



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Návrh environmentální zahrady a možnosti jejího využití ve speciální mateřské škole

Vypracovala: Kateřina Šimková  
Vedoucí práce: Mgr. Dita Podhrázká

České Budějovice 2020

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá návrhem environmentální zahrady ve speciální mateřské škole. V teoretické části jsou popsány speciální mateřské školy, formy vzdělávání a specifika hry dítěte s postižením. Dále je v práci analyzován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s akcentem na environmentální výchovu. Práce se zabývá specifikováním cílů rámcového vzdělávacího programu, které lze naplnit na zahradě MŠ. Teoretická část se v neposlední řadě zabývá přínosem pobytu na zahradě pro holistický vývoj dítěte a historií školních zahrad. Praktická část se skládá z návrhu environmentální zahrady pro konkrétní speciální mateřskou školu v Českých Budějovicích a metodického materiálu k využití zahrady.

## **Klíčová slova:**

Speciální mateřská škola, dítě, environmentální zahrada, návrh zahrady, předškolní vzdělávání

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with a set up of an environmental garden in a nursery for children with special needs. The theoretical part describes preschool settings for children with special needs, forms of education and specifics of a game of children with special needs. Furthermore, it outlines the Framework Education Programme for Preschool Education with an emphasis on environmental education. This thesis specifies the goals of the Framework Educational Programme feasible in a school garden. The benefits of spending time in the nature for preschool children's holistic development are described, followed by the history of school gardens. The practical part consists of the setting up of an environmental garden for the nursery Riegrova 1 in České Budějovice and the methodology of using the garden for educational purpose.

## **Keywords:**

Nursery for children with special educational needs, child, environmental garden, garden plan, preschool education

## **Prohlášení**

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 12. 5. 2020

.....

Kateřina Šimková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Ditě Podhrázké za cenné rady a čas věnovaný vedení této práce. Dále chci poděkovat personálu mateřské školy za poskytnutí informací a dětem za spolupráci při výzkumu a společných aktivitách.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Speciální mateřské školy</b> .....	<b>8</b>
1.1 Formy vzdělávání dětí se SVP v MŠ.....	8
1.2 Hra dítěte s postižením .....	9
1.3 Environmentální výchova v MŠ.....	12
1.4 Naplňování cílů RVP PV na zahradě MŠ.....	15
1.4.1 Dítě a jeho tělo.....	15
1.4.2 Dítě a jeho psychika .....	16
1.4.3 Dítě a ten druhý .....	17
1.4.4 Dítě a společnost.....	17
1.4.5 Dítě a svět .....	18
<b>2 Zahrada mateřské školy</b> .....	<b>18</b>
2.1 Zahrada MŠ v historickém kontextu .....	20
2.1.1 J. A. Komenský .....	20
2.1.2 Friedrich Fröbel .....	20
2.2 Význam zahrady MŠ .....	21
2.2.1 Rozvoj adaptivních schopností.....	21
2.2.2 Rozvoj estetického citění.....	22
2.2.3 Rozvoj kognitivních funkcí .....	22
2.2.4 Rozvoj sociálních kompetencí.....	24
2.2.5 Rozvoj emoční inteligence .....	24
2.2.6 Rozvoj pohybových schopností a dovedností .....	25
2.2.7 Rozvoj kreativity a fantazie.....	26
2.2.8 Rozvoj spirituální dimenze.....	26
2.2.9 Zdravotní benefity .....	27
2.2.10 Zlepšení postoje k životnímu prostředí .....	28
2.2.11 Inkluzivní prostředí.....	29

2.3	Dětské preference zahrady.....	30
<b>3</b>	<b>Charakteristika MŠ Riegrova.....</b>	<b>32</b>
3.1	Zahrada školy .....	32
3.1.1	Rozhovor s učitelkou MŠ zainteresovanou v projektu obnovy zahrady ....	33
3.2	Návrh environmentální zahrady .....	34
3.2.1	Komunitní záhon .....	36
3.2.2	Malé záhonky pro děti .....	36
3.2.3	Pískoviště.....	37
3.2.4	Korýtko s vodou .....	37
3.2.5	Smyslový chodníček.....	37
3.2.6	Kopeček s tunelem.....	38
3.2.7	Benjesův plot .....	38
3.2.8	Zahradní domek.....	39
3.2.9	Stromy .....	39
3.3	Možnosti využití zahradních prvků .....	39
3.4	Další možnosti využití zahrady .....	47
<b>4</b>	<b>Evaluace .....</b>	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>51</b>
<b>6</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>52</b>
	<b>Literatura .....</b>	<b>53</b>
	<b>Seznam obrázků.....</b>	<b>56</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>57</b>

## Úvod

*„Fascinující výzkumy z celého světa nám skládají obrázek o tom, že všichni lidé – a děti především – potřebují pobyt venku v přírodě pro své plné fyzické, duševní i sociální zdraví. Kontakt s přírodou dětem usnadňuje učení a přispívá k celkovému rozvoji jejich osobnosti. I v Česku jsou však děti, které se ven nedostanou téměř vůbec. Rozpor mezi tím, co nám říká věda o zdravém a podnětném prostředí pro život dětí, a skutečností, jak a kde děti tráví svůj čas, je varovný. To musíme změnit. Musíme o tom více mluvit a musíme s tím něco udělat.“* (Daniš 2016, s. 2) Děti pochází z různých sociokulturních prostředí, pro každou rodinu jsou důležité jiné hodnoty, lidé mají různé zájmy a žijí různé životní styly. V mateřské škole se děti potkávají, sdílí stejné prostory a vykonávají společně každodenní činnosti. Mateřská škola nabízí vyrovnání možností, nabízí dětem pestrý program s ohledem na individualitu každého, který doplňuje to, co si děti přináší ze svých rodin. Některé děti s rodinou jezdí do přírody často, jiné téměř ne, a tak pro ně zahrada mateřské školy může být jedna z mála příležitostí, jak se setkat s přírodou. I proto je důležité, aby zahrada byla opravdu zahradou plnou rostlin a dalších přírodních prvků a ne jenom asfaltovým hřištěm, které je plné syntetického materiálu. Děti se přírodě vzdalují čím dál více vlivem urbanizace a modernizace naší společnosti, přitom samy jsou součástí přírody. My lidé, živé bytosti, jsme součástí přírody. Je to náš domov, nechodíme tam jen na návštěvu. To bychom si měli každým dnem připomínat a toto poselství předat budoucím generacím.

Teoretická část práce popisuje speciální mateřské školy, možné formy vzdělávání a specifika hry dítěte s postižením. V práci je rozebraný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, s důrazem na environmentální výchovu v něm zakotvenou. Práce se dále věnuje naplňování cílů rámcově vzdělávacího programu na zahradě mateřské školy a vyzdvihuje přínos zahrady pro zdravý holistický vývoj dítěte. Byla provedena rešerše odborné literatury týkající se současnosti i historie školních zahrad.

Praktická část se věnuje konkrétnímu návrhu environmentální zahrady pro konkrétní speciální mateřskou školu v Českých Budějovicích. Autorka zároveň nabízí možnosti využití zahradních prvků, které navrhla k realizaci. Pedagogický personál bude moci práci využít jako metodickou příručku, která obsahuje množství podnětů k environmentálně zaměřeným činnostem, které rozvíjejí děti po psychické i fyzické stránce a vytvářejí u nich vztah k přírodě.



# 1 Speciální mateřské školy

Právo na vzdělání je základní sociální právo každého člověka, které je v právním řádu České republiky zakotveno v Listině základních práv a svobod (1993). Vzdělávat děti s postižením v mateřských školách je v souladu s hodnotami humanismu a demokracie, které uznává dnešní společnost a vyplývá z potřeb dětí, jejich rodin a společnosti. Školský zákon č. 561/2004 Sb. spolu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. vymezuje podmínky vzdělávání dětí se speciálními potřebami. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (Školský zákon, s. 10) Ředitelka mateřské školy rozhoduje o přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o děti s tělesným, sluchovým a zrakovým postižením, mentální retardací, děti s poruchou vnímání a pozornosti, děti s poruchami chování, učení, řeči, děti s kombinovaným postižením a autismem. Ve speciálních mateřských školách je posílen personál o dalšího pracovníka s pedagogickým vzděláním, aby docházelo ve třídě k souběžnému působení obou pedagogických pracovníků. (Opravilová, 2016)

## 1.1 Formy vzdělávání dětí se SVP v MŠ

V současné době jsou v mateřských školách zavedeny čtyři formy vzdělávání dětí se SVP. Jedná se o formu segregovanou, kontaktní, integrovanou a inkluzivní. Segregovaná forma znamená vyčlenění dětí se SVP z hlavního vzdělávacího proudu do speciálních mateřských škol. Segregované vzdělávání je podpořeno legislativně i ekonomicky ze strany státu a někteří jsou stále jeho zastánci. Školské poradenské zařízení diagnostikuje dítě a určí, za jakých podmínek bude vzděláváno. Tato forma vzdělávání umožňuje vzdělávat společně děti se srovnatelnými dovednostmi a speciálními potřebami. Výuka je přizpůsobena z hlediska personálního, materiálního a z hlediska finanční podpory. Péči o děti zajišťuje nejen pedagogický personál, ale také pracovníci z oblasti zdravotnictví a sociální péče. Ve třídách speciálních mateřských škol se pracuje se sníženým počtem dětí, skupinově či individuálně – podle individuálních potřeb dítěte. (Pacholík et al., 2015)

Při kontaktní formě vzdělávání dochází k občasné spolupráci speciálních a běžných tříd mateřských škol. Děti sdílejí stejnou budovu mateřské školy, výuka probíhá odděleně

s výjimkou některých edukačních či sociálních aktivit, které jsou pořádány pro všechny děti. Možné způsoby spolupráce mohou spočívat ve vzájemném navštěvování se ve třídách, společných aktivitách ve škole a mimo školu a setkávání se ve stejných prostorách školy při vykonávání každodenních činností – hygieny, stravování aj. (Pacholík et al., 2015)

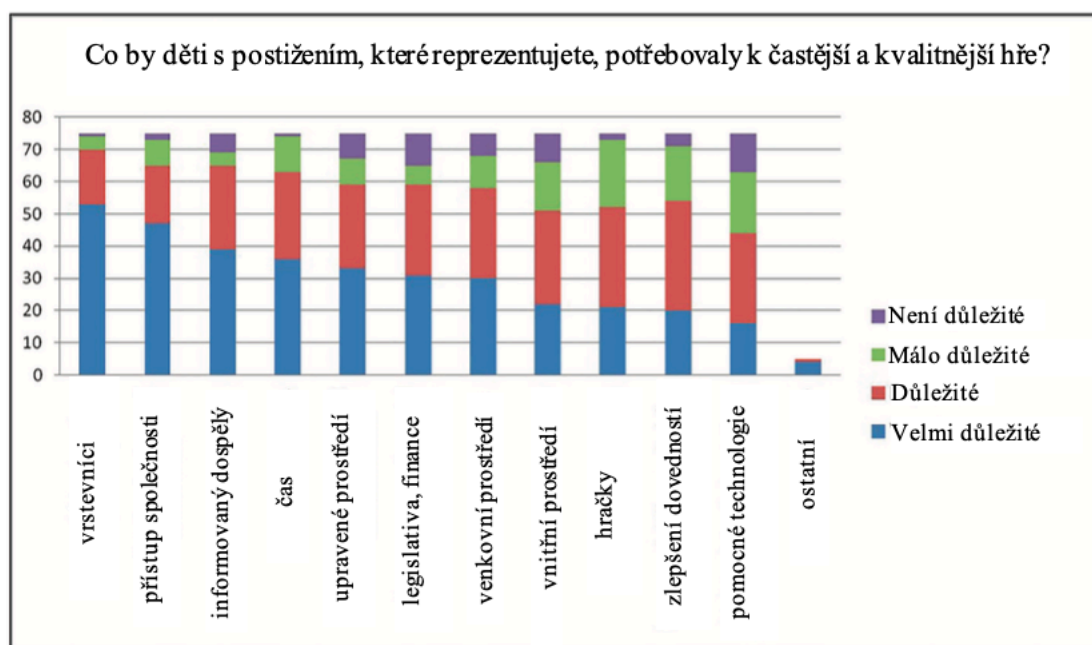
Dalším způsobem je integrování dětí do běžných tříd mateřských škol. Děti se SVP jsou diagnostikovány ve školských poradenských zařízeních, které rozhodují o začlenění dítěte do tříd intaktních dětí. Odborný personál určí míru podpory, která bude dítěti poskytována. Rozsah integrace je závislý na speciálně vzdělávacích potřebách dětí. Je cíleno na zabezpečení optimálních podmínek v procesu realizace integrace konkrétních dětí. Ředitel školy, pedagogický a odborný personál dbá na zajištění správného postupu integrace dle platných pravidel systému školství. (Pacholík et al., 2015)

Myšlenkou inkluzivního vzdělávání je soužití a výuka všech dětí dohromady bez rozdílu v edukačních a životních činnostech. Inkluzivní vzdělávání probíhá v běžných mateřských školách. Do tříd jsou umisťovány děti, které spadají podle bydliště do obvodu dané mateřské školy. Žádné dítě není vyloučeno a složení dětí ve třídě tak reprezentuje sociální realitu v jejich místě bydliště. V kontextu skupinové kulturnosti je kladen důraz na individualitu každého dítěte. Inkluzivní vzdělávání vychází z osobnostních dispozic dítěte, které maximálním možným způsobem rozvíjí. Podmínkou pro úspěšné zvládnutí vzdělávacího procesu je, aby se dítě cítilo šťastně a úspěšně. Na realizaci vzdělávacího programu se podílí odborníci a dobrovolníci a je kladen důraz na týmovou spolupráci. Všechny děti mateřské školy mohou využít odborné služby, pokud je tomu zapotřebí. Do procesu vzdělávání jsou zapojeny rodiny a další komunity. Je to přirozená součást výchovně-vzdělávacího programu. Myšlenka inkluzivního předškolního vzdělávání u dětí podporuje vzájemné vzdělávání a sounáležitost. Každé dítě je svou jedinečností přínosem pro ostatní děti. Nezkruslováním sociální reality ve třídách se děti přirozeně učí o psychických, fyzických a hodnotových rozmanitostech jedinců, které jsou typické pro náš svět. (Pacholík et al., 2015)

## **1.2 Hra dítěte s postižením**

Výzkum prováděný napříč několika státy Evropy zkoumá specifika hry dětí s postižením. Nejprve se zaměřuje na dětské potřeby v souvislosti se hrou. K získání výsledků používá dva dotazníky. Výzkumným vzorkem jsou členové Asociace rodin dětí s postižením, rodiny dětí s postižením a samotné děti. Specifickým úkolem výzkumu je vyšetřit roli dospělého, respektive roli informovaného dospělého ve hře dětí s postižením. Komentáře získané od respondentů byly analyzovány a sumarizovány do několika kategorií – omezení, překážky

a zprostředkovatelé hry. Někteří rodiče zmiňovaly důležitost dospělého v poli dětské hry. Komentáře se týkali důležitosti vhodného výběru herního materiálu, vhodného prostoru pro hru a vzdělaného personálu. Zmíněny byly speciální adaptované hračky a účelné plánování. Mnoho negativních komentářů se dotýkalo tématu sociálního vyloučení a přístupu vrstevníků k dětem s postižením. Dvakrát se komentář dotýkal nedostatku personálu, který by mohl zajistit lepší příležitosti pro hru dětí s postižením. V další části dotazníku respondenti zaškrtovali úroveň důležitosti různých aspektů vedoucích ke kvalitnější dětské hře. (Zappaterra, 2018)



Obrázek 1 Aspekty hry dětí s postižením a jejich důležitost Zdroj: Zappaterra 2018, s. 78

