentální) především k těmto cílům:

- *„seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu;*
- *vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí;*

- *poznávání jiných kultur;*
- *pochopení, že člověk může svou činností prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit;*
- *osvojení si dovedností a poznatků k péči o okolí a spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí k ochraně dítěte;*
- *rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách;*
- *vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, přírodou, lidmi, společností a planetou Zemí“.* (RVP PV, 2018, s. 27-28)

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále ŠVP PV) tvoří součást povinné dokumentace školy, podle kterého se uskutečňuje vzdělávání dětí v MŠ. Každá MŠ si vytváří vlastní program, v souladu s RVP PV a konkrétních podmínek dané školy. (Šmelová, 2004, s. 125)

Třídní vzdělávací program (dále TVP) vychází ze ŠVP PV jednotlivé školy. Je více rozpracován, upraven a naplňován ve vztahu ke konkrétní třídě dětí. Je to otevřený pracovní plán pedagoga, který je dotvářen postupně. Více vychází z konkrétní charakteristiky třídy, týká se konkrétní vzdělávací nabídky – činností, které pedagog nabízí v rámci integrovaného bloku. (Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy, 2005, s. 18)

Do ŠVP PV je EV začleňována pomocí dílčích cílů a výstupů z oblasti environmentální výchovy s ohledem k podmínkám, celkovému zaměření a vizi MŠ. Může probíhat průběžně, a to v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí nebo formou projektových dnů a dalších aktivit a činností. V rámci TVP potom může pedagog zařazovat činnosti a aktivity, při jejichž plánování vychází především z aktuálního dění, podmínek, zájmu dětí, jakožto zamýšlených tematických částí v rámci ŠVP PV. (Kalužiková, 2017, s. 21)

Podle oblastí výchovného působení je možno utváření žádoucích postojů k životnímu prostředí rozdělit na činitele vědomostní, dovednostní a prožitkové a postoje. V rámci EV máme možnost získávat a rozvíjet u dětí všechny kompetence uvedené v RVP PV, tedy kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální. (Leblová, 2012, s. 17)

Cíle a výstupy environmentální výchovy v předškolním vzdělávání

„Základním cílem environmentální výchovy v předškolním věku je podnítit v dětech touhu poznávat okolní svět a rozvíjet ji v hluboký a trvalý vztah k přírodě, který se později přemění v dovednost poznat v životním prostředí dysfunkce a (ještě později) v chuť přírodu aktivně chránit.“ (Jančaříková, 2010, s. 12)

Prostřednictvím EV my mělo být dětem umožněno zažít osobní zkušenost s přírodou a to všemi smysly. Především u městských dětí by mělo být umožněno vnímat přírodu jako prostor pro poznávání a učení. V rámci EV pomáhejme dětem zažívat krásu a tajemství přírody, učme je přírodu ctít a milovat. Rozvíjení vědomí o rozmanitosti forem života, pocit odpovědnosti za životní prostředí, povedeme děti k utváření vlastní správné představy o úloze člověka v systému přírody. (Leblová, 2012, s. 16)

Mimo očekávané výstupy uvedené v RVP PV, pro dítě ukončující školního období a které souvisí s EV, lze rovněž zmínit speciální cíle, ke kterým by měla směřovat vzdělávací nabídka aktivit. Dle Jančaříkové to jsou:

- rozvoj environmentální senzitivity založený na vztahu k živému organismu, prožitcích v přírodě;
- rozvoji environmentální etiky;
- rozvoj přírodovědné slovní zásoby, jazykových dovedností;
- osvojení si základních poznatků o světě přírody;
- osvojení si dovedností a návyků k prohlubování znalostí o přírodě;
- osvojení si sebeobslužných a hygienických návyků sloužících k zamezení případných rizik během přírodovědných aktivit. (Jančaříková, 2017, s. 15)

3.3 Environmentální výchova v podmínkách mateřské školy

Seznamování předškolního dítěte s přírodou tedy znamená promyšlený proces utváření jeho emocionálně bohatého vztahu k přírodě. Takovéto činnosti a aktivity přímo v přírodě jsou nástrojem pro utváření aktivního vztahu, prostředkem k rozvíjení dětské spontaneity a fantazie, rovněž také prostředkem formování kritérií racionálního, estetického i etického hodnocení světa přírody. (Opravilová in Barwinek *et al*, 1980, s. 14-15)

V rámci přírodovědné gramotnosti se utváří nejen vztah k přírodě, ale dochází k rozvoji komunikačních dovedností, badatelských dovedností, vytváří se propojení pojmů s reálnými

obrazy, formování abstraktního myšlení nezbytného pro práci s obrazy či modely aj. To vše představuje základ pro pozdější nastavbu, přírodovědné vzdělávání ve škole. Protože je přírodovědné vzdělávání v předškolním věku záležitostí mezioborovou, je potřeba k němu přistupovat jak z pohledu oborů přírodovědných, tak i primární pedagogiky. Kvalita nabízených činností a jejich správná reflexe určuje, jak bude tato přírodovědná gramotnost optimálně rozvíjena. (Jančaříková, 2017, s. 9)

Jak jistě víme, všechny MŠ pro realizaci EV nemají stejné podmínky. Ty souvisí jednak s materiálním zázemím, ale především s prostředím, které školu obklopuje. Co si však můžeme vybrat, jsou metody a prostředky, kterými budeme vést děti k citlivosti a odpovědnému vztahu k prostředí. K utváření základů správných postojů přispívá rovněž klima MŠ, kde se třídí odpad, neplýtvá se jídlem, vodou ani materiálem. Malé děti se nejvíc učí nápodobou. Mohou se tedy společně s dospělými starat o květiny, chovat nebo pozorovat živočichy. Přímé pozorování pak dětem přináší mnoho dobře zapamatovatelných informací, neboť se stávají přímými účastníky. Vztah k místu svého bydliště si nejlépe vypěstují pravidelnými vycházkami po okolí. K ekologickému chování rovněž přispívá využívání odpadových surovin či přírodnin, které můžeme využít nejen k dalšímu tvoření, ale např. ke zkoumání, měření, poznávání jejich vlastností. (Leblová, 2012, s. 20-22)

Prostředkem k rozvoji dětí v environmentální oblasti se stávají činnosti a aktivity, které je směřují k vlastnímu zkoumání, pozorování, experimentování, kooperativnímu tvoření. Především hrou děti získávají nové poznatky, zkušenosti a dovednosti. Všechny tyto činnosti vedou k vyhledávání souvislostí mezi jevy, pochopení jejich návaznosti. Děti se učí logicky přemýšlet, vyhledávat a pracovat s dalšími informacemi.

Zajímavé jsou rovněž zahraniční výzkumy související s EV v předškolním vzdělávání.

Např. studie Children and the Environment: Ecological Awareness among Preschool Children (přeloženo jako Děti a životní prostředí: Ekologické povědomí dětí předškolního věku) zkoumala ekologické podvědomí u dětí předškolního věku, v městských i venkovských komunitách. Děti ve věku tří až pěti let měly za úkol splnit tři úkoly, které se týkaly rozlišování, uspořádání a obrazového porozumění s ohledem na povahu úkolu a jeho obtížnost. Zároveň bylo zjištěno, že si oslovené děti jsou vědomy ekologických problémů. Nebyly zjištěny žádné souvislosti s místem bydliště. Tyto výsledky se staly následně předmětem diskuze o ekologické výchově, rozvoji

znalostí o vývoji ekologických postojů a chování v předškolním věku. (Cohen, Horm-Wingerd, ©1993)

3.4 Rizika související s realizací environmentální výchovy

S pobytem dětí v přírodě souvisí i rizika a pravidla, díky kterým můžeme minimalizovat případné poranění či problémy související s realizací EV v předškolním vzdělávání.

Zvláštní pozornost by měla být věnována zejména **oblečení** – vhodnému oblečení, které nijak neomezuje pohyb dítěte, bez zbytečných ozdob, které představují riziko zachycení a následnému poranění (např. o strom). Oblečení by mělo být ve vhodné velikosti, složené z několika tenších vrstev umožňující reagovat na měnící se teploty.

Alergie jsou jedním z dalších rizik, která, bychom měli mít u dětí předem zmapované a zaznamenané kupříkladu v evidenčním listu dítěte. Tyto alergie se mohou projevit např. při používání přírodních materiálů či chovu drobných zvířat. Rovněž bychom měli dbát na to, aby si děti z pobytu v přírodě nepřinášely do prostředí třídy, kde tráví volný čas nebo odpočívají, vše, na čem nebo v čem se mohou vyskytovat alergeny jako je peří, plísně, chlupy, pyly aj. Zvláštní opatrnost musíme věnovat také bodavému hmyzu (včely, vosy, sršně), jejichž bodnutí může u dětí vyvolat alergickou reakci. (Leblová, 2012, s. 26-27)

Úrazy a otravy jsou dalším s rizik, kterým můžeme předcházet především opakováním zásad bezpečného chování v přírodě. I tak by měla učitelka vždy volit hry a terén s ohledem na možná rizika, zvláště v souvislosti s menšími dětmi. Základním pravidlem by rovněž mělo být, že neochutnáváme nic, co bezpečně neznáme.

Při jakémkoliv pobytu venku bychom měli mít na paměti zejména **ochranu přírody**. Uvědomit si, že svou přítomností můžeme působit v přírodě rušivě. Důležité je vyvarovat se nadměrnému hluku a samozřejmostí je úklid veškerých odpadků či pomůcek použitých během našeho pobytu v přírodě. (Zemanová in Andresková *et al*, 2018, s. 31-32)

Mezi další nejčastější překážky v realizaci EV Jančaříková uvádí:

- **nevhodné prostředí** – zejména nedostatek pobytu venku;
- **přílišná úzkostlivá péče o děti** – poskytování dostatku volnosti, neomezovat děti při hrách a aktivitách v přírodě, s přiměřeným důrazem na hygienu, s možností spolupodílení se na základní sebeobsluže;

- **málo příležitostí k rozvoji emocionality** – podporovat vytváření emočních vazeb ke konkrétnímu místu či živému tvoru;
- **oddělení od reality** – neprovádět environmentální činnosti „pouze jako“;
- **nevhodný výběr publikací či pořadů** – zamezit předávání mylných informací;
- **nedostatečná připravenost učitelek** – znát podstatu EV, schopnost umět rozlišit kvalitní a nekvalitní prvky EV;
- **nesprávná aplikace metodiky EV**;
- **přílišná aktivita** – veškeré činnosti by měly být realizované v přiměřené míře;
- **nedostatek responsibility** – znát a respektovat potřeby jednotlivých dětí nebo celé třídy;
- **nedostatečná ochota dalšího personálu MŠ** – používání prostředků a postupů šetrnému k životnímu prostředí, využívání sezónních potravin, snažit se o nabídku pestré stravy a zdravých potravin;
- další překážkou může být rovněž **nedostatečná spolupráce** mezi pedagogy a dalšími pracovníky MŠ, odborníky, či pedagogy a rodiči;
- **velký počet dětí na jednoho pedagoga** může znamenat obtížné zajištění jejich volnosti pohybu po prostředí;
- **tlak na výkon** – příliš velké množství řízených aktivit není v souladu se spontaneitou a tvořivým pozorováním přírody;
- **nevhodné důrazy a nepochopení podstaty environmentální problematiky** – např. neupozorňovat děti pouze na šetření vodou, ale vést je k hlubšímu pochopení, že závažnějším problémem může být samotné znečišťování vody. (Jančaříková, 2010, s. 50-52)

V ČR existuje několik organizací, které podporují EV v mateřských i základních školách. Pedagogům poskytují materiální a metodickou podporu, rovněž také umožňují další vzdělávání v této oblasti. Další formou podpory jsou environmentální projekty a programy.

3.5 Organizace podporující environmentální vzdělávání

Český svaz ochránců přírody (ČSOP) – patří ke spolkům zabývajícím se ochranou přírody již od roku 1979. Posláním tohoto svazu je zejména ochrana a obnova přírodního dědictví, ekologická výchova a podpora udržitelného rozvoje. Své činnosti směřují k péči o chráněná území, provádění přírodovědných průzkumů a mapování, účasti v projektech k ochraně biodiverzity

(zachování a obnova druhové rozmanitosti, péče o vzácné biotopy, péče o ohrožené druhy rostlin a živočichů), rovněž vzdělávání veřejnosti a práce s dětmi a mládeží. Děti a mládež jsou v rámci tohoto svazu sdružováni do oddílů Mladých ochránců přírody v rámci celého území ČR. (<http://www.csop.cz/index.php>)

Střediska ekologické výchovy - mnohá střediska ekologické výchovy v ČR sdružuje orgán Středisek ekologické výchovy **Pavučina**. Tento program vznikl v roce 1999 a tvoří národní síť EVVO u nás. Jde o společný program Ministerstva životního prostředí, v úzké spolupráci s Českým svazem ochránců přírody. Specializuje se na ekologickou výchovu a vzdělávání, poskytování služeb školám a školským zařízením. Střediska vydávají metodické i didaktické publikace, realizují ekologické výukové programy (denní i pobytové), pořádají různé akce a výstavy pro veřejnost, poskytují poradenské a konzultační služby, pomůcky související s ekologickou výchovou. Ke střediskům ekologické výchovy spadající do sdružení Pavučina patří např. Rezekvítek Brno, Alcedo Vsetín, Ekocentrum paleta, Sluňákov Olomouc, Lipka Brno, Toulcův Dvůr, Ekocentrum Trkmanka Velké Pavlovice, Tereza Praha a Vita Ostrava. (<http://www.pavucina-sev.cz>)

Klub ekologické výchovy (KEV) vznikl v roce 1995 a patří mezi kluby UNESCO. Hlavním cílem tohoto občanského sdružení je rozvíjet ekologické vzdělávání a výchovu v zájmu podpory udržitelného rozvoje. Svoji činnost zaměřuje na jednotlivé pedagogické pracovníky a zájemce (v rámci individuálního členství), tak i školy a další instituce a organizace (kolektivní členství). Nabízí metodické pomůcky, organizaci akcí a řešení projektů zaměřených na ekologické vzdělávání a výchovu, rovněž možnost dalšího vzdělávání, specializační studia pro školní koordinátory EVVO, semináře, konference, exkurze, kurzy. (<https://kev.ecn.cz>)

Ekoporadny - v roce 1997 byla založena Síť ekologických poraden ČR (STEP). Hlavní činností ekoporaden je preventivní péče o životní prostředí a podpora spolupráce a komunikace mezi rozhodujícími sektory ve společnosti, tj. samosprávou, státní správou, vědeckým výzkumem, podnikatelskou sférou i veřejností. Cílem je zpřístupňování objektivní a všestranných informací o životním prostředí, ekologických problémech a možnostech jejich řešení. Jednotlivé poradny potom nabízejí projekty, které zasahují do řady oblastí péče o životní prostředí. (<http://www.ekoporadna.cz/about-us/o-step>)

3.6 Environmentální projekty a programy uplatnitelné v předškolním vzdělávání

Mrkvička je celostátní republikový program pro komplexní ekologickou výchovu v předškolním vzdělávání. Tento program realizuje Pavučina od roku 2007 a je do ní zapojeno přes 860 MŠ ze všech krajů ČR. Program nabízí informační a metodickou podporu, včetně informačního bulletinu Mrkvička. Všechny materiály jsou rozesílány prostřednictvím krajských koordinátorů vybraných středisek Pavučiny. Pedagogickým pracovníkům mimo jiné nabízí v rámci setkávání výměnu zkušeností se vzájemnou spoluprací. Registrace do programu se provádí online s následným písemným potvrzením. Členství je zpoplatněno jednotnou částkou za jednotlivý kalendářní rok, jenž slouží k podpoře a udržitelnosti sítě. (<http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/71-PROGRAMY-MRKVICKA/index.htm>)

Recyklohraní je školní recyklační program, který vznikl v roce 2008 pod záštitou MŠMT ČR. Cílem tohoto programu je rozvíjet u dětí a žáků zájem o třídění a recyklaci odpadů, v rámci osobní zkušenosti se zpětným vrácením použitých baterií a drobných elektrozařízení. Vztah dětí k životnímu prostředí rozvíjí rovněž formou tematických her, praktických činností a kvízů. Za sběr baterií a plnění úkolů dostávají školy body, za které si mohou následně vybírat odměny – výtvarné či sportovní potřeby, hry, školní pomůcky či vstupenky do divadel, kin a ZOO. Účast v programu je zcela zdarma. Mohou se přihlásit MŠ, základní i střední školy. Prostřednictvím svých webových stránek také nabízí zajímavé odkazy na exkurze a výukové materiály s tematikou recyklace a třídění odpadů. (<http://www.recyklohrani.cz/cs/pages/about>)

Projekt 72 hodin má v ČR několikaletou tradici. Jedná se o tři dny dobrovolnických aktivit, prostřednictvím kterých dobrovolníci z celé ČR pomáhají druhým, přírodě či jejich okolí. Tento projekt pořádá Česká rada dětí a mládeže za finanční podpory MŠMT. Do projektu se mohou zapojit rodiče s dětmi, mladí lidé, neziskové organizace, jednotlivci i skupiny, nejsou nijak omezeny, záleží na vlastní aktivitě zúčastněných. Mezi typy na jednotlivé projekty patří právě i „*péče o přírodu*“ (živá příroda) – úklid v přírodě, výsadba stromů a keřů, čištění koryt řeky, obnova studánky aj. (<https://www.72hodin.cz/2018/o-projektu>)

Uklid'me svět, uklid'me Česko, je dobrovolnická úklidová akce, jejíž cílem je úklid a likvidace černých skládek a nepořádku na území celé ČR. Projekt je spolufinancován Státním fondem životního prostředí ČR na základě rozhodnutí ministra životního prostředí. Středem

projektu jsou dobrovolní „organizátoři místního úklidu“, kteří mají na starost zodpovědnost za průběh a organizaci úklidu v místě, které si sami zvolí. Organizátoři také vydali metodickou příručku pro pedagogy a rovněž nabízí materiální podporu (pytle, pracovní rukavice, reflexní vesty aj.), součinnost při komunikaci s úřady, propagační materiály. Přihlásit se opět mohou jednotlivci i zájmové skupiny. Tzv. „školní úklid“ koordinuje pedagog či ředitel školy, odehrává se ve všední den v období dubna. U dětí předškolního věku bude pro zajištění bezpečnosti vhodná spoluúčast rodičů. (<https://www.uklidmecesko.cz/about/zakladniInformace/>)

V této kapitole jsme se nejprve blíže obeznámili s vybranými pojmy v rámci EV. Představili jsme si některé instituce a organizace, které se zabývají EV v zahraničí. Dále jsme se zaměřili na legislativní ukotvení EVVO a školské dokumenty, které s ní souvisí. Uplatňování EVVO v prostředí MŠ souvisí i s možnými riziky, které by měly být známé. Vhodné je rovněž využívání programů a projektů ve spolupráci s organizacemi podporujícími EVVO v předškolním vzdělávání.

