

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VYUŽITÍ PŘÍBĚHU PRO ROZVOJ ENVIRONMENTÁLNÍHO
CÍTĚNÍ DĚTÍ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Petra Hejbalová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Eva Koželuhová Ph.D.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 29. března 2022

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Upřímně děkuji PhDr. Evě Koželuhové Ph.D. za vedení, ochotu, trpělivost a konzultaci při vypracování mé bakalářské práce.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 ENVIROMENTÁLNÍ SENZITIVITA	6
2 ENVIROMENTÁLNÍ VÝCHOVA	7
2.1 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ...	8
2.1.1 Dítě a jeho tělo	9
2.1.2 Dítě a psychika	10
2.1.3 Dítě a ten druhý	11
2.1.4 Dítě a společnost	12
2.1.5 Dítě a svět	13
3 VYUČOVACÍ METODY VHODNÉ PRO ROZVOJ ENVIRONMENTÁLNÍ SENZITIVITY	15
3.1 SLOVNÍ VYUČOVACÍ METODY	16
3.1.1 Vyprávění	16
3.1.2 Popis	16
3.1.3 Vysvětlování (výklad)	16
3.1.4 Rozhovor	17
3.1.5 Diskuse	17
3.1.6 Didaktická hra	17
3.2 METODY PRÁCE S TEXTEM	18
3.3 METODY PŘÍMÉHO SMYSLOVÉHO POZNÁVÁNÍ VĚCÍ A JEVŮ	19
3.4 METODY BEZPROSTŘEDNÍ MANIPULACE S PŘÍRODNINAMI	19
4 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	21
4.1 ŽIVÉ ORGANISMY A PREPARÁTY, PŘÍRODNINY A PŘÍRODNÍ MATERIÁLY	22
4.2 MODELY	22
4.3 ZOBRAZENÍ	22
4.4 PROJEKCE	22
4.5 ZVUKOVÉ POMŮCKY	23
4.6 DOTYKOVÉ POMŮCKY	23
4.7 LITERÁRNÍ POMŮCKY	23
4.8 HRY	23
4.9 PROGRAMY, VYUČOVACÍ AUTOMATY, APLIKACE NA TABLETY, IPAD, IPHONE	24
4.10 PŘÍSTROJE A NÁSTROJE	24
5 NARATIVNÍ METODA	25
5.1 PRÁCE S KNIHOU	26
6 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	28
7 EMPIRICKÁ ČÁST	29
7.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
7.2 METODOLOGIE ŠETŘENÍ	29
7.3 VÝZKUMNÉ METODY	29
7.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	30
7.5 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
7.5.1 Výsledky pretestu	31
7.5.2 Reflexe realizace	33
7.5.3 Výsledky posttestu	40
7.6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ, ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43

7.7 SHRNU TÍ	45
7.8 DISKUSE	46
ZÁVĚR.....	48
RESUMÉ.....	49
SEZNAM LITERATURY	50
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	51
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	52
SEZNAM PŘÍLOH	52
PŘÍLOHY.....	I

SEZNAM ZKRATEK

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

RVP – Rámcový vzdělávací program

MŠ – Mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

ÚVOD

**Jen si, děti, všimněte,
co je krásy na světě!
Jen se, děti, rozhlédněte,
co tu kolem kvítí kvete!
Jen si, děti, všimněte,
kolik je tu zvířátek,
kolik ptáčků, ptáčátek!
Kolik je tu dobrých lidí,
co si radost nezávidí!
Co je krásy na světě.
Jan Čarek – Ráj domova**

Pokaždé, když se člověk cítí opuštěný a sám, či má špatnou náladu, může utéct do přírody a pozorovat ji, naslouchat jí a hned má lepší náladu. Když venku prší, může také sáhnout po knížce, která je dobrým společníkem. Spojení přírody a knihy je to nejlepší, co člověk může udělat. Jako budoucí učitelka v mateřské škole bych chtěla dětem otevřít oči, rozšířit obzory, nabídnout krásy přírody a pomoci jim „přijít přírodě na chuť“ za pomoci příběhu. Žijeme v moderní době 21. století, většina z nás zná moderní technologie. Ruku na srdce, kolik z nás se zajímá o citlivý vztah k přírodě. A dětství je klíčovým obdobím, kdy se rozhoduje o mnohém v životě člověka. Jak řekl Jan Amos Komenský: *„Všechny hlavní větve, které má mít, vyhájí strom ze svého kmene hned v prvních letech, takže později není třeba nic jiného, než aby rostly. S člověkem je tomu zrovna tak, na začátku záleží všecko, takový význam má dětství. O smysluplnosti či prázdnotě života se rozhoduje na počátku“* (Jan Amos Komenský).

Bakalářská práce pojednává o environmentální senzitivě a environmentální výchově. Teoretická část práce vysvětluje pojem environmentální senzitivita a představuje možnosti rozvoje vztahů dětí k přírodě pomocí příběhu. Obsahem praktické části je reflexe navrženého tematického celku, který byl realizován s dětmi v mateřské škole, a jehož cílem byl rozvoj environmentální senzitivity zúčastněných dětí.

Cílem praktické části bylo navrhnout a realizovat tematický celek pro rozvoj environmentálního citění dětí předškolního věku. Vychází z dětské literatury od Daisy Mrázkové pod názvem Haló, Jácíčku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ENVIROMENTÁLNÍ SENZITIVITA

Pod pojmem environmentální senzitivita se rozumí citlivost a kladný vztah k přírodě a životnímu prostředí a to i ve vztahu k rostlinám a zvířatům. „*Pro předškolní dítě je středobodem environmentální výchovy rozvoj environmentální senzitivity. Nebo naopak: právě předškolní věk je senzitivním obdobím pro rozvoj environmentální senzitivity*“ (Jančaříková, Kapuciánová, 2012, str. 10). Pokud sousloví environmentální senzitivita velmi zjednodušíme, můžeme si jej vyložit jako vcítění se do prostředí, ve kterém se děti pohybují.

Jedná se o to, aby učitelky v MŠ podpořily zájem dětí o životní prostředí. Vedly děti k úctě a ohleduplnosti vůči přírodě (VÚP, 2011). Děti v předškolním věku jsou zvláště velmi citlivé a vnímavé. Ve vztahu k přírodě jsou zvědavé a mají zájem objevovat nové věci. Děti potřebují zkoumat pomocí všech smyslů, především rukama, očima, čichem, ale vnímají i prostor, čas a své tělo. Přírozené přírodní prostředí dětem poskytuje velké množství podnětů a zkušeností zcela svobodně objevovat onen skutečný svět. Dle Jančaříkové (2012) toto blahodárně působí na jejich harmonický rozvoj. Aby si děti mohly vytvořit kladný vztah k životnímu prostředí, je zapotřebí jim umožnit trávit dostatek času venku. Příroda zastává funkci tzv. třetího učitele (Jančaříková, 2015). A tím působí na nenásilné budování vztahu ke svému okolí. Každé prostředí dítě ovlivňuje, ať chceme nebo ne. Pobyť v přírodě by měl být pro děti příjemný a bez negativních vlivů, neboť ty brání rozvíjet environmentální senzitivitu. Jak již bylo zmíněno, děti jsou zvědavé a chtějí poznávat nové věci, aby se mohly dále rozvíjet.

Poznáváním přírody a prožíváním hezkých chvil v přírodním prostředí vhodným způsobem je pro dítě nutné zpracovat tak, aby se z něj staly zapamatovatelné zážitky. Proto se děti učí prožitky vyprávět, kreslit, zpívat, jinak si je připomínat. Nebo je mohou porovnávat s vyprávěním ostatních spolužáků (Jančaříková, 2015).

2 ENVIROMENTÁLNÍ VÝCHOVA

Rozvoj environmentální senzitivity je jedním z cílů environmentální výchovy v mateřské škole.

V publikacích zaměřených na environmentální výchovu v předškolním vzdělávání lze nalézt následující definice:

„Hlavním úkolem environmentální výchovy v MŠ je především dobře děti motivovat, rozvíjet jejich environmentální senzitivitu, seznámit je se základními ekologickými zákonitostmi a také se základními výzkumnými dovednostmi“ (Kapuciánová, 2014, str. 33).

Hana Horká (2005) uvádí, že pojmu ekologická výchova odpovídá ekvivalentní pojem environmentální výchova pro její relativní stručnost a významovou závažnost. *„Za stěžejní v ekologické výchově považujeme adekvátní vystižení a pochopení vztahů a souvislostí mezi složkami životního prostředí. Jedná se zejména o komplexní vyjádření vzájemné podmíněnosti živé a neživé přírody, organismů navzájem, vztahů lidské činnosti a jejich produktů a přírody, včetně poznávání nechtěných důsledků lidských přetvářecích činností, působících devastaci a ohrožení přirozených kvalit vody, vzduchu, půdy, flóry, fauny s následným ohrožením nejen lidského zdraví, ale i existence života na Zemi vůbec“* (Horká 2005, str. 26).

„Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) je vzdělávací systém, který podporuje a rozvíjí vztahy člověka k přírodě a životnímu prostředí a vštěpuje mu vhodné přístupy k jeho ochraně“ (Kapuciánová, 2014, str. 9).

Environmentální výchova byla dříve součástí přírodovědného vzdělávání. Teprve nedávno byla oddělena a zařazena jako samostatné téma v legislativních dokumentech jako např. RVP ZV (Jančaříková, 2015). Primárním cílem environmentální výchovy byla označena mnoha odborníky environmentální senzitivita (poznávání přírody, probouzení lásky a vztahu k přírodě a prostředí našeho života). Environmentální výchova úzce souvisí s ekologickou výchovou, která pojednává o vedení odpovědnosti vůči přírodě, lidem, i správnému žití ve světě z hlediska udržitelného způsobu. Především vede děti k pochopení vztahů mezi nimi a přírodou. Bude-li environmentální výchova dobře uskutečňována, bude mít do budoucna blahodárný vliv na samotnou ochranu přírody.

Lébllová (2012) vysvětluje pojem environmentální výchova jednoduše a říká, že odhaluje vlastně následky toho, co lidé vyrobili (způsobili) a tím přispěli k devastaci a ohrožení života na Zemi. *„Ukazuje možné způsoby potřebné k dosažení pozitivních změn v životním prostředí. Vychovává k odpovědnému vztahu k přírodě a pochopení její nenahraditelné ceny pro život všech“* (Lébllová, 2012, str. 15).

Další z názorů, co je vlastně environmentální výchova:

1. vytváření příležitostí – k nabytí znalostí a dovedností
2. vytváření zájmu – znalostí o životním prostředí
3. povzbuzení jednotlivců nebo skupin k aktivní účasti – *„při řešení nesnází životního prostředí“* (Skýbová, 2008, str. 5).

Dnes je zařazení environmentální výchovy povinné ve všech mateřských školách (Jančaříková, 2021, str. 123-124).

2.1 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Školský zákon, který byl přijat v roce 2004 (561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů) s účinností od ledna 2005 oficiálně dokončil českou vzdělávací reformu. Na počátku reformy v roce 2001 stálo přijetí tzv. Bílé knihy. Každý obor vzdělávání má svůj Rámcový vzdělávací program (RVP). Je to závazný pedagogický dokument ve výchově a vzdělávání. Pro předškolní vzdělávání je určen Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který byl naposledy aktualizován k 1. září 2021 (RVP PV, 2021). Každá MŠ si na základě zásad stanovených v příslušném RVP PV vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který zahrnuje podmínky pro individualizované výchovné a vzdělávací působení.

„Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně a rámcově“ (RVP PV, 2021, str. 13).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je členěn do pěti vzdělávacích oblastí – biologická, psychologická, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Tyto oblasti nazýváme:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

„Environmentální aktivity mohou být realizovány ve všech jmenovaných oblastech, nejvíce pozornosti je jim věnováno ve vzdělávací oblasti „Dítě a svět“. RVP PV stanovuje dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje), dále vzdělávací nabídku (co pedagog dítěti nabízí), očekávané výstupy a upozorňuje i na rizika, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. Podle RVP PV by se jednotlivé oblasti měly prolínat“ (Jančaříková, 2010, str. 2).

2.1.1 DÍTĚ A JEHO TĚLO

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům“ (RVP PV, 2021, str. 15).

V této oblasti je velice důležitý pobyt na čerstvém vzduchu, který blahodárně působí na dětské zdraví. Naopak nedostatek pohybu v přírodním prostředí má negativní dopad na duševní a tělesné zdraví dětí, především na dětskou obratnost. Zvláště městské děti mají problém s chůzí po nerovném terénu, chůzí do kopců a koordinací vlastního těla (lesní cesty, polní pěšiny). Jančaříková (2021) ve své knize mluví o těchto dětech jako o zvláštním úkazu, který nazývá „syndrom padajících dětí“. Dětem nabízíme různorodé prostředí dle náročných změn v terénu při volném pohybu v přírodě. Důležité je, aby si děti uvědomovaly fungování vlastního těla. Při aktivitách typu lezení na stromy, překonávání přírodních

překážek, skákaní přes kaluže aj. Dítě je velice vnímavé a při pocitu chladu si uvědomuje, že je potřeba se zahřát pohybem, ať už např. běháním nebo skákáním přes pařezy. Vnímá svůj dech, tlukot srdce, vnímá zvuky, vůně, může se orientovat podle sluchu či hmatu, vnímat a rozlišovat jednotlivé přírodniny. Díky manipulaci s těmito přírodou nabízenými věcmi se u dětí rozvíjí jemná motorika, která má blahodárný vliv na rozvoj nejen smyslového vnímání, ale také řeči a slovní zásoby. Některé učitelky v MŠ jsou velice úzkostné a nenechají děti volně objevovat okolní svět. Bojí se, zda je daná aktivita bezpečná či nikoli, vhodná či nevhodná. Nechme děti vyvíjet a poznávat. Přírodní či jakékoliv jiné prostředí dítě ovlivňuje, ať už chceme nebo nechceme. Velmi významnou roli třetího učitele hraje příroda, které dětem poskytuje oddych (Leblová, 2012).

Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo ve vztahu s environmentální výchovou jsou tyto cíle:

- „uvědomění si vlastního těla“
- „rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky“
- „rozvoj a užívání všech smyslů“
- *osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí“ (RVP PV, 2021, str. 15)*

2.1.2 DÍTĚ A PSYCHIKA

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2021, str. 17).

„Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“: jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, sebepojetí, city a vůle“ (RVP PV, 2021, str. 17).

Zde se soustředíme na popisování smyslových vjemů, zážitků a pocitů. Děti mohou pozorovat a zároveň vyjádřit své myšlenky a klást otázky. Otázka by měla být taková, aby u

děti podporovala rozvoj myšlení. Dítě by na danou otázku nemělo mít možnost odpovědět ano nebo ne. Měla by ho provokovat k hravosti, kreativitě a zamýšlení se. Tím dochází k rozšiřování slovní zásoby. Informace nalezneme v odborné literatuře v podobě encyklopedií a atlasů a taktéž lze zařadit dětskou literaturu. „*Také zde lze využít ekonaratologii – vyprávění, kdy vypravěčem nemusí být člověk, ale zvíře, kámen u cesty, strom, kdy se posluchač zaposlouchá a vcítí do vyprávějíciho, kdy se v dítěti probouzí environmentální senzitivita*“ (Léblová, 2012, str. 23).

Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho společnost ve vztahu s environmentální výchovou jsou tyto cíle:

Jazyk a řeč

- rozvíjení řečových schopností a jazykových dovedností (vnímání, naslouchání, porozumění)

Představivost, fantazie a myšlenkové operace

- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavost, objevování)
- vytváření základů pro práci s informací a rozvíjení tvořivého myšlení

Sebepojetí, city a vůle

- rozvíjení schopnosti vytvářet citové vztahy a prožívat je
- vyjádření vlastních dojmů a prožitků (RVP PV, 2021)

2.1.3 DÍTĚ A TEN DRUHÝ

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů“ (RVP PV, 2021, str. 23).

V této oblasti je velice důležité děti naučit prosociálnímu chování, což znamená pomáhat mladším a slabším dětem při jakékoliv činnosti. Děti se naučí toleranci a respektu nejen vůči svým vrstevníkům, ale i osobám staršího věku a přírodě. Někteří jsou pomalejší při chůzi na procházce, déle jim trvá oblékání, zvládnutí jakýchkoliv úkolů. Učitelka by pro děti měla být vzorem všeho dobrého, protože děti samy pozorují modelové situace, které

budou napodobovat, ať již jde o příklady dobré (např. ohleduplné chování ke hmyzu) nebo nevhodné (např. lámání větví). „*Mohou například dramatizovat hry a situace s využitím personifikace zvířátek, které budou pomáhat řešit mezilidské vztahy*“ (Léblová, 2012, str. 24).

Ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý ve vztahu s environmentální výchovou jsou tyto cíle:

- „*seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému*“
- „*vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)*“
- „*posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)*“ (RVP PV, 2021, str. 23)

2.1.4 DÍTĚ A SPOLEČNOST

„*Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí*“ (RVP PV, 2021, str. 25).

Výuková oblast Dítě a společnost rozvíjí společenské soužití a spolupráci. Pokud chceme děti rozvíjet, domluvíme jim setkání např. se včelařem nebo ornitologem, kteří jim zábavnou formou povypráví o jejich práci ve vztahu k přírodě. Autentické vyjadřování děti vtáhne do děje příběhu a oni si udělají „*povědomí o mezilidských a morálních hodnotách*“ v místě, kde žijí. Taktéž v nich vypravěč dokáže podpořit základy aktivního postoje ke světu (nepořádek a plýtvání kolem nás). S dětmi o daném tématu hovoříme, řešíme, co bychom mohli zlepšit.

Dále se dozví o existenci jiných kultur a zvyklostí. Můžeme použít encyklopedie, atlasy a jiné knihy o přírodě, ve kterých dětem čteme a prohlížíme si společně obrázky. Pokud ve třídě budeme mít dítě z jiné země, díky tomu můžeme dětem přiblížit tradice a kulturní zajímavosti dané země.

V mnoha písničkách a básničkách nacházíme motivy světa a kultury umění. Pojdme s dětmi objevovat muzea a galerie. Nebo jim pustíme ukázky z vážné hudby. Nechme na děti intenzivně působit umění, poté s nimi o tom diskutujme a tvořme (Lébllová, 2012, str. 24-25).

Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho společnost ve vztahu s environmentální výchovou jsou tyto cíle:

- rozvíjení schopnosti spolupracovat a spolupodílet se ve společenství ostatních lidí a zvládat jeho změny
- seznamování se světem lidí, kultury a umění
- vytvoření si základních aktivních postojů ke světu a k životu
- rozvíjení dovedností a návyků, které umožňují společenské vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat (RVP PV, 2021)

2.1.5 DÍTĚ A SVĚT

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementárního povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí“ (RVP PV, 2021, str. 27).

Environmentální výchova je v této oblasti zastoupena nejvíce. Jejím dílčím cílem je položit základy primárních znalostí o okolním světě a ekologickém chování. Díky environmentálním činnostem a ekologicky motivovaným hrám učitel u dětí průběžně vytváří pozitivní vztah k nejbližšímu okolí MŠ (les, park, hřiště, místa, které mají rády) a pomáhá jim objevovat a zkoumat nepoznaný okolní svět. Děti poznávají krajinu během střídajících se ročních období, vnímají změny přírody. Na jaře se krajina probouzí, pučí stromy, tráva se zazelená. Léto je plné slunce, je spjato se sběrem ovoce a zeleniny. Nadcházející podzim se zbarví do různých odstínů hnědé, žluté a rezavé barvy. Jako první, když se řekne zima, si vybavíme sních, rampouchy a mráz, který zebe do tváří.

Děti si budují vztah k živočichům, rostlinám, zkrátka k živé i neživé přírodě. Snažíme se je připravit i na nebezpečné životní situace, které v přírodě mohou nastat při styku s nebezpečnými živočichy nebo jedovatými rostlinami.

Velmi často s dětmi chodíme do přírody a pomáháme pečovat o planetu Zemi. Odnášíme odpadky, chráníme přírodu, v neposlední řadě vytváříme klidné prostředí. Často s dětmi hovoříme o tom, proč lidé přírodu znečišťují (např. proč neodhazují odpadky do koše, proč plýtvají jídlem) a jaký to má vliv na vše živé či neživé. Neméně důležité je děti přimět k tomu, aby přemýšlely o tom, jak tomu předejít. K tomu všemu nám mohou být nápomocné pracovní, pěstitelské a chovatelské činnosti. Učitel ovšem musí dávat velký pozor na různé alergie u dětí a úrazy (Lébllová, 2012).

Ve vzdělávací oblasti Dítě a svět ve vztahu s environmentální výchovou jsou tyto cíle:

- seznámení s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření si pozitivního vztahu k němu
- vytváření elementárního povědomí o prostředí a jeho vývoji a proměnách
- rozvíjení úcty k životu a jeho ochrana a poškozování
- vytváření povědomí o sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi a společnostmi (RVP PV, 2021)

3 VYUČOVACÍ METODY VHODNÉ PRO ROZVOJ ENVIRONMENTÁLNÍ SENZITIVITY

„Metoda (z řeckého methodos = certa) je postup, způsob výchovně vzdělávacího působení, cesta k dosažení vytčeného výchovně vzdělávacího cíle. Je to také významný prostředek výchovy a vzdělávání“ (Stodůlková, Zapletalová, 2011, str. 47).

Jan Amos Komenský propagoval tzv. přirozenou metodu (dítě pozoruje přírodu, napodobuje ji a učitel mu pozorované pojmenovává), (Musil, 2015).

Dle Podroužka (2003) je také *„důležité podněcovat učení žáků a celkový rozvoj jejich osobnosti“*. Systém výchovy a vzdělávání vychází ze vzájemného působení čtyř základních činitelů, tj. žák, učitel, obsah učiva a školní prostředí. Vyučovací metody musí u dětí především podporovat jejich tvořivost a aktivitu a dát jim možnost, aby se samostatně a aktivně učily. Dále je důležité nabízet dětem příležitosti, kde mohou uplatnit své zkušenosti, znalosti a prožitky, které získaly i mimo MŠ (Podroužek, 2003, str. 69).

Vybrat si vhodnou vzdělávací strategii (postup vzdělávání) klade velké nároky na učitele v mateřských školách ohledně jeho dovedností a znalostí ve vztahu k dětskému myšlení a taktéž se orientovat v jeho chování, psychice a sociálním chování (Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Učitelům v mateřské škole není možné dát přesná doporučení nebo rady, kdy a jak použít vhodnou metodu, aby na sebe navazovaly. Vše se řídí věkem dětí a jejich individuálním stavem a potřebami. Metody volíme tak, abychom jejich pomocí naplnili cíle vzdělávání (Průcha, Kořátková, 2013):

„Při volbě vyučovacích metod musí učitel ve vyučování chápat tyto skutečnosti:“

- *„akceptovat svoji novou roli ve vyučování, která spočívá především v umožňování, usnadňování nebo doprovázení žáků při jejich vlastním aktivním učení,“*
- *„umožňovat žákům využívat jejich zkušenosti a zážitky získané vlastní mimoškolní a mimotřídní činností,“*
- *„umožňovat žákům co nejvíce získávat nové vědomosti, dovednosti a návyky pomocí objevných metod, vlastním pozorováním a pokusnou činností,“*
- *„podporovat spolupráci všech žáků ve třídě, rozvíjet jejich sociální cítění, komunikaci, dovednost vést dialog a rozvíjet emocionální oblast jejich osobnosti,“*

- „uvědomovat si, že proces výuky (celé vyučování) má stejnou výchovnou a vzdělávací hodnotu jako samotný obsah vyučování (učivo). Nepodceňovat ani nepřeceňovat materiální a formální stránky vyučování“ (Podroužek, 2003, str. 69).

3.1 SLOVNÍ VYUČOVACÍ METODY

Jedná se především o pasivní vyučovací metody; děti jsou aktivní pouze u dobře vedeného rozhovoru, diskusi či didaktické hře. U slovní vyučovací metody dochází ke zprostředkovávání poznání skutečnosti. Jsou nejvhodnějším způsobem, jak dětem umožnit poznávat věci a jevy skutečnosti, které nejdou jinak zastoupit ve vyučování z prostorových, časových a jiných důvodů. Nemohou je samy pozorovat, ani s nimi nijak manipulovat např. krtonožky obecné, vyprávění o zážitku v parku aj. (Podroužek, 2003). Učitelka by měla při všech činnostech hovořit kultivovaně a používat spisovný jazyk (Musil, 2014).

3.1.1 VYPRÁVĚNÍ

Řadíme ho mezi „*monologickou metodu*“. Je velmi důležité dodržovat jednotu obsahu a formy vyprávění. S dětmi se snažíme pracovat tak, aby je vyprávění příběhu zaujalo svou atraktivitou a vtáhlo je do děje, volíme příběhy, které jsou dětem blízké. Používáme k tomu výrazové prostředky. Za pomoci motivace, představitivosti a emocí se děti více vžijí do vyprávění (Podroužek, 2003, str. 70).

3.1.2 POPIS

Při popisu je kladen důraz na poznávací stránku (kognitivní). Děti využívají více smysly a praktické dovednosti. Správný postup a struktura popisu je velice důležitá, protože při tom dochází k osvojování obsahů a rozsahů pojmů. V přírodovědných činnostech v MŠ používáme srovnávání a třídění přírodnin, věcí a jevů (Podroužek, 2003).

3.1.3 VYSVĚTLOVÁNÍ (VÝKLAD)

Často se váže s popisem, pozorováním a vlastní činností dětí. Důležitou roli hraje individualizace a věk dětí. U metody vysvětlování věk dětí ovlivňuje délku jejich pozornosti, kterou u výkladu mají. Starší děti udrží pozornost a myšlení po delší dobu než mladší. Při vysvětlování dodržujeme didaktické zásady názornosti a přiměřenosti. Zvláště u mladších dětí by mohl být použit nákres, který je jednoduchý svým obsahem a provedením (Podroužek, 2003).

3.1.4 ROZHOVOR

Rozhovor řadíme mezi dialogovou vyučovací metodu. Má významnou roli poznávací, ale i formální, tj. formuje osobnost dítěte. Rozhovor probíhá minimálně mezi dvěma osobami, které si během kladení otázek vyměňují názory. Důležitá je správná formulace samotné otázky, musí dítě aktivovat a motivovat k činnosti. Otázka by neměla být uzavřená, aby na ni dítě neodpovídalo ano či ne, ale aby aktivovala jeho myšlení. Zásadní při tvorbě otázky je to, aby byla přiměřená věku dítěte, byla logicky a jazykově správná (Podroužek, 2003).

3.1.5 DISKUSE

Diskuse je chápána jako metoda, kdy děti jsou aktivnější než při rozhovoru. Diskusi vede učitelka, která vhodně volí otázky tak, aby děti povzbuzovala (vedla) k zamyšlení nad daným problémem. Během diskuse dochází k pokládání otázek, hledání důkazů pro svoje výroky a názory a taktéž k hlubšímu zamyšlení. Důležité je, aby se děti nebály říkat svoje myšlenky a názory před ostatními. Učitelka by neměla hodnotit a sdělovat patřičné odpovědi. Měla by dbát na harmonické prostředí třídy a vytvářet bezpečné prostředí. Pokud po diskusi bude následovat praktická či názorná činnost, děti si ověří svá tvrzení (Koželuhová, 2019).

3.1.6 DIDAKTICKÁ HRA

„Hra je specifická lidská činnost, která patří mezi základní lidské činnosti, kterými jsou učení a práce.“ Didaktická hra by měla být záměrná a cílevědomá, primárně je určena k učení dětí. Má jasně danou strukturu, úkol a pravidla. U dětí rozvíjíme rozumovou stránku osobnosti.“ (Musil, 2015, str. 46).