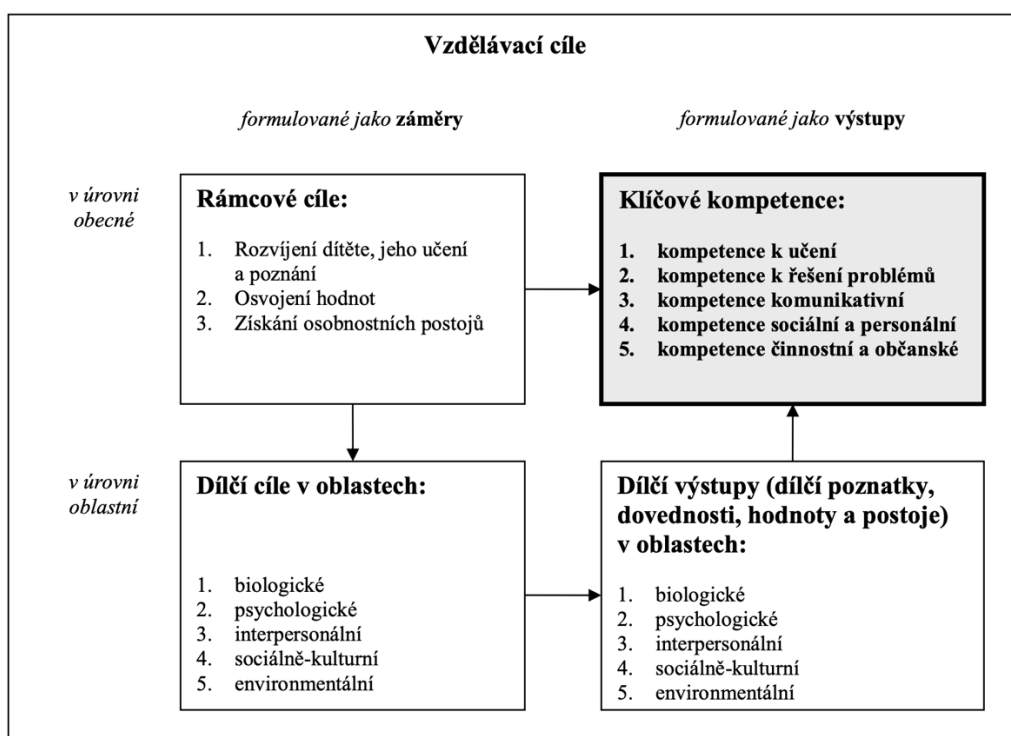
Tvrzení, že vrstevníci jsou potřební ke hře označilo 93 % respondentů za velmi důležité a důležité. Důležitý a velmi důležitý faktor pro 87 % respondentů je přístup a chování společnosti. Stejně procento respondentů shledává důležitým přístup k vzdělanému dospělému v poli speciální pedagogiky. Zajistit informovanost rodičů dítěte s postižením o důležitosti hry a provádění dalších výzkumů v oblasti hry a chování vychází z výsledků jako důležité. Hra ve venkovním prostředí je dle respondentů více důležitá ke zlepšení a zkvalitnění dětské hry v porovnání s hrou uvnitř viz obrázek č. 1. (Zappaterra, 2018) Tvrzení, že kvalita hry bývá lepší v přírodním prostředí potvrzují i další studie, které porovnávaly hru v přírodním prostředí se hrou na městských hřištích. Výsledky ukázaly, že hra na asfaltu byla více přerušovaná a skládala se z kratších segmentů. V prostředích přírodního charakteru měly děti tendenci hrát hry, které trvaly několik dní. (Wilson, 2018) Role dospělého je velice vyzdvihována a popisována z tří různých pohledů – dospělý jako facilitátor, mediátor a supervizor hry. Facilitátor podporuje proces hry, pomáhá s pochopením pravidel, pomáhá dětem udržovat

pozornost v průběhu hry, dodává dětem odvalu a vede dítě ke zkoušení různých způsobů a řešení. Mediátor zvyšuje účast dětí na hře, pomáhá řešit konflikty, zprostředkovává interakci mezi dítětem a ostatními, pomáhá vrstevníkům dítěte s postižením se způsobem zapojení se do hry s ním, může přijmout roli komika, působí jako vzor pro dítě. Supervizor dohlíží na hru, vysvětluje nové věci, má kompetence ve specifických oblastech. Supervizorem se může stát osoba, která je schopná usměrnit přístup ke hře a vztahy mezi dětmi. (Zappaterra, 2018)

Konkrétně venkovní hrou dětí s postižením se zabývá výzkum provedený v mateřské škole v Irsku. Literatura trvale ukazuje menší zapojení dětí s postižením do venkovní hry v porovnání s jejich intaktními vrstevníky. Na druhou stranu existuje jen velmi málo výzkumů týkajících se tohoto tématu. Cílem výzkumu je pochopit venkovní hru dětí s postižením a jakým způsobem je jim umožněna v rámci předškolního vzdělávání. Výzkumný vzorek tvoří sedmnáct předškolních dětí s poruchou autistického spektra. Při výzkumu bylo kombinováno více metod – vizuální, jazykové a projektivní techniky. Autismus je porucha, která se projevuje v sociální interakci, komunikaci a opakujících se vzorcích chování. Tyto problémy výrazně ztěžují dětem hru. Analýza výsledků přinesla nové poznatky v oblasti hry jako svobodné volby, herních možností a vlivu hry na děti. Ve výsledcích se často objevovala dětská pozitivní zkušenost se svobodnou hrou venku. Děti popisovaly, že si venku užívají svobodu volby. Dalším oblíbeným aspektem venkovní hry je pro děti pohyb. Hra venku má tendenci více stimulovat smysly, děti zmiňovaly radost z kopání hlíny, radost z deště a z větru, potěšení z pozorování kutálejícího se kamene. Hře dětí s autismem prospívá, když mají možnost pozorovat či účastnit se hry svých intaktních vrstevníků. Efektivně se od nich učí a napodobují jejich styl hry. Zahrada poskytuje tiché místo, které umožňuje dětem soustředit se na hru. Tohoto aspektu si všimli učitelé i rodiče dětí. Očekávání společnosti do určité míry negativně ovlivňuje hru dětí s postižením. Matka jednoho z účastníků výzkumu komentovala, že dítě nebere tak často hrát si ven kvůli jeho nevhodnému chování. Venkovní hra je u dětí s postižením podceňována, výsledky výzkumu dokazují, že děti si ji velice užívají a cítí se svobodně a uvolněně. Personál mateřské školy zaznamenal, že děti byly během pobytu venku klidné, méně impulzivní, tolerantní k ostatním a v lepší formě. (Blake et al., 2018)

### 1.3 Environmentální výchova v MŠ

V předškolním vzdělávání je environmentální výchova zakotvena v rámci RVP PV. RVP PV stanovuje vzdělávací cíle na úrovni obecné a na úrovni oblastní. (Obr 2)



Obrázek 2 Vzdělávací cíle RVP PV Zdroj: RVP PV 2018, s. 9

V rámci obecných cílů je jmenovaná klíčová kompetence činnosti a občanská. (RVP PV, 2018) Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání „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. 13) Dále má zájem o ostatní a o dění kolem sebe a je otevřený aktuálním událostem. V rámci jeho možností má představu o základních lidských normách a hodnotách. Chápe, co je v souladu s nimi a co v rozporu a umí podle toho jednat a chovat se. Vědomě se stará o zdraví a bezpečnost svou i druhých a v souladu s tímto uvědoměním se také chová odpovědně a bere ohled na bezpečné a zdravé prostředí (společenské i přírodní).

Na úrovni oblastní je environmentální výchova zakotvena v rámci pěti oblastí. Oblast **biologická** definuje cíle jako uvědomění si svého těla, rozvoj používání smyslů, rozvoj psychické a fyzické zdatnosti a rozvoj pohybových dovedností, konkrétně jemné a hrubé motoriky. Učitel dbá na to, aby si děti osvojily praktické dovednosti odpovídající jejich věku a poznatky o svém těle, zdraví a pohybu. Učitel vede děti k osvojování zdravých návyků, které vedou k zdravému životnímu stylu. **Psychologická** oblast se dále dělí na tři podoblasti, které se zabývají jazykem a řečí, poznávacími schopnostmi a dětským sebepojetím. V prvně

zmiňované podoblasti učitel podporuje rozvíjení řeči, jazyka a schopností s tím spojených. Snaží se o rozvíjení verbální i neverbální komunikace a celkového kultivovaného projevu. Buduje u dětí předčtenářskou gramotnost, která je základem pro pozdější výuku čtení a psaní. Učitel podporuje u dětí zájem o psanou formu řeči a další formy komunikace – výtvarnou, hudební, pohybovou a dramatickou. Druhá podoblast definuje zdokonalování smyslového vnímání, rozvoj myšlení, paměti a rozvoj pozornosti. V předškolním věku by měly děti přejít od bezděčného k úmyslnému vnímání, pamatování si informací a pozornosti. Učitel u dětí rozvíjí fantazii a s ní spojenou tvořivost. Posiluje u dítěte zvědavost, zájem aj., tedy poznávací city. Má za cíl vytvořit u dětí pozitivní vztah k činnostem intelektuálního charakteru. Pedagog děti seznamuje s abecedou a čísly a učí je pracovat s informacemi. Cílem třetí podoblasti je vybudovat u dětí zdravé sebepojetí skrze vlastní poznávání a upevňování pozitivních emocí k vlastní osobě. Předškolní dítě získá určitou míru emocionální samostatnosti, bude schopné sebeovládání, vytváření a rozvoje citových vztahů, vyjadřování svých pocitů, zdokonalí své mravní i estetické vnímání a bude schopné ovládat své chování a ovlivnit svou životní situaci.

**Interpersonální** oblast cílí na seznámení dětí s pravidly chování vůči druhé osobě, poskytnutí znalostí pro navazování a rozvoj vztahů k ostatním, upevňování a uplatňování prosociálního chování a postojů k ostatním lidem, rozvoj komunikace, kooperace, chránění dětského soukromí a bezpečnost v rámci vztahů s ostatními. Čtvrtá oblast se dotýká **sociálně-kulturního** dění. Pedagog dětem osvětluje společenská pravidla a jejich podíl na spoluvytváření v sociokulturním prostředí. Rozvíjí u nich schopnost žít, spolupracovat a spolupodílet se na chodu společnosti. Dále dětem vysvětluje elementární společenské návyky a postoje, vede je k autenticitě, autonomii, prosociálnosti a přizpůsobivosti na stále se měnící společenské prostředí. Pedagog pracuje na upevnění interpersonálních morálních hodnot u dětí, seznamuje je s kulturou a uměním, neopomíná kulturní rozmanitost a existenci jiných kultur a národností a snaží se u dětí vybudovat pozitivní vztah k umění a kultuře a položit základy společenskému a estetickému vkusu. Poslední z dílčích cílů a výstupů je právě oblast **environmentální**. V této oblasti učitel u dětí podporuje poznání místa, ve kterém žijí a utváření si kladného vztahu k tomuto místu. Poskytuje dětem základní vědomosti o přírodě, kultuře a technice, jejich proměnách a rozmanitosti. Zvětšuje u dětí pochopení, že životní prostředí je měněno lidskou činností, ale ne vždy jsou tyto změny životnímu prostředí prospěšné. Učitel usiluje o zapojení péče o okolí do výuky, s dětmi při této aktivitě vychází z teoretické roviny. Učitel rozvíjí u dětí úctu k životu a schopnost adaptovat se na vnější

prostředí a jeho změny. Také u nich vytváří povědomí o tom, že patří a jsou nedílnou součástí světa, živé i neživé přírody a společnosti. (RVP PV, 2018)

Ministerstvo životního prostředí zavedlo termín environmentální výchova na konci devadesátých let 20. století. Stupeň devastace planety a důsledky lidské činnosti dosáhly takové míry, že začaly ohrožovat život na Zemi. Vystala citelná potřeba zařadit do výuky budoucích generací výchovu k odpovědnému vztahu k životnímu prostředí a pochopení nenahraditelnosti přírody pro všechny živé organismy. Výchova ukazuje dětem možné způsoby, kterými mohou dosáhnout pozitivních změn ve svém okolí. Environmentální výchova buduje u lidí pozitivní vztah k přírodnímu prostředí, rozvíjí jejich estetické prožitky skrze přírodu a zprostředkovává jim znalosti o přírodních vztazích. Jejím cílem je u dětí vytvářet správné postoje k přírodě a kompetence k správné péči o ni. Učí strídmost v chování a jednání ve prospěch planety. Výsledkem by měl být člověk se zájmem o ochranu a poznávání přírody – s takzvanou environmentální senzitivitou. Česká biologka Hana Leblová definuje environmentální senzitivitu jako schopnost žít bohatý život pomocí skromných prostředků, aniž by si jedinec připadal o něco ochuzený. Průzkumy dokazují souvislost této citlivosti s příležitostí přímého kontaktu s přírodou v dětství. Během environmentální výchovy v MŠ by děti měly mít možnost osobní multisenzorické zkušenosti s přírodou. Mělo by tak alespoň částečně docházet ke kompenzaci nízké frekvence návštěvnosti přírody zejména u městských dětí. Nechat děti zažít přírodu také jako prostor pro učení a poznávání je dalším cílem výchovy. Na utváření správných postojů k životnímu prostředí působí několik složek – jsou to činitele postojové, vědomostní, prožitkové a dovednostní. Environmentální výchova rozvíjí všechny kompetence jmenované v RVP PV – k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní a kompetence sociální i personální. (Leblová, 2016)

Praktikování výchovy o životním prostředí již od mateřské školy má svůj význam. Děti v MŠ jsou velmi empatické a mají otevřené smysly novým znalostem. Jejich žebříček hodnot ještě není trvale vytvořený, a pokud jsou nadšené pro věc, jsou ochotné vystavit se nepohodlí, žádá-li si to situace. Nemívají zautomatizované špatné návyky, a pokud ano, lze je poměrně jednoduše ovlivnit ke změně. Je velká šance, že již v předškolním věku přijmou nekonsumní postoj k přírodnímu prostředí. Přímý styk s přírodou je v předškolním věku nenahraditelný. (Leblová, 2016) Emilie Strejčková, česká environmentalistka, pedagožka a zakladatelka Střediska ekologické výchovy v Praze (Petáková a Bauerová, 2013), v této spojitosti používá pojem imprinting neboli vtisknutí. V době předškolního věku jedná dítě intuitivně a neanalyticky. Předškolní dítě promítá do přírody lidské rysy, nebere ji jako neživý objekt. Jeho schopnost si jasně vybavit názorný obraz označujeme jako dětský eidetismus. Jde

o vizuální představivost, která je předpokladem vizuální paměti. Tato schopnost se během vývoje vytrácí. Do 7 let věku dítě zvládá pojmenovat jednotlivé objekty – sedmikrásku, smrk, vránu atd., ale ještě plně nerozumí obecným pojmům. Žije v přítomnosti a je pro něj těžké pochopit souvislost příčiny a následku, ale tuto schopnost lze trénovat. Předškolní věk je charakteristický egocentrismem. Dítě má zájem o to, co se aktuálně děje hlavně jemu a kolem něho. Při výuce a výchově je nutné vycházet z přítomnosti a vlastní zkušenosti založené na smyslovém vnímání. (Leblová, 2016)

## **1.4 Naplňování cílů RVP PV na zahradě MŠ**

Vzdělávací oblasti RVP PV (viz Obr 1) jsou úzce propojené a respektují dítě jako celistvou osobnost. (Leblová, 2016) V každé oblasti je definována vzdělávací nabídka neboli činnosti, které by měl pedagog dětem nabídnout. (RVP PV, 2018) Zahrada mateřské školy rozvíjí dovednosti, postoje a hodnoty dítěte ve všech dílčích oblastech vzdělávacího programu. (Leblová, 2016) Zároveň poskytuje prostor k plnění vzdělávací nabídky. (RVP PV, 2018)

### **1.4.1 Dítě a jeho tělo**

Biologická oblast je nazvána „Dítě a jeho tělo“. Záměr biologické oblasti je naplněn, pokud je stimulován nervosvalový růst a vývoj dítěte, manipulační a pohybové dovednosti. Dítě se cítí komfortně po fyzické stránce a dochází u něj ke zlepšení tělesné zdatnosti a pohybové i zdravotní kultury. Je vedeno ke zdravému životnímu stylu a zvládá sebeobsluhu. Všechny výše uvedené záměry oblasti mohou být uskutečněny venku během překonávání překážek přírodního charakteru a pohybem ve volném prostoru, při kterém je potřeba použít všechny smysly a přizpůsobit se rozmanitým přírodním podmínkám. (Leblová, 2016) Zahrada nabízí prostor pro uskutečnění lokomočního pohybu (tedy chůze, běhu, skoků a lezení), nelokomočního pohybu těla a ostatních pohybových činností (základů gymnastiky, sezónních činností, míčových her aj.). Přírodní prostředí poskytuje materiál k tréninku manipulace a jednoduchého pohybu s předměty. Touto činností se seznámí s předměty v okolí a naučí se, jak je používat. Učitel má na zahradě prostor pro nabídnutí smyslových a psychomotorických her. Učitel dítěti dále zajistí možnost zkusit si konstruktivní, grafické, hudební a hudebně pohybové činnosti. Děti si osvojí jednoduché pracovní činnosti, sebeobsluhu a jednoduché úpravy prostředí. Do vzdělávací nabídky patří činnosti cílené na poznávání částí lidského těla, nauka o ochraně zdraví, zakládání a automatizování zdravých životních návyků. Prostor venku se dá využít i k činnostem relaxačním a odpočinkovým, které také definuje biologická oblast



RVP PV. Děti se musí naučit, jak předcházet úrazům, nemocem, nezdravým návykům a závislostem. (RVP PV, 2018)