Jaká jsou didaktická východiska uplatnitelná v environmentálním vzdělávání, se podíváme v následující kapitole. Blíže se zaměříme především na formy a metody vzdělávání, pedagogické zásady a prostředky. Samostatnou část věnujeme projektové metodě.

4. DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA V KONTEXTU S ENVIRONMENTÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍM

Didaktika je pedagogická disciplína, která se zabývá teorií vyučování. I když se v předškolním vzdělávání nejedná o vyučování, představují didaktická východiska teoretický základ v pedagogickém procesu, jež vytváří předpoklady pro uplatnění v praktických činnostech.

Dle Šmelové jsou předmětem didaktiky předškolního vzdělávání cíle, obsah, metody a organizační formy v této etapě vzdělávání, se zaměřením na rozvoj celé osobnosti dítěte, a to jak v rámci řízených aktivit, tak i spontánních činností, do který často učitel neplánovaně vstupuje. Výše uvedené by potom mělo korespondovat s požadavky systematičnosti, cílevědomosti, respektu k osobnosti dítěte apod., jenž vyplývá z cílů RVP PV. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 11)

4.1 Metody v pojetí předškolního vzdělávání

V předškolním vzdělávání je nutné uplatňovat takové metody a formy práce, které umožňují optimální rozvoj osobnosti každého dítěte. Aktivity by měly být rovnoměrně rozloženy a provázány tak, aby korespondovaly s odpovídajícími potřebami a možnostmi dítěte předškolního věku. (RVP PV 2018, s. 8)

Za vhodné metody pro vzdělávání dětí předškolního věku se rovněž považuje prožitkové a kooperativní učení, realizované na základech sdílení, spolupráce a vzájemné podpory dětí. Také učení činnostmi a hrou, řízené i spontánní. (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 31)

Dle Dostála a Opravilové „*pojetí výchovně vzdělávacích metod tkví v tom, že nejsou jen cestou osvojování vědomostí a dovedností, ale i schopností hledat, objevovat nové, cestou sebezvzdělávání a formování osobnosti dětí. Umožňují, aby se děti staly ne pouze objekty, ale zároveň i subjekty výchovně vzdělávacího procesu*“. (Dostál, Opravilová, 1985, s. 70)

Metody můžeme rozdělit na metody výchovného působení a metody vzdělávací práce. V praxi se ovšem většinou takto neoddělují. Nelze vyčlenit ani zvláštní období, ani zvláštní metody a formy práce s dětmi s cílem vést pouze práci výchovnou či pouze vzdělávací.

K metodám výchovného působení řadíme především přirozený výchovný vzor učitelky, vytváření pravidel chování společného soužití, rozhovory ve skupině uskutečňující se většinou

v komunitním kruhu a volnou hru, která u dětí představuje přirozenou metodu sociálního učení. K výchovným metodám rovněž patří odměny a tresty. (Průcha, Kotátková, 2013, s. 52-54)

Obecná didaktika pracuje v rámci metod s pojmy jako „výukové“ či „vyučovací“ metody. V předškolním vzdělávání budeme užívat pojmenování vzdělávací metody (či pouze metody). Jejich používání a vhodná kombinace pak významně ovlivňují výsledky vzdělávání. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 126)

4.1.1 Klasifikace základních didaktických metod

V odborné literatuře se můžeme setkat s řadou klasifikace těchto didaktických metod. Mezi nejznámější řadíme klasifikaci didaktických metod dle Maňáka. A to:

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (např. vysvětlování, vyprávění, popis)
2. Dialogické metody (např. rozhovor, dramatizace, diskuze)
3. Metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice)
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění (předmětů, činností, modelů, pokusů)
3. Demontrace statických obrazů
4. Projekce statická i dynamická

III. Metody praktické

1. Návuk pohybových a pracovních dovedností
2. Laboratorní činnosti
3. Pracovní činnosti
4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské a výzkumné

C. Metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- I. Postup srovnávací
- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko-syntetický

D. Z hlediska fází výuky jsou to potom metody

- I. Metody motivační
- II. Metody expoziční
- III. Metody fixační
- IV. Metody aplikační

E. Z hlediska forem vzdělávání a prostředků rozlišujeme varianty metod

- I. Kombinace metod s vyučovacími formami
- II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami.

F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- I. Diskuzní metody
- II. Situační metody
- III. Inscenační metody
- IV. Didaktické hry
- V. Specifické metody. (Maňák, Švec, 2003, s. 48-49)

K dalším pokusům o kvalifikaci metod přistupovali z hlediska logického postupu např. Kádner či Pavlík, na základě poznávacích činností to byl Lerner, obsažný a hodnotící přehled členění metod přinesl Mojžíšek. (Skalková, 1999. s. 169)

Jak už jsme zmínili, v konkrétním vzdělávacím procesu učitelé uplatňují různé metody, které se vzájemně kombinují a prolínají, v jeho průběhu se mohou několikrát měnit či opakovat. Z pohledu předškolního vzdělávání jsou to především metody slovní, metody názorně demonstrační, metody situační a rovněž sem patří i metoda didaktické hry, hry s pravidly.

4.1.2 Klasifikace výchovných metod

Pro účely diplomové práce nyní přistoupíme utřídění metod mravní výchovy dle Kučerové:

A. Metody mravního uvědomování

- I. Metody rozumové instrukce
 1. Metoda požadavků
 2. Metoda vysvětlování
- II. Metody citového a názorného působení
 1. Metody vyvolávání a tlumení citů
 2. Metoda přesvědčování
 3. Metoda příkladu
- III. Metody rozvoje morálního úsudku
 1. Metoda řešení mravních dilemat

B. Metody výchovy mravní aktivity

- I. Metody usměrňování činnosti dětí a mládeže
- II. Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže. (Kučerová in Střelec *et al*, 2004, s. 79)

4.2 Organizační formy práce

„Pojem organizační forma chápeme zpravidla organizování vzdělávacího procesu v prostoru a čase.“ (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 115)

V procesu vyučování představují možnosti způsobu organizace vyučovacího procesu – prostředí, časová forma, součinnost učitele a žáka. (Vališová, Kasíková *et al*, 2007, s. 173)

Základní formy vzdělávání můžeme dle Skalkové rozdělit na:

- frontální vyučování v systému vyučovacích hodin;
- skupinové a kooperativní vyučování;
- individualizované a diferencované vyučování;
- organizační formy vyučování v rozličných prostředích, exkurze;
- projektové nebo otevřené vyučování;
- domácí učební práce. (Skalková, 1999, s. 203)

Organizační formy práce se v předškolním vzdělávání oproti základnímu vzdělávání výrazně odlišují. Zatímco v základních školách je většinou učivo rozděleno do vyučovacích celků, v MŠ

by měl být „...komplexním vzdělávacím působením, ve kterém učitelka stále cílevědomě působí na dítě a rozvíjí jeho individuální potenciality“. Předpokladem ke kvalitní práci je dobrá organizace dne a využití všech organizačních forem ke vzdělávání a rozvoji dětí. (Svobodová, 2010, s. 85, 97)

Z pohledu běžné MŠ je to především:

- **Frontální vzdělávání** – učitel pracuje s celou třídou dětí (ranní kruh, cvičení, vycházky, četba atd.). Tato forma má vzdělávání má své specifika, je vhodná k rozvoji pocitu sounáležitosti s celou skupinou, budování sebedůvěry, avšak nepřihlíží k jednotlivým schopnostem a individualitě dítěte.
- **Skupinové vzdělávání** – představuje rozdělení dětí do menších skupin (3-5). Toto členění by mělo být dle určitých hledisek např. zájmu, dětí, obtížnosti, dovednosti spolupracovat. Řadíme se i tzv. párové učení, tedy práce ve dvojicích. Výhodou je možnost individuálního přístupu k jednotlivým dětem. Nejčastěji bývá skupinového vzdělávání využíváno k cílené podpoře a rozvoji vzájemné spolupráce.
- **Kooperativní vzdělávání** – základ tvoří vzájemná spolupráce dětí pro dosažení společného cíle. Bývá propojeno se skupinovým vzděláváním a výsledky jednotlivých dětí jsou prospěšné jemu samému i celé skupině.
- **Diferenciace ve vzdělávacím procesu** – v předškolním vzdělávání tato forma znamená vytváření určitých skupin na základě daných kritérií – např. schopnosti či výkonnosti, zájmu dětí. A to na základě vnitřní diference (vnitřní členění společně organizovaného vzdělávání s různými vzdělávacími potřebami či zájmy) a vnější diference (záměrné a zjevné vytváření homogenních i heterogenních skupin či tříd).
- **Individualizované vzdělávání** – považováno za progresivní trend ve vzdělávání a smyslem je uzpůsobení činností s ohledem na možnosti a zájmy dítěte, kdy je zachována heterogenní třída jako základní sociální jednotka a diference je vnitřní.
- **Exkurze, vycházka, výlet** – koná se v prostředí mimo školu a má významný vztah ke vzdělávacímu obsahu, zejména získávání osobní zkušenosti dítěte. Vycházka je potom běžnou součástí dne. Výlety jsou organizovány především ke konci školního roku.
- **Projektové vyučování** - též označována jako projektová výuka. Základ tvoří odlišné uspořádání učiva, než je obvyklé. Těžištěm je vzájemná spolupráce žáků a učitele

při řešení úkolu. Aby se jednalo o projekt, musí toto řešení spět k určitému cíli a mít komplexní charakter. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 118-123)

Z pohledu předškolního vzdělávání i pro potřebu této diplomové práce mluvíme o projektové metodě, které se budeme samostatně věnovat v závěru této kapitoly.

Jak je uvedeno v samotném RVP PV v předškolním vzdělávání, kromě kooperativního učení je vhodné rovněž využívání prožitkového učení hrou a činnostmi, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují jeho zvědavost a potřebu objevovat, podněcují k učení, poznávání nového, získávání zkušeností a dalších dovedností. (RVP PV, 2018, s. 8)

Prožitkové učení

Prožitkové učení vychází z vlastní zkušenosti a prožitku dítěte. Je to způsob učení, který je pro dítě přirozený a je mu vlastní. V předškolním vzdělávání bývá realizováno především prostřednictvím didaktického stylu s nabídkou. (RVP PV, 2018, s. 49)

„Tím, že je dítěti umožněno 'dát něčemu přednost', dochází k uznání a respektování skutečnosti, že každý mozek je jiný. Každé dítě přirozeně volí takové způsoby učení a činnosti, které jsou pro ně účinnější a spolehlivější. Nastupuje při nich proces prožívání, který v nich zanechává trvalé stopy a pocit uspokojení.“ (Sedláčková in Syslová ed., 2008, s. 1)

V prostředí MŠ bychom měli vytvářet podmínky pro činnosti bohaté na prožitek, vycházející z potřeb a zájmů dětí, aby docházelo ke komplexnímu rozvoji dítěte po všech stránkách, propojováním emocionální stránky osobnosti dítěte s rozvojem sociálním i intelektuálním. (Švejdová in Svobodová a kol., 2010, s. 109)

Pokud má být učení organizováno tak, aby se dalo nazvat prožitkovým, musí dle Havlínové splňovat následující znaky:

- spontaneita – vlastní puzení k činnosti;
- objevnost – pronikání do reality, radost z objevování;
- komunikativnost – verbální a neverbální složka;
- prostor pro aktivitu a tvořivost;
- konkrétní činnosti – zahrnuje manipulaci, experimentování a rovněž hru;

- celostnost – účast všech smyslů, zapojení obou mozkových hemisfér. (Havlíková *et al*, 2000, s. 161-162)

Při výběru jednotlivých metod a forem záleží zejména na věkovém složení třídy a rovněž by měly být v souladu s cíli, které si pro výchovně vzdělávací působení zvolíme. Měli bychom také při výběru zohlednit organizační uspořádání skupiny, místo realizace (třída, tělocvična školy, v přírodě či jiném terénu) a nesmíme opomenout také přípravu pomůcek, rekvizit, materiálů a uspořádání prostředí. (Kofátková, Průcha, 2013, s. 58)

4.3 Využití metod a forem v rámci realizace environmentální výchovy

Při realizaci EVVO v MŠ se doporučuje „*uplatňovat takové metody a formy vzdělávání, které vedou k aktivizaci žáků a k podpoře učení. Důležitou složkou EVVO je přímé učení ve venkovním terénu, které je hlavně v předškolním a mladším školním věku navíc spojeno i s časným rozvíjením harmonické osobnosti a přirozené vitality dětí*“. (Metodický pokyn č. j. 16745/2008-22 k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních, 2008)

Pro rozvoj EV jsou v MŠ využívány především tyto metody a formy:

Pozorování (spontánní, záměrné) – patří k základním metodám rozvoje EV v MŠ. K záměrnému pozorování je vhodný prostředek porovnávání dvou předmětů (např. hledání stejných a rozdílných znaků). Tato pozorování můžeme podpořit využitím dalších pomůcek, jako jsou lupy, kukátko z papírové roličky, krabičky s průhledným víčkem, dalekohled aj.

Smyslové podněty – v předškolním období velmi často využívané. Využíváme hmatové krabice, čichové dózičky, zvukové krabice, procvičování chuti (slaná, sladká, kyselá, hořká) a zraku (s jakýkoli přírodní materiál). Vše by mělo být v dostatečném množství, rozmanitosti a kvalitě.

Experimenty – umožňují dětem poznání na základě vlastní zkušenosti. Tato poznání můžeme u dětí rozvíjet dalšími vhodnými otázkami.

Narativní metoda – vyprávění příběhů – v předškolním věku má nezastupitelné místo. Příběhy v EV by měly v dětech vzbuzovat touhu po proměně k něčemu lepšímu, pobídku k poznávání a radost.

Práce s knihou – v české literatuře najdeme mnoho krásných dětských próz s tématem přírody, např. Polní žínka Evelínka od Františka Nepila.

Exkurze – ve spolupráci s rodiči můžeme pro děti zařídit návštěvy mimo MŠ (např. exkurze na farmu zvířat, práci řemeslníka aj.), které dětem umožní poznávat skutečnost jako celek. Pokud si navíc mohou činnost vyzkoušet, snáze pochopí náročnou a obtížnou cestu k výsledku.

Beseda – zajímavým člověk, který dobře zná svou práci (chovatel zvířat, cvičitel psů pro pomoc lidem, včelař), může dětem navíc kromě nových poznatků předat i nadšení a lásku ke své práci.

Dramatická výchova – velmi rozšířená metoda, která umožňuje dítěti zapojit se do výuky podle svých individuálních možností a předpokladů.

Práce – i když je hlavní aktivitou dětí předškolního věku hra, děti velmi rády napodobují práci dospělých a rády hovoří o tom, že pracují. Ve smyslu rozvoje EV sem můžeme zařadit práce na zahrádce, péči o květiny, další praktické činnosti jako je úklid nebo třídění odpadků.