Bývá často používanou metodou v MŠ. Pomáhá ve vyučování, jelikož ulehčuje učení, aktivizuje a motivuje děti a taktéž má pozitivní dopad na učební činnosti. Kladný vliv má na myšlení, paměť, vnímání, tvořivost a fantazie, formování sociálních vztahů, rozvoj obecných vlastností osobnosti dítěte (kamarádství a tolerance). Negativní dopad didaktické hry je hlavně časová a materiální náročnost na přípravu hodiny.

Důležitý aspekt didaktické hry:

- „objevnost (je materiálně i formálně nosná)“,
- „kolektivnost (možnost zapojení co nejvíce žáků)“,
- „obsahuje prvek soutěživosti (zvláště důležité v primární škole)“,
- „je reálná (lze ji uskutečnit v podmínkách školy)“,

- „*musí být správně organizačně i materiálně zajištěná*“,
- „*přiměřená věku žáků*“.

Didaktické hry často aplikovatelné v prvouce a přírodovědě:

1. „*Hry, založené na osvojování pojmů a faktů*“: hádanky, domina, pexesa
2. „*Hry, imitující činnosti a situace*“: při nich se děti učí uspořádat si své vlastní myšlenky, reagovat a poznávat různé situace a možnosti, rozvíjet fantazii, tvořivost a sebepoznání
3. „*Plánované hry (simulační)*“: přetváření obrazů do situací v reálné podobě – pomocí hry simulovat hru na realitu (např. hra na školu, hra na prodavače zmrzliny, hra na popeláře), (Podroužek, 2003, str. 72).

3.2 METODY PRÁCE S TEXTEM

„*Metody práce s textem jsou součástí metod slovních, názorných, ale i dramaticko-inscenačních*“. Hlavním účelem této metody je velká výhoda přínosu pro předčtenářskou gramotnost. Učitelka dětem nabízí obrazové zpracování s vhodným textem. Důležitá je práce s informacemi a poznatky, které děti vyhledávají v encyklopediích za pomoci učitelky. Postup ve vyhledávání informací záleží na určitém zaměření podle znaků, obrázků, nebo i podle začátečního písmene (Průcha, Kořátková, 2013, str. 55).

Do metody práce s textem uměleckého zaměření zahrnujeme básně, pohádky a příběhy. Kladnou stránkou poslechu autorského jazyka je rozšíření slovní zásoby a porozumění obsahu. Na základě toho se rozvíjí představivost, fantazie, prožívání, myšlení a zapamatování. Po přečtení části textu dětem pokládáme otázky týkající se předčítaného textu. Probíráme s dětmi, co se v příběhu stalo, jak by příběh mohl dopadnout, co bychom udělali jinak apod. S příběhem můžeme pracovat i dramatickou formou, jelikož se do příběhu mohou vcítit a pracovat kolektivně (Průcha, Kořátková, 2013).

Další vyučovací metodou je práce s učebním textem. K těmto metodám patří např. pracovní sešit/list, pracovní učebnice aj. Práce s textem je určena především pro předškolní děti a děti na 1. stupni základních škol (Podroužek, 2003).

3.3 METODY PŘÍMÉHO SMYSLOVÉHO POZNÁVÁNÍ VĚCÍ A JEVŮ

Své okolí zkoumáme pomocí smyslů, kdy prvotní je zrak. Mezi další patří sluch, hmat, čich a chuť. Pokud při pozorování věcí a jevů zapojíme co nejvíce smyslů, získáme hlubší prožitek a orientace v přírodě bude jednodušší. „*Pozorování je vyučovací metoda, při níž žáci samostatně nebo pod vedením učitele studují přírodniny a přírodní jevy, aniž zasahují do jejich průběhu.*“ (Podroužek, 2003, str. 77-78) S dětmi si můžeme všimnout okolního světa především zrakem, či za pomoci pomůcek např. dalekohled, lupa a mikroskop. Tím nedochází jen k pozorování, ale i k vnímání věcí a jevů. Pozorování musí být vždy přizpůsobeno věku dětí a z toho vyplývá, co a jak mají pozorovat, v jakém pořadí a čeho si mají všimnout. Dle specifických hledisek máme různé typy pozorování: bezprostřední pozorování, zprostředkované pozorování, krátkodobé pozorování, dlouhodobé pozorování a fenologické pozorování. Pozorování má i výchovný význam, vede děti k samostatnosti a rozvoji vyjadřovacích schopností. „*Důležité je shrnutí pozorování a vyvozování závěrů*“ (tamtéž).

3.4 METODY BEZPROSTŘEDNÍ MANIPULACE S PŘÍRODNINAMI

Jedná se o specifický kontakt s přírodou, kdy se ruce dítěte dotýkají přírodniny. Metoda, kdy děti manipulují s přírodninami a mohou ovlivnit „*průběh studovaných jevů*“, se nazývá pokus. Učitel dětem uměle vytváří podmínky, kde mají možnost pozorovat a pokus mohou opakovat. Pokus musí být názorný. U dětí se tím rozvíjí pozorovací schopnost, myšlení a motorika. Během samostatné práce dětí u prováděného pokusu, dochází k osvojování potřebných dovedností při manipulaci s předměty nebo přírodninami. Pokud děti pokus provádějí ve skupinách, prohlubuje se mezi nimi prosociální chování. Dále se učí organizovat si svoji aktivitu a musí dodržovat zásady hygieny a bezpečnosti práce. Důležité je, aby děti věděly co, proč a za jakým účelem provádějí.

K dalším metodám bezprostřední manipulace s přírodninami patří chov živočichů a pěstování rostlin. Tato výuka je v prostředí MŠ hojně využívána a k tomu nám slouží tzv. koutky přírody nebo můžeme využít prostory zahrady MŠ. Na zahradě děti mohou hrabat listí, zalévat a okopávat záhonky nebo chovat zvířata (Jančaříková, 2010, str. 20).

Chov živočichů je realizován většinou v klecích, akváriích, teráriích podle toho, zda je zvíře chováno ve třídě či na zahradě. Zvíře volíme dle možností a náročnosti druhu na potravu a hlučnost, jelikož se jedná o dlouhodobou péči. Vybíráme druh zvířete, který je schopen žít ve společnosti lidí, spíše než zvířata žijící izolovaně. O chované zvíře se musí děti pečlivě starat, aby mělo dostatečnou péči. Pokud by se děti o zvíře starali ledabyle, dávali bychom jim špatný příklad a oni se časem ztotožní s tím, že je vše v pořádku.

Při pěstování rostlin je stejně jako u živočichů velmi podstatný výběr vhodných rostlin. Záleží také na místě, kde se bude rostlina pěstovat a zda si zvolíme pokojové rostliny, okrasné či užitkové rostliny. K jejich pěstování používáme např. záhony, pařeniště, skleníky, květníky, truhlíky. V neposlední řadě bychom při výběru rostlin měli pamatovat na náročnost při pěstování a při její údržbě. Taktéž je nutné dbát na ekologii a ochranářské hledisko (Podroužek, 2003).

4 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

„Materiální didaktické prostředky, jak název napovídá, představují prostředky materiální povahy, které spolu s prostředky nemateriální povahy (např. organizační formy a metody práce, didaktické zásady) slouží k dosažení výukových cílů. Zprostředkovávají obsah probírané látky, usnadňují práci učiteli a nepřímo působí i na učební činnost žáka, v našem případě dítěte předškolního věku“ (Szotkowski, 2018, str. 137).

Didaktické prostředky pro environmentální činnosti rozdělujeme:

- *„živé organismy a preparáty, přírodniny a přírodní materiály (živá i preparovaná vycpaná zvířata, trvalé i přechodné preparáty, sbírkové položky, jako jsou herbářové položky, sbírka kamenů, ulit a lastur, šišek apod., listí, šustí, kameny, jíl atd.)“,*
- *„modely – statické a dynamické, vyžadují malou až střední míru abstrakce“,*
- *„zobrazení – rozličných typů, barevná i černobílá, různých velikostí, vyžadují malou až střední míru abstrakce“,*
- *„projekce – statické (diapozitivy, přírodniny umístěné na zpětný projektor nebo Power Pointové prezentace) dynamické (videa a filmy, včetně kreslených filmů)“,*
- *„zvukové pomůcky (audio nahrávky zvuků přírody, vábníčka pro různé druhy živočichů“,*
- *„dotykové pomůcky (hmatový chodníček, hmatová stezka, hmatová krabice atd.)“,*
- *„literární pomůcky – učebnice, encyklopedie pro děti, atlasy, vhodně vybraná dětská literatura s přírodní tematikou“,*
- *„hry (především hry v přírodě, pohybové hry, napodobovací hry, hry se zvířátky, vybrané stolní hry atd.)“,*
- *„přístroje (lupa, demonstrační mikroskop, dalekohled, metr, váhy, krokoměr apod.)“,*
- *„programy pro vyučovací automaty a počítače, edukační aplikace na iPady a iPhony“*

(Jančaříková, 2017, str. 39).

4.1 ŽIVÉ ORGANISMY A PREPARÁTY, PŘÍRODNINY A PŘÍRODNÍ MATERIÁLY

Jedná se o využití živých organismů a reálných předmětů při výuce. Dětem názorně ukazujeme živé a neživé organismy, které si mohou osahat. „Živý tvor poskytuje podněty pro komplexní smyslové vnímání (vůně či zápach, jemnost, drsnost, chlupatost, hebkost povrchu těla či jazyka, široké spektrum životních projevů a chování)“. Dětem se pokoušíme demonstrovat co nejvíce živočichů, hub, rostlin a přírodnin. Vybrané přírodniny je dobré uspořádat do sbírek. Není naším cílem ani požadavkem, aby děti znaly názvy organismů, jen pouhá názornost či seznámení se (Jančaříková, 2017, str. 40).

4.2 MODELY

Modely mohou znázorňovat živočichy, rostliny, ale i další přírodniny. Model nám pomáhá vyobrazit skutečnost. Je vlastně takový náhradní pomocník pro znázornění skutečnosti a díky němu učíme děti přírodovědné abstrakci.

Dětem v MŠ v předškolním vzdělávání vybíráme takové modely, které mají malou míru abstrakce, to bývají povětšinou hračky. Je vhodné, aby hračky jako modely představovaly reálná zvířata, byly z různým materiálů (dřevo, plast, plyš atd.). Skutečná velikost zvířete je velkou výhodou, nebo právě naopak menší či větší model představuje už pokročilejší abstrakci. Mezi dětmi jsou oblíbené dynamické modely. K didaktickým účelům slouží modely znázorňující procesy - životní cykly. Taktéž si děti rády hrají s modely vyhynulých zvířat např. dinosaurů (Jančaříková, 2017).

4.3 ZOBRAZENÍ

Nejvíce v předškolním vzdělávání používáme fotografie, nástěnné obrazy nebo symbolická zobrazení a schémata. Zobrazení nejčastěji vnímáme zrakem. Jedná se především o viditelné objekty, které dítě nemá možnost vzít do ruky, jelikož jsou plaché a nebezpečné. Dále se jedná o objekty viditelné pouze pod mikroskopem. V dnešním 21. století často využíváme kromě atlasů, knih a časopisů hlavně internet. Používáme co nejvíce typů zobrazení, abychom u dětí rozvíjeli přírodovědnou abstrakci (Jančaříková, 2017).

4.4 PROJEKCE

Slovo projekce chápeme jako obrazový záznam promítaný na vhodný objekt, většinou na stěnu. Projekci dělíme na statickou (Power Pointová prezentace fotografií nebo obrázků)

a dynamickou (přírodovědné video či film). Jedním z hlavních kritérií pro projekci je stanovení času stráveného u obrazovky, z důvodu namáhání zraku. Různé druhy filmů (dokumentární, kreslené) dávají impulsy pro rozvoj abstraktního myšlení (Jančaříková, 2017).

4.5 ZVUKOVÉ POMŮCKY

Tyto pomůcky aktivují sluch, nejsou však tak častými pomocníky, jako by mohly být.

Máme dva typy zvukových pomůcek:

- „nahrávky různých přírodních zvuků (hlasů ptáků, žab, zvuky deště, praskání ledu na řece),“
- „pomůcky, které vydávají zvuky podobné zvukům zvířat (vábničky)“.

Vábničky používají především myslivci na zvěř (kachny, lišky, jeleny). Pro zpestření výuky je možno si pozvat na ukázkou myslivce s vábničkami (Jančaříková, 2017, str. 45-46).

4.6 DOTYKOVÉ POMŮCKY

Hmat je hlavním nástrojem dotykových pomůcek. Je jedním z důležitých aspektů v environmentální výchově. V předškolním vzdělávání využíváme nejčastěji hmatové krabice, hlavolamy, chodníčky na zahradě a reliéfové obrazy aj.

Jednou z nejsnadněji vlastnoručně vyrobenou pomůckou je hmatová krabice, která je vyrobená z papírové krabice a je zakryta textilem s otvorem pro ruku. Do krabice vložíme předměty či modely související s právě probíraným tématem. Pomocí hmatu děti zkoumají, co se v krabici skrývá (Jančaříková, 2017).

4.7 LITERÁRNÍ POMŮCKY

Těchto pomůcek je nepřehledné množství, ale vybrat si tu správnou není snadné. Mezi literární pomůcky řadíme atlasy, encyklopedie, učebnice, klíče, obrázkové knihy pro děti i vhodně vybrané příběhy z krásné literatury (Jančaříková, 2017).