### **1.4.2 Dítě a jeho psychika**

RVP PV označuje oblast psychologickou názvem „Dítě a jeho psychika“. Tato oblast definuje podporu duševního zdraví a psychickou odolnost dítěte. Vzdělávání je zaměřeno na rozvoj intelektu, rozvoj jazyka a řeči, stimulaci poznávacích funkcí a procesů. Důležité je i sebepojetí dítěte, jeho sebevyjádření, kreativita, popisování pocitů, zážitků a smyslových vjemů. (Leblová, 2016) Vzdělávací nabídka této oblasti zahrnuje artikulační, sluchové, řečové rytmické hry, hry se slovy, hádanky se slovy a hlasové činnosti. Učitel iniciuje společně i individuální rozhovory. Podporuje děti v komentování aktivit a zážitků, vyřizování zpráv a vzkazů. (RVP PV, 2018) Děti se učí zprostředkovat jejich pozorování a myšlenky ostatním a učí se formulovat otázky. Prací ve skupinkách se učí spolupracovat a domluvit se s ostatními. Zahradu podpoří a rozšíří slovní zásobu o nové pojmy – názvy rostlin, živočichů, jejich vývojových stádií či počasí. Volná hra v přírodě přirozeně podporuje komunikaci. Přírodní motivy mohou děti použít k pohybovému, výtvarnému a hudebnímu vyjádření. (Leblová, 2016) Učitel dítěti poskytne možnost samostatného slovního projevu. Učitel čte dětem pohádky a příběhy, během předškolní výchovy děti sledují filmové a divadelní pohádky. (RVP PV, 2018) Nasnadě je využití takzvané ekonaratologie – způsob vyprávění, při kterém vypravěč není člověk, ale může to být zvíře, strom či kámen – která u dětí probouzí environmentální senzitivitu. (Leblová, 2016) Učitel dětem nabízí hry, kde poznávají, rozlišují zvuky a používají gesta. V druhé podoblasti psychologické oblasti je zmíněno přímé pozorování objektů nejenom přírodního charakteru a následný rozhovor o výsledcích pozorování. (RVP PV, 2018) V rámci rozvoje jazyka lze použít rostliny a živočichy k různým přirovnáním, hledat jejich společné a odlišné rysy. Venku je možné hrát hry, které rozvíjí paměť, pozornost a logiku. (Leblová, 2016) S přírodním materiálem lze provádět konkrétní operace jako třídění, uspořádání, přiřazování, porovnávání aj. V rámci předškolní výchovy děti řeší myšlenkové i praktické problémy, trénují různé formy paměti a orientaci v prostoru pomocí her. Ve vzdělávací nabídce třetí podoblasti lze najít činnosti, které zajišťují dětskou spokojenost a celkovou pohodu. Učitel by měl nabízet činnosti díky kterým dítě pozoruje a poznává různé lidské vlastnosti a uvědomuje si lidské odlišnosti. (RVP PV, 2018)

### 1.4.3 Dítě a ten druhý

„Dítě a ten druhý“ je oblast interpersonálního rozvoje dítěte. Dítě se učí utvářet vztahy k ostatním, kultivovat a obohacovat sebe i ostatní vzájemnou komunikací. (Leblová, 2016) Učitel podporuje interaktivní a sociální hry. (RVP PV, 2018) Například hry hrané v přírodním prostředí utvrzují vztahy mezi dětmi a jejich vztah k životnímu prostředí. (Leblová, 2016) V mateřské škole se děti učí kooperaci ve dvojici i ve skupině, učí se sdílet, a naopak naslouchat druhému. Učitel podporuje sbližování dětí a povědomí dětí o různých vztazích mezi lidmi. Děti se učí být ohleduplné k ostatním, učí se dělit o věci, půjčovat si věci a pomáhat si. (RVP PV, 2018) Venku mimo mateřskou školu lze trénovat prosociální chování pomocí aktivit jako je pomoc s nesením těžkého batohu, čekání na pomalejší, ochota půjčit teplé oblečení těm, kterým je zima. K přírodě je potřeba se chovat ohleduplně a ohleduplné chování trénovat – nelámat větve stromům, neplašit zvířata, nešlapat na hmyz. (Leblová, 2016) Pedagog nabízí takové hry a modelové situace, při kterých se děti učí respektovat ostatní. (RVP PV, 2018) Při společných činnostech v rámci řízené činnosti i volné hry je potřeba respektovat odlišnosti (pomalejší děti, špatně slyšící či jedince s narušenou komunikační schopností). (Leblová, 2016) Pedagog dětem nabízí četbu, vyprávění a poslouchání pohádek s poučením. (RVP PV, 2018) Přírodní tematiku lze využít při dramatizaci s využitím zvířat, kterým lze připsat lidské vlastnosti a skrze ně řešit interpersonální vztahy. (Leblová, 2016)

### 1.4.4 Dítě a společnost

Záměr vzdělávacího úsilí pedagogického pracovníka v oblasti nazvané „Dítě a společnost“, tedy v oblasti sociálně-kulturní je vytvořit dítěti představu společnosti a o pravidlech soužití, které jsou uplatňovány. Ukázat jim, že existují materiální a duchovní hodnoty, svět kultury a svět umění. Naučit je, jakým způsobem je možné podílet se na utváření pohody v sociálním prostředí, ve kterém žijí. (Leblová, 2016) V rámci předškolní výchovy dochází ke každodennímu setkávání dětí s kladnými vzory chování a vztahů. Děti se vzdělávají i mimo prostory mateřské školy, dochází k setkání s výtvarným, slovesným, dramatickým, literárním, hudebně pohybovým, hudebním aj. uměním v průběhu návštěv uměleckých a kulturních míst a jiných zajímavých akcích. (RVP PV, 2018) Pedagog by měl umožnit dětem setkat se různými lidmi, kteří se podílí na chodu společnosti a utváření zdravého životního prostředí – myslivci, ekologickými aktivisty či pracovníky Lesů ČR. Patří sem povědomí o udržitelném rozvoji a šetrném chování k přírodě. Získají povědomí, že některé rostliny a zvířata jsou typická jen pro určité státy. Děti skrze faunu a floru získají povědomí o rozmanitém světě, ve kterém žijí. (Leblová, 2016)

### 1.4.5 Dítě a svět

Environmentální oblast „Dítě a svět“ vytváří u dítěte základní povědomí o světě okolo něho a o jeho vlivu na životní prostředí. Dítě se učí o problémech regionálního i globálního charakteru. Předškolní dítě si odnáší z předškolního vzdělávání otevřený a odpovědný postoj k životnímu prostředí. Cíle této oblasti se nejvíce dotýkají životního prostředí a proenvironmentálního chování. U dětí je potřeba, aby si vytvořily vztah k prostředí okolo mateřské školy, k parku či lesu – k místům, kde si hrají a kde mají oblíbená místa pro své hry. (Leblová, 2016) Děti poznávají okolí skrze přirozené pozorování a vycházky. Díky pohybu v okolí se učí orientaci. Jsou poučeny o bezpečnosti a o tom, jak se chovat na silnici. Spolu s učitelem sledují události ve svém městě či obci, které jsou pro ně atraktivní. Díky přirozenému nebo zprostředkovanému pozorování přírody zjistí, že v ní dochází k určitým změnám. (RVP PV, 2018) V průběhu roku si děti uvědomí změny ročních období a v průběhu několika let si uvědomí, že se tento vzor stále opakuje, a že je potřeba s těmito změnami dopředu počítat. (Leblová, 2016) Pedagog nabízí ekologii motivované hry a činnosti, které přispívají k péči o okolí a životní prostředí. (RVP PV, 2018) Cílem environmentální oblasti je, aby si děti k přírodě vytvořily kultivovaný vztah a chovaly se k ní s respektem a úctou. (Leblová, 2016)

## 2 Zahrada mateřské školy

RVP PV uvádí, že materiální podmínky mateřské školy vyhovují, pokud „*Na budovu mateřské školy bezprostředně navazuje zahrada či hřiště. Tyto prostory jsou vybavené tak, aby umožňovaly dětem rozmanité pohybové a další aktivity.*“ (RVP PV 2018, s. 31) Jedna z podmínek správné životosprávy dětí v mateřské škole je každodenní pobyt venku. „*Děti jsou každodenně a dostatečně dlouho venku, program činností je přizpůsobován okamžité kvalitě ovzduší.*“ (RVP PV 2018, s. 32) Vyhláška č. 410/2005 Sb. O hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých upřesňuje hygienické požadavky na prostorové podmínky mateřské školy a jejího okolí. „*Nezastavěná plocha pozemku pro zařízení pro výchovu a vzdělávání a provozoven pro výchovu a vzdělávání určená pro pobyt a hry dětí předškolního věku, včetně travnaté plochy, musí činit nejméně 4 m<sup>2</sup> na 1 dítě. V zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc a ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy musí činit nezastavěná plocha pozemku určená pro pobyt a hry dětí nejméně 4 m<sup>2</sup> na 1 dítě bez ohledu na věk dětí. Pozemek musí být oplocen z důvodu ochrany zdraví a zajištění bezpečnosti dětí.*“ (Vyhláška č. 410/2005 Sb., s. 2) Zároveň musí být do venkovních prostor voleny takové rostliny

a dřeviny, které neohrožují zdraví dětí. Musí být dbáno na zachování dostatečného denního osvětlení v učebnách a vnitřních prostorách školy, a proto vysazovat jen takové dřeviny, které neohroží požadovaný limit osvětlení vnitřních prostor. Vysazovat dřeviny je povoleno v takové vzdálenosti od obvodové zdi budovy, jako bude jejich maximální předpokládaná výška. Zahrada musí být pravidelně udržována. Voda používaná pro údržbu musí být alespoň 1. jakosti podle české technické normy upravující jakost vody pro účely zavlažování. (Vyhláška č. 410/2005)

Na zahradu je vhodné umístit měkký substrát – stačí vytvořit kopeček z měkké a volné zeminy, který dětem umožní experimentovat s gravitací. Nejen země, ale všechny čtyři přírodní živly (oheň, voda, vzduch, země) jsou pro děti a obecně lidstvo důležité. Půda má však ve vývoji dítěte význam přednostní. Slouží jako modelační materiál a při plánování environmentální zahrady rozhodně stojí na prvním místě. Půdu lze využít k modelování kopečků, prohlubní a různých svahů, které lze doplnit o kameny, klády či kořeny, které formují krajinu a dětem poskytují pocit bezpečí a klidu pro volnou hru. Písek je dalším klasickým herním prvkem a v přírodní zahradě má své místo. Do přírodní zahrady patří žlutý písek, který jde lépe formovat. Má v sobě příměs jílu, takže nevýhodou je, že zanechává stopy na oblečení, ale s tím je potřeba při hře venku počítat. K půdě a písku neodmyslitelně patří také voda. Na zahradě lze vytvářet s pomocí oblázků a kamínků různé potůčky. Takto se herní možnosti dětí na zahradě mnohonásobí, jelikož děti mohou vybudovat pokaždé nové a jiné koryto. Rozčlenit zahradu lze pomocí rostlin. Díky rostlinám děti také poznají proměny spojené se změnou ročních období a nasbírají plno zkušeností. Oblíbené jsou zejména keře, ve kterých se děti mohou schovat. Ideálními keři na vysazení do školní zahrady jsou černý bez a lískový keř, které rychle rostou a lze z nich vytvářet houštiny a bludiště. Vhodné je vysazovat víceleté rostliny, které mají větší šanci přežít v prostoru, kde si děti hrají. Vrba je velice odolný typ stromu, z kterého lze vytvořit široké spektrum herních prvků. Vytvoření učebních záhonů, kde mají děti možnost vysadit vlastní rostliny podporuje dětský zájem o přírodu. Vytvoření malého biotopu navršením a upevněním houští poskytuje dobrou příležitost pro pozorování drobné fauny. Mrtvé větve během roku zarostou trávou a bylinami z větrem přinesených semen a rozvine se zde pestrý život. Rozšířit herní možnosti dětí můžeme založením takzvaného skladu materiálu, kde si děti mohou sami vybrat materiál, s kterým si chtějí hrát. Vhodné jsou kamínky, oblázky, větve a stavební dřevo. Přírodní zahrada skýtá mnoho druhů hmyzu a rostlin a odstranit všechna rizika je téměř nemožné. Děti se musí naučit rozpoznávat riziko, jedovaté rostliny jsou běžné ve volné přírodě. Následující zmíněné rostliny je však zakázáno vysazovat v prostorách určených pro děti. Jedná se o brslen

evropský, lýkovec obecný, cesmínu ostrolistou, štědřenec odvislý a bolševník velkolepý. (Gründler a Schäfer, 2010)

## **2.1 Zahrada MŠ v historickém kontextu**

Poskytnutí prostoru pro hru venku neodmyslitelně patří k předškolnímu vzdělávání již více než dvě století. Pokud chceme pochopit současný kontext hry ve venkovním prostředí, musíme pochopit také historii. (Tovey, 2007)

### **2.1.1 J. A. Komenský**

Již Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* úzce spojoval přírodu a vzdělávání. Přirovnává výchovu mládeže k ošetřování stromku. Stejně tak jako stromek musí být zastřiháván, zavlažován a podpírán, aby rostl a sílil, musí být mládež vedena a cvičena. A stejně tak, jako se stromek přenáší do jiné země, když trochu povyroste, aby mohl lépe růst a nést kvalitnější plody, tak i dítě by mělo mateřskou školu opustit kolem šestého roku života. Komenský v *Informatoriu* radí vyjít s dětmi ven například na zahradu, kde budou moci spatřit živočichy a rostliny a stimulovat tak zrakové vnímání. (Komenský, 2007)

### **2.1.2 Friedrich Fröbel**

V počátcích existence předškolních institucí ještě nebyl ustálený jejich název. Užívalo se zejména pojmy opatrovna, dětská zahrádka a mateřská škola. Fröbel usiloval o nalezení odpovídajícího názvu pro předškolní stupeň vzdělávání. Názvem *Kindergarten* (dětská zahrádka) chtěl podpořit myšlenku, že jde o místo, které je plné lásky a něhy. Fröbel otevřel svou dětskou zahrádku v roce 1840. Sloužila jako výchovný ústav pro děti a současně jako cvičný ústav pro vychovatele. Děti byly rozvíjeny po stránce tělesné a psychické, Fröbel vyzdvihoval zejména funkci hry jako edukační činnosti. (Šmelová, 2004)

Fröbel zkoumal spojení člověka s přírodou a jeho místo ve společnosti. Dětská zahrádka reprezentovala tento vztah s přírodním světem pomocí edukačního materiálu – hraček, takzvaných Fröbelových dárků. Například míč představoval symbol celistvosti. Celku, který se skládá z různých částí: čísel, zlomků, geometrických tvarů a vzorců. Tak, jako člověk je celistvá bytost, ale zároveň součást společnosti a světa, kde je třeba s ostatními kooperovat. (Allen, 2006)

Samotná zahrada se skládala z otevřeného prostoru, kde si děti mohly volně hrát. Byl tam dlážděný prostor s místy k sezení pro rodiče, malé záhonky pro každé dítě a komunitní zahrada. Ve vlastních záhoncích si děti mohly pěstovat co chtěly, ale v části komunitní

zahrady musely pracovat dohromady. Pro Fröbelovy zahrady je význačné umístění komunitní zahrady okolo samostatných záhonů. Toto postavení vychází z Fröbelovy teorie jednoty, kde jedinec je chráněn komunitou. Díky zahradničení a hře venku se děti učily o vývoji rostlin a zvířat a učily se být zodpovědnými vůči přírodě. Postupně se naučily poznat své místo v přírodním světě. Zahrada nebyla určená pro klasickou výuku, děti se učily pomocí her a zkušeností. Bylo to místo pro společné aktivity dětí, rodičů a učitelů. (Tovey, 2007)

## **2.2 Význam zahrady MŠ**

Dětské myšlenky se často obracejí k pobytu venku. Děti tráví část svého školního života venku a to, co tam prožijí, ovlivňuje jejich chování uvnitř školy. Venkovní část mateřské školy je stejně tak důležitá jako ta vnitřní a její vybudování je potřeba stejně důkladně promyslet. (Rowe a Humphries, 2012) Nejenom pohyb a pobyt v přírodě, ale pouhý pohled na zeleň z okna s sebou přináší veliké množství pozitiv pro psychické a fyzické zdraví lidí. Mnoho vědeckých studií prokázalo tuto souvislost. (Daniš, 2019) Důkazem může být fakt, že děti z mateřských škol ve Švédsku a Norsku mají v porovnání s českými dětmi výrazně nižší nemocnost. Ve skandinávských zemích tráví děti 80 % času pobytu v mateřské škole venku, a to za jakéhokoliv počasí. Pro obyvatele Skandinávie je zdraví tou nejdůležitější životní hodnotou a jejich životní styl se od této myšlenky odvíjí. (Burešová 2007) Prostředí pro malé děti by mělo být tvořeno tak, aby podporovalo jeho zdravý vývoj ve všech směrech. Je nutné se zaměřit na různé vývojové oblasti a zároveň na dětskou zvědavost a fantazii. Pro adoptování holistického vývoje dítěte snad není nic efektivnějšího, než hraní a učení se v přírodním prostředí. Vývojové oblasti dítěte zahrnují adaptivní dovednosti, estetické cítění, kognitivní vývoj, sociální vývoj, emoční vývoj, fyzický vývoj a spirituální vývoj. Kreativní hra v přírodním prostředí podporuje vývoj ve všech výše jmenovaných oblastech. (Wilson, 2018)