Slavnost – slavnosti a rituály patří k životu v MŠ a provázejí nás po celý rok. Děti se na tyto slavnosti těší a rády se zapojují do jejich příprav. (<http://www.ekocentrum.eu/evvo-metodicky-material-pro-vyuku-evvo-v-m-s/>)

4.4 Didaktické zásady pro rozvoj environmentální výchovy

Didaktické zásady můžeme chápat jako jakési obecné požadavky, které určují charakter vzdělávacího procesu, a to v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli a základními zákonitostmi vzdělávání. Mají vztah ke všem složkám a faktorům vzdělávání jako je učitel a jeho vzdělávací činnost, organizační formy a metody, didaktické prostředky a rovněž práce žáků. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 133)

K obecných didaktických zásadám, které uvádí Šmelová patří:

- zásada komplexního rozvoje osobnosti dítěte;
- zásada vědeckosti;
- zásada individuálního přístupu k dítěti;
- zásada propojení teorie s praxí;
- zásada uvědomělosti a aktivity;
- zásada přiměřenosti a soustavnosti;
- zásada názornosti. (Šmelová, 2004, s. 166-167)

Kromě těchto zásad uplatňovaných v předškolním vzdělávání, můžeme doplnit i další, které jsou upraveny tak, aby odpovídaly této věkové kategorii v kontextu s přírodovědným vzděláváním.

Zásada výchovného a dílčího vzdělávacího působení – (cesta jako cíl) kromě znalostních cílů je potřeba vždy myslet i na dílčí cíle. Ve spojitosti s přírodovědným vzděláváním to znamená především rozšiřování slovní zásoby, rozvoj řeči; osvojování si metod práce, práce s modely, kooperativních dovedností; růst environmentální senzitivity, poznávání radosti z objevování, dále osvojování si správných vzorců chování, včetně etických a také pravidel bezpečnosti.

Zásada srozumitelnosti, správné komunikace, včetně neverbální – představuje vhodný způsob zjednodušení faktů, bez jejich zkreslování, s možností v budoucnu navázat na tyto poznatky; umění převyprávění obsahu, bez rozporu se zásadou vědeckosti. Nelze nekomunikovat, komunikace probíhá stále. Především v předškolním a mladším školním věku hraje tato zásada velkou roli. Mimo jiné zahrnuje používání vhodných pojmů, dovednost přiměřeně rozšiřovat slovní zásobu i jazykové konstrukty, znát a správně používat neverbální komunikaci.

Zásada poskytování podnětů pro všechny smysly – zahrnuje poskytování podnětů pro všechny smysly, vytváření smyslových hádanek. Pedagog by měl chránit smyslové orgány dětí a učit je vážit si svých smyslových orgánů, pečovat o ně a chránit je.

Zásada využívání prostředí – představuje využívání prostředí, především venkovního, k pozorování a experimentům s množstvím podnětů a příležitostí.

Zásada bezprostřední zpětné vazby – znamená poskytování kontroly a reflexe, resp. pomůcek, které vedou k okamžité zpětné vazbě. Ta je pro dítě velice silným podnětem, která vede k poklesu chybovosti.

Zásada posloupnosti – vychází z principu malých kroků, tedy jakéhosi rozfázování úkolu na dílčí části, jeho logického uspořádání a postup od jednoho k druhému.

Zásada trvalosti – patří rovněž k obecným zásadám. V období předškolního vzdělávání je diskutabilní. Souvisí s pamětí – schopnost ukládání si do paměti, schopnost udržet si v krátkodobé či dlouhodobé paměti a rovněž schopnost vybavit si informaci)

Zásada opakování – u předškolních dětí bychom měli opakovat tuto zásadu přiměřeně, bez přílišného memorování, které může vést k demotivaci. Vhodné je opakovat pouze stěžejní poznatky (např. zvířata nesmíme trápit).

Zásada hygieny a bezpečnosti, a to včetně emocionální – znamená především dodržování bezpečnostních pravidel. V praxi to znamená např. časté větrání, bezpečné používání přírodnin, předcházení rizikům kontaminace, ale také snaha pedagogů vytvářet ve třídě pozitivního psychosociálního klima. (Jančaříková, 2017, s. 16-38)

4.5 Didaktické prostředky k rozvoji environmentální výchovy

K didaktickým prostředkům patří všechny materiální předměty, které nějakým způsobem zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. (Maňák, 1995, s. 50)

Součástí didaktických prostředků dle Skalkové patří učební pomůcky a multimediální systém, programové učení a vyučování, jeho technické prostředky a také moderní didaktická technika ve vyučování. (Skalková, 1999, s. 232)

V předškolním vzdělávání hraje využívání materiálních didaktických prostředků významnou roli, neboť propojuje zrakové vnímání s aktivní činností a experimentováním, tedy propojení všech smyslů – zmiňovaná zásada názornosti. K technickým výukovým prostředkům patří didaktická technika (datový projektor, digitální tabule, interaktivní tabule či projektor, interaktivní stůl SMART Table, digitální mikroskop, vizualizér, tablet atd.) a výukové aplikace (software). (Sztokowski in Šmelová, Prášilová, 2018, s. 138-148)

V souvislosti s rozvojem přírodovědné gramotnosti můžeme didaktické prostředky třídit na:

- živé organismy a preparáty, přírodniny, přírodní materiály;
- modely (statické a dynamické);
- zobrazení – rozličné typy, barevné i černobílé, různých velikostí;
- projekce – statické (diapozitivy, prezentace v PowerPointu) a dynamické (videa a filmy);
- zvukové pomůcky (nahrávky zvuků z přírody, vábničky pro živočichy);
- dotykové pomůcky (hmatový chodníček, krabice či stezka);
- literární pomůcky – učebnice, encyklopedie, atlasy, dětská literatura s přírodní tematikou);
- hry (hry v přírodě, napodobovací hry, hry s pohybem, některé stolní hry);
- přístroje (lupa, mikroskop, dalekohled, váhy, metr)
- programy pro vyučovací automaty a počítače, edukační aplikace na iPady a iPhony.

(Jančaříková, 2017, s. 39)

4.6 Projektová metoda v prostředí mateřské školy

Dle pedagogického slovníku „*projektová metoda je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Je jednou z nejvýznamnějších metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 184)

Projektová výuka (také i projektové vyučování) je dle metodické i didaktické české literatury považována za jednu z organizačních forem výuky, za výukovou metodu či komplexní výukovou

metodu. Stopy po „učení v projektech“ můžeme v českém školním prostředí nalézt už ve 20. letech minulého století. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 162)

Jak uvádí Valenta: „*zlatý věk projektové metody otevřel (Deweyův žák) William Heard Kilpatrick (1871 – 1965), čerstvý profesor učitelství koleje Kolumbijské univerzity v New Yorku, svým článkem The Project Method, který uveřejnil již v roce 1918. Navrhl schéma projektu: stanovení cíle – plánování – provedení – zhodnocení. Projektové vyučování se snaží o hlubší motivaci výuky, o těsné sepětí teorie s praxí a o to, aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo.*“ (Valenta, 1993, s. 4)

K podmínkám projektového vyučování patří vnitřní motivace žáka, kdy přijme úkol za vlastní, má touhu vyřešit daný problém, dokončit projekt až do konečného produktu. Čím silnější je pocit spoluúčasti na projektu, tím silnější je jeho motivace. Ta by neměla postrádat smysluplnost – vycházet z aktuálních zájmů, potřeb. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 15 – 16)

V pojetí Vrány projektová metoda:

- „*nutí organizovat, směřuje k dosažení jednoho cíle, nutí něco zjistit, vyzkoumat atd.;*
- *má mocný motivační činitel – žáci jsou motivováni odpovědností za výsledky své práce, a tím jsou schopni rozeznat jejich kvalitu;*
- *je založena na využívání různých forem – integrovaná témata, praktické problémy nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného díla.*“ (Vrána, 1938, s. 90)

Důležitá je rovněž role učitele, kdy již nepředává hotové poznatky, ale stává se spoluvůrcem a poradcem projektu. Jeho úkolem je navozování potřeby nového poznání, vytvoření podmínek, které umožní objevovat. Postupně roste samostatnost a odpovědnost žáků za průběh i výsledek projektu. U některých projektů se může změnit i postavení učitele, který se tak stává členem pracovního týmu a přijímá v něm určitou roli. (Coufalová, 2006, s. 12)

Dle RVP PV by měla být výuka založena na integraci, tedy hledání určitých témat učiva, v prostředí MŠ propojení jednotlivých složek výchovy. Cestou může být právě projektová metoda, jako jedna z alternativ k tradičnímu pojetí výchovy a výuky. Integrace v předškolním vzdělávání je chápána rovněž jako propojení s širším okolím (škola, rodina, obec), vnímání celou osobností

(zapojení všech smyslů, propojení zkušeností s poznáním, vzájemná kooperace dětí a učitelů).
(Kretková, ©2007)

„Mateřské školy si v souladu s RVP PV formulují vzdělávací záměry, na které navazují vzdělávací cíle, očekávané výstupy a klíčové kompetence. V úvodu každého vzdělávacího programu by měl být jasně formulovaný záměr, který představuje východisko pro další pedagogické projektování. Záměr postupně operacionalizujeme do podoby konkrétních cílů a očekávaných výstupů“. (Šmelová in Svobodová *et al*, 2010, s. 43)

V souvislosti s rozvojem EVVO se právě projektová metoda nabízí jako jedna z možností obohacení vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání, která umožňuje přirozené vytváření pozitivního vztahu k přírodě. Její úspěšnost ovšem souvisí s pečlivou přípravou ze strany učitele, která plně respektuje individuální možnosti a potřeby jednotlivých dětí, vychází z jejich skutečného zájmu. Základ potom tvoří teoretická východiska, jenž vedou ke kvalitnímu zpracování projektu, s ohledem na podmínky, ve kterých se MŠ nachází.

Tímto je uzavřena první část diplomové práce, která tvoří teoretická východiska a základ pro zkoumání v rámci empirické části.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. PŘEDSTAVENÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Pro empirickou část diplomové práce jsme zvolili kvalitativní výzkum, který je rozdělený do dvou částí. Při tomto výzkumu budou použita data z pozorování a následné interview. V empirické části diplomové práce budeme zjišťovat, jakým způsobem je v MŠ aplikována EVVO v souladu s RVP PV. Zabýváme se zde rolí učitelky ve vzdělávacím procesu v rámci rozvoje environmentálního citění u dětí předškolního věku. Cílem této práce není posuzování nebo porovnávání jednotlivých stylů práce učitelek, ale vytvoření prostoru mezi poznatky a zhodnocením přístupu učitelek při rozvoji EVVO v prostředí MŠ.

Výzkum je podrobněji zaměřen na různorodé formy a metody práce, vzdělávací obsah aj., kterých učitelka využívá. Samotného výzkumu se účastní tři oslovené učitelky, společným námětem se stala realizace projektového dne v rámci oslavy Dne Země.

Prvotně je sestaven design výzkumného šetření, který popisuje oblast výzkumu diplomové práce a cíle výzkumu, stanovuje výzkumný problém na základě daných cílů, popisuje metody získávání dat a charakteristiku výzkumného vzorku, etické aspekty výzkumu. V další části empirického šetření nalezneme pilotáž a předvýzkum, prezentaci získaných dat. V závěru jsou zhodnoceny výsledky výzkumného šetření v souvislosti se stanovenými cíli a navržena doporučení plynoucí z těchto výsledků.

Empirická část diplomové práce se skládá ze tří fází, které na sebe logicky navazují, a to: pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum.

6. DESIGN VÝZKUMU

Oblast výzkumu:

Role učitele a jeho výchovně vzdělávací práce související s rozvojem environmentálního citění u dětí předškolního věku.

Hlavní cíl

Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem učitelky MŠ budují elementární přírodovědné poznatky u dětí a rozvíjejí jejich citlivost k přírodě v podmínkách současné mateřské školy. Na základě komparace s teoretickými poznatky zkoumané problematiky vyhodnotit a popsat roli učitele v tomto procesu.

Dílčí cíle:

1. Zjistit metody a formy práce, kterých bylo využito v rámci projektového dne v průběhu výzkumu oslovenými učiteli.
2. Objasnit význam uplatňování didaktických zásad a prostředků v rámci rozvoje EVVO.
3. Zjistit důležitost rozvoje EVVO v předškolním vzdělávání z pohledu oslovených učitelů.
4. Zjistit, zda a jakým způsobem ovlivňují konkrétní podmínky MŠ realizaci EVVO.
5. Získaná data zpracovat, analyzovat a vyhodnotit s vyvodit závěry a doporučení pro praxi MŠ.

Výzkumné otázky:

1. Jaké organizační formy a metody oslovené učitelky realizovaly nebo obvykle realizují v rámci rozvoje EVVO v MŠ?
2. Jaké didaktické zásady a prostředky oslovené učitelky uplatnily nebo obvykle uplatňují v rámci rozvoje EVVO v MŠ?
3. Jaký význam má rozvoj EVVO v předškolním vzdělávání? Podařilo se prostřednictvím realizace projektu rozvíjet v dětech zájem o přírodu, jejich citlivý vztah k přírodě?
4. Jakým způsobem ovlivňují konkrétní podmínky MŠ realizaci EVVO?

Výzkumné metody získávání dat

Jak už bylo zmíněno, ve výzkumném šetření bylo použito dvou metod ke sběru dat, a to pozorování a interview.

Pozorování

Pozorování představuje sledování a následnou analýzu jevů, které lze vnímat smysly. Výzkumník v tomto případě nezasahuje do objektivní reality, jako např. u experimentu. Výzkumnou metodou je tehdy, pokud je pozorování záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené. Metodu pozorování je možné kvalifikovat podle různých ukazatelů. Pro potřeby výzkumu byly zvoleny následující hlediska pozorování dle Křováčkové:

1. přímé – kdy výzkumník sám pozoruje zkoumané jevy;
2. neúčastněné – pozorované jevy jsou sledovány zvenčí;
3. skryté – pozorované osoby nevědí, že jsou předmětem výzkumu;
4. krátkodobé – pozorování postihuje krátký časový úsek (např. vyučovací hodinu);
5. strukturované – pozorované jevy jsou zařazovány do předem stanovených kritérií.

(Křováčková in Skutil *et al*, 2011, s. 101-102)

K požadavků na pedagogické pozorování patří:

- specifikace objektu pozorování („*Co se má pozorovat?*“);
- zaměřenost pozorování na cíl („*Co je třeba zjistit?*“);
- organizovanost pozorování („*Jak toho dosáhnout?*“);
- přesný záznam pozorování („*Jak to zachytit?*“). (Chráška, 2016, s. 152)

Pozorování bylo zacíleno především na přístup učitelů v rozvoji EVVO. K popisu a registraci pozorovaných dat byl využit pozorovací arch, jehož obsah byl zaměřen na výchovně vzdělávací metody, organizační formy práce, didaktické prostředky a zásady, popsanych v teoretické části diplomové práce. Pozorovací arch byl sestaven výzkumníkem a vychází z teoretických východisek uvedených v první části diplomové práce.

Interview

Pro potřeby výzkumného šetření bylo použito formy - polostrukturované interview.

Tento druh interview nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, ale navíc je od nich dotazovaných požadováno vysvětlení či zdůvodnění. (Chráska, 2016, s. 183)

Podle různých kritérií je možné rozlišovat několik druhů interview. Pro povahu výzkumného šetření bylo zvoleno interview individuální, osobní. Dle Šmahelové takto „výzkumný pracovník komunikuje s jedním respondentem. Při tomto rozhovoru je možnost lepšího navázání důvěrnějšího kontaktu s dotazovanou osobou a lepšího zaznamenávání vnějších projevů respondenta, jeho chování apod.“. (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 33)

V rámci výzkumného šetření následovalo po skončení pedagogického působení na děti plánované interview s jednotlivými učitelkami. Na základě dílčích cílů empirické části byla sestavena baterie otázek z několika oblastí. Tyto otázky byly podle potřeby rozšířeny o doplňující dotaz.

V průběhu interview bylo zajištěno klidné prostředí, bez rušivých elementů, vládla přátelská atmosféra. Záznamy z těchto jednotlivých rozhovorů byly přepsány do písemné podoby.

Charakteristika výzkumného vzorku

Předmětem zkoumání bylo pozorování práce tří z pěti oslovených učitelek MŠ při řízené činnosti zaměřené na rozvoj EVVO s využitím projektové metody.

Hlavním kritériem výběru byla délka praxe, typ prostředí, ve kterém se MŠ nachází (MŠ umístěná ve městě a na venkov), dosažené vzdělání (středoškolské, vyšší odborné, vysokoškolské vzdělání) a pozice v MŠ (učitelka, vedoucí učitelka, ředitelka), struktura třídy (heterogenní x homogenní).

Cílem bylo sestavit pokud možno co nejvíce různorodý výzkumný vzorek. Pro potřeby výzkumníka byly tyto učitelky označeny jako „učitelka A, B, C“.