4.8 HRY

Her existuje mnoho, ale jen zkušený učitel dokáže hru přizpůsobit i pro předškolní děti. Pro rozvoj environmentální gramotnosti využíváme hry:

- „pohybové – Všechno léta, co peří má, Stojí, stojí strom,“

- „slovní – *Myslím si zvíře, Umí prase létat?*,“
- „stolní – *pexesa, kvarteta s přírodovědnými tématy*,“
- „simulační – (*hraní přidělených rolí a nápodobové*) – *krmení mláďat, stavění příbytků*,“
- „hry se zvířaty – *házení aportu psovi, šnečí závody*,“
- „hry s přírodninami – *hračky vyrobené s přírodních materiálů*,“
- „počítačové hry“ – specifická oblast, viz další didaktický prostředek (Jančaříková, 2017, str. 50).

4.9 PROGRAMY, VYUČOVACÍ AUTOMATY, APLIKACE NA TABLETY, IPAD, IPHONE

Vývoj dnešní doby sebou nese i rozvoj moderní techniky. Už i předškolní děti umí používat výše uvedené prostředky moderní techniky, primárně je nutné děti usměrňovat v čase stráveném s virtuální technikou. Ovšem některé aplikace pro tablety, za předpokladu správného využívání, pomáhají učitelům v MŠ účinně splnit didaktické cíle (Jančaříková, 2017).

4.10 PŘÍSTROJE A NÁSTROJE

I v mateřské škole používáme s dětmi jednoduché přístroje hlavně k pozorování (lupa, dalekohled, barevná sklíčka, mikroskop), nástroje k měření délky (provázek, barevné bužírky pro porovnávání délky a metr), vážení (starší kuchyňské váhy), měření pomocí vlastního těla (stopa, palec, loket). Učíme je s nimi zacházet a pamatujeme na zásadu přiměřenosti dle věku. Pro učitele v mateřské škole je dostačující sdělení, co je delší, co je větší atd. (Jančaříková, 2017).

5 NARATIVNÍ METODA

„Většina lidí si více pamatuje informace ve formě historek, příběhů“ (W. Fisher).

Jerome Bruner (americký pedagogický psycholog) popsal dva základní způsoby, získávání informací o světě:

- Modus paradigmatický (fakta) – vlastní bádání, fakta, analytické dedukce
- Modus narativní (prožitky) – příběhy, intuice, představy, fikce

Pro efektivnější učení je důležité používat oba způsoby současně (Jančaříková, 2015). To znamená povídat, vykládat, vypravovat neboli „narrate“. Pomocí narace vyjadřujeme situace a zážitky, zkrátka čteme nebo vyprávíme pohádky a příběhy. Je jednou z technik, která má zásadní vliv na celé období předškolního věku. Chod třídy má vliv na atmosféru a její celkové klima. Ve většině MŠ se často vypráví o světě, o životě, o rodině, o přírodě, kde převládá důvěra, komunikace, vzdělání přirozenou cestou bez nadbytečných zákazů a příkazů. Při vyprávění dochází k podpoře morálky a kázně dětí. Vyprávění učí děti samostatnosti, přirozeně je motivuje, vyzývá je k myšlení a rozvíjí komunikační dovednosti. Pomocí přirozených souvislostí jsou jim předávány zkušenosti a poznatky např. příběhy odehrávající se venku na procházce, na zahradě MŠ, příběhy na dobrou noc, příběhy k řízené činnosti aj. (Svobodová a kol., 2010).

Příroda děti vždy okouzlí, protože od narození jsou velmi zvědavé a rády objevují nové věci. Podpora ze strany učitele, by měla posílit jejich čínorodost a provést je okouzující přírodou až k její ochraně. Za pomoci narativní metody v předškolní pedagogice, tj. vyprávění příběhů dochází k naplnění didaktických cílů. Ekonaratologie se zabývá vlivem příběhu ve vztahu k přírodě. Při vyprávění příběhů o přírodě se značně obohacuje slovní zásoba dětí, jeden příběh učí každé dítě tak trochu něco jiného, jelikož příběh neoslovuje všechny děti stejně. Hlavně je důležité vždy si rozmyslet, jaký příběh o přírodě budeme dětem číst či vyprávět, abychom líčili přírodu skutečně (Jančaříková, 2017).

Dle Valterové (2016) se děti rády vžívají do některých hrdinů příběhu a prožívají s nimi emoce a empatii, všímají si chování postav a zjišťují, co je dobré a co zlé.

Stručně řečeno, děti je efektivnější učit pomocí příběhu, aby se dozvěděly různá fakta a informace o přírodě, kterým lépe porozumí a vše si snadněji zapamatují. Vyprávění či předčítání je vede k přemýšlení, činnosti, kreativitě, bádání a hledání odpovědí na otázky.

5.1 PRÁCE S KNIHOU

Činnosti v mateřské škole si bez knihy nedokážeme představit, jelikož je neoddělitelnou součástí našich životů. Učitelka, jakožto odborník by se měla v knihách orientovat, znát je a umět s nimi pracovat. V předškolním vzdělávání učitelka vhodně volí vybrané čtenářské strategie např. propojování, předvídání, usuzování, vizualizaci, shrnování, hodnocení a kladení otázek, a tím rozvíjí porozumění dětí předčítanému textu (Koželuhová, 2021).

U dětí v mateřské škole rozvíjíme čtenářskou pregramotnost, schopnosti, dovednosti (rozvoj smyslů, hrubá a jemná motorika, myšlení, kresba, fantazie a představivost, řeč a komunikační schopnosti) a vědomosti, koncentraci pozornosti, soustředěnost, paměť, které jsou potřeba pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Tomášková, 2015).

Knihu volíme tak, aby byla vhodná dle věku dětí a zároveň jim blízká. Měla by být v souladu s jejich slovní zásobou, zkušenostmi a znalostmi. Texty v knihách by neměly být příliš dlouhé. Dle obtížnosti by měly být pro ně srozumitelné a vést je k předvídání a přemýšlení. Důležitý je obsah knihy a její hrdinové, jelikož děti v tomto věku se často s jejími hrdiny ztotožňují. Při poslechu předčítaného textu je důležité děti pobízet k aktivitě za pomoci otázek, pokud něčemu v textu nerozumí či potřebují něco vyjasnit. Obrázky jsou názorným pomocníkem pro tvorbu otázek (Koželuhová, 2021).

Zápotočná (2010) uvádí, že „*při čtení jde zejména o neustálý dialog dospělého s dítětem či skupinou dětí o předčítaném; otázky – odpovědi, rekapitulace obsahu, vyvozování, usuzování, hodnocení, identifikování podobností s předchozím čtením, souvislostí s reálným světem, předvídání, co bude následovat, souhrn faktických informací, poznatků, definování a vysvětlování*“. Při porozumění textu je pro dítě primární to, co vidí, co si představuje a co získalo na základě svých vlastních zážitků, znalostí a zkušeností. Při porozumění příběhu je podstatný i způsob uvažování. Dítě hledá podobnosti a osvojuje si nové znalosti a snaží se porozumět souvislostem. S oblibou se vrací zpět ke známému příběhu a chce jej opakovat. Neméně důležité je i podání příběhu učitelem. „*Správná intonace, hlasitost a tempo řeči,*

zabarvení hlasu, jeho proměna podle toho, které postavě je právě „propůjčen“, frázování, to vše napomáhá tomu, aby se z předčítání stalo dobrodružství, aby dítě – posluchač bylo vtaženo do děje a zapomnělo na chvíli na to, kde je a že příběh je vlastně jen na papíře“ (Koželuhová, 2021, str. 58). Učitel by měl dětem knihu představit jako celek, odpovídat dětem na spontánní otázky, povídat si s dětmi o příběhu, přerušovat čtení a navázat na příběh (Koželuhová, 2021).

6 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část se zabývá environmentální výchovou a rozvoji environmentální senzitivity. Je jedním z hlavních úkolů předškolního vzdělávání. Učitel by měl zprostředkovat dětem prostřednictvím činností získat poznatky, zkušenosti a dovednosti v environmentální oblasti především hrou, vlastním zkoumáním, pozorováním a kooperativním učením. Učitel může využít pestrou škálu metod, avšak základní bude prožitek. Není naším cílem vychovat z dětí přírodovědce a budoucí ekology, ale naučit je vnímat přírodu, chápat její význam a důležitost a naučit je ohleduplnosti vůči přírodě. Svůj vztah k přírodě si neseme už od dětství. Předškolní věk je tzv. období vtisku, kdy se dítě učí vnímat a respektovat přírodu, jelikož tento vztah si neseme do budoucího života. K tomu všemu nám u předškolních dětí může pomoci povídání, vypravování nebo čtení příběhů o přírodě. Díky příběhům děti vnímají a prožívají vše společně s jejich hrdiny. Učitel se děti snaží vtáhnout do děje příběhu a pak je s nimi zdramatizovat, předvídat a dotvářet. Narativní metoda je jednou z efektivních metod environmentálního vzdělávání. Pomocí příběhu se děti učí mnoho zajímavých věcí. To, co dětem vyprávíme, si nepamatují tak dlouho, ale na to, na co si děti přijdou samy, za pomoci svého vlastního prožitku, jim zůstane vryto v paměti na dlouho.

7 EMPIRICKÁ ČÁST

„Všechny knihy zežloutnou, ale kniha přírody má každý rok nové, nádherné vydání.“

Hans Christian Andersen

7.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cíl mého výzkumu bylo zjistit, jak je možné využít příběh pro rozvoj environmentální senzitivity u dětí předškolního věku. Hledala jsem odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- Jak děti předškolního věku vnímají přírodu?
- Jak děti předškolního věku reagují na příběhy o přírodě?
- Jaké změny v oblasti environmentální senzitivity u dětí předškolního věku nastaly po realizaci tematického celku vycházejícího z literárního díla?

7.2 METODOLOGIE ŠETŘENÍ

Vzhledem k cíli této práce byl zvolen kvalitativní přístup. Primární část mé bakalářské práce tvoří tematický celek (příloha č. 1), který byl navrhnut a realizován v mateřské škole v Plzni. Návrh pro práci s příběhem, jehož cílem byl rozvoj environmentální senzitivity. Byl vymyšlený a sepsaný dopředu, poté realizován a následně reflektován. Některé aktivity jsem musela pozměnit, zjednodušit nebo zcela neuskutečnit. Během šetření byl proveden pretest a posttest.

7.3 VÝZKUMNÉ METODY

Hlavní výzkumnou metodou byla zvolena metoda polo strukturovaného pozorování, která byla především zaměřena na sledování chování dětí při předčítání, při pobytu venku a při následných aktivitách zaměřených na environmentální vzdělávání. Byla dána kritéria pro pozorování a sledována během celého výzkumu. Sledované oblasti během průběhu tematického celku:

- aktivita dětí

- vyjadřování kladných postojů k druhému, k živé i neživé přírodě
- zájem o téma

Dále byl proveden pretest a posttest, a to formou polostrukturovaného rozhovoru s dětmi. Otázky k polostrukturovanému rozhovoru jsou v příloze (č. 2).

7.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Tematický blok jsem realizovala v plzeňské mateřské škole. Třída je heterogenní a navštěvuje ji celkem 20 dětí, z toho 10 dívek a 10 chlapců. Výzkumný vzorek byl tvořen 12 dětmi ve věku od dvou do šesti let. Z toho 7 dívek a 5 chlapců. Vzorek dětí jsem chtěla vybírat náhodným výběrem ve třídě ze seznamu dětí pod lichým číslem. V den samotné realizace jsem svoje plány musela uzpůsobit situaci. Bylo přítomno pouze 12 dětí, a tak jsem pretest realizovala se všemi přítomnými dětmi. Ve třídě působí dvě učitelky a jedna asistentka, která je přidělena ke dvěma chlapcům. První chlapec má diagnostikovaný ADHD, druhý chlapec ADHD s autismem a zároveň má i odklad školní docházky. Třídní učitelka si dodělává pedagogické vzdělání v rámci dálkového studia na Střední pedagogické škole v Berouně. Druhá učitelka má titul magistra. Asistentka má vystudovaný pouze kurz, ale dochází na dálkové studium, jelikož se chce stát učitelkou. Děti jsou vedeny a příkladem učeny základním hodnotám jako je láska, solidarita, svoboda, respekt k ostatním lidem, čestnost a zodpovědnost, a to ve vztahu k lidem i přírodě. Tato třída se věnuje především společným hrám a využívají metodu a techniku tvořivé dramatiky, která má jistě pozitivní dopad nejen na tvořivost, samostatnost, schopnost komunikovat, ale i schopnost řešit problémy. Dále pracují s knížkami a příběhy.

Tabulka 1: Složení výzkumného vzorku

Věk dětí	2	3	4	5	6	6+
DÍVKY	2	3	2	0	0	0
CHLAPCI	1	1	1	0	1	1
Celkem	3	4	3	0	1	1

7.5 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření jsem realizovala na podzim v měsíci listopadu loňského roku. Vybranou skupinu dívek a chlapců jsem pozorovala 3 týdny při řízených činnostech, volné hře a aktivitách ve venkovním prostředí. Během pozorování jsem si dělala poznámky do poznámkového bloku, které jsem poté analyzovala. V tuto dobu měla třída naplánovaný tematický celek pod názvem *Cesta proměny*, kdy měli pracovat s knihami a jejich příběhy. Paní učitelky nechaly samostatnou volbu na mně. Celý týden jsme se věnovali knížce *Haló, Jácíčku* od Daisy Mrázkové. Cílem tematického celku bylo u dětí rozvinout environmentální senzitivitu. Dětem jsem nečetla celou knihu, musela jsem trochu pozměnit můj plán, jelikož malé děti se nedokázaly každý den soustředit na předčítání. Moje změna vypadala tak, že jsem ve zkratce převyprávěla pár příběhů, a pak pokračovala v předčítání. Dále jsem pustila video, které se osvědčilo a bylo pro děti zajímavé. Po předčítání následovaly aktivity shodující se s tématem. K motivaci jsem využila samotný příběh a pro názornost plyšová zvířátka z příběhu. Zařadila jsem zde pohybové i výtvarné chvílky, pracovní činnosti, tvořivou dramaturgii, skupinové práce, oromotoriku, zpívání a rytmizaci písniček.