### **2.2.1 Rozvoj adaptivních schopností**

Dítě s dobrými adaptivními schopnostmi se zvládá přizpůsobit a fungovat nezávisle v různých prostředích. Přírodní prostředí nabízí mnoho výzev a nesčetné zdroje motivace. Venkovní prostředí nabízí možnosti méně strukturované hry, než je tomu uvnitř. Ve třídě dítě ví, že když si půjčí hračku, musí ji také po hraní uklidit zpět na místo. Uvnitř jsou úkoly předem určené, pravidla na zahradě jsou volnější. Přírodniny, které dítě najde, může použít pro mnoho účelů a nechat je ležet na mnoha místech. Děti jsou většinou více motivované zkoušet své adaptivní dovednosti venku, aspekt menší strukturovanosti jim přináší větší motivaci. Požádat o pomoc je jedna z adaptivních dovedností, kterou si malé děti musí

natrénovat. Situace, které mohou motivovat děti k požádání o pomoc, mohou být například pomoc při lezení na stromě nebo pomoc při udržování rovnováhy při chůzi na spadlém kmenu stromu. (Wilson, 2018)

### **2.2.2 Rozvoj estetického citění**

Estetické citění může být definováno jako citlivost k přírodní kráse a k umění. Tato citlivost není rozvíjena díky mluvení o kráse, ale díky reálným zkušenostem. Zahrada stimuluje všechny smysly dítěte a rozvíjí estetické citění. V přírodě dítě zažije krásu v mnoha formách, ať už ho okouzlí krásně zbarvené listy stromů, vůně země po dešti či zpěv ptáků nebo jemnost kočičí srsti. Sněhové vločky mohou být nekonečným zdrojem fascinace, každá je jiná a všechny krásné. Uvidět duhu na obloze po dešti je něco, co tříleté dítě zažije poprvé. Vidět motýla létat z květu na květ zajišťuje dítěti bohatou vizuální stimulaci. Pedagogický personál může podpořit u dětí estetické citění komentováním různých přírodních jevů. „To máme dnes ale hezky zbarvenou oblohu!“ nebo „Mám moc ráda pocit, když sáhnu na tenhle list, je takový hezky hladký.“ Díky podobným komentářům je dítě podporováno v bližším zkoumání světa kolem něho. Vyučující s dětmi mohou aktivitami navázat na to, co děti zažily v přírodě. Pomocí kreativních činností jako kreslení, malování a tancování mohou děti interpretovat své zážitky z venkovního prostředí, a ještě více trénovat estetické citění. (Wilson, 2018)

### **2.2.3 Rozvoj kognitivních funkcí**

Kognitivní vývoj je stimulován manipulováním s přírodními materiály. Děti si odnáší poznatky o podobě fyzického světa okolo nich. Učí se díky zážitkům, jaký je rozdíl mezi tvrdostí kamene a jemností trávy. Venku mohou na vlastní kůži zažít všechna skupenství vody a vyzkoušet si, že některé materiály se potopí a některé zůstanou plavat na hladině. Zjistí, že kyblík písku je těžší než kyblík listí. Kognitivní vývoj souvisí s používáním všech smyslů, dalo by se říci, že čím více zkušeností děti nabydou skrze smysly, tím více vědomostí získají. Příroda stimuluje zrakové vnímání zajímavými tvary, barvami a materiály. Kinestetické vnímání ovlivňuje prostorovou orientaci a pomáhá dětem pochopit vztah mezi nimi a prostředím. Koordinace oko ruka a oko noha musí fungovat, aby dítě zvládlo udržet balanc například při přecházení špalků, kamenů a při zdolávání povrchových nerovností. Receptory taktilního neboli hmatového vnímání má člověk po celém těle. Přírodní prostředí ho rozvíjí mnoha způsoby. V přírodě se mění teplota a v našem podnebném pásmu dítě zažije různorodé teploty od tropických letních po mrazivé zimní. Venku dítě pocítí závan větru na kůži, ohmatá si různé textury přírodních materiálů a porozumí tak pojmům měkký/tvrký, jemný/drsný,

suchý/mokrý atd. Podporování dětí v trávení času venku, kde zažijí změny počasí a různorodost přírodních materiálů, jednoznačně rozvíjí jejich taktilní vnímání. Sluchové vnímání je rozvíjeno různými sluchovými podněty. Ve třídě děti nezažijí zpěv ptáků, zvuk kapající vody, šustění listů a větví aj. Venku můžeme děti podporovat v rozeznávání různých zvuků, které slyší. Z přírodnin lze vytvořit i jednoduché hudební nástroje. Některé školy umisťují na své zahrady zvonkohru. Některé rostliny mají velice specifickou vůni. Vysazení takových rostlin na školní zahradě stimuluje čichové vnímání dětí. Chuťové vnímání by mělo být rozvíjeno pod dohledem pedagoga. Malé děti mají tendenci ochutnávat různé části rostlin, hlínu, písek atd. Na školní zahradě se nesmí nacházet žádné jedovaté rostliny a děti by měly být poučeny o bezpečném chování na zahradě a nikdy neochutnávat nic bez dovození dospělého. Pedagogové mohou stimulovat chuťové vnímání u dětí podáváním zdravých svačinek během pobytu na zahradě. Děti mohou pomoci při přípravě svačinek jednoduššími činnostmi, jako je mytí a porcování ovoce a zeleniny. Nejlépe se však naučí o zdravém stravování, když si zkusí vypěstovat a sklídit vlastní ovoce a zeleninu. Z vlastní zkušenosti zjistí, kde se bere potrava, kterou jíme a naučí se novým dovednostem. (Wilson, 2018) Howard Gardner, profesor pedagogiky na Harvardské univerzitě, také uznává význam přírody na dětský vývoj. V roce 1980 přišel s teorií mnohočetné inteligence. Podle jeho názoru bylo dosavadní chápání inteligence příliš omezené a výsledky IQ testů nemohly dostatečně reflektovat lidskou inteligenci. Gardner rozlišuje osm druhů inteligence – lingvistickou, vizuálně-prostorovou, pohybovou, logicko-matematickou, hudební, intrapersonální, interpersonální a přírodní. Jádro přírodní inteligence, jak říká, spočívá v schopnosti poznat rostliny, zvířata a další objekty přírodního prostředí. Děti s převažující přírodní inteligencí se mohou projevovat následujícími způsoby – bystrými smysly, tendencí všimnout si a kategorizovat elementy přírodního světa, užívat si pobyt v přírodě a aktivity s tím spojené, lehce si všimají vzorců objevujících se v jejich okolí (odlišností, podobností, souvislostí), mají zájem o péči o zvířata a rostliny, sbírají předměty přírodního charakteru (listy, ulity, kamínky, semínka atd.), jsou si vědomy a projevují zájem o přírodní svět, lehce si pamatují nové informace týkající se přírody a rozumí ekologickým konceptům. Gardner věří, že inteligence každého člověka obsahuje všech osm složek, u každého jsou zastoupeny v jiném poměru. Různé druhy inteligence vyžadují různá fyzická a sociální prostředí, tak aby se maximalizoval jejich vývoj. Přírodní inteligenci rozvineme, pokud na sebe dítě a přírodu necháme vzájemně působit. (Wilson, 2018)



## 2.2.4 Rozvoj sociálních kompetencí

Sociální kompetence se projevují v lidském chápání, interpretování a reagování na sociální situace, kterým je jedinec vystaven. Mít vysoké sociální kompetence v naší společnosti znamená chovat se zodpovědně, nezávisle, přátelsky, kooperativně, záměrně a kontrolovaně. V přírodním prostředí mají děti možnost sdílet své objevy s ostatními, vyjednávat a řešit problémy dohromady. Prosociální chování je posilováno činnostmi, které vyžadují pomoc a kooperaci ostatních. Přírodní prostředí je rozmanité a podněcuje komunikaci tím, že zde mohou nastat neočekávané situace, při kterých je potřeba kooperovat a komunikovat s ostatními. Za zmínku stojí proces učení se komunikace, kterým musela projít Helen Kellerová. Dívka oslepla a ohluchla kvůli nemoci, kterou prodělala v raném dětství. Její učitelka, Anna Sullivanová se jí snažila bez většího úspěchu naučit komunikovat pomocí hláskování slov na její ruku. Helen plně nerozuměla významu slov. Vše se změnilo, když Anna dala Heleně ruku pod vodní pumpu ve chvíli, kdy jí do dlaně hláskovala slovo voda. Můžeme předpokládat, že to byla bohatá smyslová stimulace, která Helen pomohla spojit pojem voda s tím, co reálně představuje. Není těžké si představit, že voda proudící po ruce je větším stimulem než držet hřebek nebo příbor. Voda spolu s ostatními přírodními živly poskytuje bohatou senzoryckou stimulaci a přitahuje dětskou pozornost. Děti jsou fascinovány jejím skupenstvím, její silou a různými tvary, které vytváří. Učitelé mohou s dětmi zkoumat, které materiály voda unese a jak se vsakuje do hlíny, písku nebo látky. Následné povídání o zážitcích stimuluje a rozvíjí slovní zásobu dětí. (Wilson, 2018) Mnoho studií dokazuje zlepšení sociálního chování v rámci třídy. Už studie z roku 1998, kterou provedli Lieberman a Hoody ukazuje, že děti vyučované s využitím okolí školy měly méně případů problematického chování a lepší vztahy jak s pedagogy, tak mezi sebou. Přírodní hřiště nabízí bohaté možnosti využití, přírodní prostředí snižuje neklidnost, nespokojenost a agresivitu. (Daniš, 2019) White (2019) uvádí, že pohyb pomáhá dětem s učením, jak si hrát s ostatními. Jednoduše společné běhání pomáhá formovat kamarádství.

## 2.2.5 Rozvoj emoční inteligence

Rozvíjet emoční inteligenci je důležitý, avšak těžký aspekt práce pedagoga, protože emoční procesy probíhají uvnitř člověka a je těžké je vysledovat. Jakékoli emoce dítě prožívá, ať už to je štěstí nebo vztek, by neměly být brány jako špatné. Je to vyjádření aktuálního stavu člověka a je možné je hodnotit jako vhodné a zdravé nebo nevhodné vzhledem k situaci, ale nikdy by neměly být ze strany dospělého popřeny. V procesu vyvíjení emoční inteligence děti potřebují pomoc v pochopení jejich emocí. Dospělý vede dítě k vyjadřování emocí způsobem,

který je společensky přijatelný. Dříve byl emoční vývoj řazen mezi sociální vývoj, ale nyní je viděn jako samostatná doména oddělená od vývoje sociálních dovedností. Nesprávný emoční vývoj negativně ovlivní dítě do budoucna. Emocionálně kompetentní dítě ví, jak upravit chování vzhledem k situaci, pocitům a myšlenkám těch okolo. Emoční kompetence souvisí se schopností učit se a být úspěšný v rámci třídy. Existující obor ekopsychologie popisuje důležitost pozitivních zážitků s přírodním prostředím pro emoční vývoj. Pociťování sympatií k přírodnímu světu je lidstvu vrozená vlastnost. Lidé také mají emocionální a psychologickou potřebu starat se o svět okolo nich. Tato potřeba může být naplněna a život lidí obohacen díky pečování o přírodní svět. Starat se o květiny, stromy, hmyz či domácí mazlíčky může pomoci dětem, které pociťují vztek či smutek. Hra v přírodním prostředí by měla probíhat s respektem k živým věcem a se starostí o přírodu. Děti, kterým chybí pozitivní prožitky z přírodního prostředí, mají sklony k depresi a úzkosti. V knize *Last Child in the Woods* je tento stav označován jako “nature-deficit disorder“ (z anglického nature – příroda, deficit – nedostatek, disorder – porucha). (Wilson, 2018) Autor knihy Richard Louv věří, že společnost nezáměrně učí děti vyhýbat se přímému kontaktu s přírodou. Jeho tvrzení vychází z legislativních a regulativních opatření mnoha organizací. Mnoho rodičů potvrdí, že jsou si vědomi změn v dnešním světě. Jako důvod, proč jejich děti netráví tolik času venku uvádí úbytek přírodních míst, kam by se s dětmi dalo jít, nebezpečný provoz na silnicích, moderní technologie a více domácích úkolů, které děti dostávají do časového presu. Výsledkem těchto změn je svět, nekonečný v kyberprostoru, ale zmenšující se v realitě. Čím více se zkracuje čas pobytu v přírodě, tím více se ukazuje, jak je pobyt v přírodě důležitý pro zdravý vývoj člověka. Ve zprávě z roku 2003 popisují environmentální psychologové význam přírody na blahobyt dítěte. Zejména u dětí s postižením lze pozorovat díky pobytu v přírodě pozitivní změny v chování a zlepšení smýšlení o sobě samém. Jedny z nejvíce fascinujících výzkumů jsou prováděny v Human-Environment Research Laboratory na University of Illinois, kde vědci objevili, že u dětí ve věku okolo 5 let významně ubyly symptomy ADD po pravidelném pobytu v přírodě. Autor knihy se snaží o zvýšení povědomí o pozitivním vlivu přírody na dětský blahobyt, aby bylo zachováno více otevřených prostor ve městech a přibývalo městské zeleně. Usiluje o provázání přírodní terapie do zdravotnického systému a chce vytvořit hnutí, které by bojovalo proti výuce dětí uvnitř. (Louv, 2018)

## **2.2.6 Rozvoj pohybových schopností a dovedností**

Většina venkovních prostor se dá využít k široké škále fyzických aktivit, které rozvíjí motorické dovednosti dítěte. Motorické dovednosti zahrnují lokomoční dovednosti (chůze,

běh, skákání atd.), manipulaci s předměty (házení, chytání, kopání atd.), nelokomoční dovednosti (ohýbání se, zvedání, otáčení, houpání, mávání atd.). Žádné jiné prostředí, s výjimkou dobře vybavené tělocvičny nenabízí tolik možností k pohybu. Pohyb souvisí se sebeobjevováním. Když děti hýbají svým tělem, objevují při tom své limity a své schopnosti a dovednosti a způsoby, kterými je mohou využít. Místo pro pohybovou hru musí být bezpečné, ale není třeba být přehnaně opatrný, naopak je dobré dětem nechávat určitou míru volnosti. Potřeba fyzické aktivity se může zdát více evidentní u starších dětí, ale to neznamená, že u těch nejmladších by měla být opomíjena. Pokud jsou děti v předškolním věku fyzicky aktivní, s největší pravděpodobností si budou udržovat aktivní životní styl i v dospělosti. Fyzická aktivita by měla být pro děti zábavná a měly by ji chápat jako běžnou a samozřejmou součást jejich života. Fyzickou aktivitu můžeme u dětí podporovat pomocí her, ve kterých se běhá, jezdí na kole nebo hraje s míčem. Aby měly hry vývojový význam a byly zábavné pro všechny děti, neměl by se v nich objevovat element soutěživosti. Ve skupinových hrách by měly být děti vedeny k ukazování svých nejlepších výkonů, ale ne na úkor jiných. Celoživotní zájem o sport podpoří hra na kempování, horolezecký výcvik či sjíždění divoké řeky. Na zahradě stačí dětem poskytnout rekvizity jako stan či trekingové hole. Motivační mohou být také příběhy a zážitky lidí, kteří se věnují sportovním aktivitám. (Wilson, 2018)

### **2.2.7 Rozvoj kreativity a fantazie**

Výzkumy ukazují, že příroda je pro děti zdrojem údivu, radosti a respektu. Nahlížíjí na ni jinak než dospělí. Dětské nahlížení na svět je důkladné, má velkou hloubku, je rozhodně více intuitivní a má v sobě něco z podstaty přírodního světa. Toto unikátní spříznění s přírodou u dětí mizí tím, jak stárnou. Tato skutečnost je pozorovatelná hlavně v rozvinuté západní části světa, která staví poznatky o přírodě na vymodelovaných teoretických konstruktech a nevidí přírodu jako komplexní entitu plnou zázraků a tajemství. Je chyba soustředit dětské poznání přírodního světa na teoretické modely. Tento přístup vede jen k omezenému poznávání přírody. K plnému pochopení je potřeba použít fantazii a mít otevřenou mysl. Už řecký filosof Platón tvrdil, že údiv je zdrojem poznání. (Wilson, 2018)