Učitelka A:

Věk: 41 let

Praxe: 5 let

Zařazení: vedoucí učitelka

Dosažené vzdělání: bakalářské studium na Palackého Univerzitě v Olomouci, obor Učitelství pro MŠ

Typ mateřské školy, ve které pracuje: státní, běžná MŠ s pěti třídami, město, Jihomoravský kraj

Třída, věková skupina dětí: homogenní, věk 5-6(7) let

Celkový počet dětí ve třídě: 25

Učitelka B:

Věk: 62 let

Praxe: 43 let

Zařazení: učitelka

Dosažené vzdělání: Střední pedagogická škola, Kroměříž

Typ mateřské školy, ve které pracuje: státní, běžná MŠ jednotřídní, vesnice, Jihomoravský kraj

Třída, věková skupina dětí: heterogenní, 3-6 let

Celkový počet dětí ve třídě: 21

Učitelka C:

Věk: 42 let

Praxe: 10 let

Zařazení: ředitelka

Dosažené vzdělání: magisterské studium na Univerzitě Palackého v Olomouci, obor Předškolní pedagogika

Typ mateřské školy, ve které pracuje: státní, běžná MŠ jednotřídní, vesnice, Olomoucký kraj

Třída, věková skupina dětí: heterogenní, 3-6 let

Celkový počet dětí ve třídě: 20

Etické aspekty výzkumu

Při zpracování a uveřejnění výsledků získaných dat, byla zajištěna anonymita všech zúčastněných. Účastníci tohoto výzkumu (včetně pilotáže) rovněž poskytli výzkumníkovi „informovaný souhlas“.

Z počátku nebyl výzkumníkem prozrazen pravý záměr výzkumu, aby nedošlo k ovlivnění zjištěných výsledků ze strany učitelek. Všichni byli obeznámeni s oblastmi pozorování až po jeho skončení. Při následném rozhovoru byly všechny učitelky ubezpečeny, že zjištěné skutečnosti budou použity pouze pro potřeby diplomové práce. Ředitelé MŠ, kde probíhal výzkum, poskytli výzkumníkovi souhlas na základě písemné žádosti.

7. PILOTÁŽ A PŘEDVÝZKUM

Pilotáž

Zjištěné informace pomohly k zmapování jednotlivých prostředí MŠ, posouzení vhodnosti a zařazení v rámci realizace výzkumu. Pilotáž proběhla formou náslechu a terénních poznámek, na základě kterých byl sestaven a upraven záznamový arch pro pozorování v rámci výzkumného šetření. Výzkumníkovi bylo rovněž umožněno nahlédnutí do ŠVP PV a TVP v jednotlivých třídách MŠ.

Hlavní cíl pilotáže

1. Vytvořit pozorovací arch o průběhu výchovně vzdělávací práce učitelky.
2. Stanovit metodický přehled, v rámci kterých si jednotlivé učitelky zpracují a následně realizují projektový den ve své MŠ se zaměřením na EVVO.
3. Sestavit baterii otázek k polostrukturovanému interview s otevřenými otázkami.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily dvě z pěti oslovených učitelek MŠ s odlišným dosaženým vzděláním, délkou praxe a prostředím, ve kterém se MŠ nachází. Rovněž bylo přihlédnuto ke složení třídy, věku dětí.

Metoda získávání data

Data byla získávána v rámci pozorování, zapisování terénních poznámek, rozhovoru s učitelkami.

Vyhodnocení pilotáže

Obsahová analýza přepisu rozhovorů a terénních poznámek.

Závěr pilotáže

V závěru byl vytvořen pozorovací arch, a sestaveny otázky určené pro interview. Metodický přehled byl vytvořen tak, aby nijak neomezoval učitelky při plánování činností v souvislosti s projektovým dnem v MŠ a zároveň představoval jakýsi společný rámec pro všechny zúčastněné.

Předvýzkum

Během předvýzkumu došlo k ověření pozorovacího archu po obsahové stránce a k individuální konzultaci baterii otázek pro interview ve v souvislosti se samotným výzkumem.

Hlavní cíl předvýzkumu

1. Ověřit vhodnost pozorovacího archu, případně jej doplnit.
2. Ověřit, zda je možné vypořádat a zaznamenat všechny zamýšlené sledované oblasti.
3. Posoudit srozumitelnost otázek, na základě výsledků tuto baterii otázek doplnit či pozměnit.

Výzkumný vzorek

Předvýzkum byl proveden u jedné učitelky z MŠ.

Metody vyhodnocení předvýzkumu

V rámci předvýzkumu byl ověřen pozorovací arch v rámci pedagogického působení učitelky na děti během řízených aktivit. A podrobným rozhovorem s učitelkou po skončení činností.

Závěr

V předvýzkumu záznamový arch neprošel žádnými změnami. Pouze byly některé otázky v rámci interview upraveny a doplněny.

8. VLASTNÍ VÝZKUM

Před samotným výzkumem obdržely všechny oslovené učitelky v dostatečném časovém intervalu metodický přehled (viz tabulka č. 1). Na základě tohoto metodického přehledu si učitelky vypracovaly vlastní plán projektového dne v MŠ, který obsahoval charakteristiku projektu, vzdělávací nabídku, včetně cílů, očekávaných výstupů, klíčových kompetencí, pomůcek atd. Všechny tyto údaje byly následně poskytnuty výzkumníkovi, který je zformátoval, obsahově zůstaly nepozměněny.

Protože výzkumný problém empirického šetření spatřujeme především v roli učitele při rozvoje EVVO v předškolním vzdělávání, samotné projekty jsou uvedeny v příloze č. 1.

Při identifikaci výchovně vzdělávacího stylu učitelky nebyl použit žádný test, ale probíhal formou pozorování a vlastního komentáře jednotlivých učitelek v rámci interview.

Tabulka č. 1 Metodický přehled

Základní charakteristika	Východiskem projektu je oslava mezinárodního dne naší planety „Den Země“. Smyslem je rozvoj environmentální citlivosti dětí ve vztahu k přírodě, vnímání významu a důležitosti životního prostředí a jeho ochrany, posilování vlastní zodpovědnosti ve vztahu k přírodě, k naší planetě Zemi.		
Délka realizace	1 den, duben	Věková skupina	3 – 6 (7)let
Klíčová slova	Ochrana přírody, citlivost k přírodě, vnímání souvislostí se živou i neživou přírodou, práce ve skupině – spolupráce na společném úkolu, rozvíjení tvořivosti.		
Metody vzdělávání a výchovy	<ul style="list-style-type: none"> • Slovní – monologické, dialogické, práce s knihou • Názorně demonstrační – předvádění, představení obrazů, pozorování • Praktické – nácvik pohybových dovedností, výtvarná a grafická práce • Aktivizující – diskuse, hra. <p>Metody prožitkového učení, kooperativního učení.</p> <p>Citového a názorného působení, usměrňování činnosti dětí, utváření situací pro samostatnou činnost dětí, rozvoje morálního úsudku, mravního působení, metody rozumové instrukce. (Texty ke studiu otázek výchovy 2., 1994, s. 31-32)</p>		

Organizační formy	Skupinové, individualizované, kooperativní, diferencované, frontální. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 118-123)
Jiné	Exkurze, výlet
Dílčí vzdělávací cíle	<ul style="list-style-type: none"> • pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit; • rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách; • vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí. (RVP PV, 2018, s. 27-28)
Očekávané výstupy	<ul style="list-style-type: none"> • mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí; • rozlišovat, které aktivity mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně; • pomáhat pečovat o okolní životní prostředí. (RVP PV, 2018, s. 28-29)
Klíčové kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • k učení: klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo; • k řešení problémů: všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokus, omyl, zkouší, experimentuje; • činnostní a občanské: ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit. (RVP PV, 2018, s. 11-13)
Vzdělávací nabídka	Práce v komunitním kruhu – seznámení s významem tohoto dne; společné řešení problému; pobyt v přírodě – poznávání přírodního okolí, pozorování, ekohry; pohybové, hudebně pohybové hry; dramatizace; zpěv recitace; tvořivé činnosti, pracovní a výtvarné činnosti; práce s literaturou.

Poznámka	Uváděné cíle se mohou libovolně doplňovat/měnit podle zvolených aktivit, kterým se chceme v rámci projektu věnovat.
----------	---

Empirické šetření je dále rozděleno na dvě části. **V první části se uskutečnilo pozorování,** prostřednictvím kterého se výzkumník zaměřil na realizované výchovně vzdělávací metody, použité formy práce, didaktické prostředky a dodržované didaktické zásady v rámci realizace projektového dne.

Přesný záznam pozorování byl zachycen do pozorovacího archu (viz příloha č. 2), který byl nejprve vytvořen v rámci pilotáže a ověřen v předvýzkumu.

Jednotlivá pozorování jsou rozlišeny a popsány dle učitelek (viz výzkumný vzorek).

UČITELKA A

Název projektu: Den Země – Chráníme přírodu kolem nás

Integrovaný blok: Já a probouzející se příroda

Charakteristika projektu: V rámci Dne Země se děti seznamovaly s tříděním odpadu a jeho netradičního využití k dalšímu tvoření.

Přítomno: 17 dětí

Místo realizace: třída, okolí MŠ

Sledované činnosti: ranní činnosti, řízené činnosti, pobyt venku

Průběh sledovaných činností

Ranní činnosti: výroba „popelnic“ na tříděný odpad - malování barvami

Popis: během příchodu dětí do třídy byly přichystány popelnice z kartonu, které mohly děti malovat připravenou temperou. Děti se při činnosti střídaly, na učitelku se obracely jen s dotazy ohledně postupu, samotná učitelka nijak do průběhu nezasahovala.

Řízené činnosti: třídění odpadu dle materiálu, pohybová hra, výroba předmětů s využitím odpadových materiálů, vycházka, pokus

Popis: v ranním kruhu nejprve učitelka seznámila děti s plánovanou činností, a to sice Dnem Země, seznámila děti s významem tohoto dne. Celkový projektový den byl motivován tříděním odpadu. Paní učitelka dětem vysvětlila, proč se musí odpad třídit, jeho další zpracování a především významem pro životní prostředí. Děti si nejprve zopakovaly již známé barvy popelnic pro tříděný

odpad, potom rozlišovaly předměty z různých materiálů (sáček, krabice, skleněná láhev, korálky aj.) do kontejnerů vytvořených během ranních činností. Následně se rozdělily do skupin dle zadaného kritéria „Rozdělte se do tří skupinek, tak aby v každé bylo alespoň pět dětí.“. Každá skupina dětí měla za úkol posoudit, zda jsou správně roztríděné, určit počet a dané číslo vyhledat na číselné ose.

Poté následovala pohybová hra na motiv tříděného odpadu s barevnými obručemi (obdoba hry Škatule, škatule...).

Další činností byla práce ve skupinách u stolečků. Dle původního rozdělení každá skupina dětí obdržela předměty z různých materiálů, ze kterých měly po domluvě vyrobit nějaký výtvar. K dispozici kromě vodových barev veškerý výtvarný materiál. Nakonec děti vyrobily auto (z ruličky od toaletního papíru a vršků od pet-lahví), motýlka (z vršků od pet-lahví v kombinaci s odštířků z časopisů) a lodičku (podložka od vajec, plachta z papíru).

Pobyt venku: při pobytu venku děti pozorovaly prostředí v okolí MŠ, rozlišovaly jednotlivé druhy popelnic. Po návratu na školní dvůr děti za pomoci paní učitelky, zakopaly do hlíny slupku z banánu, papírový ubrousek a sáček, aby mohly za nějaký čas zjistit, co se v přírodě rozloží a co patří do odpadkového koše.

Závěr: Děti nejprve představily ostatním své výtvary a mohly vyjádřit, co se jim nejvíce líbilo, s kým se jim dobře pracovalo. V závěrečném zhodnocení si děti společně s paní učitelkou povídaly, co se zajímavého dozvěděly. Že je možné zdánlivě nepotřebné odpadky využít k dalšímu zpracování a tím chránit přírodu kolem nás. Svě výtvary pak děti prezentovaly na výstavce v šatně. Uskutečněný pokus bude vyhodnocen v dalším období.

Tabulka č. 2 Záznamový arch – učitelka A

Hodnotící škála					
Organizační forma/metoda výchovy a vzdělávání se nevyskytla		Organizační forma/metoda výchovy a vzdělávání se vyskytla		JEDNOU (během dne)	VÍCEKRÁT (během dne)
0		1		2	3
Organizační formy		0	1	2	3
1.	Frontální (hromadná)		X		X
2.	Skupinová		X		X

3.	Kooperativní		X		X
4.	Individualizovaná	X			
5.	Individuální		X	X	
6.	Exkurze, vycházka, výlet		X	X	

Dle prostředí		0	1	2	3
1.	V budově		X		X
2.	V přirozeném prostředí		X		X

Metody výchovně vzdělávací práce		0	1	2	3
<i>Vzdělávací metody</i>					
Metody slovní					
1.	Monologické		X		X
2.	Dialogické		X		X
3.	Metody písemných prací	X			
4.	Metody práce s učebnicí	X			
Metody názorně demonstrační					
5.	Pozorování předmětů a jevů		X		X
6.	Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)		X	X	
7.	Demonstrace statických obrazů		X	X	
8.	Projekce statická a dynamická	X			
Metody praktické					
9.	Nácvik pohybových a pracovních dovedností		X	X	
10.	Pracovní činnosti		X	X	
11.	Grafické a výtvarné činnosti		X	X	
12.	Metody samostatné práce a aktivity žáků	X			
13.	Hra jako vyučující metoda		X	X	
14.	Metody aktivizující		X		X
15.	Metody prožitkového učení		X		X
16.	Metody kooperativního učení		X		X
Metody mravní výchovy					
17.	Metody rozumové instrukce		X		X
18.	Metody názorného a citového působení		X		X
19.	Metody rozvoje morálního úsudku		X		X
20.	Metody usměrňování činností dětí		X		X

21.	Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí		X		X
Didaktické prostředky	obrazový materiál				
Didaktické zásady	zásada názornosti, vědeckosti, propojení teorie s praxí, přiměřenosti a soustavnosti, srozumitelnosti a správné komunikace; uvědomělosti a aktivity, využívání prostředí				

Komentář:

Převážná část projektového dne se uskutečnila v prostorách třídy. Protože se jednalo o homogenní třídu, nebyla nutná diferenciací činností z ohledem k věku dětí. Paní učitelka vhodně zvolila pohybovou aktivitu, která byla rovněž motivovaná tříděním odpadu. Děti díky ní ze sebe uvolnily přebytečnou energii a s větší chutí se potom zapojily do další činnosti. V rámci kooperace měly některé děti problém domluvit se na společném řešení. Zde se více prosazovaly osobitější děti, ale v závěru potom spolupracovaly. Paní učitelka se snažila příliš nezasahovat do činností, slovně pobízela některé nesmělé děti. Rovněž děti nezatěžovala spěchem a ponechala jim dostatek prostoru pro dokončení dané aktivity (třídění, výroba z odpadových materiálů). Vhodně byl zařazen pokus. Opakovaně používala slovních metod. Výzkumníkem nebyla zaznamenána samostatná práce, práce s knihou (učebnicí) a projekce. Z didaktických prostředků bylo použito pouze obrazového materiálu v úvodu, uplatňované didaktické zásady jsou vypsány v tabulce (viz tabulka 2).

UČITELKA B

Název projektu: Den Země – Stromy kolem nás

Integrovaný blok: Jaro ťuká na vrátka

Charakteristika projektu: Projekt Stromy kolem nás je hlavním námětem oslavy Dne Země. Základním východiskem pro tento projekt je vnímání a ochrana životního prostředí a poznávání přírody v blízkém prostředí MŠ.

Přítomno: 14 dětí

Místo realizace: třída, okolí MŠ

Sledované činnosti: ranní činnosti, řízené činnosti, pobyt venku

Průběh sledovaných činností

Ranní činnosti: encyklopedie, pexetrio stromy, omalovánky, pozorování mikroskopem

Popis: v průběhu ranních her bylo dětem nabídnuto prohlížení encyklopedií, omalovánky k tématu, skládání pexetria a pozorování digitálním mikroskopem usušené listy a některé plody. Největší zájem měly děti o pozorování mikroskopem. Paní učitelka pouze koordinovala děti při práci s mikroskopem, slovně je doprovázela při pozorování.

Řízené činnosti: rozhovor v komunitním kruhu, pohybová improvizace, pohybová hra, činnosti na školní zahradě, sázení stromu.

Popis: V komunitním kruhu paní učitelka navázala na ranní činnosti a děti seznámila s významem Dne Země. Předložila před děti větvičku, list, kaštan a děti měly za úkol uhádnout, co bude tématem pro tento den. Děti správně uhádly, že stromy. Paní učitelka dětem řekla, že stromy na naší planetě mají veliký úkol. „*Jestlipak víte, k čemu stromy slouží, proč jsou tak důležité pro naši planetu?*“ Děti odpovídaly, že dělají stín, dávají dřevo, ovoce, bydlí tam ptáčci apod. Dále jim řekla, že všechno co zaznělo je pravda, ale také čistí vzduch a zadržují v zemi vodu svými kořeny, což je velmi důležité pro všechno živé na Zemi.

Jak roste strom? Děti pantomimou zobrazují, jak roste strom za slovního vedení učitelkou. Následuje pohybová hra „Stromeček, hříbeček“, při které se děti střídají v roli vedoucího. Učitelka do hry nezasahuje.