Výzkumný vzorek 12 dětí nebyl přítomen po celou dobu realizace tematického celku, děti docházely do MŠ nepravidelně, nebo vůbec, protože bylo období častých nemocí a stále byla nepříznivá situace s COVID-19.

7.5.1 VÝSLEDKY PRETESTU

Na začátku šetření jsem si provedla ve vybrané skupině 12 dětí pretest, při němž jsem využila metodu pozorování a vedla si poznámky. Pretest byl proveden formou polostrukturovaného rozhovoru, který byl velmi krátký a individuální (příloha č. 6). Proběhl před začátkem realizace plánovaného tematického celku. Dětem jsem individuálně položila dvě otázky:

- O1: Co tě napadne, když se řekne příroda?
- O2: Co rád/a děláš venku v přírodě, v lese či parku?

O1: Děti většinou odpovídaly jednoslovně a víc danou věc rozebírat nechtěly. Z 12 dotázaných dětí pět odpovědělo, že přírodu vnímají jako „les“. Celkem na první otázku

zaznělo 16 jednotlivých slov představující pro ně pojem příroda. Pouze pět dětí uvádělo živočichy. Byli to 3 dívky a 2 chlapci, CH2 a CH3 odpověděli shodně „dinasauři“. Z prvního rozhovoru s dětmi tedy vyplývá, že přírodu vnímají přes konkrétní pojmy jako *les, květiny, zvířata, voda, dinasauři, prase, louka a kaštiny*. Nejmenší děti na otázku nebyly schopny odpovědět vůbec.

O2: Nejčastější odpovědi na druhou otázku, co rády dělají v přírodě, zaznělo „*hrají si*“. Tato odpověď zazněla celkem 6x. U několika dětí jsem se doptávala dále.

CH2: „*Hraju si.*“

Otázka – „*Jak si hraješ?*“

CH2: „*Jezdím na kole.*“

D4: „*Ráda si hraju venku.*“

Otázka – „*S kým nebo s čím si ráda hraješ?*“

D4: „*S bráchou.*“

U většiny dětí jsem otázku musela položit dvakrát a drobně ji upravit, protože mi nebyly schopny odpovědět. Otázku jsem položila znovu upravenou v tomto znění: „*Co rád/a děláš venku?*“ Ani na tuto upravenou otázku mi tři děti neodpověděly. Jednalo se o děti ve věku dvou až tří let. Další odpovědi byly typu „*běhám, lezu na stromy u babičky, jezdím na kole, hraji si na vojáky, chodíme s maminkou a bráchou na procházku, skáču.*“

V pretestu se ukázalo, že především malé děti mají problém reagovat na otázky o přírodě, což je pro ně zřejmě abstraktní pojem.

Další část mého pozorování jsem zaměřila na oblast: zájem o okolí, pozorování přírody, komentování jevů, ptá se, soustředí se, zapojuje se a odpovídá na otázky. Z pozorování bylo vidět, že o přírodu na procházce nebo i na školní zahradě má zájem 5 dětí z výzkumného vzorku, to je téměř polovina. Na vycházku se děti těšily i za nepříznivého počasí, až na chlapce s ADHD, který špatně snášel změnu prostředí a nechtěl chodit nikam

jinam než na zahradu školy. Většinou jsme chodili do parku nebo se pohybovali v blízkém okolí mateřské školy. Taktéž 5 dětí se zapojovalo do činností. V pretestu byla hodnocena oblast komentování pozorovaných jevů, což sdělily pouze 2 děti. Děti přírodu záměrně neničily, hrály si s přírodním materiálem např. kaštany, listy, klacíky, hlína, dřevo, šišky. Jednou v parku objevily velkou kaluž s vodou, se kterou si dokázaly hrát téměř hodinu (příloha č. 3).

Vyhodnocení pozorování v jednotlivých oblastech jsem zpracovala do níže uvedeného grafu.

Graf 1: Výsledky pozorování



7.5.2 REFLEXE REALIZACE

První den

První den začal motivací a snahou vzbudit u dětí zájem o dané téma. Do vedlejší místnosti jsem umístila plyšová zvířátka a vytvořila tím zátiší. Toto byl jednoznačně vhodně zvolený prvek, moment překvapení, tajného předznamenání tématu, kterému se s dětmi budeme věnovat. Každé dítě dostalo prostor se vyjádřit, o čem si myslí, že příběh a společná činnost bude, a společně jsme diskutovali. Odpovědi dětí se často opakovaly a shodovaly. Poté došly k řešení, že se příběh bude zabírat zvířaty z lesa.

Reakce dětí po příchodu:

Mladší děti

- „O zajíčkovi.“
- „Pelíšek a veverka.“
- „Nevím.“

Starší děti

- „O zajíčkovi a jeho mamince.“
- „Co papají zvířátka v lese?“
- Kde zvířátka v zimě spinkají?“

Děti si na plyšová zvířátka potřebovaly sáhnout a důkladně si je prohlédnout.

Dále následovalo předčítání příběhu, kdy se mladší děti nedokázaly moc soustředit. Vyhodnotila jsem, že příběh pro nejmladší děti ve třídě, kterých v kolektivu byla většina, byl velmi náročný a dlouhý. Použitá metoda práce s textem, kdy jsem pomocí otázek, rytmizace kapek a napodobování zvuků vtahovalo děti do děje, se povedla.

Příklad otázek k textu:

- Slyšíte také ty kapky? Poslouchejte. (děti se přidaly k rytmizaci kapek)
- Vyšel ven ze svého pelíšku? (reakce dětí byla velmi rychlá) D1: „Ano, musel potkat nějaké kamarády.“ D2: „Ne, bál se, že ho někdo sežere.“
- Co se stalo teď? (na tuto otázku jsem nedostala jednoznačnou odpověď, jelikož se těšily na další aktivitu)

Po předčítání následovala narativní pantomima čteného příběhu, zaměřené na hlubší pochopení vyprávěného příběhu, jeho prostředí, postav a času. K prohloubení prožitku z příběhu jsem zařadila aktivity navozující vzájemnou pozornost a pozastavení se např. nad výběrem barvy šátků pro vytvoření zaječího pelechu nebo hru usazení se v pelechu. Děti se

dokázaly vžít do role, jelikož učitelky s dětmi hodně pracují s tvořivou dramatikou. S touto aktivitou se děti výborně vypořádaly a spolupracovaly úplně všechny.

Poslední částí řízené aktivity byla výtvarná činnost veverky. Pro rozvoj jemné motoriky jsem zvolila trhání a lepení papíru společně s kresbou pastelkami. Pokud bych s dětmi aktivitu měla realizovat sama, tvořila bych s dětmi individuálně u stolečků. Paní učitelky společně s asistentkou se zapojily a pomáhaly mně i dětem, což pro děti bylo nové a zajímavé. Tvořit mohli všichni dohromady u stolečků, jak již ve třídě není zvykem. Mladší děti trhaly papír poprvé. Ukázalo se, že je nutné vysvětlit, jak papír správně trhat a jak s ním pracovat. I některým starším dětem dělal problém papír utrhnout na menší kousky. Vzala jsem jejich ruku a společně s mojí jsem je následně vedla, jak má správný postup vypadat. Během procházky v okolí mateřské školy děti pozorovaly okolní přírodu, povedlo se nám spatřit i veverku obecnou. Děti si ihned vzpomněly na veverku z příběhu Haló, Jácíčku. Bylo úžasné, vidět veverku ve skutečnosti, pozorovat ji aniž by před námi hned utekla. Došlo i na otázky typu: jak dlouhý má ocas, co jí, kolik váží, kolik má dětí, kolik metrů skočí atd. Děti následující den dostaly za domácí úkol zjistit informace týkající se veverky.

Druhý den

Druhý den ráno během řízené činnosti jsme si povídali o aktivitách z předchozího dne. Děti ihned reagovaly a postupně se přidávaly i ty nejmladší děti, nebo některé jen poslouchaly, co ostatní říkají. Dětem jsem ukázala obrázky z knížky, ke kterým jsme zapojili i plyšová zvířátka z příběhu. Následující činnost jsme započali tím, že jsem se dětí ptala, co všechno ví o veverce. Děti předškolního věku dostaly úkol, dohledat doma či ve školce všechny možné informace o veverce, které je zajímají. Děti mohly pracovat s encyklopedií, knihami, internetem za pomoci rodičů. Před odpoledním spaním jsme si s dětmi prohlíželi knížky a časopisy a hledali v nich informace o veverce.

Další činností byla pohybová aktivita ve stylu opičí dráhy. Děti překonávaly překážky a jejich úkolem bylo např. přejít lano, skoky, přeskoky, podlézání, hod na cíl a mnoho dalších. Toto rozvíjelo jejich obratnost, fyzické zdatnosti a hrubou motoriku.

Velmi zajímavá činnost pro děti byla oromotorika. Do školy jsem přinesla gumová zvířata a napíchla na špejli. Seděli jsme v kroužku, děti dostávaly pokyny, co mají jazykem dělat.

Např. „*pošimráme zvířátko na bříšku, olízeme mu levé ucho, olízeme mu nos atd.*“ Při této činnosti jsme společně s učitelkou zjistili jisté nedostatky u dětí, na kterých budou muset s dětmi pracovat.

Nakonec řízené činnosti jsme se naučili básničku o veverce. Básnička se jmenovala *Spíme v lese* (příloha č. 4). Dětem dělalo velké problémy spojit pohyb společně se slovy. Také se domnívám, že se navzájem před sebou styděly a nechtěly se pohybovat dle významu slov v textu v básničky. Dva chlapci si sedli na lavičku a vůbec se do aktivity nezapojili.

V nelehké situaci, kdy jsem měla naplánováno realizovat aktivitu venku v parku, jsem musela změnit podmínky pro vykonání daného úkolu. Jelikož chlapec s ADHD odmítal jít do parku, museli jsme zůstat na školní zahradě. Měla jsem naplánováno, že si děti sesbírají přírodní materiál a vytvoříme pomocí land-artu nějaký obrazec. Jako další řešení jsem vymyslela, přinést dětem šišky na školní zahradu. S tvořením jsem musela začít já, jelikož děti na školní zahradě byly velmi roztěkané. Postupně se ke mně přidávaly i ostatní děti. Tvorbu land-artu vytvářely poprvé. Nadále se do aktivity zapojily téměř všechny děti, vytvořily z přírodního materiálu zajíčka Jacíčka. Po zhotovení přes zajíčka chodily, dokonce ho pak i zbouraly. Načež jedno z dětí začalo tvořit pomocí prken a špalků domek pro zajíčka. Tato spontánní aktivita je bavila více, přidaly se úplně všechny děti.

Třetí den

Následující den jsem dětem předčítala další kapitolu z knihy. Nabídka vzít si vlastní polštář či plyšovou hračku a poslouchat tak příběh, zaujala všechny děti. Toto se mi velice osvědčilo, většina z dětí pozorně poslouchala a reagovala na něj. Příběh jsem doplnila reálnými obrázky a děti jsem se ptala, zjišťovala, zda vědí, o co se jedná. Pokoušela jsem se u dětí rozvíjet v malé části přírodovědnou gramotnost. V knize se objevuje zastoupení slova *suchopýr*. Kdy jeden chlapec odpověděl: „*To asi nebude suchý netopýr, co?*“ Po dočtení krátkého příběhu následovala diskuse z předchozího dne a tím byly informace o veverce. Tento den mi do třídy přišel pouze jeden předškolák, který měl za úkol zjistit informace o veverce. Zjištěné informace jsme společně předávali ostatním a debatovali o nich. Dětem jsem na ukázkou přinesla encyklopedii a společně jsme si ji prohlíželi. Průběžně jsem zapojovala i ostatní děti. Nejzajímavější téma bylo, kolik metrů veverka skočí. Vzala jsem

metr a děti si vyzkoušely, jak daleko skočí. Představovaly si veverku skákající z jedné větve na druhou. Děti odhadovaly, jak dlouhá vzdálenost je jeden metr.

Následovala práce s informací. S dětmi jsme vytvářeli lapbook. Rozdělila jsem je na tři skupiny, dle jejich možností a schopností, aby v každé skupině byl silný kapitán. Třída vypadala následovně: skupiny rozmístěné po třídě měly možnost si brát z koberce umístěného ve středu místnosti různé obrázky, které budou lepit, stříhat nebo přehýbat. Před samotnou aktivitou dostaly vzor, kterého se mohly držet. Výsledná práce dopadla velmi pěkně. Byla velmi složitá na organizaci zvláště pro malé děti. Starší děti jim radily a pomáhaly, co mají dělat.

Při další činnosti jsem děti rozdělila na dvě skupiny, starších a mladších dětí. Mladší děti měly za úkol postavit z molitanové stavebnice a šátků les. Starší děti rozvíjely předmatematické myšlení. Do vedlejší místnosti jsem umístila různě barevné kruhy a košík s kaštanů. Úkol zněl např. „*Dej do modré kruhu pět kaštanů, ze zelené kruhu vezmi dva kaštanů atd.*“ Když obě skupiny měly práci hotovou, starší děti se šly podívat a zhodnotit výtvar mladších dětí.

Při volných venkovních aktivitách jsem dětem nabídla vystřiženou paletku z tvrdého papíru. Na paletce měly nalepenou oboustrannou lepicí pásku, aby na ní přírodní materiály držely. Děti na paletku mohly umísťovat tvary a barvy různých listů, sytost hnědé od nejsvětější po nejtmavší či si najít vlastní způsob, jak přírodniny na paletku dávat. Nejmladší z dětí se nechtělo zapojit, protože si hrálo s kaluží. A přitom pozorovalo, co dělají ostatní děti.

Čtvrtý den

Předposlední den ráno jsem dětem nabídla činnost vymalovávat omalovánky veverky a zajíčka. Do této činnosti se zapojily všechny děti včetně malých dětí.