### **2.2.8 Rozvoj spirituální dimenze**

Údiv je manifestací existující spirituální dimenze. Spirituální vývoj není moc často zařazován mezi dětské vývojové oblasti, ale v současnosti stoupá počet faktů, které dokazují, že spiritualita utváří dětské prožívání. (Wilson, 2018) Gardner popisuje spiritualitu v hypotéze biofilie (teorii, že u lidí existuje vrozená přitažlivost k životu a živým systémům). Tvrdí, že

jsme závislí na přírodě a skrze přírodu můžeme dosáhnout uspokojení estetických, intelektuálních, kognitivních a spirituálních potřeb. (Wilson, 2018) Zatímco průkopníci v poli předškolního vzdělávání (Montessori, Steiner a Fröbel) podporovali a všímali si spirituálního života u dětí, v pozdější literatuře najdeme jen málo zmínek o tomto aspektu dětského vývoje. Naopak se začaly objevovat tendence, které spirituální vývoj rodin a dětí neuznávají. Současná doba se potýká s problémy jako je materialismus, mechanizace práce a individualismus, které desakralizují svět. Uvědoměním si, uznáním a podporováním unikátního způsobu, jak děti poznávají svět můžeme působit proti silám, které neuznávají spirituální vývoj. Jednou z možností posilování spirituality je poskytnout bohaté a časté pozitivní zážitky v přírodě. Prospěje to dětskému tělu, myslí, emocím a duši. (Wilson, 2018)

### **2.2.9 Zdravotní benefity**

Zdravotní benefity pobytu v přírodě zahrnují menší úmrtnost, posílenou imunitu, nižší výskyt nemocí, rychlejší rekonvalescenci po operaci, zlepšení hladiny cukru v krvi diabetiků, předcházení astmatu, nižší pravděpodobnost vzniku kardiovaskulárních onemocnění. Pobyt v přírodě navozuje dobrou náladu a snižuje hladinu stresu a vznik depresí. (Daniš, 2019) 21. století je charakteristické rychle se měnícími podmínkami, kterým musíme přizpůsobit náš životní styl. Děti již nemají tolik příležitostí k venkovní hře tak, jako tomu bývalo dříve. To v kombinaci s jinými stravovacími návyky a nárůstem používání technologií k volnočasovým aktivitám vede k nárůstu dětské obezity a s tím spojenými zdravotními problémy napříč rozvinutým světem. Například ve Spojených státech vzrostla dětská obezita mezi lety 1964 a 1999 z 5 procent na 14 procent. Podobný problém postihuje jedno z pěti dětí vyrůstajících v Austrálii. V některých severských vyspělých státech se u dětí s nadváhou objevuje forma diabetu, která se obvykle objevuje až v dospělosti. Výzkumy demonstrují jasnou spojitost mezi životním stylem a zdravím populace. Je tu jasná spojitost mezi hodinami, které dítě prosedí u televize a riskem vzniku nadváhy až obezity. Dalším rychle rostoucím problémem je dětské astma, které se řadí k dalším negativním následkům změn v životním prostředí a nárůstu technologií. Přístup k správnému stravování a pohybu se utváří v raném dětství a vzdělání hraje důležitou roli v utváření těchto zdravých návyků. Dobře naplánované venkovní aktivity mohou výrazně zvýšit dětem možnosti k aktivnímu trávení času a pohybu. Bohužel právě skupina dětí se zdravotními problémy je nejméně sebevědomá a vkládá nejméně víry ve své fyzické dovednosti. Právě těmto dětem je nezbytně důležité poskytovat pozitivní zkušenosti s pohybem od raného dětství například pomocí jednoduchých her a kousek po kousku v nich budovat důvěru a sebevědomí v oblasti pohybu. Zdravé svačinky

podávané během pobytu venku mohou podpořit povědomí o zdravém životním stylu, který chceme, aby děti přijaly a zautomatizovaly. (Garrick, 2009)

Stav fyzického zdraví úzce souvisí s psychickou pohodou jedince. Fyzická aktivita s sebou přináší také mnoho psychologických benefitů, některé z nich autorkou již výše zmíněné. Skrze hravý pohyb dítě poznává samo sebe, svět kolem a jak do něj zapadá. Mozek dítěte je při pohybu aktivován a děti doslova cítí život ve všech částech svého těla, a to jim přináší radost. (White, 2019) Čtveřice vědců z Německa zkoumala, zdali uspokojení základních psychologických potřeb u dětí – konkrétně nezávislosti, kompetenci k řešení problémů a sounáležitosti – povede k nárůstu motivace k učení. Studie se účastnilo deset tříd a probíhala dva týdny. Děti se první týden učily klasicky ve třídě a druhý týden probíhala výuka venku. Vyhodnocení studie ukázalo, že uspokojení základních psychologických potřeb přímou úměrou souvisí s velikostí motivace k učení. Venkovní učení výrazně větší mírou naplňovalo potřeby dětí, a tedy i zvětšovalo jejich motivaci k učení. Vyšší samostatnost a kompetentnost děti zažívaly například při pokusech, tedy v takové činnosti, kterou mohly více samostatně ovlivnit a která byla více prakticky zaměřená. Toto platí samozřejmě pro obě učební prostředí, ve venkovním jsou ale činnosti tohoto typu častější. (Daniš, 2019) Výhled ze třídy do zelené zahrady zlepšuje dětem pozornost a zvládání stresu. Přírodní prostředí tedy samo o sobě přináší benefity pro učení, a to bez ohledu na učební náplň a kvalitu pedagoga. Daniš vyzdvihuje působení přírodního prostředí na děti s poruchou pozornosti. *„Ukázalo se, že působení zeleně například přináší dětem zlepšení pozornosti a u dětí s poruchou pozornosti je toto zlepšení zcela srovnatelné s efektem běžně užívaných léků.“* (Daniš 2019, str. 20-21)

### **2.2.10 Zlepšení postoje k životnímu prostředí**

Lepší postoj k životnímu prostředí je logická konsekvence pobytu v přírodě a také oblast, která je odborníky nejdéle zkoumána. Přínos výuky venku na zlepšení postoje k životnímu prostředí se podařilo opakovaně prokázat. V České republice shrnuli nové výzkumy této oblasti Činčera a Holec v článku Terénní výuka ve formálním vzdělávání pro odborný časopis *Envigogika*. Výzkumy ukázaly vliv konkrétních výukových programů, kde byly děti plnohodnotně zapojeny do zlepšování prostředí okolo jejich školy. (Daniš, 2019) Místo, kde dítě vyrůstá, je nejdůležitějším aspektem v procesu budování zájmu o naši planetu. Člověk, který měl v dětství možnost poznat přírodu v okolí, který si byl jistý „svým místem“ na světě, si vytvořil vztah nejen k tomuto konkrétnímu místu, ale do budoucna i k jiným místům. Takovýto člověk sympatizuje s problémy životního prostředí na regionální i globální úrovni. Učitelé si musí uvědomit, že to, co dítě prožije a pozná si s sebou ponese celý život.

V současné době se u dětí vytrácí vztah k přírodě díky přibývání městské zástavby. Mnoho dětí bydlí ve městech a nedostanou se do styku s přírodou, či si nemohou dovolit mít doma domácího mazlíčka. Zahrada mateřské školy, jako bezpečné přírodní místo může kompenzovat tento deficit styku s přírodou. Školní zahrada je oplocená, a proto nehrozí, že by se děti ztratily nebo přišly do styku s cizími lidmi, a tak mohou samostatně zkoumat své okolí. Na školní zahradě se mohou děti starat i o nějakého domácího mazlíčka. (Burešová, 2007)

### **2.2.11 Inkluzivní prostředí**

Jak působí učení v přírodě na děti s různým znevýhodněním pěkně ilustruje příběh Jane Ellen, ředitelky organizace pomáhající školám v Kentucky. V rámci svých pracovních povinností navštívila školu v Somersetu, která dlouhodobě pracovala s okolím školy při výuce. Děti navštěvující tuto školu prováděly Jane venkovními prostory a ukazovaly jí školní skleník, jejich naučnou stezku a stanici pro záchranu dravců. S nadšením jí popisovaly, co všechno ví a používaly vědecké pojmy, které se naučily při výuce. Jane obdržela před prohlídkou informaci, že některé z dětí jsou ze třídy pro nadané a některé ze zvláštní školy. Jane popisovala, že nebyla schopná rozlišit, kam které dítě patří. Podpořit tento příběh může řada studií provedená po světě. Za zmínku stojí studie provedená ve Spojených státech v Louisianě. Některé tamní školy spolupracovaly s místním ekocentrem na přípravě výuky a vykazovaly lepší výsledky žáků v státních testech. K největšímu zlepšení došlo u žáků ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí. Benefity, které znevýhodněným dětem přináší učení venku jsou v některých zemích vysoce ceněny nejvyššími úřady. Spojené státy už v roce 1999 uznaly program zahrnující výuku venku jako efektivní praxi pro zlepšení výsledků znevýhodněných dětí. Obdobně Velká Británie ve zprávě z roku 2005 vyzdvihuje učení venku jako klíčový faktor pro naplnění sociální inkluze, podpory vzdělávacích výsledků a rozvoj takzvaných soft skills u znevýhodněných dětí. Tato skutečnost je kombinací několika jevů. Prvním je, že venkovní výuka bývá daleko více názornější a příroda vybízí k používání většího spektra výukových metod. Za druhé, děti z málo podnětného a znevýhodněného prostředí se skrze výuku venku mohou setkat s něčím, co je pro ně kompletně nové a mají přirozeně větší zájem se dozvědět víc. A za třetí, příroda snižuje stres, zvyšuje pozornost a má pozitivní vliv na náladu dětí. Tyto faktory přispívají ke zlepšení studijních výsledků. Žáci z lesních škol v Anglii vykazují lepší náladu, větší energii a méně stresu než jejich vrstevníci, kteří se učí v běžných školách. Největší změna probíhá u žáků s problémovým chováním. Možným vysvětlením je, že děti, které jsou více vystavované stresu a pocházejí

ze znevýhodněného prostředí, kde mají méně příležitostí setkat se se zelení, jsou přírodním prostředím ovlivněny více. (Daniš, 2019)

### 2.3 Dětské preference zahrady

Do plánu přípravy školní zahrady je žádoucí zapojit samotné děti a vzít v potaz i jejich názory a představy, tvrdí Burešová (2007). Daniš (2019) uvádí aktivní zapojení do proměn a úprav okolí školy jako jeden z klíčových principů, který zlepšuje postoj dětí ke škole a k jejímu okolí a má pozitivní dopad na děti s problémy v chování. Jedinci, kteří se aktivně podílí na úpravě prostředí, ve kterém se pohybují, mají menší sklony k jeho ničení. Podíl na tvorbě zahrady přináší dětem zkušenost smysluplné činnosti, která má hmatatelné, a nejenom teoretické výsledky, což je v předškolním věku důležité. Taková zkušenost může pozitivně ovlivnit vztah ke škole a vztahy s vrstevníky a učiteli. Respektování názoru dětí je právně ukotveno v Úmluvě o právech dítěte Organizace spojených národů z roku 1989. Jestliže dospělá osoba učiní rozhodnutí, které se týká života dítěte, má dítě právo učinit vyjádření k tomuto rozhodnutí a k názoru dítěte by mělo být přihlédnuto. (Unicef, 2020) Když jako dospělí posloucháme dětské názory a přání, respektujeme tím dětská práva, zlepšujeme kvalitu jejich života a můžeme zlepšit kvalitu vzdělávání. Při zkoumání oblasti venkovního vzdělávání a hry bychom měli vycházet nejen z kurikulárních a jiných legislativních dokumentů, ale i dětských názorů. Vidět svět dětskýma očima je pro dospělé těžký úkol a kontakt s dětským světem často ztrácí i ti, kteří s dětmi úzce spolupracují. Dobrým startovním bodem může být vycházení z osobních vzpomínek. (Garrick, 2009) Garrick ve své knize popisuje výzkum, kterého se účastnila skupina studentů bakalářského studia Učitelství pro mateřské školy. V tomto neformálním výzkumu sdílela skupina studentů se svým vyučujícím vzpomínky na 5 míst, které měli rádi a 5 míst, které měli neradi jako děti. Mezi 5 nejoblíbenějšími místy často zaznívalo venkovní prostředí. Mnoho studentů si vybavovalo šťastné chvíle strávené v parcích a zahradách. Dále jmenovali lesy, potůčky a louky – tedy místa méně domestikovaného charakteru. Téměř každý si pamatoval alespoň jedno tajné místo, které mu přinášelo pocity radosti. Studenti jmenovali speciální místa jako skrýš pod rozrostlým křovím, úzký prostor za zahradní dílnou nebo schované ovocné stromy na konci zahrady. (Garrick, 2009) Rowe a Humphries popisují vnik a chod státní školy v britském hrabství Berkshire. Coombes school si získala mezinárodní uznání díky inovativnímu přístupu k předškolnímu vzdělávání. Škola vytvořila udržitelné a bezpečné venkovní prostředí, ve kterém si děti mohly hrát a učit se. (Rowe a Humphries, 2012) Zajímá je dětský názor a dětské preference k venkovnímu prostředí. Během čtyř po sobě jdoucích let

žádali děti, aby nakreslily, co se jim nejvíce líbí na školní zahradě. Děti pracovaly ve velké hale, která dovovala každému dítěti lehnout si na zem a kreslit a poskytovala mu diskrétní místo pro práci. V místnosti zatáhli závěsy, aby byly děti oddělené od venkovního prostředí. Dospělí zaznamenávali, v jakém pořadí děti své kresby zhotovily. Děti byly požádány, aby nakreslily nejméně tři místa, která se jim líbí na zahradě a kresby poté podrobněji popsaly. Výzkumu se účastnila každá třída školy a výsledky čtyřletého výzkumu byly poté zpracovány. Výsledky ukázaly zajímavá zjištění. Nejvíce frekventovaná byla kresba stromů, druhý největší počet měly květiny a ostatní rostliny. Třetí nejfrekventovanější kresbou byl tunel (místo, kam se dá schovat). (Rowe a Humphries, 2012)



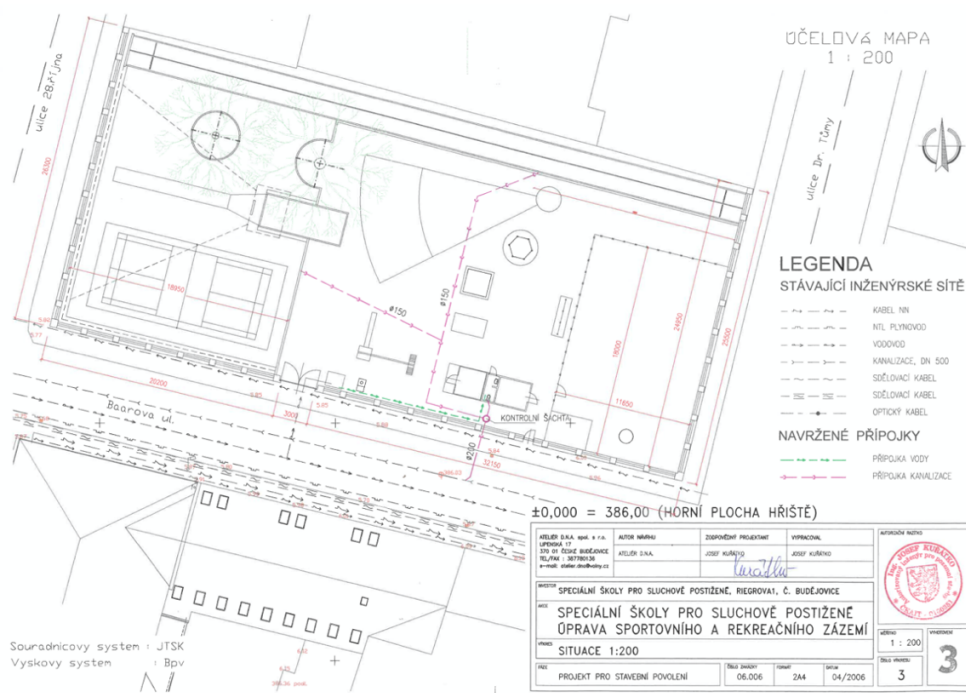
### **3 Charakteristika MŠ Riegrova**

Mateřská škola Riegrova je speciální mateřská škola, která funguje při škole pro jedince se sluchovým postižením v Českých Budějovicích. Mateřská škola má maximální kapacitu 28 dětí a svou péčí je zaměřena na děti, které mají problémy v komunikaci následkem sluchového postižení a na děti s opožděným nebo narušeným vývojem řeči a dalšími logopedickými vadami. Program aktivit mateřské školy odpovídá programu mateřských škol běžného typu. Důraz je kladen na individuální potřeby dítěte a u všech nabízených aktivit je věnována zvýšená pozornost rozvoji komunikace. Součástí denního programu jsou logopedické chvílky, které prolínají ostatní aktivity. Děti jsou vedeny k proaktivnímu chování, experimentování a řečovému rozvoji. Plánování aktivit vychází z aktuálních potřeb a zájmů dítěte. (MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené České Budějovice, 2020)

Od běžné mateřské školy se MŠ Riegrova liší nižším počtem dětí ve třídě. Dětem se sluchovým postižením i s vadami řeči je poskytována kvalitní odborná péče. Každý den je zařazována logopedická péče a prevence. Logopedická péče zahrnuje individuální logopedii vedenou školním logopedem a skupinové logopedické chvílky vedené logopedickým asistentem (učitelkou MŠ). Logopedická chvílka se skládá z procvičování motoriky mluvidel a jazyka, artikulačních cvičení, dechových cvičení, rozvoje smyslového vnímání a jemné motoriky. K stimulaci řečového vývoje je využíváno každé vhodné příležitosti v průběhu dne. Děti docházejí k fyzioterapeutovi na rehabilitační cvičení, jelikož vývoj komunikace souvisí s vývojem pohyblivosti a obratnosti těla. Dětem je nabízena také canisterapie – terapie, při které jsou využíváni psi. (MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, 2020)

#### **3.1 Zahrada školy**

Zahrada školy již nevyhovuje aktuálním potřebám pedagogického personálu a potřebám dětí, které mateřskou školu navštěvují. Vedení mateřské školy se proto rozhodlo pro její přestavbu. Ve svém školním vzdělávacím programu kladou důraz na environmentální výchovu, a proto i zahradu chtějí zřídit v přírodním stylu. V současnosti se na zahradě nachází plastové herní prvky a potenciál zahrady není naplno využit. Při obnově zahrady se počítá se zachováním sportoviště, které se nachází v levé části zahrady.