Po stopách stromů – další činnosti se odehrávají na školní zahradě, kde děti za slovního vedení učitelky nejdříve pozorovaly strukturu stromů (od kořenů, kmene, až po korunu), rozdíl mezi listnatým a jehličnatým stromem, zkoumaly jejich pevnost (opíraly se o strom), jejich sílu („objímaly“ stromy ve dvojicích, trojicích), na základě toho posuzovaly jejich velikost a zkoušely vlastní sílu a pevnost (pevný postoj, stoj rozkročný). Dle ukázky učitelky si děti vyzkoušely frotáž kmene stromů, sdílely dojmy ze svých výtvorů a objevů.

Sázení stromu – na školní zahradě byla přichystaná již vyhloubená jáma a mladý stromek jabloně. Paní učitelka vyzvala děti, aby se mezi sebou domluvily, jak budou pokračovat dál, co je potřeba udělat. Děti přicházely s různým řešením, nakonec se domluvily, že někteří budou držet strom, aby byl rovný (nejmladší děti), ostatní děti lopatkami nosily hlínu na zasypání. Společně poté vytvořili řetěz a podávali si kyblíčky naplněné vodou k zalití stromu.

Závěr: V závěru projektu děti udělaly kolečko kolem zasazeného stromu a paní učitelka vyzvala děti, aby řekly, co všechno se dneska dozvěděly o stromech. Děti diskutovaly o nových poznatcích a nakonec se všichni shodly, že bez stromů by naše planeta Země byla hodně smutné místo.

Tabulka č. 3 Záznamový arch – učitelka B

Hodnotící škála			
Organizační forma/metoda výchovy a vzdělávání se nevyskytla	Organizační forma/metoda výchovy a vzdělávání se vyskytla	JEDNOU (během dne)	VÍCEKRÁT (během dne)
0	1	2	3

Organizační formy		0	1	2	3
1.	Frontální (hromadná)		X		X
2.	Skupinová		X		X
3.	Kooperativní		X		X
4.	Individualizovaná		X		X
5.	Individuální		X	X	
6.	Exkurze, vycházka, výlet		X	X	

Dle prostředí		0	1	2	3
1.	V budově		X		X
2.	V přirozeném prostředí		X		X

Metody výchovně vzdělávací práce		0	1	2	3
<i>Vzdělávací metody</i>					
Metody slovní					
1.	Monologické		X		X
2.	Dialogické		X		X
3.	Metody písemných prací	X			
4.	Metody práce s učebnicí		X	X	
Metody názorně demonstrační					
5.	Pozorování předmětů a jevů		X		X
6.	Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)		X		X
7.	Demonstrace statických obrazů		X	X	
8.	Projekce statická a dynamická	X			
Metody praktické					
9.	Nácvik pohybových a pracovních dovedností		X		X
10.	Pracovní činnosti		X	X	
11.	Grafické a výtvarné činnosti		X	X	

12.	Metody samostatné práce a aktivity žáků	X			
13.	Hra jako vyučující metoda		X		X
14.	Metody aktivizující		X		X
15.	Metody prožitkového učení		X		X
16.	Metody kooperativního učení		X		X
<i>Metody mravní výchovy</i>					
17.	Metody rozumové instrukce		X		X
18.	Metody názorného a citového působení		X		X
19.	Metody rozvoje morálního úsudku		X		X
20.	Metody usměrňování činností dětí		X		X
21.	Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí		X		X
Didaktické prostředky	literární pomůcky, přírodní materiály, modely; digitální mikroskop; hry v přírodě				
Didaktické zásady	zásada názornosti, individuálního přístupu k dítěti; srozumitelnosti a správné komunikace; vědeckosti, propojení teorie s praxí, přiměřenosti a soustavnosti, uvědomělosti a aktivity, využívání prostředí				

Komentář:

Během ranních činností paní učitelka vhodně využila zájmu dětí o pozorování digitálním mikroskopem, následnou debatu rozvíjela vhodnými pobídkami. Na následující činnosti tak navázala rozhovorem v komunitním kruhu, kdy děti seznámila s významem Dne Země a oslavou tohoto dne v MŠ. Během aktivit vystřídala všechny organizační formy, činnosti probíhaly zejména ve venkovním prostředí, na školní zahradě. Vhodně zařazovala metody názorně demonstrační doplněné metodami slovními. Kromě samostatné práce byly spatřovány všechny praktické metody. Při realizaci využívala celou řadu didaktických prostředků. Převažovalo prožitkové učení ve spojitosti s kooperativními činnostmi. U dětí bylo spatřován skutečný zájem pro každou aktivitu a nadšení z výsledku (společně zasazeného stromu). Zpozorované didaktické zásady jsou vypsány výše (viz tabulka).

UČITELKA C

Název projektu: Den Země v MŠ – Poznávací hra

Integrovaný blok: Jaro už je tu

Charakteristika projektu: Prostřednictvím poznávací hry rozvíjet základní poznatky o planetě Zemi, kladný vztah k přírodě a okolí směřující k ochraně životního prostředí.

Přítomno: 15 dětí

Místo realizace: třída, školní dvůr, okolí MŠ

Sledované činnosti: ranní činnosti, řízené činnosti, pobyt venku

Průběh sledovaných činností

Ranní činnosti: prohlížení encyklopedií, obrazového materiálu, práce s mapou

Popis: v průběhu scházení dětí si paní učitelka s dětmi povídala u encyklopedií, vyhledávala spolu s dětmi informace a diskutovaly o tom, co už děti ví a co je v dané chvíli zajímavé. Postupně se přidávaly další děti, střídaly se podle svého zájmu. Na velké mapě světa hledaly děti zvířátka, pojmenovávaly je. Některé starší děti skládaly puzzle světadílů.

Řízené činnosti: Poznávací hra – Naše Země

Popis: Paní učitelka navázala na ranní činnosti, jenž byly některé polořízené (rozhovor u encyklopedií). V komunitním kruhu po motivaci písničkou „Hodně štěstí, zdraví...“ nejdříve děti seznámila s významem oslavy Dne Země a představila dětem hru, která je čeká. Samotná hra byla rozdělena na čtyři stanoviště. Každé z nich bylo označeno jinou barvou stuhy a představovalo pevninu, vodu, vzduch a Slunce. V rámci každého stanoviště se děti dozvěděly zajímavé poznatky a následoval úkol. Po jeho splnění děti přecházely na další stanoviště.

1. Stanoviště – pevnina

Paní učitelka děti seznámila, co tvoří povrch Země (písek, hlína, kameny, tráva aj.), jak se jmenují jednotlivé světadíly, s využitím obrazového materiálu a globu, děti ji měly možnost doplňovat. Zapojily se jen některé starší děti, mladší spíše pozorovaly. Následoval úkol, který byl pro děti připraven již pro pobyt venku.

Pobyt venku:

Úkol: starší děti měly ve trojicích nasbírat kameny a poskládat počáteční písmeno světadílu, dle obrázku, vytleskat jeho název, určit počet slabik; mladší děti měly za úkol najít všechny předměty poházené v pískovišti a roztřídit je podle barev.

2. Stanoviště – voda

Děti se s paní učitelkou vydaly k blízkému potoku. Při rozhovoru vycházela paní učitelka ze zkušeností a znalostí dětí ohledně vody na naší planetě („*Kde se vlastně bere voda?, Proč je tak důležitá? Jaká může být? Kdo v ní žije? Co ji může znečistit?*“). Paní učitelka dětem vysvětlila

koloběh vody v přírodě, který si následně hrou vyzkoušely. Odebraly vzorek vody, který pozorovaly prostřednictvím zvětšovacího skla.

Úkol: mladší děti lovily papírové rybičky pomocí udiček; starší děti třídily obrázky s odpadky podle materiálu (sklo, plast, papír) do připravených košíčků podle jednotlivých barev popelnic.

3. Stanoviště – vzduch

Poté se děti vydaly po stopách dalšího stanoviště za budovou školy u vysokých borovic. Paní učitelka nejprve dala dětem hádanku „*Je to všude kolem, nevidíme to, neslyšíme to, ale potřebujeme to k životu.*“. Poté vyzvala děti, aby se zhluboka nadechly a zeptala se, co cítí (vůni borovic). Pověděla dětem, že bez vzduchu by nebyl vůbec žádný život, nejen pro lidi, ale že vzduch k životu potřebují i rostliny, zvířata, všechno živé na Zemi. Ovzduší na Zemi ale často škodí různé továrny a zplodiny z automobilů. A proto jsou důležité stromy, které jsou takové „čističky“ vzduchu.

Následoval úkol: děti ve dvojicích (věkově smíšených) měly oběhnout strom a vrátit se zpátky, aniž by se pustily.

4. Stanoviště - Slunce

Po návratu na školní dvůr děti čekalo poslední stanoviště „Slunce“. Paní učitelka vyzvala děti, aby se otočily směrem ke Slunci a zavřely na chvíli oči. „*Ctíte na tváři, co vás hřeje?*“ Dalšími otázkami motivovala děti k následujícím činnostem, slovně pak reagovala na výpovědi dětí. „*Aha, dává teplo.*“ Společně s dětmi si ujasnily poznatky o Slunci a jeho důležitosti pro život na Zemi. Prostřednictvím modelu předvedla dětem, jak Země obíhá okolo Slunce.

Úkol: poslední úkol byl pro všechny děti společný. Měly se mezi sebou domluvit na postupu a společně zasadit rostlinu do velkého květináče.

Závěr: Po zasazení rostliny děti společně s paní učitelkou zhodnotily hru, co se jim nejvíce líbilo, co se dozvěděly zajímavého. Proč je důležité chránit naši Zemi a co k životu na ní potřebuje rostlina, ale také lidé. Diskuze se zúčastnily i mladší děti. Nakonec děti společně zazpívaly píseň k svátku Zemi.

Tabulka č. 4 Záznamový arch – učitelka C

Hodnotící škála			
Organizační forma/metoda výchovy a vzdělávání se nevyskytla	Organizační forma/metoda výchovy a vzdělávání se vyskytla	JEDNOU (během dne)	VÍCEKRÁT (během dne)
0	1	2	3

Organizační formy		0	1	2	3
1.	Frontální (hromadná)		X		X
2.	Skupinová		X		X
3.	Kooperativní		X		X
4.	Individualizovaná		X		X
5.	Individuální		X	X	
6.	Exkurze, vycházka, výlet		X	X	

Dle prostředí		0	1	2	3
1.	V budově		X		X
2.	V přirozeném prostředí		X		X

Metody výchovně vzdělávací práce		0	1	2	3
<i>Vzdělávací metody</i>					
Metody slovní					
1.	Monologické		X		X
2.	Dialogické		X		X
3.	Metody písemných prací	X			
4.	Metody práce s učebnicí		X		X
Metody názorně demonstrační					
5.	Pozorování předmětů a jevů		X		X
6.	Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)		X		X
7.	Demonstrace statických obrazů		X	X	
8.	Projekce statická a dynamická	X			
Metody praktické					
9.	Nácvik pohybových a pracovních dovedností		X		X

10.	Pracovní činnosti		X	X	
11.	Grafické a výtvarné činnosti	X			
12.	Metody samostatné práce a aktivity žáků	X			
13.	Hra jako vyučující metoda		X		X
14.	Metody aktivizující		X		X
15.	Metody prožitkového učení		X		X
16.	Metody kooperativního učení		X		X
<i>Metody mravní výchovy</i>					
17.	Metody rozumové instrukce		X		X
18.	Metody názorného a citového působení		X		X
19.	Metody rozvoje morálního úsudku		X		X
20.	Metody usměrňování činností dětí		X		X
21.	Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí		X		X
Didaktické prostředky	literární pomůcky, přírodní materiály, modely, hry v přírodě				
Didaktické zásady	zásada názornosti, individuálního přístupu k dítěti; srozumitelnosti a správné komunikace; vědeckosti, propojení teorie s praxí, přiměřenosti a soustavnosti, uvědomělosti a aktivity, využívání prostředí				

Komentář:

Celý projektový den byl náročný organizačně, kdy paní učitelce pomáhala ještě jedna kolegyně především s přípravou pomůcek a organizací dětí. Převážná část činností se uskutečnila při pobytu venku. I když se mohly některé poznatky zdát náročnější pro pochopení, paní učitelka vhodně zařazovala praktické činnosti a děti tak mohly vycházet z vlastní zkušenosti, vhodně doplněné didaktickými prostředky, jako je práce s encyklopedií, globusem aj. Převládala organizační forma frontální, která ale souvisela s povahou plánovaných činností. Úkoly v rámci stanovišť byly dále rozlišené dle věku dětí, tak věkově smíšené. Opět byly uplatňovány metody kooperativní a prožitkového učení. U dětí byl patrný zájem o nabízené aktivity, chuť aktivně se podílet, u mladších dětí se v závěru projevovala únava a snížený zájem.

V druhé části empirického šetření bylo plánované **interview** s učitelkami po skončení pedagogického působení na děti. Baterie otázek (viz příloha č. 3) byla sestavena tak, aby korespondovala s výzkumnými otázkami. Zkoumanou oblastí pak byl především pohled učitelek

na to, co ovlivňuje rozvoj environmentálního citění u dětí předškolního věku a s tím související využívání různorodých metod, forem práce, uplatňování didaktických zásad a prostředků.

Z pohledu zajištění validity bylo užito konkrétního doslovného přepisu autentických výpovědí jednotlivých učitelek.

1. Jak byste celkově zhodnotila projektový den ve Vaší MŠ?

A: „*Tříděním odpadu se v naší školce zabýváme dlouhodobě. Ale myslím, že děti zaujal fakt, že se dá ze zdánlivých odpadků ještě něco hezkého vyrobit. Navíc děti hezky spolupracovaly a měly z výsledku opravdu radost.*“

B: „*Víte, ona je jiná práce, když máte skupinu dětí stejného věku a když je tato skupina ve věku tří až šesti let. O to je to mnohem náročnější. Na přípravu, průběh a zajištění bezpečnosti. Vždycky záleží na povaze činností, které děláme. Dnešní den byl fajn, děti si to užily. Určitě tomu pomohl i fakt, že nás bylo málo.*“

C: „*Myslím si, že tato hra děti zaujala a snad díky ní získaly nějaké nové informace...něco se dozvěděly, vyzkoušely. Celkově se mi zdál být povedený, i vzhledem k cílům, které jsem si stanovila. Celá vzdělávací nabídka byla uzpůsobena věkovému složení třídy. Jsem spokojená. A děti myslím taky.*“

Komentář:

Z pohledu všech oslovených učitelek se projektový den zdařil. Každá z oslovených si pro svůj projektový den zvolila jiný námět. V podstatě se shodly v tom, že děti činnosti zaujaly a líbily se jim.

2. Je podle Vás důležité věnovat se environmentální výchově již v předškolním věku? Jsou pro děti tyto vztahy pochopitelné?

A: „*Určitě ano. Myslím, že pokud je vhodně zvolená forma a způsob prezentace, tak je rozhodně srozumitelná i dětem předškolního věku. Důležité je vše přizpůsobit věkové skupině dětí a možnostem dané MŠ.*“

B: „*Co přesně znamená environmentální? Víte, já už těm novinkám moc nerozumím.*“ (Pozn. následuje objasnění pojmů environmentální a EVVO)

„*Tak určitě ano. Ale řekla bych, že je mnohem důležitější přenést všechny poznatky do praxe. Aby to ty děti mohly vidět, zažít, vyzkoušet. Teorie by měla být spíš jen doplňkem. Pak můžou snáz*

pochopit i ty nejmenší děti... a nemusí to být pouze v souvislosti s přírodou.“

C: *„Určitě je to velmi důležité, předškolní děti milují prožitkové učení a environmentální výchova je pro to ideální. Myslím si, že je to pochopitelné, pokud se zvolí správný způsob zprostředkování.“*

Komentář:

Všechny dotazované učitelky se shodly na tom, že environmentální výchova je v předškolním vzdělávání důležitá. Rozhodující je forma prezentace, především pak praktické činnosti, s ohledem k věkovým zvláštnotem dětí. Učitelka C považuje za ideální propojení environmentální výchovy s prožitkovým učením.

3. Myslíte si, že je uskutečňování EVVO ve Vaší MŠ dostačující? A jakým způsobem ji začleňujete v rámci Vašeho ŠVP?

A: *„Vzhledem k podmínkám a možnostem naší mateřské školy je uskutečňování EVVO dostačující. Vždy je možné hledat další rezervy a snažit se o rozšíření této tematiky. Je součástí našeho ŠVP a prolíná se celým spektrem témat. U některých je zastoupena více, jiných se pouze dotkneme.“*

B: *„Řekla bych, že je dostačující. Tím, že se naše školka nachází v blízkosti chráněného území, zařazujeme tematické části poměrně často. Netvoří samostatný blok. Vzdělávací obsah našeho ŠVP je uspořádaný dle ročních období, tomu odpovídá i zařazení těchto témat.“*

C: *„Jsem přesvědčena, že je dostačující. Prolíná se celým naším ŠVP. EVVO zařazujeme prostřednictvím lesních dnů, týdenních témat zaměřených na jednotlivé oblasti, spoluprací s různými organizacemi apod.“*

Komentář:

Všechny dotazované učitelky považují uskutečňování EVVO v jejich MŠ za dostačující, vzhledem k daným podmínkám. EVVO se prolíná celým ŠVP v rámci tematických částí. Učitelka A pouze podotkla, že vždy je možné ještě nalézt nějaké rezervy pro další rozšíření EVVO v jejich MŠ.