Před tím, než jsme začali rozebírat další příběh z knihy, jsem dětem ukazovala obrázky z části, kterou jsme četli minulý den. Děti ihned reagovaly na to, co si z příběhu pamatují. Nejčastější odpovědi byly:

- „*Je tam veverka a zajíček.*“
- „*Zajíček má pelíšek, bydlí u své maminky.*“

- „*Skákali jsme jako veverka!*“

Poté jsem dětem zahrála divadlo s plyšovými zvířátky, zkráceně další příběhy. Pracovala jsem s hlasem a měnila jeho tón. Společně s dětmi jsme předříkávali i básničku, při které jsme se pohybovali dle významu slov. Největší problém byl, aby děti udržely pozornost, musela jsem často měnit aktivity po krátké době. Další částí bylo předčítání kapitoly Slon na horní pěšině. Připravené otázky jsem nepoužila, jelikož děti byly vtaženy do příběhu a rušilo by to jeho tok, což jsem před tím neodhadla. Seznámila jsem děti s krtonožkou, která se v příběhu vyskytuje. Řekla jsem jim, co krtonožka dělá. Pustila její zvuk, což děti překvapilo a získaly nové povědomí o zvířeti.

Následně jsem dětem na klavír zahrála melodii písničky a zazpívala. Poté jsem děti učila písničku Veverka Čiperka společně s pohybem. Děti se lépe učí slova za doprovodu pohybu, a tím si ji lépe zapamatují (příloha č. 5).

Dále jsme s dětmi tvořili obraz za poslechu zvuků přírody. Jednalo se o jakousi akční malbu suchým pastelem. Děti kreslily na jeden velký společný papír. Zadání znělo takto: „*Můžeš si zavřít oči, poslouchej, co slyšíš, a podle toho vybírej i vhodné barvy. Nemusí to být konkrétní věc, maluj podle toho, co slyšíš a cítíš.*“ Po dokončení našeho obrazu probíhala diskuse, co děti namalovaly:

- „*Ptáček, jak letí.*“
- „*Bláto.*“
- „*Sluníčko, travičku a kytičky.*“

Děti volily vhodné barvy, které má příroda. Děti zapálené do činnosti se nechtěly vůbec odtrhnout, proto jsem jim nechala dostatek času na dokončení jejich výtvorů.

Aktivita na zahradě MŠ byla individuální a dobrovolná. Dětem jsem z tvrdého papíru vystříhla šablonu veverky a zajíčka. Měly za úkol najít, co nejvíce přírodního materiálu, který se nachází na školní zahradě. D5 našla 6 druhů různých přírodnin, které dokázala pojmenovat – *tráva, písek, kůra stromu, listí a dřevo z palet a kamínky.*

Pátý den

Poslední den jsme započaly video nahrávkou ke knize. Příběh nesl název Pufodédr. Před samotným začátkem jsem se děti ptala, co to takový pufodédr je. Reagovaly:

- „*Nějaké jméno.*“
- „*Asi zvíře.*“
- „*Nevím.*“

Připravené otázky po zhlédnutí videa jsem vynechala, jelikož děti byly nesoustředěné.

Další činnost navazovala na video. Děti stavěly ze stavebnic, kostek, cihliček pufodédr. Každý pak představil svůj pufodédr a měl prostor říct, k čemu slouží. Po stavbě jsme si zazpívali písničku, kterou jsme se naučili během tematického celku.

Během aktivit jsem zařadila zdravotní cvičení s míčem. Motivace spočívala v tom, že míč představuje oříšek či šišku pro veverku. Nakonec jsme míč umístili veverce do košíku.

Poslední aktivitou byla tvorba krajiny. Vytištěné obrázky krajiny se shodovaly s knihou, zalaminovala jsem je a rozstříhala na skládačku. Důležitou roli hrál věk a možnosti dětí. Mladším dětem jsem obrázek rozstříhala na méně kousků než těm starším. Nejprve měly za úkol složit skládačku a poté vytvořit pelíšek pro zajíčka ze šátků v barvách skládačky. Po zhotovení všech pelíšků jsme procházeli po třídě a dívali se, jaké hezké pelíšky zde máme. Na závěr děti zarecitovaly naučenou básničku a současně při ní chodily kolem pelíšků.

Na úplný závěr jsme si všichni společně sedli do kruhu a povídali si, co se nám nejvíce líbilo a povedlo. Zjistila jsem, že děti nejvíce bavily aktivity venku, zazněla tvorba zajíčka z přírodnin (land - art), akční malba za zvuku přírody, předčítání příběhu a cvičení (příloha č. 3).

Reflexe realizace tematického celku

Podařilo se naplnit téměř všechny vzdělávací cíle za pomoci připravených aktivit. U dvou až tříletých dětí nedošlo k naplnění cíle pro práci s knihou, jelikož komunikace se začleňujícími se dětmi byla všeobecně obtížná. Pro udržení pozornosti dětí bylo vhodné aktivity často střídát. Pak danou aktivitu vydržely realizovat i mladší děti. Ty nejvíce bavily činnosti,

u kterých se mohou pohybovat, kdežto starší děti projevovaly zájem o diskusi nad daným tématem a předčítáním knihy. Všechny děti se naučily více vnímat a pozorovat přírodu, spolupracovat ve skupině a vzájemně komunikovat. Malé děti se naučily trhat papír na malé kousky, starší děti se naučily respektu vůči druhým, vyjádřit své prožitky a naslouchat prožitkům druhých. Tematický celek by bylo vhodnější realizovat spíše se staršími dětmi předškolního věku.

7.5.3 VÝSLEDKY POSTTESTU

Po ukončení tematického celku byl proveden posttest, při němž jsem využila i metodu pozorování a vedla si poznámky. Posttest spočíval také v rozhovoru s dětmi, ale nebyl individuální. Tento typ rozhovoru s dětmi jsem zvolila v závislosti na počtu přítomných dětí, kterých v den posttestu a pretestu bylo shodných pouze 5, což představuje méně než polovinu výzkumného vzorku. Byly to 2 dívky a 1 chlapec ve věku od dvou do tří let a 2 chlapci předškolního věku. S dětmi jsem si sedla na koberec do kroužku, posílali jsme si kamínek, kdo dostal kamínek, měl prostor odpovědět na moji otázku. Rozhovor jsem realizovala v kruhu společně se všemi dětmi najednou, což se ukázalo jako chyba. Děti po sobě často opakovaly odpovědi. Proto jsem se dětí doptávala a chtěla, aby vymyslely něco jiného než to, co bylo již řečeno. Děti jsem se měla ptát individuálně a nebylo vhodné vést společnou diskusi, která vedla k opakování jejich odpovědí.

Z druhého rozhovoru s dětmi vyplývá, že děti uváděly několik nových slov. Uváděly „*les, louka, kytky, stromy, voda, kde žili dinosauři, medvídek, houby, mraky, duha.*“

Poté jsem se dětí zeptala na podotázku: *Co není tedy příroda?*

Odpovědi dětí: „*bagr, auta, silnice, domy, hodiny, naše tabule, hračky, okna, zeměkoule.*“

CH2 odpověděl: „*Zeměkoule*“, pak jsem se dětí zeptala, zda planeta Země je příroda či ne, starší děti (2 chlapci) se shodly na tom, že Zeměkoule do přírody patří (O1CH2).

U CH2 došlo k mírnému zlepšení, v porovnání s pretestem uvedl o 1 odpověď navíc.

Také u CH3 došlo k výraznému zlepšení. Dokladuje to jeho odpověď na O1 v posttestu: „*místo, kde žijí dinosauři, duha, mraky, les a louka*“. Svoji odpověď rozšířil o slovní spojení s dinosaury, kde označil i místo a oproti pretestu uvedl o 3 slova více.

U všech 5 dětí došlo ke zlepšení minimálně o 1 slovo ve spojení s přírodou, odpovídaly již i nejmladší děti.

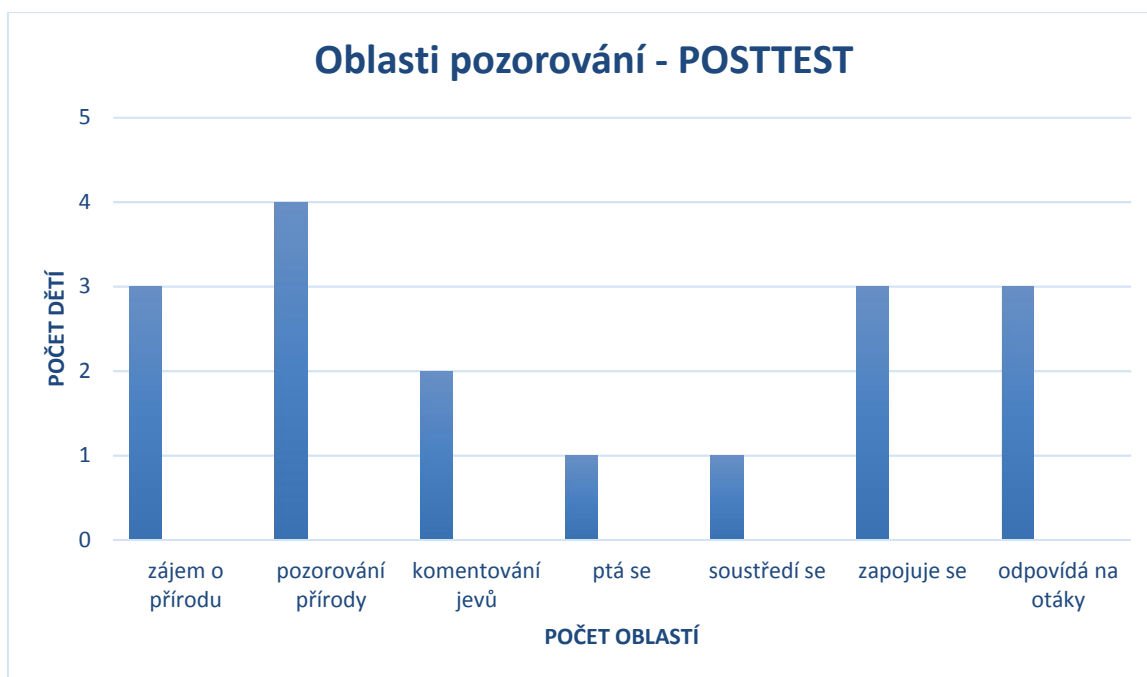
Na druhou otázku, co rád děláš venku v přírodě, lese či parku, děti odpovídaly: „Jezdím na kole, běhám, zkoumám broučky, rád si hraji na zahradě, skáču na trampolíně, sbírám kytičky, stavím domečky pro skřítky.“

U 4 dětí došlo k rozšíření slovní zásoby o 1 výraz. Největšího zlepšení dosáhl CH1, který uvedl o dva příklady činnosti více než v pretestu. Nejčastější odpovědi bylo 2x „*rád/a běhám*“ a 2x „*jezdím na kole*“, ale již se objevovaly aktivity spojené s aktivním vnímáním přírody (pozorování broučků, sběr květin, hra s přírodninami).

Také u posttestu jsem záměrně pozorovala zájem o okolí, pozorování přírody, komentování jevů, kladení otázek, soustředí se, zapojování do aktivit a odpovídání na otázky v průběhu práce s textem. Na základě poznámek jsem došla ke zjištění, že u dalšího 1 dítěte se projevila zájem v oblasti pozorování přírody. K výraznému zlepšení ve vybraných činnostech došlo u CH3 o 3 oblasti. D5 si své obzory rozšířila o 2 oblasti a D7 o jednu oblast.

Vyhodnocení pozorování v jednotlivých oblastech jsem zpracovala do níže uvedeného grafu.

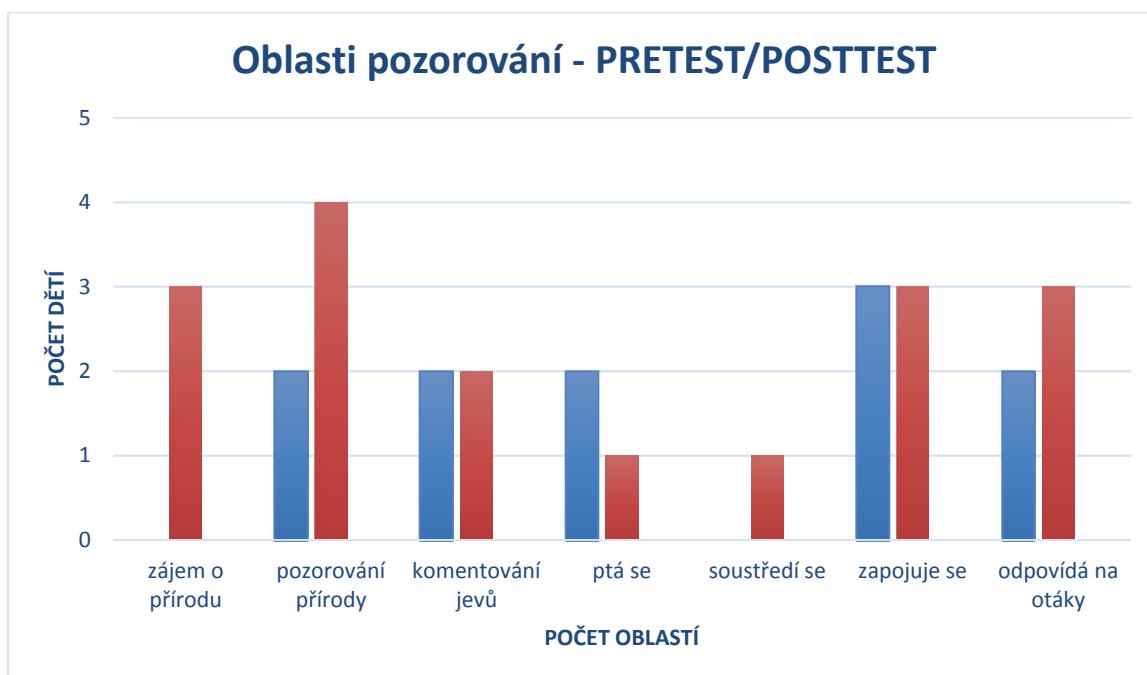
Graf 2: Výsledky pozorování



Děti se v průběhu tematického celku velmi často měnily a šetření posttestu se účastnilo pouze 5 dětí. Z tohoto důvodu jsou výsledky velmi zkreslené a není možné je vnímat jako dostatečně průkazné (příloha č. 7)

Zde jsem vytvořila graf z pěti shodných dětí zúčastněných pretestu a posttestu.