Obrázek 3 Plán zahrady MŠ Riegrova Zdroj: MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, 2020

### 3.1.1 Rozhovor s učitelkou MŠ zainteresovanou v projektu obnovy zahrady

Otázka autorky: Proč jste se rozhodli pro variantu environmentální zahrady?

Odpověď učitelky MŠ: „Protože se nám to líbí. My jsme se teď byli podívat na projektu, který se týkal právě zřizování environmentálních zahrad při mateřských školách, tak právě proto, projekt nás velice nadchnul. Zahrada má být přírodní, je to hezčí na pohled oproti těm plastovým herním prvkům.“

Otázka autorky: Máte už nějakou předběžnou představu, jak by zahrada mohla vypadat?

Odpověď učitelky MŠ: „Představu máme, ale budeme limitováni místem, protože my tam musíme zachovat sportoviště. Takže představu máme, viděli jsme toho spousta, nápadů máme plno, ale ta realizace potom bude záviset na financích a na prostoru. Ale máme rozmyšleno, co za prvky bychom tam chtěli mít – nějaký ten smyslový chodníček, chtěli jsme na zahradu umístit i prvky z vrbových proutků, ale od toho nás odradili, protože je to náročné na údržbu. Na druhou stranu máme nově v našem zařízení zahradníky, kteří by se o to mohli starat, protože je důležité, aby měly vrby stále vlhké podloží. Máme objednanou projektantku, zahradní architekta, která nám udělá jeden z návrhů a poté se rozhodneme, co z prvků bychom tam zakomponovali.“

Otázka autorky: Jaké jsou vaše cíle, kterých chcete obnovou zahrady dosáhnout a jaký to podle Vás bude mít přínos pro děti, když budou mít možnost navštěvovat tuto zahradu?

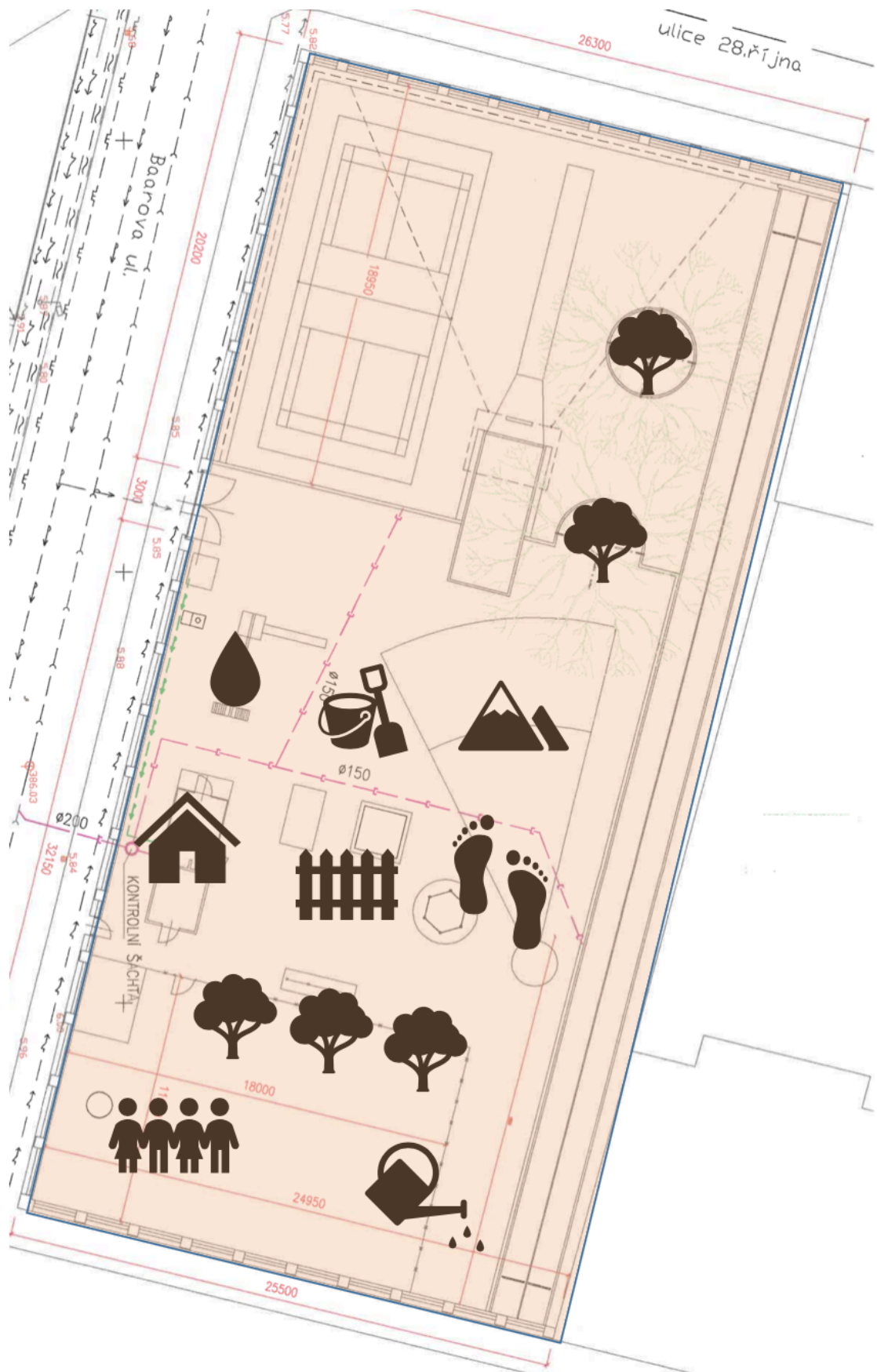
Odpověď učitelky MŠ: „*Určitě tím budou mít děti blíže k přírodě, plastů mají kolem sebe nadmíru, v dnešní době odcizování se přírodě je to velmi potřeba. Na projektu jsme viděli úžasné nápady, herní prvky, které byly zřízeny z původně odpadního materiálu – odřezky dřeva, roury – a ty děti si s tím vyhrály daleko více než na novém moderním hřišti. Doufáme, že dětem se přírodní zahrada bude líbit tak, jako nám, a že si skrze ni vybudují pevnější vztah k přírodě.*“

### **3.2 Návrh environmentální zahrady**

Cílem práce je navrhnout environmentální zahradu pro speciální mateřskou školu. Autorka navrhuje zahradu mateřské školy Riegrova a její návrh bude použit jako jedna z možných variant obnovy zahrady. Autorka dále nabídne možné způsoby využití environmentální zahrady.

Zahrada bude primárně sloužit dětem, které mateřskou školu navštěvují. Znat názor samotných dětí je důležité. Autorka v teoretické části zmiňuje důležitost aktivního zapojení dětí do tvorby prostředí, ve kterém žijí. Pokud se děti aktivně podílejí na tvorbě prostředí, ve kterém žijí, vytvoří si k němu silnější pouto a kladný vztah. Autorka provedla výzkum v rámci mateřské školy, při kterém zjišťovala preference dětí v souvislosti se zahradou školy. Výzkumným vzorkem se staly děti MŠ, aktuální počet dětí v MŠ je 23. Při výzkumu byla použita metoda skupinového strukturovaného rozhovoru v rámci řízené činnosti. Autorka zjišťovala, jestli děti rády chodí na školní zahradu a kolik z dětí má v místě bydliště možnost jít na zahradu. Všechny 23 dětí odpovědělo kladně na otázku „Chodíte rády na školní zahradu?“ Z 23 dětí má ale pouze 14 pravidelný přístup na zahradu v místě bydliště. Mateřská škola nabízí vyrovnání příležitostí pro všechny děti. Dětem bylo poté vysvětleno, že jejich školní zahrada se bude předělávat a ve všech třídách autorka ukázala 5 obrázků ukazujících příklady přírodních zahrad, aby děti měly představu o tom, jak by zahrada mohla vypadat. Po ukázce obrázku měly děti za úkol nakreslit 3 objekty, které by si přály mít na budoucí zahradě. Největší zastoupení měly na obrázcích kvetoucí rostliny (9), na druhém místě voda (8), stromy (5) a shodně herní prvky z vrbových proutků a zahradní domek či místo, kde se dá schovat (3).

Na základě rešerše odborné literatury, plánu zahrady a přání pedagogického personálu a dětí MŠ Riegrova autorka navrhuje na zahradu umístit následující prvky. Zahradní prvky podporují rozvoj dětí, který je zakotven v RVP PV a autorkou popsán v teoretické části práce následujícím způsobem.



Obrázek 4 Návrh environmentální zahrady Zdroj: *Vlastní zpracování*



**Komunitní záhon**



**Kopeček s tunelem**



**Malé záhonky pro děti**



**Benjesův plot**



**Pískoviště**



**Zahradní domek**



**Korýtko s vodou**



**Stromy**



**Smyslový chodníček**

### **3.2.1 Komunitní záhon**

Velký záhon, na kterém by děti s paní učitelkami pěstovaly byliny a kvetoucí rostliny. K vysazení jsou vhodné například meduňka, máta, levandule, petržel, pažitka, libeček aj. Z kvetoucích rostlin například sněženky, konvalinky, prvosenky, kopretiny, mák aj. Je vhodné zvolit takové složení rostlin, aby v průběhu ročních období bylo na záhonku vždy něco kvetoucího. Rostliny nabízejí možnost rozvoje smyslů, jemné motoriky, estetického cítění, rozšíření znalostí o přírodě a zákonitostech ročních období. Pestrý kvetoucí záhon podněcuje rozvoj řečových dovedností a nabízí širokou škálu témat k rozhovoru. U dětí také podporuje zvědavost a zájem, takzvané poznávací city.

### **3.2.2 Malé záhonky pro děti**

Malé záhonky, o které se budou starat výhradně děti. O jeden záhonek se může starat dvojice dětí. Naučí se tak spolupráci a aktivně se budou podílet na tvorbě svého okolí. Na záhoncích mohou pěstovat ovoce či zeleninu, konkrétně například ředkvičky, mrkev a jiné rostliny nenáročné na péči. Výpěstky ze zahrady je možné sníst za podmínky, že budou řádně umyty pitnou vodou. Děti se péčí o záhonky naučí spolupráci, vzájemné komunikaci a toleranci a udělají si představu o tom, kde se berou potraviny. Procvičí si jemnou, hrubou motoriku a stimulují smysly. Osvojí si dovednosti, které vedou k podpoře zdraví, bezpečnosti, vlastní pohody a příjemného prostředí. Ovoce a zelenina patří do zdravého jídelníčku

a zdravého životního stylu, který si děti tímto způsobem osvojí již od raného věku. Péči o rostliny dojde u dětí k rozvoji úcty k životu.

### **3.2.3 Pískoviště**

Pískoviště je klasický herní prvek, který rozvíjí tvořivost a konstruktivní dovednosti u dětí. Autorka v teoretické části práce zmiňuje, že na přírodní zahradu se hodí přírodní žlutý písek s příměsí jílu, ze kterého se dá lépe tvarovat. Pískoviště nabízí nepřeborné množství herních možností. Pískové stavby je možné vytvořit pokaždé jiné. Děti si na pískovišti rozvíjí, hrubou i jemnou motoriku, tvořivé myšlení a sebevyjádření. Během společné hry s vrstevníky se učí kooperativním dovednostem.

### **3.2.4 Korýtko s vodou**

Výzkum provedený autorkou v mateřské škole Riegrova ukazuje, že voda je ze strany dětí velice žádaným prvkem. Děti jsou fascinovány jejím skupenstvím, proměnou tvaru a specifickým pocitem, který cítí při kontaktu s ní. Autorka se rozhodla kvůli bezpečnosti dětí na zahradu umístit pouze korýtko z přírodního materiálu (dřevo, kámen), do kterého bude možnost napustit vodu z přívodu, který zahrada v současnosti již má zaveden. Děti mohou korýtko používat za přítomnosti dospělého a obohatit tak svou venkovní hru, konkrétně například hru na pískovišti. Přívod vody bude také sloužit k zavlažování záhonků. Voda rozvíjí smyslové vnímání, autorka například v teoretické části zmiňuje pozitivní dopad této silné smyslové zkušenosti na výuku řeči u hluchoslepe dívky.

### **3.2.5 Smyslový chodníček**

Jak již z názvu vyplývá, smyslový chodníček působí na smyslové vnímání dětí. Chodníček se skládá z několika částí, na každou z nich je použit jiný materiál. Může se jednat o oblázky, kůru, mech, jehličí, listy, písek, zeminu nebo dřevěné špalky. Každý materiál působí odlišně na lidské vnímání. V dnešní době člověk není zvyklý na chůzi na bosu a přichází tak o mnoho podnětů, které by chůze po měnícím se povrchu přinesla. Autorka považuje za přínosné, když děti čas od času tento pocit zažijí a ke hmatovému vnímání nebudou používat výhradně dlaně. Plosky nohou jsou taky citlivé k různým povrchům. Každý materiál navíc jinak voní a chůze po různém povrchu s sebou přináší také odlišné zvukové vjemy.

### 3.2.6 Kopeček s tunelem

Terén zahrady by neměl zůstat jednotvárný, v přírodě také nenajdeme pouze rovné plochy. Vytvořením nerovností přispějeme k přirozenějšímu vzhledu zahrady a poskytneme dětem prostor, ve kterém se nebudou cítit stále pod dozorem a s větší pravděpodobností se zapojí do volné hry. Volná hra je velice důležitým prvkem v procesu učení dítěte, rozvíjí kognitivní funkce a samostatnost. Zároveň autorka navrhuje do objektu zakomponování tunelu z betonových skruží. Beton je pevný a odolný materiál běžně užívaný ve stavebnictví a složení betonu vyhovuje přírodní zahradě. Autorka ve svém výzkumu několikrát zaznamenala od dětí nakreslený objekt, do kterého se dá schovat, nějakou skrýš či úkryt. Také při práci s dětmi v rámci praxe autorka pozorovala časté stavění skrýší z herního materiálu ve třídě v rámci volné hry.

### 3.2.7 Benjesův plot

„Benjesův plot“ vytvoříme navršením ořezaných větví na sebe. Větve dostatečně zajistíme a upevníme, aby je děti nemohly tak lehce roznést po prostoru. Po nějaké době mrtvé větve zarostou trávou a rostlinami a začnou se mezi ně usídlovat drobná zvířata. Vznikne tak malý biotop, který poskytne příležitost k pozorování drobné fauny i flory. Vyvýšený prvek zahrady poskytne další prostor pro dětskou volnou hru, která nemusí být pořád pod dohledem dospělého.