4. Které organizační formy a metody nejčastěji uplatňujete v rámci realizace EVVO?

A: *„Všeobecně, nejen v rámci EVVO, nejčastěji skupinovou, frontální při pohybových hrách, při komunitním kruhu, zhodnocení činností. Snažím se co nejvíce uplatňovat kooperativní činnosti a taky prožitkové učení.“*

B: *„Záleží na povaze vzdělávací nabídky a toho, čeho chci dosáhnout. Většinou jsou během*

tematické části zařazeny všechny organizační formy. V souvislosti s environmentální výchovou je to často pozorování, pokusy, někdy zařazují i dramatickou výchovu.“

C: *„V souvislosti s EVVO jsou to nejčastěji metody prožitkového učení. Hodně využíváme besedy, exkurze a práci s literaturou.“*

Komentář:

Učitelky organizační formy volí nejčastěji na základě stanovených cílů a vzdělávací nabídky. V rámci EVVO jsou to pak metody prožitkového učení. Učitelka B uvedla i metodu dramatické výchovy. Oslovená učitelka C pak mimo jiné uvedla besedy a exkurze.

5. Dodržování kterých didaktických zásad je podle Vás z pohledu rozvoje EVVO důležité?

A: *„Komenského zlaté pravidlo názornosti? Taky aktivního přístupu a individuálního přístupu.“*

B: *„Zásada názornosti, aktivity, propojení teorie a praxe, také vědeckého přístupu a určitě zásad individuálního přístupu a přiměřenosti.“*

C: *„Já bych řekla, že úplně všechny.“*

Komentář:

Z rozhovorů vyplývá, že pro oslovené učitelky jsou důležité zejména zásady názornosti, aktivity a individuálního přístupu. Z pohledu oslovené učitelky C jsou důležité všechny didaktické zásady.

6. Jaké didaktické prostředky v rámci EVVO nejčastěji využíváte nebo byste chtěla využívat?

A: *„Je pravda, že zrovna teď jsem asi žádné nepoužila. Jinak asi nejčastěji literární pomůcky, mám ráda práci s přírodními materiály. Líbila by se mi interaktivní tabule a možná nějaké výukové programy na počítač.“*

B: *„Nejčastěji asi práci s literaturou – literární texty, encyklopedie apod. často taky používáme přírodní materiály. Jinak máme k dispozici digitální mikroskop, interaktivní tabuli, výukové programy na PC i zvukové nahrávky. V tomto ohledu jsme opravdu myslím dobře vybaveni. Ještě bych ocenila nějaké modely, např. sluneční soustavu.“*

C: *„V rámci projektového dne jsem využila encyklopedie, mapu světa, přírodní materiál, modely. Jinak často pracujeme s literárními texty. Digitální pomůcky příliš neuvítáme. Sedět u počítače můžou i doma. Tablet či telefon má dnes téměř každé dítě.“*

Komentář:

V souvislosti s používáním didaktických prostředků jednotlivé učitelky uvedly, že nejvíce pracují s literárními pomůckami a přírodninami. U digitálních didaktických prostředků jsou patrné rozdíly. Zatímco učitelka B uvedla, že jsou velmi dobře vybaveni a učitelka A by uvítala interaktivní tabuli či výukové programy, učitelka C tyto digitální prostředky příliš nepoužívá a ani nemá zájem o jejich pořízení.

7. Jak Vaši práci ovlivňují konkrétní podmínky místa, kde se Vaše MŠ nachází?

A: „*Naše mateřská škola se nachází blízko centra krajského města, tudíž některé oblasti enviro výchovy jsou obtížněji realizovatelné. Praktické aktivity v přírodě jsou méně časté z důvodu složitější logistiky přepravy.*“

B: „*Jak jsem řekla v předchozí otázce. Jsme vesnická školka v krásném prostředí chráněného území. To vše se odvíjí od naší práce a zaměření. Umožňuje nám to trávit hodně času venku v přírodě, pozorovat, experimentovat.*“

C: „*Ve velké míře ovlivňuje naši práci především okolní prostředí naší školy, to jsou lesy, louky, pole, blízký lom, potok, rybníky.*“

Komentář:

Lze konstatovat, konkrétní podmínky místa, ve kterém se MŠ nachází, zásadním způsobem ovlivňuje práci učitelek v rámci realizace EVVO. Znatelné jsou především rozdíly v městském a vesnickém prostředí, kde mohou učitelky více praktikovat přímý kontakt dětí s přírodou.

8. Spolupracujete s nějakou organizací zabývající se EVVO? Jak tato spolupráce probíhá?

A: „*Spolupracujeme s Centrem ekologické výchovy Lipka, Lesy ČR a využíváme jejich výukové programy. Ty jsou terénní, ve vnitřních či vnějších prostorách školy nebo v místě středisek.*“

B: „*V současné době ne. Po tom co ukončilo činnost Centrum ekologické výchovy Pálava, není v naší blízkosti nikdo. Je to problém. Jsme malá škola, takže jsou pro nás výukové programy drahé. Snažíme se aspoň občas koupit nějakou knížku nebo náměty. Něco máme třeba z Lipky a Rezekvítku.*“

C: „*Ano, spolupracujeme s Ornis Přerov, Muzeem Komenského v Přerově, Vlastivědným muzeem v Olomouci, taky sdružením Myslivost ČR, Vojenskými lesy, Atlasem a Biosem Přerov, Sluňákov. Je toho hodně. Některé z těchto organizací dojíždí se svými programy do naší školy, ale také my*“

dojíždíme k nim.“

Komentář:

V rámci spolupráce s organizacemi zabývající se EVVO už nejsou patrné rozdíly mezi městkou a vesnickou MŠ. Obě vesnické MŠ mají téměř stejný počet dětí, ale zatímco jedna učitelka podotkla, že jsou pro ně výukové programy drahé a v podstatě žádná spolupráce neprobíhá, druhá MŠ spolupracuje s mnoha organizacemi napříč republikou (nejen tedy regionálními). Dvě ze tří oslovených učitelek pak s dětmi na výukové programy také vyjíždí.

9. Kde nejčastěji čerpáte informace, náměty pro svou práci pro uskutečňování EVVO?

A: *„Nejčastěji asi na internetu a v literatuře. Dalším zdrojem jsou sdílené náměty s kolegyněmi. Často ve volném čase navštěvuji se svou dcerou různé akce, ze kterých potom čerpám náměty. Ted' to třeba bylo právě v rámci Dne Země s tématem Voda nad zlato.“*

B: *„Asi nejvíc internet. Dneska tam člověk najde spoustu věcí. Potom taky z časopisů, knih. Hodně se pak domlouváme s kolegyní, ona přijde s nápadem a já tam něco doplním. A naopak.“*

C: *„Ze seminářů, materiálů, brožur, literatury, taky internetu apod.“*

Komentář:

Učitelky shodně zmiňují, že čerpají náměty a informace z internetu a literatury, která zahrnuje knihy, časopisy aj. Jedna dotazovaná navštěvuje akce s environmentální tematikou ve svém volném čase a následně získané poznatky aplikuje v prostředí MŠ. Dvě z oslovených učitelek sdílejí náměty s kolegyní. Jedna učitelka uvedla, že získává náměty a informace ze seminářů.

9. VYHODNOCENÍ A ZÁVĚR VÝZKUMU

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem učitelky budují přírodovědné poznatky u dětí a rozvíjejí jejich citění k přírodě v podmínkách současné MŠ. V souvislosti s teoretickými poznatky zkoumané problematiky potom vyhodnotit a popsat roli učitele v tomto procesu.

Z hlavního cíle vyplývají cíle dílčí, kde jsme se snažili zjistit, jakých metod a forem práce bylo využito v průběhu výzkumu, dále objasnit míru uplatňování didaktických zásad a prostředků v rámci rozvoje EVVO. Zajímali nás rovněž pohled oslovených učitelů na míru důležitosti rozvoje EVVO v předškolním vzdělávání a zda a jakým způsobem ovlivňují realizaci EVVO konkrétní podmínky školy.

Ve výzkumném šetření byly použity dvě metody určené ke sběru dat – pozorování a polostrukturované interview s otevřenými otázkami. Na základě sběru dat během pozorování a odpovědí oslovených učitelek byly vyhodnoceny výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké organizační formy a metody oslovené učitelky realizovaly nebo obvykle realizují v rámci rozvoje EVVO v MŠ?

Z výzkumného šetření vyplývá, že oslovené učitelky využívaly během projektového dne všechny organizační formy, které vhodně kombinovaly s ohledem na stanovené cíle a obsah vzdělávací nabídky. Pouze ve třídě se skladbou dětí přibližně stejného věk nebyla výzkumníkem spatřena diferenciací ve vzdělávání. U ostatních byla zaznamenána diferenciací vnitřní s ohledem na věkové složení třídy. Frontální organizační forma byla nejvíce využívána v rámci úvodní části, při rozhovoru s dětmi, při pohybových aktivitách a při závěrečném zhodnocení. Méně častá byla rovněž individuální organizační forma, která se projevovала spíše během ranních činností.

Učitelky vhodně zařazovaly skupinové činnosti, které jak uvádí Šmelová, volí učitel na základě znalosti jednotlivých dětí a plánované aktivitě. Často pak bývají cíleně voleny kvůli podpoře a rozvoji vzájemné spolupráce dětí. (Šmelová, Prášilová, 2018 s. 119-120) To má souvislost s kooperativním vzděláváním, které se prolínalo v průběhu projektového dne v jednotlivých MŠ.

Na základě interview jednotlivé učitelky uváděly, že kromě výše uvedených metod také často využívají metody prožitkového učení a jedna učitelka uvedla metody dramatické výchovy. To se také potvrdilo během pozorování. Realizovaná výchovně vzdělávací práce u všech oslovených učitelek splňovala znaky prožitkového učení, tedy spontaneitu, objevnost, komunikativnost, prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétní činnosti a tvořivost. (Havlíková et al, 2009, s. 161-162) Musíme rovněž podotknout, že v kombinaci s prvky dramatické výchovy byl výsledný efekt prožitku skutečně velmi patrný.

K dalším formám a metodám využívaným v rámci realizace EVVO patří exkurze, beseda či slavnost. Bohužel ani jednu z nich jsme během výzkumu nezaznamenali. Proto nás také zajímala případná spolupráce s jinými organizacemi zabývající se EVVO. Zde se neprokázaly rozdíly mezi MŠ, která se nachází na venkově a ve městě (obě pravidelně spolupracují s několika organizacemi), ale překvapivě mezi MŠ umístěnými ve stejném prostředí a relativně stejnými podmínkami. Zatímco u jedné učitelky můžeme považovat spolupráci až za nadstandartní, druhá pouze občas využívá metodické podpory těchto organizací. Jistou roli v tomto zjištění může mít i fakt, že uvedená učitelka s nadstandartní spoluprací (v našem případě učitelka C), je zároveň i ředitelkou MŠ. Bohužel jsme ani u jedné z učitelek nezaznamenali spolupráci s rodiči.

Co se týká vzdělávacích metod, byly opakovaně pozorovány metody slovní, ať už monologické či dialogické. Rovněž také metody názorně demonstrační. Pouze chyběla projekce statická či dynamická, což ale nemělo zásadní vliv na průběh výchovně vzdělávací práce. Ve spojitosti se vzdělávací nabídkou nechyběly metody praktické. Vhodně byla zařazena i hra jako vyučující metoda a aktivizující metody. Všechny učitelky v této oblasti prokázaly dostatečnou orientaci a praxi.

Jak už bylo uvedeno v teoretické části, v průběhu výchovně vzdělávací práce se společně prolínají metody vzdělávací a metody výchovné. Zde se do popředí dostával přirozený výchovný vzor učitelky.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké didaktické zásady a prostředky oslovené učitelky uplatnily nebo obvykle uplatňují v rámci rozvoje EVVO v MŠ?

Z výzkumného šetření vyplývá, že ve své práci oslovené učitelky nejvíce uplatňovaly zásadu názornosti, propojení teorie s praxí a vědeckosti. Další zpozorované obecné zásady byly zásada

uvědomělosti a aktivity a také přiměřenosti a soustavnosti. U tříd s heterogenní skladbou dětí byla také dodržována zásada individuálního přístupu k dítěti. Jako důležité z pohledu EVVO vidí oslovené učitelky dodržování zásad nebo také principu názornosti a individuálního přístupu.

Jak uvádí Šmelová v uplatňování těchto zásad se odráží jednak stránka objektivní, kdy učitel vychází z objektivních zákonitostí předškolního vzdělávání a také stránka subjektivní, tj. osobnost učitele a jeho profesionalitu v uplatňování daných požadavků v praxi. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 133) Osobnost a profesionalita oslovených učitelek, tedy stránka subjektivní, byla právě nejvíce zřetelná v tom, že oslovené učitelky, vycházely průběhu vzdělávacího procesu ze své dosavadní praxe a především dokonalé znalosti dětí v rámci své třídy, tzn. jejich individuálních možností a schopností. Osobnost učitelky se také projevovala propojením organizačních forem, metod práce a především nabídkou realizovaných činností.

Ve spojitosti s přírodovědným vzděláváním se nejvíce projevovala zásada využití venkovního prostředí. Tady jsme mohli vidět zejména v MŠ umístěné v prostředí vesnice. V rámci charakteru a zaměření projektového dne poskytovalo prostředí dostatek podnětů a příležitostí k rozvoji EVVO.

Jak už bylo uvedeno výše, k základním uplatňovaným zásadám v předškolním vzdělávání patří zásada názornosti, která je podmíněná využíváním vhodných didaktických prostředků. V rámci rozvoje přírodovědné gramotnosti oslovené učitelky nejvíce využívaly nebo využívají přírodní materiály, hry v přírodě, modely a literární pomůcky. Z pohledu využívání technických didaktických prostředků se jednotlivé učitelky vyjadřovaly rozdílně. Zatím co učitelky A, B uvedly, že jejich MŠ je vybavena těmito prostředky nebo by uvítaly případné doplnění, učitelka C je ve své práci příliš nevyužívá a ani nemá zájem o jejich pořízení. Důvodem je dle jejího názoru nadměrné používání digitální techniky (mobil, počítač, tablet) již u předškolních dětí.

Výzkumná otázka č. 3: Jaký význam má EVVO v předškolním vzdělávání. Podařilo se prostřednictvím realizace projektu rozvíjet v dětech zájem o přírodu, jejich citlivý vztah k přírodě?

Z výsledků výzkumného šetření lze vyvodit, že EVVO má v předškolním vzdělávání velmi důležitý význam. Rozhodující je potom z pohledu oslovených učitelek forma prezentace, propojení

teoretických poznatků s praxí, prožitkový způsob učení, díky kterému si děti osvojují nové vědomosti, dovednosti či postoje, ale také si utváří citlivý a vnímavý přístup nejen ke svému okolí.

Pro svou práci učitelky nejčastěji získávají náměty z internetu a literatury, sdílením nápadů se svou kolegyní, také návštěvou seminářů. Jedna dotazovaná pak odpověděla, že ve svém volném čase navštěvuje různé akce, z nichž pak čerpá náměty pro svou práci.

Dotazované učitelky považují uskutečňování EVVO v jejich MŠ za dostačující, s ohledem na dané možnosti MŠ. I když jak podotkla učitelka A, „*vždy je možné hledat další rezervy a snažit se o rozšíření této tematiky*“. U všech oslovených se EVVO prolíná celým ŠVP v rámci tematických částí. Což může výzkumník potvrdit po nahlédnutí do dokumentů školy (ŠVP, TVP).

Na základě interview pak jednotlivé učitelky v souvislosti s dotazem, jak by zhodnotily projektový den v MŠ, shodně odpovídaly, že jej považují za zdařilý. Každá z nich si k tématu Dne Země zvolila projekt se zcela odlišným námětem.

Na otázku zda se podařilo prostřednictvím realizace projektu rozvíjet v dětech zájem o přírodu, jejich citlivý vztah k přírodě musíme na základě pozorování samotné realizace projektu odpovědět, že ano. Uvědomujeme si ale, že nelze zcela posoudit, do jaké míry se to podařilo během jediného projektového dne. V průběhu empirického šetření jsme však zaznamenali viditelný zájem dětí o přírodovědné činnosti, jejich aktivní přístup.

Výzkumná otázka č. 4: Jakým způsobem ovlivňují konkrétní podmínky MŠ realizaci EVVO?

V oblasti konkrétních podmínek MŠ pro realizaci EVVO jsme záměrně zvolili odlišné prostředí. Zajímalo nás, jakým způsobem ovlivňuje umístění MŠ do okolního prostředí výchovně vzdělávací práci. Rovněž také jakým způsobem oslovené učitelky v rámci realizace projektového dne se zaměřením EVVO zakomponovaly pobyt venku.