Graf 3: Analýza pozorování



Ze skupiny dětí, kterých bylo shodných pouze 5 při realizaci pretestu a posttestu jsem vytvořila sloupcový graf. Z grafu je patrné, že k výraznému zlepšení došlo v oblasti zájmu o přírodu, pozorování přírody, soustředění se a odpovídání na otázky. Ve dvou oblastech nedošlo k žádné změně, pouze v oblasti ptá se, došlo u jednoho dítěte k mírnému poklesu. Tato situace byla způsobena tím, že z těchto pěti shodných dětí byly 3 nejmladší děti z výzkumného vzorku.

7.6 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ, ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Po úplném dokončení tematického celku jsem s odstupem pár dnů pozorovala děti při volných hrách i řízených činnostech. I když moje hodnocení není zcela dostatečně podloženo z důvodu nepřítomnosti dětí po celou dobu realizace tematického celku, i přesto se pokusím o stručné shrnutí výsledků šetření.

Zvolená kniha byla pro starší děti určitým přínosem v rozšíření obzorů v oblasti environmentálního vzdělávání. U mladší skupiny dětí bylo náročnější motivovat je a upoutat jejich pozornost při veškerých činnostech. Aktivity zaměřené na rozvoj environmentální senzitivity vždy navazovaly na daný příběh a byly přizpůsobovány všem přítomným dětem ve třídě. Velice důležité bylo nechat děti prožívat jednotlivé aktivity a ponechat jim dostatek prostoru. Realizace tematického celku by mohla být delší, jelikož kniha má velký potenciál a poskytuje další možnosti pro práci s dětmi.

Pretest a posttest mi bohužel neposkytl odpovědi na to, jak realizace tematického celku ovlivnila environmentální senzitivitu dětí a jejich vnímání přírody. Děti však získaly větší povědomí o tom, co je to příroda, jak vyplývá z rozhovorů. Ale environmentální senzitivitu je potřeba u dětí předškolního věku rozvíjet dlouhodobě.

1. Jak děti předškolního věku vnímají přírodu?

Děti přírodu vnímají jako místo, kde si mohou hrát, pozorovat okolní svět a objevovat nové věci. Mají největší pouto ke svému blízkému okolí, které mají rády. V mateřské škole to byla zahrada a nedaleký park, kde trávily nejvíce času. U dětí bylo rozpoznatelné, zda mají zkušenosti s přírodou či nikoliv. V tomto hraje velkou roli rodina a volnočasové aktivity.

Mladší děti přírodu kolem sebe většinou pozorovaly, ale nedokázaly odpovědět na příslušnou otázku. U většiny mladších dětí není možné, díky jejich verbální možnostem, dokázat věci popisovat, chybí dostatečná slovní zásoba, svou roli mohl hrát i ostych. Pokud ale mají příslušný impuls a podmínky ze strany učitele, bude environmentální senzitivita rozvíjena. Starší děti se do aktivit zapojovaly automaticky a byly schopny odpovědět na otázku. Jejich odpovědi jsou bohatší, a přestože přírodu vnímají přes konkrétní pojmy, již chápou, že jde o širší pojem.

2. Jak děti předškolního věku reagují na příběhy o přírodě?

Bohužel jsem nedošla k jednoznačné odpovědi, u starších dětí zájem o téma o přírodě byl. Mladší děti se nedokázaly dlouho soustředit, což mohlo být způsobeno volbou mé knihy, která je pro děti mladšího věku vzhledem k používané slovní zásobě náročná. Nejvíce malé děti zaujala zvířata z příběhu.

U dětí je vhodné využívat reálné obrázky rostlin a zvířat, protože uvidí, jak ve skutečnosti vypadají, kde žijí a nebudou mít zkreslené představy. Pro názornost mi velmi pomohla, především pro mladší děti, plyšová zvířata z příběhu, která nás provázela celým tematickým celkem.

3. Jaké změny v oblasti environmentální senzitivity u dětí předškolního věku nastaly po realizaci tematického celku vycházející z literárního textu?

Environmentální senzitivita je založena na dlouhodobé zkušenosti dítěte s přírodou. Nevzniká jako reakce na určitý prožitek, ale vytváří se postupně v průběhu celého života. Důležité je děti už od předškolního věku vést ke kladnému vztahu k přírodě.

Během dvou týdnů pozorování dětí nelze určit, zda proběhly nějaké konkrétní změny v rámci environmentální senzitivity. Environmentální výchova se prolíná celým ŠVP v rámci určitých tematických částí. Pokud mateřská škola bude praktikovat nadále přímý kontakt dětí s přírodou, bude u dětí rozpoznatelné, zda se v oblasti environmentální výchovy někam posunuly.

7.7 SHRNU TÍ

Empirická část se zabývá návrhem a realizací tematického celku, který má za úkol rozvíjet environmentální senzitivitu u předškolních dětí. Hlavní úlohu v tematickém celku hrála kniha Haló, Jácíčku od Daisy Mrázkové. Autorka knihy má charakteristický styl psaní a tím je jeho poetičnost a hloubka. Kniha jednoduše vypráví příběhy personifikovaných zvířátek, poukazuje na krásy přírody ve spojitosti s dětskou fantazií. Příběh může poskytnout tematickému celku imaginární nit propojující dějovou posloupnost. Veškeré aktivity byly navázány na jednotlivé příběhy. Cílem bylo vytvořit soubor aktivit s environmentální tematikou a ověřit je v mateřské škole. Děti jsem vedla cestou pozorování, poznávání, objevování a zkoumání.

Ukázalo se, že děti přírodu vnímají přes konkrétní pojmy. Před samotnou realizací tematického celku jsem dětem položila 2 otázky. Při pretestu mi nejmladší děti z výzkumného vzorku nebyly schopny na otázky odpovědět. Poté jsem otázky zjednodušila a položila je znovu, a ani tak mi na otázku neodpověděly. Po dokončení tematického celku jsem během posttestu dětem pokládala ty samé otázky. Použila jsem komunikativní kruh, kdy se odpovědi dětí opakovaly, ale hodnocení není zcela objektivní a průkazné, i když odpověděly všechny děti. Nejvýraznějšího zlepšení bylo dosaženo v oblasti pozorování přírody. Po realizaci tematického celku bylo patrné, že děti o přírodu jeví větší zájem. Výzkumný vzorek tvořilo 12 dětí, z toho shodných u pretestu a posttestu bylo pouze 5. Důvodem byla velká nemocnost a nepříznivá situace s COVID-19. Mezi 5 dětmi byly 3 mladší děti ve věku od dvou do tří let.

Je zřejmé, že děti mají rozdílné zkušenosti s přírodou. Nejen rodiče, ale i pedagogové by měli děti vést k pozitivnímu vztahu k přírodě.

7.8 DISKUSE

Mateřskou školou procházejí všechny generace dětí a na nich právě záleží, kam bude jejich život na naší planetě směřovat. Předškolní věk je důležitým obdobím pro rozvoj a vývoj dětí, a zvláště pak v kontaktu s přírodou. Pro někoho hraje v tomto období nezastupitelnou a přirozenou roli. Tato doba, kdy příroda byla všude kolem nás, děti mohly ke každodenní hře využívat potoky, louky a lesy, je bohužel už dávno pryč. Pokud chceme, aby děti přírodu více vnímaly, musíme jim být nápomocni a ukazovat jim cestu, jak se do blízkosti přírody vracet. Pedagog by měl vědět, jakou konkrétní činnost zvolit, aby byla vhodná k výchově a rozvoji environmentální senzitivity. Děti potřebuje vhodně motivovat k tomu, aby si aktivitu samy vyzkoušely a prožily.

Dnešní pokroková doba 21. století s sebou přináší moderní aplikace a technologie a i v této době děti projevily zájem o příběhy uvedené v knize. A právě příběhy pomáhají dětem s objevováním světa. Během realizace tematického celku jsem dětem nabídla několik příběhů zaměřených na téma přírody. Mnohdy jsme na toto téma společně hovořili. Někdy to bylo náročnější a musela jsem svůj program pozměnit, protože se činnosti účastnily převážně malé děti. Často projevovaly zájem o příběhy z knihy o velkém přátelství. Každý následující den se těšily na další pokračování příběhu a s ním spojené aktivity. Z různých forem činností s dětmi vyplývá, že pokud jim dáme dostatek času a prostoru, své prožitky si snáze zapamatují. Dokážou je reflektovat a nepotřebují moderní technologie. Proto je důležité děti učit své prožitky vyprávět, kreslit, zpívat, dramatizovat či si je jinak připomínat.

Tematický celek byl navržen na poměrně krátkou dobu. Dalo by se s ním pracovat určitě déle než 1 týden, jelikož téma v oblasti environmentální výchovy a senzitivity je obsáhlé. S dětmi jsem měla příležitost pracovat po krátkou dobu, přesto pro mě i pro děti byla důležitá vzájemná zpětná vazba. V jejich počínání bychom neměli zapomínat děti chválit a podporovat, i když se jim mnohdy něco nepodaří. Mohu říci, že různé formy činností zaměřených na environmentální výchovu děti zajímaly. Usuzuji tak, přestože přítomných dětí bylo častokrát velmi málo a docházely do mateřské školy nepravidelně. Limitem mé práce byla přítomnost menšího počtu dětí a jejich nepravidelná docházka, díky čemuž nebylo možné zjistit možnost využití příběhu pro rozvoj environmentální senzitivity u dětí předškolního věku. Z mých zjištění vyplývá, že práce s příběhem v rámci tematického celku ovlivňuje environmentální senzitivitu, ale nelze říci do jaké míry. S určitostí ale mohu

konstatovat, že děti získaly širší povědomí o přírodě. Ale pokud hovoříme o citlivosti vztahu k přírodě, je potřeba na ní pracovat a rozvíjet ji dlouhodoběji.

Díky umožnění realizace tematického celku v mateřské škole si nyní mohu lépe představit náročnost práce učitelky v mateřské škole. Měla jsem možnost si vyzkoušet, jak jsou děti zvědavé a schopné se zapojit do všech činností, když je pedagog dokáže zaujmout či naopak. Nesmíme podceňovat komunikaci s dětmi v mateřské škole, ale ani v rodině. Když s dětmi hovoříme, rozvíjíme jejich slovní zásobu. V tomto případě to bylo na téma vytváření kladného vztahu k přírodě za pomoci příběhu.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak je možné využít příběh pro rozvoj environmentální senzitivity u dětí předškolního věku. Zabývám se zde teorií i praxí environmentální výchovy a senzitivity. Dále bylo smyslem mojí práce navrhnout a realizovat tematický celek, který dokáže propojit činnosti s životem v mateřské škole. Může být využit pro inspiraci nebo k realizaci celého týdenního plánu.

V teoretické části zmiňuji pojmy environmentální senzitivita a environmentální výchova, která představuje schopnosti rozvoje vztahů dětí k přírodě pomocí příběhu. Environmentální senzitivitu si vytváříme dlouhodobě, není to reakce na určitý prožitek, ale vzniká jako odpověď na větší množství informací nebo zážitků. Proto je důležité dětem nabízet vhodné, podnětné a obsahově bohaté vzdělávací prostředí. Environmentální výchova je zastoupena v RVP PV a měly by se této problematice věnovat všechny mateřské školy.

V empirické části jsem použila metodu polostrukturovaného pozorování zaměřenou na sledování chování dětí při předčítání, při pobytu venku a při aktivitách zaměřených na environmentální vzdělávání. Dále byl proveden pretest a posttest formou polostrukturovaného rozhovoru. Výsledky pozorování jsem analyzovala a část z nich zaznamenala do grafu. Po celkové analýze bylo vidět, že děti přírodu vnímají jako prostor, který podporuje dětskou zvědavost a probíhá zde osobnostní a sociální rozvoj dítěte v oblasti environmentální senzitivity. Ukázalo se, že příběhy je možné pro rozvoj environmentální senzitivity využívat, ale je třeba volit takové, které jsou přiměřeny věku dětí.

Dětem bychom měli být příkladnými učiteli v jejich environmentálním cítění a snažit se vložit do jejich nitra citlivý vztah k přírodě, aby poznávaly sounáležitost člověka s přírodou a potřebovaly ji chránit.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá využitím příběhu pro rozvoj environmentálního citění dětí v mateřské škole. Teoretická část nejprve definuje termíny environmentální senzitivita a environmentální výchova. Následně uvádí vhodné vyučovací metody a didaktické prostředky. Dále je zde popsána narativní metoda, kdy za pomoci příběhů děti efektivněji vedeme cestou za poznáním přírody a vytvářením kladného vztahu k ní.

V empirické části se zaměřuji na návrh a realizaci tematického celku, úkolem byl rozvoj environmentální senzitivity u předškolních dětí. Práce zkoumá, jak příběhy v knize pomáhají dětem rozvíjet jejich vztah k přírodě. Šetření je provedeno formou rozhovoru u pretestu a posttestu, dále metodou pozorování za pomoci poznámek, které autorka analyzovala do grafů. Rovněž zjišťuje, že děti získaly větší povědomí o přírodě, ale environmentální senzitivitu je nezbytné rozvíjet dlouhodoběji.

RESUME

The bachelor thesis deals with the use of story for the development of children's environmental sensitivity in kindergarten. First of all the theoretical part defines the terms environmental sensitivity and environmental education. It then presents appropriate teaching methods and didactic means. Next, the narrative method is described, whereby using stories, children are guided more effectively on their way to learn about nature and creating a positive relationship with it.