Obrázek 5 Benjesův plot Zdroj: Gründler a Schäfer 2010, s. 40



### **3.2.8 Zahradní domek**

Zahradní domek se na školní zahradě aktuálně nachází a autorka se tento prvek rozhodla ponechat. Domek může výborně posloužit jako sklad přírodního materiálu, který nabídne dětem více herních možností a pedagogickému personálu bude k ruce při edukačních činnostech, které na zahradě připraví pro děti. Uskladnit můžeme větší množství oblázků, větviček, kůry, listů či šišek. Zahradní domek poslouží také k uskladnění konviček, lopatek a hrabiček, které děti využijí při práci na záhoncích.

### **3.2.9 Stromy**

V levé části zahrady uprostřed sportoviště se nachází dva vzrostlé jírovce a v pravé části zahrady několik listnatých a jehličnatých stromů a keřů, konkrétně jabloň, slivoň, cypřišek, zimoztráz a líska. Tyto prvky mají své místo v přírodní zahradě.

## **3.3 Možnosti využití zahradních prvků**

### **Komunitní záhon**

Při této aktivitě si budeme s dětmi všímat krás přírody. Každé dítě dostane bílý rámeček vystřížený z papíru a zkusí najít co nejhezčí obraz pro svůj rámeček. Paní učitelka může s každým dítětem probrat, co vidí na obrázku, zeptat se na tvar či barvu daného objektu. Tato aktivita rozvíjí u dětí estetické cítění a komunikační schopnosti. Autorka v teoretické části zmiňuje důležitost reálného prožitku pro rozvoj estetického cítění. Je důležité s dětmi na zahradu opravdu jít a vložit kus zahrady do rámečku, nestačí si s dětmi o krásách přírody jen popovídat. Rozvoj komunikačních schopností je u dětí ze speciální mateřské školy specializující se na narušenou komunikační schopnost a sluchové postižení klíčový. Jakákoli aktivita stimulující mluvní apetit je vítána.

Paní učitelka přinese dětem ukázat několik různých bylinek. Děti zkoumají bylinky pomocí svých smyslů (zrak, čich a hmat) a svoje poznatky popisují paní učitelce. Při této aktivitě není důležité, jak se bylinky jmenují, ale jak na děti působí. Poté, co všichni popíšou své nové poznatky, byliny s dětmi pojmenuje a zasadí na záhonek. Tato jednoduchá aktivita rozvíjí dětský mluvní apetit a působí na dětské smysly. Stimulace smyslů výrazně přispívá při vzdělání a výchově dítěte s postižením, kde praktická zkušenost několikanásobně převáží teoretickou informaci.

S dětmi se zajdeme podívat na záhonek, zaměříme se na kvetoucí rostliny. Povíme si, jaké barvy mohou mít květy rostlin a jaké naopak mít nemohou. Děti si vyberou s předem



připravených odlišně tvarovaných čtvrtek ve tvaru květu a pomocí techniky zapouštění vodových barev je nabarví. S dětmi nakonec zhodnotíme jejich výtvary, každé dítě samostatně zhodnotí svoji práci. Hodnotit může, který tvar květu se mu maloval lépe, jaká barva na jeho květu převládá, co se mu podařilo/nepodařilo a proč. Hodnocení vlastní práce přispívá k vytváření zdravého sebehodnocení dítěte a celkové psychické pohodě. Děti rovněž dostávají prostor pro zdokonalení komunikačních schopností a trénují jemnou motoriku.

Paní učitelka zadá dětem úkol, aby každý v tichosti našel mátu a meduňku na zahradě a postavil se k těmto bylinám. Paní učitelka dětem po splnění prvního úkolu zadá další instrukce. Každé dítě nasbírá přesně pět lístků máty, pět lístků meduňky a odevzdá je paní učitelce. Výpěstky ze školní zahrady je možné konzumovat za podmínky, že budou ošetřeny pitnou vodou. Paní učitelka ve třídě dětem z nasbíraných lístků připraví čaj a s dětmi si udělají ochutnávku. Můžeme se zeptat dětí, jestli už někdy mátový nebo meduňkový čaj pily, jestli jim chutná/nechutná a proč. Děti získají představu o tom, jak se dají výpěstky ze zahrady využít. Děti si procvičí své předmatematické dovednosti, jemnou motoriku a pozornost.

Levandule je velice aromatická bylina. Dá se použít například na výrobu vonných pytlíčků. Dětem předpřipravíme malé látkové pytlíčky, každý dostane malý látkový pytlíček, stuhu, vatu a trochu levandule. Děti naplní pytlíček vatou a levandulí. Nakonec pytlíček uzavřou uvázáním mašle. Aktivita rozvíjí jemnou motoriku a čichové vnímání. Díky přidanému čichovému zážitku bude aktivita pro děti atraktivnější.

## Malé záhonky pro děti

**Z malinkého semínka,**

(Stočíme se do klubička.)

**vyroste nám rostlinka.**

(Zvedneme se ze země a ruce natáhneme nahoru.)

**Hlína, voda, sluníčko,**

(Ukážeme na zem, předvedeme, jak padají kapky z nebe, uděláme ve vzduchu kruh.)

**bude tu už brzičko.**

(Zaklepeme na levé zápěstí, jako bychom měli hodinky na ruce.)

**Stonek, listy, květ,**

(Na prstech ruky napočítáme do tří.)

**máme krásný svět.**

(Usmějeme se na kamaráda, který stojí vedle nás.)

S dětmi si stoupneme do kroužku a naučíme je výše zmíněnou pohybovou říkanku o semínku. Paní učitelka dětem ještě v kroužku vysvětlí a ukáže, jak zasadit semínko. Poté se společně přesunou k záhonkům, paní učitelka rozdá každému dítěti pár semínek a děti si je zasadí do svých záhonků. Nakonec si každý dojde pro svůj kropáček a semínka zalejeme. Na závěr si můžeme zopakovat říkanku s pohybem a těšit se na to, až semínka vyklíčí. Aktivita rozvíjí hrubou i jemnou motoriku, kognitivní schopnosti a dovednosti. Děti se pomocí praktické činnosti naučí, jak vyroste rostlina a co je k tomu potřeba.

Na záhoncích s dětmi můžeme zkusit vypěstovat různé druhy ovoce a zeleniny. Vhodné je například pěstování jahod a s nimi spojená aktivita. Autorka již ve své práci zmiňuje možnost konzumace výpěstků ze zahrady. Paní učitelka přinese dětem několik jahod na ukázkou a naváže s nimi rozhovor o tom, co všechno jde o jahodě zjistit. Nejdříve můžeme jahodu popsat vizuálně a použít k tomu naše zrakové vnímání. Hmatové vnímání použijeme k tomu, abychom prozkoumali povrch jahody či to, zda jsou některé lehčí či těžší než ostatní. Čichem zjistíme vůni jahody. Paní učitelka pro děti připraví ochutnávku ovoce. Pomocí chuti děti zjistí, jestli je jahoda sladká, kyselá, hořká nebo slaná. K procvičení lidských smyslů nám postačila pouze jahoda.

Co zahradník potřebuje? Dětem přineseme do kroužku několik předmětů a společnými silami je roztřídíme na předměty, které zahradník potřebuje ke své práci a předměty, které k jeho práci nevyužije. Třídít předměty podle jednoho a později více kritérií je dobré pro rozvoj kognice.

### **Pískoviště**

Pískoviště nabízí nevyčerpatelné možnosti hry. Žlutý písek s příměsí jílu jde dobře modelovat. Paní učitelka může dětem zadat téma, od kterého se bude odvíjet charakter staveb postavených dětmi. Na zahradě se nabízí určit téma „příroda“. Aktivita rozvíjí kreativitu, fantazii a konstruktivní schopnosti.

### **Korýtko s vodou**

Tuto aktivitu lze provádět v rámci logopedické prevence, jako jedno z dechových cvičení. Děti si na zahradě najdou list, středem listu následně propíchnou jeho řapík, čímž vytvoří lodičku. Tuto lodičku umístí na vodu a pomocí kontrolovaného výdechu ji uvedou do pohybu. Pokud bude vodní plocha dostatečně velká, mohou děti pracovat najednou, v opačném případě se musí u vody postupně vystřídat. Vždy je nutné dbát na bezpečnost. S dětmi je dobré před celou aktivitou zopakovat pravidla bezpečného chování u vody.



Obrázek 6 Dechové cvičení Zdroj: *Vlastní zpracování*



Obrázek 7 Dechové cvičení Zdroj: *Vlastní zpracování*

Paní učitelka vezme děti ke korýtku s vodou a popovídá si s nimi o koloběhu vody. „Děti, víte odkud se vzala ta voda, co tu máme v korýtku?“ S dětmi si zahrajeme hru motivovanou koloběhem vody. Děti se promění v mraky a paní učitelka bude sluníčko. Mraky se pohybují na zahradě a na pokyn sluníčka se promění v dešťové kapky a zaprší na zahradu. Každé dítě

si vybere kus zahrady, na který se rozhodne zapršet a na tom místě zůstane stát. Paní učitelka všechny děti obejde a zeptá se jich, na co prší. U dětí takto formou jednoduché hry rozšíří slovní zásobu. Paní učitelka vydá pokyn, aby kapky stoupaly zpátky k obloze a hra se znovu opakuje tak dlouho, jak bude děti a paní učitelku bavit. Děti by si neměly vybírat stejná místa, na která zaprší, aby si vyzkoušely pojmenovat co nejvíce věcí.

### **Smyslový chodníček**

Za dozoru paní učitelky si každý projde na boso smyslový chodníček. Před aktivitou je vhodné si s dětmi popovídat o tom, co je čeká a na co se mají zaměřit. Jestli jim to bude příjemné nebo nepříjemné na dotek, jestli budou něco cítit či slyšet. Po projití chodníčku si paní učitelka sedne s dětmi do kroužku. Přírodniny přinese doprostřed, aby si je děti mohly osahat. Seznámí děti s přírodninami a diskutuje s dětmi o zážitcích z aktivity. Paní učitelka může děti vyzvat, aby vymyslely, jaké další přírodniny by se daly použít do smyslového chodníčku. Aktivita stimuluje smysly dětí, rozvíjí komunikační schopnosti a podněcuje jejich kreativitu v podobě vymýšlení nového prvku do smyslového chodníčku.



Obrázek 8 Smyslový chodníček Zdroj: Vlastní zpracování



Obrázek 9 Smyslový chodníček Zdroj: Vlastní zpracování

Jedno dítě si zaváže oči, aby nevidělo a paní učitelka mu dá do ruky přírodninu, kterou vzala ze smyslového chodníčku. Dítě si přírodninu osahá, vrátí ji paní učitelce a zkusí určit, která přírodnina ze smyslového chodníčku to byla. Takto se postupně vystřídají všechny děti. K poznávání předmětů v drtivé většině používáme zrak, vyzkoušet běžnou činnost jiným způsobem je zábava a zároveň trénink u této činnosti upozaděného smyslu.

## **Kopeček s tunelem**

Variace hry na Mrazíka – Jedno dítě bude Mrazík a bude chytat ostatní. Dítě, které bude chycené se zachrání tím způsobem, že proleze tunelem, a poté se bude moci vrátit zpět do hry. Ozvláštnění známé hry na Mrazíka přinese dětem mnoho pohybu, který ve svém předškolním věku tolik potřebují. Autorka v teoretické části zmiňuje důležitost pohybu v předškolním období pro pozdější udržení zdravého životního stylu.

## **Benjesův plot**

S dětmi se na úvod seznámíme s tématem „Hmyz“. Děti poté necháme, aby si samostatně mohly prohlédnout a obejít Benjesův plot s instrukcemi, že mají najít hmyz. Děti se snaží mezi drobnými živočichy určit hmyz a správně ho pojmenovat. Někaký hmyz mohou s pomocí paní učitelky zavřít na chvíli do průhledné nádoby s lupou a společně si ho prohlédnout. Tato aktivita dětem zprostředkuje další nenahraditelné praktické zkušenosti.

Hledejme s dětmi ve větvích skryté pavučiny. „Děti víte, kdo plete takové pavučiny?“ Zkusíme si pavučinu s dětmi vyrobit pomocí přírodního provázku. Sedneme do kruhu. Paní učitelka drží provázek a začíná hrát. Pošle provázek přes kruh dítěti a zároveň s tím o něm řekne nějakou pěknou věc. Děti toto opakují, provázek se postupně zamotává, až vznikne taková pavučina přátelství. Výzkum týkající se hry dítěte s postižením prezentovaný v teoretické části práce uvádí, že nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím hru dítěte s postižením je přítomnost vrstevníků. Vytváření pavučiny přátelství podpoří zdravé sociální vztahy a prosociální chování dětí.

Paní učitelka na zahradě před začátkem hry sebere několik přírodnin tak, aby to děti neviděly. Děti si sednou na jednu stranu Benjesova plotu a jedno vybrané dítě půjde na druhou stranu. Od paní učitelky dostane jednu přírodninu, kterou si osahá a vizuálně prohlédne. Potom ostatním dětem slovně popisuje, co drží v ruce. Ten, kdo jako první uhodne, vymění se s dítětem na druhé straně plotu a popisuje další přírodninu. Výborná aktivita na rozvoj komunikačních schopností.





Obrázek 10 Hra – Hádej, hadači Zdroj: *Vlastní zpracování*

### Zahradní domek

Každé dítě dostane dva oblázky do ruky. Jedno vybrané dítě bude hrát roli „deštiváka“ a kamínky v rukou mít nebude. Deštivák začne hru tím, že zaklepe na rameno nejbližšímu dítěti, které stojí vedle něho, a to začne ťukat kamínky o sebe v pravidelném rytmu, který si s paní učitelkou vyzkouší před samotnou hrou. Přestane s ťukáním až v té chvíli, kdy mu deštivák zaklepe na rameno podruhé. Mezitím deštivák běhá mezi ostatními dětmi a také jim klepe na rameno. Zvuk o sebe ťukajících oblázků evokuje postupně zesilující se déšť. Déšť má svůj specifický rytmus, také lidská řeč má svůj specifický rytmus. Zvýšení citu pro rytmus dětem pomůže s řečovým vyjadřováním.

Přírodniny se dají využít při probírání tématu „Lidské tělo“. Pomocí klacíků, kůry a listů jde dobře vytvořit kostru člověka. Předškolním dětem necháme při tvoření viditelně položenou předlohu, která jim pomůže při plnění úkolu. Paní učitelka nakreslí dětem obrys postavy člověka.



Obrázek 11 Znárodnění lidské kostry pomocí přírodnin Zdroj: *Daniš 2019, s. 67*

S dětmi si sedneme do kroužku. Paní učitelka se zeptá, jestli si děti vybaví, jaké zvuky mohou slyšet venku v přírodě. Paní učitelka má v ruce dva oblázky, které vzala ze skladu zahradního domku a předvádí zvuky, které říkají děti pomocí oblázků. Paní učitelka může dětem pomoci při vymýšlení zvuků. Paní učitelka dětem rozdá oblázky a děti si vyzkouší vytvořit zvuk pomocí oblázků společně s paní učitelkou. Pokyny paní učitelky mohou postupem času nabývat na obtížnosti. S dětmi zkusíme zrychlovat a zpomalovat a také vydávat zvuk co nejtišší, a naopak co nejhlasitější. Děti se mohou rozdělit na poloviny. Každá polovina bude pomocí kamínků současně vydávat jiný zvuk. Paní učitelka poté určí dítě, které předvede krátkou zvukovou sekvenci, kterou bude mít za úkol předvést nějaké další vybrané dítě. Toto dítě po předvedení sekvence vymyslí nějakou svoji novou sekvenci a určí další dítě, aby sekvenci předvedlo. Takto se postupně vystřídají všechny děti. Další aktivita zvyšující cit pro rytmus.



Obrázek 12 Kamínky jako hudební nástroje *Zdroj: Vlastní zpracování*

## **Stromy**

Na školní zahradě se nachází různé druhy stromů, jak listnaté, tak jehličnaté. Zahrajeme si s dětmi hru, která bude spočívat v hledání rozdílů. Čím více rozdílů děti najdou, tím lépe. Stromy se liší barvou, typem jehličí a typem listů. Některé mohou být zrovna vyhřáté od sluníčka a jiné zase studené, protože stály ve stínu. Kreativitě se meze nekladou. Děti při hře zapojí svou schopnost rozlišování a vnímání i těch nejmenších detailů.

Paní učitelka může namotivovat děti následujícím způsobem: „Děti, dnes cestou do školky jsem potkala malinkého skřítko. Řekl mi, že se jmenuje Podzimníček, ale pak hned zmizel, než jsem se ho stačila na něco zeptat. Jen už si teď docela dobře nevzpomínám, jak vypadal. Vím jen, že oblečení měl vyrobené z listů. Chtěla bych si ho nakreslit, abych na něj

nezapomněla, pomůžete mi s tím?“ Aktivita, při které mohou děti naplno zapojit svou představivost.