Jak uvádí Jančaříková, „*důraz na pobyt a pohyb venku, na čerstvém vzduchu, v harmonickém přírodním prostředí kladli mnozí reformátoři, např. Rousseau, Štorch, Burbank*“. (Jančaříková, 2017, s. 86)

Uvědomujeme si, že učitelka z mateřské školy, která sídlí v centru města, nemůže denně trávit pobyt s dětmi např. v lese či na louce. To také není z časového a ani organizačního hlediska možné. Podle Leblové by ale měla EV vychovávat k citlivosti a odpovědnému vztahu k prostředí,

které nás obklopuje. I když jsou jisté podmínky dané, stále můžeme volit metody a prostředky tak, aby nám co nejvíce vyhovovaly. (Leblová, 2012, s. 20)

Na základě pozorování a rozhovorů s oslovenými učitelkami jsme dospěli k názoru, že je pochopitelně pro děti nejvýznamnější přímý kontakt s přírodou, který je umocněn prožitkovým učením. Prostředí venkova nabízí bezpočet možností, jak trávit s dětmi čas v přírodě, rozvíjet jejich citlivý vztah k přírodě. Naopak městské prostředí nabízí další možnosti, jako je návštěva výstav, muzeí, doprovodných akcí v rámci oslav, což se ale během výzkumné části neprokázalo.

Rovněž bylo pozorováno, že pravidelnými procházkami si děti budují kladný vztah k místu, kde žijí. Pokud má taková vycházka ještě nějaký hlubší smysl, např. děti si všimají nepořádku a v okolním prostředí a uvědomují, že se svým chováním mohou podílet na jeho zlepšení; vnímají estetickou krásu a hodnotu přírody, dochází k rozvoji nejen odpovědnému chování, ale i utváření citlivého vztahu k přírodě a péči o ni.

Závěrem výzkumu si klademe ještě jednu zásadní otázku: jaká je tedy role učitele a jeho podpora v rozvoji environmentálního citění u dětí předškolního věku??

Na základě teoretických poznatků, které jsou popsány v první části diplomové práce, a následnému výzkumu v rámci empirické části lze soudit, že role učitele v tomto procesu je podmiňována řadou okolností. Bezpochyby můžeme říct, že za stěžejní považujeme teoretické vědomosti z oboru předškolní pedagogiky, především didaktická východiska a pochopitelně znalosti vývojových specifíků dítěte předškolního věku.

Co se týká profesních kompetencí, považujeme je za velmi významné nejen v kontextu s EVVO, neboť jak uvádí Šmelová „*tvoří soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných k výkonu profese*“. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 50) V pedagogickém pojetí pak tyto kompetence mimo jiné představují schopnost úspěšně realizovat některé činnosti, řešit určité úkoly. aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 129) V rámci výzkumné části jsme mohli pozorovat u učitelek MŠ ovládnání následující profesních kompetencí, které korespondují s kompetencemi uvedenými v teoretické části. Disponování *kompetencemi předmětovými*, které předpokládají osvojení teoretických i odborných znalostí (kvalifikovaný odborník s mnohostrannými dovednostmi a vědomostmi z různých oblastí); *kompetence didaktické a psychodidaktické* (promyšlená příprava činností, včetně pomůcek, organizační příprava a praktické dovednosti); *pedagogické kompetence* pak (vlastní styl práce, profesionální přístup i schopnost improvizace);

kompetence diagnostické a intervenční (znalost specifik dětí předškolního věku, respektování potřeb dětí, vývojových zvláštností); *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* (vytváření příznivé atmosféry v kolektivu dětí, partnerský přístup, naslouchat dítěti, vést rozhovor); *kompetence manažerské a normativní* (učitelky vytvářely podmínky pro spolupráci mezi dětmi, dokázaly organizovat práci jednotlivých dětí i skupin) a *kompetence profesně a osobnostně kultivující* byly spatřovány zejména prostřednictvím osvojené profesní etiky a dalšího vzdělávání.

Jak už bylo uvedeno v teoretické části, učitel se rovněž dostává v souvislosti se svojí profesí do určitých rolí. V rámci rozvoje EVVO to může být role průvodce dítěte za novým poznáním, iniciátora nebo pozorovatele v rámci her apod. S tím souvisejí i dovednosti učitele a především jeho osobnost, jež se stávala v minulosti předmětem řady výzkumů.

Jak uvádí Syslová, „řada odborných studií se pokusila na základě empirických výzkumů identifikovat znaky, které charakterizují kvalitní a efektivní učitele, což se často stává v zahraničí podkladem k vytváření modelů kvalitního učitele“. Např. Vašutová je autorkou prvního modelu profesních kompetencí vytvořených na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“, který obsahuje sedm kompetencí. Tento model pak často sloužil studentům vysokých škol v oboru Učitelství pro mateřské školy. (Syslová, 2017, s. 90-91)

Dle našeho názoru má právě osobnost učitele MŠ zásadní vliv na celý výchovně vzdělávací proces v předškolním vzdělávání.

V empirické části jsme mohli vidět realizaci environmentálního projektu z pohledu tří oslovených učitelek. Neprokázaly se rozdíly v souvislosti s dosaženým vzděláním, neboť všechny učitelky mají minimálně středoškolské vzdělání pedagogického směru. Co však měly všechny učitelky společné, byl „zápal“ pro uskutečňování environmentálních činností. A právě jejich chuť a nadšení považujeme za stěžejní pro vytváření citlivého vztahu dětí k přírodě. Takového, který děti povede k ochraně živé i neživé přírody, naší planety Země.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo objasnit, jakým způsobem učitelé MŠ budují elementární přírodovědné poznatky u dětí a rozvíjejí jejich citlivost k přírodě v podmínkách současné mateřské školy. Na základě komparace s teoretickými poznatky zkoumané problematiky pak vyhodnotit a popsat roli učitele v tomto procesu.

V rámci diplomové práce jsme se snažili poukázat na propojenost teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi učitele, důležitost a význam profesních kompetencí a rolí, do kterých se učitel během vzdělávacím procesu dostává.

V teoretické části byla vymezena základní terminologie studiem odborné literatury a pramenů, které poskytly základ pro zkoumání v empirické části.

Výzkumná část se odehrávala v přirozeném prostředí učitelů MŠ, v rámci realizace Dne Země. Výzkumu se pak zúčastnily tři oslovené učitelky. Během samotného výzkumu a jeho následného vyhodnocení jsme dospěli k názoru, že nejen na rozvoj environmentálního citění, ale rovněž na průběh celého výchovně vzdělávacího procesu má stěžejní vliv osobnost učitele. Za neméně důležité pak považujeme znalost teoretických východisek a jejich uplatňování v praxi.

Za jisté omezení v souvislosti s výzkumem lze považovat krátký časový úsek realizace výzkumu, který byl ovšem daný tématem projektu.

V souvislosti s teoretickými poznatky a kvalitativním výzkumem v empirické části, můžeme usuzovat, že hlavní i dílčí cíle této práce byly splněny.

Přínos této práce může být spatřován v poukázání na možné přístupy v realizaci EVVO v prostředí MŠ.

LITERATURA A POUŽITÉ PRAMENY

- ANDRESKOVÁ, J. a kol.: *Rozvíjíme environmentální citění dětí*. Praha: Josef Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-355-1.
- BACUS, A.: *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-563-9.
- BARWINEK, H., FELMBERG, I., PRADEL, W.: *Metodika seznamování dětí s přírodou*. Praha: SPN, 1980.
- BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S.: *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.
- COUFALOVÁ, J.: *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- DOSTÁL, A. M., OPRAVILOVÁ, E.: *Úvod do předškolní pedagogiky*. Vyd.1. - Praha: SPN, 1985. ISBN 14-484-85.
- DYTRYTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ M.: *Učitel – Příprava na profesi*. Vyd.1. - Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol.: *Zdravá mateřská škola*. Vyd.1. - Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol.: *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
- HELUS, Zdeněk.: *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- CHLUP, O., KOPECKÝ, J. a kol.: *Pedagogika – příručka pro vysoké školy*. Praha: SPN, 1965.
- CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd.1. – Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANČAŘÍKOVÁ, K.: *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Vyd.1. – Praha: Josef Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-327-8.
- JANČAŘÍKOVÁ, K.: *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-95-4.
- KALUŽÍKOVÁ, A.: *Prvky dramatické výchovy jako prostředek k rozvoji environmentálního citění u dětí předškolního věku*. Olomouc, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Berčíková Alena, Ph.D.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-7178-585-7.
- KUTÁLKOVÁ, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LEBLOVÁ, E.: *Environmentální výchova v mateřské škole*. Vyd.1. - Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0094-9.
- MÁCHAL, A., NOVÁČKOVÁ, H., SOBOTKOVÁ, L. a kol: *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Brno: Ediční centrum Lipka, 2012. ISBN 978-80-87604-01-04.
- Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
- MAŇÁK, J.: *Nárys didaktiky*. Brno, Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MATĚJČEK, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- Metodický pokyn MŠMT Č. j. 16745/2008 – 22 k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty ve školách a školských zařízeních, 2008.
- OPRAVILOVÁ, E.: *Předškolní pedagogika*. Vyd.1. - Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PLEVOVÁ, I.: *Kapitoly z vývojové psychologie*. Vyd.1. - Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1412-0.
- PRŮCHA, J. KOŤÁTKOVÁ S.: *Předškolní pedagogika*, Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ. J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ. J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ. J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2018.

REŽNÝ, J.: *Osobnost vychovatelova*. Pedagogické rozhledy XXIII, 1922.

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd.1. – Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SPLAVCOVÁ, H., KROPÁČKOVÁ, J.: *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Vyd.1. - Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

STŘELEEC, S. a kol.: *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.

STŘELEEC, S. (ed.): *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-86633-00-4.

STŘELEEC, S. (ed.): *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-3687-1.

SVOBODOVÁ, E. a kol.: *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd.1. – Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B.: *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7

SVOBODOVÁ, E., VÍTEČKOVÁ, M. a kol.: *Osobnost předškolního pedagoga*. Vyd.1 - Praha: Portál, 2017. 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Z. (ed.): *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD ROM]. Praha: Verlag Dashöfer, 2008.

SYSLOVÁ, Z.: *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova Univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8476-6.

ŠMELOVÁ, E.: *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Vyd.1. - Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, E.: *Mateřská škola. Teorie a praxe II*. Vyd.1. – Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, E., FASNEROVÁ, M., PETROVÁ, J. a kol.: *Univerzitní mateřská škola*. Vyd.1. - Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3877-1.

- ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A.: *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Vyd.1. - Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
- ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. a kol.: *Didaktika předškolního vzdělávání*. Vyd.1. – Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
- ŠVEC, V.: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- TOMANOVÁ, D.: *Role učitelky mateřské školy*. *Informatorium 3-8*, 2004. ISSN 1210-7506.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M.: *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Aktualizované 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, J. a kol.: *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Vyd.1. – Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2.přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VORLÍČEK, CH.: *Úvod do pedagogiky*. Vyd.1. - Jinočany: Nakladatelství H&H Vyšehradská, s.r.o., 2000. ISBN 80-86022-79-X.
- VRÁNA, S.: *Učebné metody*. Praha – Brno, Dědictví Komenského v Praze a vydavatelský odbor Ú.S.J.U. v Brně, 1938.

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice, součást implementace směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí.

Online zdroje

Bibliography of UNESCO documents, publications and Library collection. [online]. [Citace 8. 6. 2019]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/>.

Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, Occupational Outlook Handbook, Kindergarten and Elementary School Teachers, *How to Become a Kindergarten or Elementary School Teacher*. [online]. [Citace 13. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/kindergarten-and-elementary-school-teachers.htm/>.

BURKOVIČOVÁ, R., KROPÁČKOVÁ, J. Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. [online]. [Citace 8. 6. 2019]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562/>.

COHEN, S., HORM-WINGERD, D. Children and the Environment: Ecological Awareness among Preschool Children. [online]. [Citace 7. 6. 2019]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013916593251005/>.

Český svaz ochránců přírody (ČSOP). [online]. [Citace 2. 6. 2019]. Dostupné z: <http://www.csop.cz/index.php/>.

Ekogramotnost. [online]. [Citace 7. 6. 2019]. Dostupné z: <http://sustainable.cz/ekogramotnost.htm/>.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO). [online]. [Citace 14. 4. 2019]. Dostupné z: <http://environmentalni-vychova.webnode.cz/program-evvo/>.

Klub ekologické výchovy (KEV). [online]. [Citace 19. 5. 2019]. Dostupné z: <http://kev.ecn.cz/>.

KRAJHANZL, J., PROTIVÍNKŠÝ, T. Mapa české environmentální angažovanosti 2015. *Zelený kruh*. [online]. [Citace 2. 6. 2019]. Dostupné z: http://www.zelenykruh.cz/pro-ostatni/enviro_angazovanost/.

KRETKOVÁ, H. Projekty v práci mateřských škol. [online]. [Citace 2. 5. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/922/projekty-v-praci-materskych-skol.html/>.

Metody environmentální výchovy v mateřské škole. [online]. [Citace 22. 4. 2019]. Dostupné z: [http://www.ekocentrum.eu/evvo-metodický materiál pro výuku EVVO v MŠ/](http://www.ekocentrum.eu/evvo-metodický_materiál_pro_výuku_EVVO_v_MŠ/).

Projekt 72hodin. [online]. [Citace 20. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.72hodin.cz/2018/o-projektu/>.

Recyklohraní. [online]. [Citace 20. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.recyklohrani.cz/cs/>.

Sdružení středisek ekologické výchovy - Pavučina. [online]. [Citace 19. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/>.

SUCHORADSKÝ, O. Jak naplnit naše poslání. [online]. [Citace 13. 4. 2019]. Dostupné z: <http://dedvseved.blogy.rvp.cz/prispevky/jak-naplnt-nase-poslani.html/>.

STEP – síť ekologických poraden. [online]. [Citace 19. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.ekoporadna.cz/>.

SYSOVÁ, Z., NAJVAROVÁ, V. Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490-515. [online]. [Citace 8. 6. 2019]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490/>.

Uklidme Česko. [online]. [Citace 20. 5. 2019]. Dostupné z: <https://www.uklidmecesko.cz/>.

Unikátní výzkum: Kolik je lidí, kteří se aktivně zapojují do ochrany přírody, a co jsou zač? [online]. [Citace 2. 6. 2019]. Dostupné z: <https://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/unikatni-vyzkum-kolik-je-lidi-kteri-se-aktivne-zapouji-do-ochrany-prirody-a-co-jsou-zac/>.

United Nations Environment Programme (UNEP). [online]. [Citace 8. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.unenvironment.org/>.

World Wildlife Fund (WWF). [online]. [Citace 8. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.worldwildlife.org/>.

The Regional Environmental Center for Central and Eastern Europe (REC). [online]. [Citace 8. 6. 2019]. Dostupné z: <http://www.rec.org/index.php/>.

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK, TABULEK, OBRÁZKŮ

Seznam zkratek

ČR – Česká republika

ČSOP – Český svaz ochránců přírody

EV – Environmentální výchova

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

KEV – Klub ekologické výchovy

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSN – United Nations

REC – The Regional Environmental Center for Central and Eastern Europe

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP PV – Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

TVP – Třídní vzdělávací program

UNEP – United Nations Environment Programme

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WWF – World Wildlife Fund

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Metodický přehled

Tabulka č. 2 – Záznamový arch – učitelka A

Tabulka č. 3 – Záznamový arch – učitelka B

Tabulka č. 4 – Záznamový arch – učitelka C

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Schéma profesních dovedností učitelky MŠ

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1

Projektový den v MŠ – příprava k realizaci výchovně vzdělávací práce učitelky

PŘÍLOHA 2

Záznamový arch pro pozorování

PŘÍLOHA 3

Baterie otázek pro interview

PŘÍLOHA 1 – Projektový den v MŠ

Příprava k realizaci výchovně vzdělávací práce učitelky

PŘÍPRAVA K VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCI – UČITELKA A

Název projektu: Den Země – Chráníme přírodu kolem nás

Integrovaný blok: Já a probouzející se příroda

Charakteristika projektu: V rámci Dne Země se děti budou seznamovat s tříděním odpadu a jeho netradičního využití k dalšímu tvoření. Záměrem je rozvíjení vlastní spolupráce, posilování vlastní zodpovědnosti ve vztahu k přírodě a životu na Zemi.