Obrázek 13 Skřítek Podzimníček Zdroj: *Vlastní zpracování*

### 3.4 Další možnosti využití zahrady

At' je léto nebo zima,  
ve školce je vždycky prima.

Na jaře i na podzim,  
na zahradu vyrazím!

Školní zahrada se v důsledku ročních období bude měnit, tak jako i děti se v průběhu roku změní, vyrostou, přijdou do školky v novém oblečení, s novým účesem. Je hezké tyto změny zaznamenat, po nějaké době se k nim vrátit a vzpomínat na společně prožité chvíle. Dětství je období rychlých změn, které si ani samy děti neuvědomují. Paní učitelky by s dětmi mohly vytvořit projekt na celý školní rok. Projekt by mohl být motivován výše zmíněnou básničkou. První den nového ročního období by děti s paní učitelkami šly na zahradu, kde by udělaly třídní fotku. Začaly by na podzim se začátkem nového školního roku a stejnou fotku by vyfotily také v zimě, na jaře a v létě. Důležité je, aby fotka byla vyfocena přesně na stejném místě, aby byly změny co nejzřetelnější. Po společném focení může následovat pár minut, které paní učitelky nechají dětem na prozkoumání zahrady. V rámci řízené činnosti si s dětmi popovídají o obecných charakteristických rysech daného ročního období, a také o konkrétních



změnách, které děti pozorovaly na školní zahradě. Společnými silami vytvoří obrázek školní zahrady a paní učitelky potom do obrázku vypíší změny, kterých si děti všimly. Ke konci školního roku vytvoří třída plakát, na který nalepí všechny čtyři fotky focené v průběhu roku a vizuálně jej s pomocí paní učitelek dotvoří. Paní učitelka přinese dětem ukázat také všechny čtyři kresby zahrady a znovu si společně projdou změny, které v průběhu roku zaznamenaly. Výstupy projektu na závěr vystaví na nástěnku, aby si jej mohli prohlédnout také rodiče.

Další skvělou aktivitou, která může probíhat v průběhu celého roku je vytvoření takzvaného „Seznamu dobrodružství“. Děti a paní učitelka vytvoří seznam deseti dobrodružství, které by chtěly v průběhu roku zažít. Při vymýšlení dobrodružství se fantazii meze nekladou, musí být ovšem zvládnutelná a bezpečná, například: Najdeme na zahradě čtyřlístek. Seznam si vyvěsí ve třídě a budou si odškrtnávat splněná dobrodružství. Na oslavu splnění desátého dobrodružství může paní učitelka s dětmi uspořádat hostinu. Ideálním pokrmem na dětskou hostinu mohou být zdravé ovocné špízy, které děti zvládnou vyrobit samy. Stačí pouze nakrájet ovoce a napíchat je na špejli. Děti si procvičí jemnou motoriku, sebeobsluhu, upevní si představu o zdravém životním stylu a ve společnosti svých kamarádů budou moci patřičně ocenit a oslavit splněný úkol.

## 4 Evaluace

Koordinační, projektová a programová pracovnice školy Riegrova 1 hodnotí zahradní prvky zvolené autorkou jako pěkné, užitečné a zároveň cení jejich minimální finanční náročnost, která do jisté míry limituje možné návrhy na renovaci zahrady. Propojení s návrhy na různé zahradní aktivity označuje jako velké plus projektu.

Stejně tak paní učitelky z mateřské školy hodnotí návrh zahrady i aktivit kladně. Pedagogický personál se shodl na úpravě dvou prvků – malých záhonků pro děti a pískoviště. Malé záhonky pro děti by mohly být vyvýšené, aby k nim měly děti lehčí přístup a pískoviště by mohlo být alespoň z části zastřešené, aby děti nebyly vystaveny nepřetržitému slunečnímu záření.

Autorka získala objektivní evaluaci od nezúčastněné osoby, paní učitelky z jiné mateřské školy. „*Jako učitelka MŠ trávím s dětmi značnou část času právě při pobytu venku, se svou třídou vyjíždím každodenně do lesa, vzhledem k tomu, že naše školní zahrada nenaplňuje možnosti každodenního smysluplného pobytu venku. Z tohoto hlediska jsem se tedy pokusila zhodnotit autorkou navrhované herní prvky a vybavení plánované zahrady. Velmi se mi líbí, že k plánování navrhované zahrady přizvala autorka děti, pro které je zahrada určena, při vybavení upřednostnila jejich názor a potřeby. Zaujal mě především kopeček s tunelem, líbí se mi, že při jeho návrhu počítá autorka s přirozenou potřebou dětí, nechat svou volnou hru plynout mimo přímý dohled dospělého. Se stejnou potřebou a jejím naplněním se setkáváme i u Benjesova plotu. Z mé vlastní zkušenosti mohu říci, že pocit soukromí a zcela uzavřených zákoutí je to, co dětem často na zahradách mateřských škol chybí, a proto oceňuji především to, že zde i tato potřeba bude citlivě naplněna. Kopeček navíc může sloužit v zimních měsících při sněhové pokrývce ke klouzání dětí na sedácích a nabízí tak další možnost využití i v období, kdy jiné prvky zahrádky nejsou využitelné. Především v případě logopedické MŠ je velmi vhodné začlenění smyslového chodníčku, protože stimulace hmatových vjemů napomáhá rozvoji motoriky, a tedy i motoriky mluvidel. Ze stejného důvodu – tedy rozvoj všech smyslů – se nabízí možnost osázet záhonky v zahradě voňavými rostlinami nebo barevně rozdílnými druhy rostlin. Jako celek vnímám návrh zahrady jako velmi zdařilý, pokud by byla možnost, ráda bych se jím nechala inspirovat i pro naši školní zahradu.*“

Rodiče předškolních dětí také vítají variantu environmentální zahrady, autorka níže cituje hodnocení zahrady od rodičů dvou předškolních dětí ve věku 3,5 a 6 let: „*Jako rodiče dětí ve věku 3,5 a 6 let nás projekt environmentální zahrady v mateřské škole velice zaujal. Líbí se nám rozvoj smyslového vnímání a návrh aktivit na zahradě v průběhu celého roku. Oceňujeme,*

*že autorka provedla u dětí skupinové dotazování a přihlédla k výsledkům průzkumu při tvorbě zahrady. Z navržených prvků se nám nejvíce líbí komunitní záhon a malé záhonky pro děti. Děti se péčí o záhony naučí spolupráci a zodpovědnosti za rostliny a následně si společně užijí radost při sklizení a ochutnávání vypěstovaného ovoce a zeleniny. Výborným nápadem je rovněž smyslový chodníček, který je u dětí oblíbený a velice jednoduchý na realizaci. V dnešní době bohužel spousta dětí tráví mnohem více času doma u televize, tabletů a telefonů než venku v přírodě, proto považujeme navržení environmentální zahrady v rámci MŠ jako velice prospěšné a žádoucí, a to s minimální finanční náročností na realizaci zahrady.“*

## 5 Diskuze

V současnosti je zahrada mateřské školy využívána primárně pro volnou hru dětí v čase mezi svačinou a obědem. V zájmu pedagoga je poskytnout prostor pro volnou hru, nabídnout dítěti škálu aktivit k volné hře, pokud si neví rady a podněcovat dítě k dalšímu zkoumání a rozvoji znalostí. Pokud dítě během volné hry projeví zájem o zkoumání drobného hmyzu, rostlin a dřevin, pedagog by měl dítěti poskytnout dostatečné množství informací o daném objektu a využít vnitřní motivace dítěte. Po obnově by mohla být zahrada využívána nejen k volné hře, ale i řízené činnosti. Cílem by mělo být přesunout část řízených činností na zahradu školy, využít k výuce potenciál obnovené zahrady a aktivity navržené v praktické části práce.

Důležitým aspektem pobytu venku je bezpečnost dětí. Před samotnou realizací návrhu by měly být z hlediska bezpečnosti zhodnoceny zahradní prvky osobou k tomu kvalifikovanou. Stejně tak před každým vstupem do zahrady by pedagogický personál měl zhodnotit bezpečnost prostoru a zahradní aktivity plánovat v nejlepším zájmu dětí.

Zejména dnešní doba je charakteristická přehnaným konzumem, a tak děti do mateřské školy chodí velmi často v novém oblečení, které by si neměly zašpinit. Takové oblečení rozhodně není vhodné na zahradu, kde se dítě tak snadno umaže. Zamyšlení nad vhodným oblečením na ven je zde na místě. Paní učitelky by mohly iniciovat diskuzi s rodiči na téma oblékání a nadhodit, že by bylo ideální, kdyby si děti nosily oblečení speciálně určené na zahradu. V takovém oblečení by se děti mohly stoprocentně oddat hře venku a nestresovat se ze špinavého a roztrhaného oblečení.

V programu mateřské školy Riegrova 1 lze ocenit množství kulturních a dalších vzdělávacích akcí, které doplňují výuku paní učitelek a tvoří pestrý a vyvážený vzdělávací celek. K akcím konaným v prostorách samotné speciální mateřské školy se využívá vnitřních nikoli venkovních prostor. Mateřská škola si do svojí výuky pravidelně zve například zaměstnance ZOO, který si pro děti připraví environmentální edukační program a přinese ukázat živá zvířata. Ukázka by mohla probíhat venku v přirozeném prostředí zvířat. Tento program a mnoho dalších akcí by mohlo probíhat ve venkovních prostorech.

## 6 Závěr

Hlavním přínosem práce je vytvoření návrhu environmentální zahrady pro speciální mateřskou školu Riegrova 1. Práce přináší jeden z možných způsobů realizace plánované přestavby zahrady, který je obohacen o možnosti využití budoucí environmentální zahrady. Celkem bylo navrženo 22 aktivit a 2 projekty, které může pedagogický personál školky využít při výuce. Některé aktivity jsou částečně inspirovány publikacemi zabývajícími se problematikou her v přírodním prostředí. Aktivity prezentované v praktické části práce jsou přímo upraveny návrhu zahrady.

V praxi bylo realizováno 5 aktivit s dětmi z logopedické třídy speciální mateřské školy Riegrova 1. Aktivity měly u dětí pozitivní ohlas. Největší úspěch měly u dětí aktivity zaměřující se na používání smyslů. Projít smyslový chodníček byl pro děti zážitek, který se jim vtiskl do paměti a při hodnocení aktivity všechny děti uvedly, že by aktivitu rády zopakovaly. Další úspěšnou aktivitou z pohledu dětí bylo stavění lodičky z listu a její následné pouštění po vodě. Voda děti lákala, užívaly si její dotek na kůži a vizuální podobu, která se stále měnila. Po ukončení aktivity děti u vody zůstaly a proaktivně začaly vymýšlet další činnosti.

Práce nezohledňuje finanční náročnost přestavby, ačkoliv se autorka snažila o vytvoření návrhu, který mateřskou školu po finanční stránce zatíží co nejméně. Návrh je vytvářen s ohledem na pedagogické znalosti, které autorka získala během svého bakalářského studia speciální pedagogiky se zaměřením na předškolní věk a znalosti získané rešerší odborné literatury k tématu přírodních zahrad a hry venku.

Cílem práce bylo vytvořit návrh zahrady, která poskytne dětem dostatečně podnětné a bezpečné prostředí pro jejich zdravý vývoj a zároveň bude prostředím, ve kterém se personál školy i děti budou cítit dobře.

## Literatura

ALLEN, Ann Taylor. The Kindergarten in Germany and the United States, 1840–1914: a Comparative Perspective. *History of Education* [online]. 2006, **35**(2), 173-188 [cit. 2020-03-07]. DOI: 10.1080/00467600500528040. ISSN 0046760X.

BLAKE, Aine, Julie SEXTON, Helen LYNCH, Alice MOORE a Maeve COUGHLAN. AN EXPLORATION OF THE OUTDOOR PLAY EXPERIENCES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN AN IRISH PRESCHOOL SETTING. *Today's Children are Tomorrow's Parents* [online]. 2018, (47/48), 100-116 [cit. 2020-02-11]. ISSN 15821889.

BUREŠOVÁ, Květoslava a kol. *Učíme se v zahradě*. Kněžice: Chaloupky, 2007.

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

DANIŠ. *Tajemství školy za školou: proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2019. ISBN 978-80-7212-638-5.

GARRICK, Ros. *Playing Outdoors in the EARLY YEARS*. 2nd ed. New York: Continuum, 2009. ISBN 978-184-7065-476.

GRÜNDLER, Elisabeth C. a Norbert SCHÄFER. *Dětská hřiště a zahrady v přírodním stylu: význam, plánování, realizace*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-523-4.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

KOS, M., J. JERMAN, G. TORKAR a U. ANŽLOVAR. Preschool children's understanding of pro-environmental behaviours: Is it too hard for them? *International Journal of Environmental and Science Education* [online]. 2016, **11**(12), 5554 - 5571 [cit. 2020-02-05]. ISSN 13063065. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115643.pdf>

LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1149-5.

Listina základních práv a svobod. In: *MINISTERSTVO KULTURY* [online]. Praha, 1993 [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/listina-zakladnich-prav-a-svobod-395.html>

LOUV, Richard. a summary of “Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder”. In: *Semantic Scholar* [online]. Seattle: The Allen Institute for Artificial Intelligence, 2018 [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: [https://pdfs.semanticscholar.org/ca2c/cfbdde9b13d94adba6c64c1112c364b78f4b.pdf?\\_ga=2.191916842.1005446843.1579990662-906629670.1579990662](https://pdfs.semanticscholar.org/ca2c/cfbdde9b13d94adba6c64c1112c364b78f4b.pdf?_ga=2.191916842.1005446843.1579990662-906629670.1579990662)

MŠ, ZŠ a SŠ PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ: ČESKÉ BUDĚJOVICE [online]. České Budějovice: inoWeb, 2020 [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <https://www.sluchpostcb.cz/>

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.

PETÁKOVÁ, Zdeňka a Alena BAUEROVÁ. *Odkaz Emilie Strejčkové*. Praha: Česká geologická služba, 2013. ISBN 978-80-7075-803-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: *MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY* [online]. Praha, Leden 2018 [cit. 2020-01-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

ROWE, Susan a Susan HUMPHRIES. *The Coombes approach: learning through an experiential and outdoor curriculum*. Londýn: Continuum, 2012. ISBN 9780826440440.

STRAKATÁ, Mirka. *Pojďte s námi do přírody: Hry pro mateřské školy*. Kralice na Hané: Computer Media, 2009. ISBN 978-80-7402-027-8.

Školský zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *MŠMT* [online]. Praha, ze dne 24. září 2004 [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

TOVEY, Helen. *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: Open University Press, 2007. ISBN 0-335-21641-2.

UNICEF. ÚMLUVA O PRÁVECH DÍTĚTE: Právo na začlenění: hlas, který je slyšet. In: *Unicef: ČESKÁ REPUBLIKA* [online]. Praha: Český výbor pro UNICEF, 2020 [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: [https://www.unicef.cz/odkazove\\_zdroje\\_textove\\_materialy/prava\\_deti/participace.pdf](https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/participace.pdf)

Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. In: *MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY* [online]. Praha, ze dne 4. října 2005 [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43664?lang=1>

WHITE, Jan. *Playing and learning outdoors: making provision for high quality experiences in the outdoor environment with children 3-7*. Third edition. New York: Routledge, 2019. ISBN 978-1-138-59976-5.

WILSON, Ruth. *Nature and Young Children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. 3rd ed. Abingdon-on-Thames: Taylor & Francis, 2018. ISBN 978-1-138-55334-7.

ZAPPATERRA, Tamara. THE ROLE OF KNOWLEDGEABLE ADULTS IN CHILDREN WITH DISABILITIES' PLAY. AN EXPLORATORY RESEARCH IN EUROPE. *Today's Children are Tomorrow's Parents* [online]. 2018, (47/48), 74-85 [cit. 2020-02-10]. ISSN 15821889. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=11f07cbf-ced2-4df4-9594-333f7f712396%40sdc-v-sessmgr01>



## Seznam obrázků

Obrázek 1 Aspekty hry dětí s postižením a jejich důležitost.....	10
Obrázek 2 Vzdělávací cíle RVP PV.....	12
Obrázek 3 Plán zahrady MŠ Riegrova.....	33
Obrázek 4 Návrh environmentální zahrady.....	35
Obrázek 5 Benjesův plot.....	38
Obrázek 6 Dechové cvičení.....	42
Obrázek 7 Dechové cvičení.....	42
Obrázek 8 Smyslový chodníček.....	43
Obrázek 9 Smyslový chodníček.....	43
Obrázek 10 Hra – Hádej, hadači.....	45
Obrázek 11 Znázornění lidské kostry pomocí přírodnin.....	45
Obrázek 12 Kamínky jako hudební nástroje.....	46
Obrázek 13 Skřítek Podzimníček.....	47

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Zahrada podle dětí z MŠ Riegrova 1 (výběr)

# Příloha č. 1