Délka realizace: 1 den

Věková skupina dětí struktura třídy: 5 – 6(7) let, homogenní

Přítomno: 17 dětí

Místo realizace: třída, okolí MŠ

Klíčová slova: Den Země, experiment, odpady, recyklace

Dílčí vzdělávací cíle dle RVP PV

Dítě a jeho tělo

- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé a jemné motoriky

Dítě a jeho psychika

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)
- posilování přirozených poznávacích citů
- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech (čísla)
- rozvoj a kultivace mravního i estetického cítění

Dítě a ten druhý

- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti)

Dítě a společnost

- vytváření základů aktivních postojů ke světu, k životu, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat

Dítě a svět

- seznamovat se s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit
- osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí

- vytvoření podvědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí

Očekávané výstupy dle RVP PV

Dítě a jeho tělo

- zvládat základní pohybové dovednosti
- zacházet s běžnými předměty denní potřeby, pomůckami, výtvarnými pomůckami, materiálem

Dítě a jeho psychika

- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách; porozumět slyšenému
- přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech i ve slovních výpovědích k nim
- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat vlastní zkušenost
- chápat základní číselné pojmy
- být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem

Dítě a ten druhý

- respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o pomůcky, rozdělit si úkol s jiným dítětem

Dítě a společnost

- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných činností, dovedností a technik – tvořit z papíru a vyrábět z různých jiných materiálů

Dítě a svět

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí
- osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi
- mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, chránit přírodu)

Rizika

Neuvedeny

Klíčové kompetence

Kompetence k učení: učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvíjí úsilí, soustředí se na činnost, dovede postupovat podle instrukcí a pokynů.

Kompetence k řešení problémů: problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokus, omyl, zkouší, experimentuje.

Komunikativní kompetence: průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.

Kompetence sociální a personální: spolupodílí se na společných rozhodnutích, přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti.

Kompetence činnostní a občanské: ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit.

Vzdělávací nabídka

- VČ – malování vodovými barvami; popelnice na tříděný odpad
- Třídění předmětů (dle materiálu); rozdělení dětí do skupin dle početního kritéria, práce s číselnou osou
- Pohybová hra na motiv hry Škatule, škatule... upravená danému tématu
- Pracovní činnost ve skupinách – výroba z odpadových materiálů
- Pobyt venku – pozorování prostředí v okolí MŠ, rozlišování jednotlivých druhů popelnic; pokus - co se v zemi rozloží a co ne (biologický odpad, plast, papír)

Pomůcky: výtvarný materiál, předměty k třídění z plastu, skla a papíru, biologický odpad, obruče, číselná osa, materiál k PČ

PŘÍPRAVA K VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCI – UČITELKA B

Název projektu: **Den Země – Stromy kolem nás**

Integrovaný blok: Jaro ťuká na vrátka

Charakteristika projektu: Projekt Stromy kolem nás je hlavním námětem oslavy Dne Země. Základním východiskem pro tento projekt je vnímání a ochrana životního prostředí a poznávání přírody v blízkém prostředí MŠ.

Délka realizace: 1 den

Věková skupina dětí struktura třídy: 3 - 6 let, heterogenní

Přítomno: 14 dětí

Místo realizace: třída, okolí MŠ

Klíčová slova: příroda, planeta Země, projekt, dramatika, prožitkové učení, pozorování

Dílčí vzdělávací cíle dle RVP PV

Dítě a jeho tělo

- rozvíjet pohybové dovednosti a hrubou motoriku, ovládání pohybového aparátu nejen v přírodním terénu
- rozvíjet a zdokonalovat jemnou motoriku, koordinaci ruky a oka
- rozvíjet smysly při vnímání přírody

Dítě a jeho psychika

- rozvíjet komunikativní dovednosti, ale také umění naslouchat. Rozšiřovat si slovní zásobu o nové pojmy a názvy živočichů, rostlin, počasí atd.
- rozvíjet tvořivého myšlení, řešení problémů
- rozvíjet dovednosti popisovat vlastní vjemy, zážitky, pocity, pozorování, formulovat otázky
- rozvíjet mravního a estetického vnímání přírody výtvarným, hudebním a pohybovým vyjádřením

Dítě a ten druhý

- osvojit si dovednosti a schopnosti pro navazování kontaktu a komunikaci s dospělým
- posilovat prosociální vztahy mezi dětmi, i jejich vztahu k prostředí
- rozvíjet kooperativní dovednosti

Dítě a společnost

- vytvořit si aktivní postoje ke světu a přírodě
- rozvíjet povědomí o prosociálním chování a morálních hodnotách

Dítě a svět

- vytvořit si kladný vztah k přírodě
- vytváření elementárního povědomí o přírodním prostředí, jeho rozmanitosti a neustálých proměnách
- pochopit, že mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také ničit a poškozovat

Očekávané výstupy dle RVP PV

Dítě a jeho tělo

- zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí
- napodobit jednoduchý pohyb dle vzoru
- zvládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů

Dítě a jeho psychika

- komunikovat bez zábran s ostatními dětmi i dospělou osobou
- přemýšlet, uvažovat; řešit problémy, úkoly, situace.
- projevovat citlivost k živým bytostem, k přírodě
- vyjadřovat své pocity a prožitky slovně, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.

Dítě a ten druhý

- schopnost vzájemně si naslouchat, spolupracovat (s dospělým, mezi dětmi)
- chovat se ohleduplně a citlivě vůči ostatním, i vzhledem k prostředí
- spolupracovat s ostatními

Dítě a společnost

- zachycovat skutečnosti ze svého okolí podle různých technik a vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností
- chovat se na základě vlastních pohnutek s respektem k ostatním

Dítě a svět

- orientovat se v blízkém okolí
- získávat elementární poznatky o okolním prostředí
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí

Rizika
<ul style="list-style-type: none"> • nevhodné oblečení a obuv; nebezpečí úrazu během aktivit; nedostatečný respekt k individuálním potřebám a možnostem dětí • komunikačně chudé prostředí; předkládání hotových poznatků, málo prostoru k experimentaci; nedostatek možností ke sdělování vlastních pocitů, prožitků; málo podnětů a aktivit podporující estetické vnímání, cítění, prožívání a vyjadřování • málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým; nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování; nedodržování pravidel her a soužití • převaha zprostředkovaného poznávání
Klíčové kompetence
Neuvedeny
Vzdělávací nabídka
<ul style="list-style-type: none"> • Práce s encyklopedií, pozorování mikroskopem • Rozhovor v KK, motivace k dalším činnostem • Dramatické činnosti – „Jak roste strom“ (pantomima), Pohybové činnosti – Stromeček, hříbeček • Aktivity na školní zahradě „Po stopách stromů“ – pozorování, frotáž, činnosti ve dvojicích, trojicích (dramatika) „Sázení stromu na školní zahradě“ – kooperativní činnost
Pomůcky: encyklopedie, digitální mikroskop, přírodniny, výtvarný materiál, strom, lopatky, voda

PŘÍPRAVA K VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCI – UČITELKA C

Název projektu: **Den Země v MŠ – Poznávací hra**

Integrovaný blok: Jaro už je tu

Charakteristika projektu: Prostřednictvím poznávací hry rozvíjet základní poznatky o planetě Zemi, kladný vztah k přírodě a okolí směřující k ochraně životního prostředí.

Délka realizace: 1 den

Věková skupina dětí struktura třídy: 3 – 6 let, heterogenní

Přítomno: 15 dětí

Místo realizace: třída, školní dvůr, okolí MŠ

Klíčová slova: Den Země, příroda, planeta Země, prožitkové učení, kooperativní učení, objevování

Dílčí vzdělávací cíle dle RVP PV

Dítě a jeho tělo

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování hrubé motoriky, ovládnutí pohybového aparátu
- rozvoj a užívání všech smyslů
- rozvoj fyzické i psychické zdatnosti

Dítě a jeho psychika

jazyk a řeč:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- rozvoj komunikativních dovedností
- osvojení si některých poznatků a dovedností předcházejících čtení, rozvoj zájmu o další formy sdělení verbální i neverbální

poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace:

- rozvoj zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, rozvoj paměti a pozornosti,
- posilování přirozených poznávacích citů
- vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení
- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci
- vytváření základů pro práci s informacemi

sebepojetí, city, vůle:

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě
- rozvoj schopnosti sebeovládání
- rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat
- rozvoj poznatků, schopnosti a dovednosti umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit
- získání schopností záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci

Dítě a ten druhý

- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- vytváření prosociálních postojů
- rozvoj kooperativních dovedností

Dítě a společnost

- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí
- rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny
- vytváření povědomí o mezilidských morálních hodnotách
- vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat

Dítě a svět

- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí, o jeho rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit

- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách
- rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí

Očekávané výstupy dle RVP PV

Dítě a jeho tělo

- zvládne základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí
- zachovává správné držení těla
- vědomě napodobuje jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobuje jej podle pokynu
- vnímá a rozlišuje pomocí všech smyslů
- ovládá koordinaci ruky a oka, zvládá jemnou motoriku

Dítě a jeho psychika

jazyk a řeč:

- pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřuje samostatně smysluplně myšlenky
- vede rozhovor
- porozumí slyšenému
- formuluje otázky, odpovídá, slovně reaguje
- popíše situaci
- sluchově rozlišuje počáteční písmena

poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace:

- vědomě využívá všech smyslů, záměrně pozoruje, všímá si
- záměrně se soustředí na činnost a udrží pozornost
- zaměřuje se na to, co je z hlediska poznávacího důležité
- přemýšlí, vede jednoduché úvahy a dovede to také vyjádřit
- vnímá, že je zajímavé dozvědět se nové věci
- řeší problémy, úkoly a situace, myslí kreativně
- nalézá nová řešení
- postupuje a učí se podle pokynů a instrukcí
- chápe prostorové pojmy
- vyjadřuje svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech
- chápe základní číselné a matematické pojmy

sebepojetí, city, vůle:

- rozhoduje o svých činnostech
- zaujímá vlastní názory a postoje
- uvědomuje si své možnosti a limity
- prožívá radost ze zvládnutého a poznaného
- vyvíjí volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení
- je citlivý ve vztahu k živým bytostem, k přírodě
- těší se z hezkých a příjemných zážitků

Dítě a ten druhý

- přirozeně a bez zábran komunikuje s druhým dítětem

- spolupracuje s ostatními
- chápe, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný
- dodržuje herní pravidel
- respektuje potřeby jiného dítěte

Dítě a společnost

- vnímá základní pravidla jednání ve skupině, podílí se na nich a řídí se jimi, přizpůsobí se společnému programu, spolupracuje, přijímá autoritu
- respektuje rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti svých vrstevníků
- vyjednává s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluví se na společném řešení
- dodržuje pravidla her a jiných činností
- uvědomuje si, že ne všichni lidé dodržují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu a bezpečí druhých

Dítě a svět

- uvědomuje si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a má povědomí o tom, jak se prakticky chránit
- má povědomí o širším přírodním prostředí
- vnímá, že svět má svůj řád, že je rozmanitý, pozoruhodný, pestrý a různorodý
- všimá si změn a dění v okolí
- rozumí, že změny jsou přirozené a samozřejmé
- má povědomí o významu životního prostředí, uvědomuje si, že způsob chování lidí ovlivňuje vlastní zdraví i životní prostředí
- rozlišuje aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimá si nepořádků, škod a upozorní na ně
- pomáhá pečovat o okolní životní prostředí

Rizika

- nedostatečný respekt k individuálním potřebám
- málo příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte
- zahlcování podněty a informacemi
- užívání abstraktních pojmů, předávání „hotových“ poznatků

Klíčové kompetence

Kompetence k učení: soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje; má elementární poznatky o světě přírody, která dítě obklopuje.

Kompetence k řešení problémů: všimá si dění a problémů v bezprostředním okolí; řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti.

Kompetence komunikativní: hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, slovně reaguje, vede dialog.

Kompetence sociální a personální: projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým; dokáže se prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá, spolupracuje.

Kompetence činnostní a občanské: ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit.

Vzdělávací nabídka

- Práce s encyklopediemi, mapou, obrazovým materiálem
- Poznávací hra na motivy planety Země – 4 stanoviště
Pevnina – „Co tvoří povrch Země?“ - diskuze; úkol: st. děti najít kameny a poskládat z nich počáteční písmeno světadílu dle obrázku; ml. děti – v pískovišti nalézt a roztřídit předměty dle barev.
Voda – „Kde se vzala voda? Proč je důležitá? K čemu ji potřebujeme? Co ji znečišťuje?“ - diskuze; pozorování vzorku vody z potoka; úkol: st. děti – třídění obrázků s odpady do misek; ml. děti – hra s rybičkami.
Vzduch – Motivace hádankou; diskuze; úkol: děti ve dvojicích (mladší + starší) oběhnou strom, aniž by se pustily.
Slunce – Motivace rozhovorem o Slunci s diskuzí; úkol: společně zasadit rostlinu na školním dvoře.

Pomůcky: obrazový materiál, encyklopedie, kyblíček, lopatky, formičky, lupa, obrázky s odpady, hra lov rybiček, rostlina, hlína, květináč

PŘÍLOHA 2 - Záznamový arch

Hodnoticí škála			
Organizační forma/metoda výchovy a vzdělávání se nevyskytla	Organizační forma/metoda výchovy a vzdělávání se vyskytla	JEDNOU (během dne)	VÍCEKRÁT (během dne)
0	1	2	3

Organizační formy		0	1	2	3
1.	Frontální (hromadná)				
2.	Skupinová				
3.	Kooperativní				
4.	Individualizovaná				
5.	Individuální				
6.	Exkurze, vycházka, výlet				

Dle prostředí		0	1	2	3
1.	V budově				
2.	V přirozeném prostředí				

Metody výchovně vzdělávací práce		0	1	2	3
<i>Vzdělávací metody</i>					
Metody slovní					
1.	Monologické				
2.	Dialogické				
3.	Metody písemných prací				
4.	Metody práce s učebnicí				
Metody názorně demonstrační					
5.	Pozorování předmětů a jevů				
6.	Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)				
7.	Demonstrace statických obrazů				
8.	Projekce statická a dynamická				
Metody praktické					
9.	Nácvik pohybových a pracovních dovedností				
10.	Pracovní činnosti				

11.	Grafické a výtvarné činnosti				
12.	Metody samostatné práce a aktivity žáků				
13.	Hra jako vyučující metoda				
14.	Metody aktivizující				
15.	Metody prožitkového učení				
16.	Metody kooperativního učení				
<i>Metody mravní výchovy</i>					
17.	Metody rozumové instrukce				
18.	Metody názorného a citového působení				
19.	Metody rozvoje morálního úsudku				
20.	Metody usměrňování činností dětí				
21.	Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí				
Didaktické prostředky					
Didaktické zásady					

PŘÍLOHA 3 – Baterie otázek pro interview

1. Jak byste celkově zhodnotila projektový den ve Vaší MŠ?
2. Je podle Vás důležité věnovat se environmentální výchově již v předškolním věku? Jsou pro děti tyto vztahy pochopitelné?
3. Myslíte si, že je uskutečňování EVVO ve Vaší MŠ dostačující? A jakým způsobem ji začleňujete v rámci Vašeho ŠVP?
4. Které organizační formy a metody nejčastěji uplatňujete v rámci realizace EVVO?
5. Dodržování kterých didaktických zásad je podle Vás z pohledu rozvoje EVVO důležité?
6. Jaké didaktické prostředky v rámci EVVO nejčastěji využíváte nebo byste chtěla využívat?
7. Jak Vaši práci ovlivňují konkrétní podmínky místa, kde se Vaše MŠ nachází?
8. Spolupracujete s nějakou organizací zabývající se EVVO? Jak tato spolupráce probíhá?
9. Kde nejčastěji čerpáte informace, náměty pro svou práci pro uskutečňování EVVO?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Alexandra Kalužíková
Katedra:	Primární a preprimární pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019
Název práce:	Role učitele a jeho podpora v rozvoji environmentálního citění u dětí předškolního věku.
Název v angličtině:	The role of the teacher and his support in developing environmental perception of pre-school.
Anotace práce:	<p>Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitelé mateřské školy budují elementární přírodovědné poznatky u dětí a rozvíjejí jejich citlivost k přírodě v podmínkách současné mateřské školy. Teorie vymezuje učitele mateřské školy, dítě předškolního věku, environmentální výchovu v předškolním vzdělávání a definuje didaktická východiska v kontextu s environmentálním vzděláváním.</p> <p>V empirické části je realizován kvalitativní výzkum, který umožňuje analyzovat dílčí cíle práce a na základě komparace s teoretickými poznatky zkoumané problematiky vyhodnotit a popsat roli učitele v tomto procesu.</p>
Klíčová slova:	Učitel; předškolní vzdělávání; environmentální vzdělávání, výchova a osvěta; dítě předškolního věku; projekt.
Anotace v angličtině:	<p>The thesis objective is to find out the way the kindergarten teachers instill the elementary elements of natural science into children, thus developing their perceptiveness towards nature, regarding the current condition of the kindergartens. This thesis concentrates on kindergarten teachers, pre-schoolers, the environment education in a pre-school and it defines didactic grounds in a context with an environmental education.</p> <p>Qualitative research is implemented in the empirical part of the thesis, which enables to analyze the component objectives of the work. Based on the comparison with the theoretical findings of the researched issues, it evaluates and describes the teacher's role during the process.</p>

Klíčová slova v angličtině:	The teacher; pre-school education; environmental education, training and enlightenment; child of pre-school age; project.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Projektový den v MŠ – příprava k realizaci výchovně vzdělávací práce učitelky Příloha č. 2 Záznamový arch pro pozorování Příloha č. 3 Baterie otázek pro interview 11 stran
Rozsah práce:	93 stran
Jazyk práce:	Český jazyk