In the empirical part I focus on the design and implementation of a thematic unit, the task was to develop environmental sensitivity in preschool children. The thesis explains how the stories in the book can help children to develop their relationship with nature. The study is carried out by means of an interview at pretest and posttest, as well as by observation method using notes that the author analyzed into graphs. She also finds that the children have gained a greater awareness of nature, however, environmental sensitivity needs to be developed in the long term.

SEZNAM LITERATURY

HORKÁ, Hana. Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2005. ISBN 80-210-3750-4.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-805-9.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a Magdaléna KAPUCIÁNOVÁ. Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, c2013. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-071-0.

KOŽELUHOVÁ, Eva. Didaktika předškolního vzdělávání II. Praha, 2019. ISBN 978-80-908369-5-2.

KOŽELUHOVÁ, Eva a Radka WILDOVÁ. Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.

LEBLOVÁ, Eliška. Environmentální výchova v mateřské škole. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0094-9.

MRÁZKOVÁ, Daisy. Haló, Jácíčku: knížka o velikém přátelství. Praha: Albatros, 1972. ISBN 80-00-00243-4.

MUSIL, Roman. Pedagogika pro střední pedagogické školy. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PODROUŽEK, Ladislav. Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-45-7.

SKÝBOVÁ, Jana. Environmentální výchovné projekty: pro učitelství MŠ a prvního stupně ZŠ. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-376-4.

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. Pedagogika pro střední školy. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87-517-22-2.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4. S

TROJANOVÁ, Eliška. Tanečky a písničky pro kluky a holčičky. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1311-4.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

ZÁPOTOČNÁ, O. (2010). Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In *Předškolní a primární pedagogika* (s. 271-305). Portál.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

<https://www.facebook.com/watch/?v=371110047367771>

<https://www.msmt.cz/file/56051/>

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/18253/HOUPANKY-A-KOLEBANKY-UKLADAME-SE-K-SPANKU.html>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

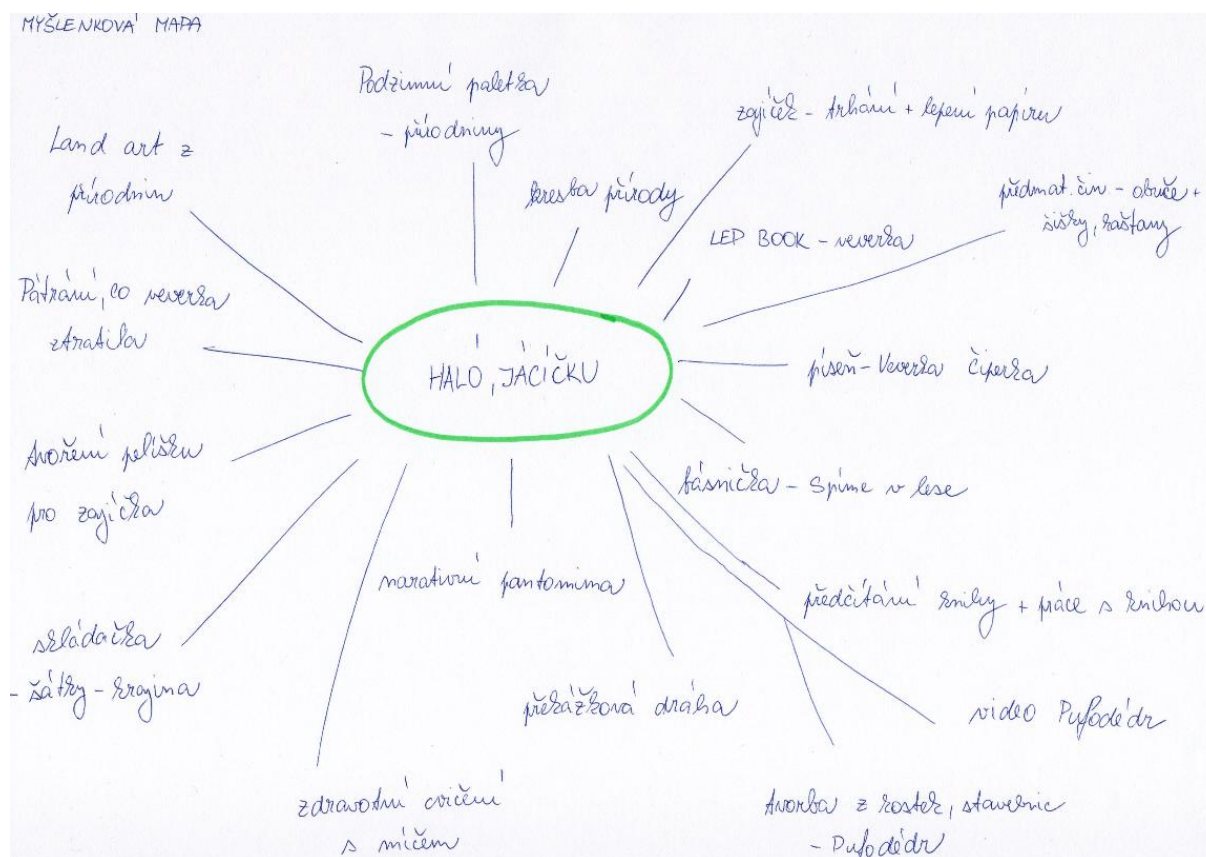
Tabulka 1: Složení výzkumného vzorku	30
Graf 1: Výsledky pozorování	33
Graf 2: Výsledky pozorování	42
Graf 3: Analýza pozorování	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: <i>Myšlenková mapa tematického celku a sledované cíle, tematický celek</i>	I
Příloha 2: <i>Polostrukturovaný rozhovor k pretestu a posttestu</i>	IX
Příloha 3: <i>Ukázka fotek z realizace tematického celku</i>	X
Příloha 4: <i>Básnička Spíme v lese</i>	XI
Příloha 5: <i>pisnička Veverka Čiperka</i>	XII
Příloha 6: <i>Zpracování pretestu</i>	XIII
Příloha 7: <i>Zpracování posttestu</i>	XIV
Příloha 8: <i>Oblasti pozorování</i>	XV

PŘÍLOHY

Příloha 1: Myšlenková mapa tematického celku a sledované cíle, tematický celek



Záměr: Rozvíjet u dětí jejich vnímavost vůči přírodnímu prostředí

Očekávané výstupy:

- dítě dokáže být citlivé k přírodě – neublíží živočichům, netrhá zbytečně rostliny
- dítě dokáže spolupracovat ve skupině a domluvit se na daném postupu
- dítě se dokáže pohybovat v nerovném terénu
- dítě cíleně pozoruje své okolí, všímá si přírody a přírodních jevů
- dítě dokáže poslouchat četbu knihy a vyjádřit své prožitky

Tematický celek „Haló, Jácíčku“

1. Navození tématu k činnosti: „Děti, pst, teď budeme potichu. Můžete se opatrně zvednout a jít se podívat do vedlejší místnosti, kdo se nám tu ubytoval. Až si vše prohlédnete, nebudeme na nic sahat, vrátíte se zpět ke kruhu.“

Práce s knihou

Text z knihy: příběh Ťapy ťap

Pomůcky: kniha

Organizace: Frontální, předčítání příběhu, rytmizace kapek (pomocí dvou ukazováčků), otázky: „Co si děti myslíte, že se stalo teď? Vyšel ven ze svého pelíšku? Stalo se mu něco? Potkal někoho? Nebo měl nějaké kamarády? (děti usoudily, že to byla veverka společně se zajíčkem ve vedlejší místnosti)

Narativní pantomima

Text z knihy: zkrácený příběh

Pomůcky: šátek naznačující pelíšek

Organizace: Frontální, děti jsou rozmístěné po třídě, učitelka dětem předčítá příběh, ty na základě poslechu pohybem naznačují, co se v příběhu odehrává.

Výtvarná činnost – Veverka

Motivace k činnosti: „Děti, a teď si vyrobíme a vymaluje veverku, o které se více dozvíme zítra.“

Pomůcky: šablona veverky, lepidlo, oranžový papír, pastelky, černý fix

Organizace: u stolečků

2. Navození tématu k činnosti: „O čem jsme si děti včera povídali a četli? Ukážeme si i obrázky z knížky, jak vypadá zajíček Jáciček, jeho maminka a jejich pelíšek. Dále předškoláci měli za úkol zjistit informace o veverce. Dohledáme si je i v encyklopedii a nakreslíme na tabuli.“

Práce s informací

Motivace: plyšová veverka

Pomůcky: encyklopedie, tabule a fix

Organizace: zčásti individuální, dále frontální

Opičí dráha

Motivace: „*Teď si představte, že jste buď zajíček, nebo veverka v lese a musíte překonat všelijaké nástrahy.*“

Pomůcky: lano, tyče, kužely, míč, masážní kameny, destičky

Organizace: dráha s úkoly, individuálně

Aktivita: Nejprve děti přejdou lano bosou nohou, podlezou tyč, snožmo přeskáčí z destičky na destičku, projdou cestou přes masážní kameny, převezou montessori houpačku a na úplný konec přeskočí tyč, která je výškově nastavitelná dle kuželů.

Oromotorika

Motivace: „*Děti, teď mám pro vás překvapení, které si budete moct na konci úkolu sníst.*“

Pomůcky: špejle, gumové zvířátko (jídlo)

Organizace: frontální, v kruhu na koberci

Aktivita: gumové zvířátko napícheme na špejli

„*Pošimráme zvířátko na bříšku, olízneme mu levé ucho, olízneme mu nos atd.*“

Básnička Spíme v lese

Motivace: „*Pojďme děti, naučíme se básničku o veverce.*“

Pomůcky: žádné

Organizace: Frontální, děti jsou rozmístěné po třídě, učitelka jim předcvičuje.

Aktivita: příloha č. 4

Land – art

Motivace: donést šišky na školní zahradu, sběr různorodého přírodního materiálu

„Děti nejprve si vybereme nějaké hezké místo, které se Vám líbí, poté se pokusíme vytvořit obrazec či daný obrázek ze šišek, kamínků, listů atd.“ – vhodnější by byl Borský park, pozorovat zasazení do místa, které mám rád (změny).

Pomůcky: přírodní materiál

Organizace: skupinově, na školní zahradě

3. Navození tématu k činnosti: „*Dnes se dozvíme, co se stalo dál v našem příběhu o zajíčkovi Jácičkovi. Můžete si dojít pro vlastní polštář nebo plyšáka.*“

Předčítání

Text z knihy: příběh Mami, proč jsi mi neřekla

Pomůcky: kniha

Organizace: frontální, předčítání příběhu, reálné obrázky zvířat a rostlin

Například: Zajíček tam dlouhou pozoroval něco Velmi Krásného Bílého (nevěděl, že je to suchopýr), „*Děti, a vy víte, co je to suchopýr?*“

Aktivita s encyklopedií + vzdálenost metr

Pomůcky: encyklopedie, metr

Organizace: frontální

Aktivita: V první řadě jsem naznačila 4 metry, které veverka je schopna skočit, poté si děti samy vyzkoušely, jak daleko skočí ony.

Lapbook

Motivace: „Vytvoříme si takovou knížku s informacemi o veverce, tady vám ukážu, jak bude vypadat, může si ji udělat každá skupina, jak jen bude chtít.“

Pomůcky: barevný tvrdý papír, pastelky, fixy, obrázky s informacemi o veverce

Organizace: skupinová, viz příloha č. 3

Stavba lesa z molitanové stavebnice

Motivace: ukázka obrázků z přírody

Pomůcky: molitanová stavebnice, šátky

Organizace: skupinová

Předmatematické činnosti

Motivace: „Veverce se rozkutálely kaštiny, pomůžeš jí je spočítat?“

Pomůcky: obruče, kaštiny

Organizace: individuální

Paletka barev

Motivace: „Tady máš paletku a naplň ji přírodním materiálem. Zkusíme najít co nejvíce barev přírody, které pak nalepíme na paletku. Můžeme třídit podle barev, velikosti listů nebo jakkoliv chceš.“

Pomůcky: vystřižená paletka z tvrdého papíru, oboustranná lepicí páska, přírodní materiál

Organizace: individuální

4. Navození tématu k činnosti: „*Děti podívejte se na obrázky v knížce a řekněte mi, o čem jsme si povídali včera, co jsme dělali?*“

Divadlo s plyšovými zvířátky

Motivace: „*Ahoj děti, já jsem zajíček Jácíček a já jeho kamarádka veverka.*“

Pomůcky: plyšová zvířátka – zajíček, veverka

Organizace: frontální

Seznámení s krtonožkou

Motivace: „*Slyšíte ten zvuk, komu patří?*“

Pomůcky: zvuk krtonožky, reproduktor

Organizace: frontální, v kruhu na koberci

Písnička Veverka Čiperka

Motivace: melodie písničky na klavír

Pomůcky: klavír

Organizace: Frontální, děti jsou rozmístěné po třídě, učitelka jim předcvičuje.

Aktivita: pohyb příloha č. 5

Akční malba suchými pastely za zvuku přírody

Motivace: „*Můžeš si zavřít oči, poslouchej, co slyšíš a podle toho vybírej i vhodné barvy. Nemusí to být konkrétní věc, maluj podle toho, co slyšíš a cítíš.*“

Pomůcky: suché pastely, reproduktor

Organizace: frontální

5. Navození tématu k činnosti: „Děti, víte co je to takový Pufodédr?“**Zhlédnutí video nahrávky**

Motivace: video nahrávka Pufodéde

Pomůcky: interaktivní tabule

Organizace: frontální

Aktivita: otázky k videu

„Co to tedy je ten Pufodédr?“

„O čem příběh byl?“

„Kdo v příběhu vystupoval? Jaká zvířátka?“

Stavba Pufodédrů

Motivace: *„Tak a teď si každý vezme stavebnici, kostky, cihličky nebo cokoliv z čeho by se Pufodédr dal postavit.“*

Pomůcky: stavebnice, kostky, cihličky, dřívka, molitanová stavebnice aj.

Organizace: individuální

Zdravotní cvičení s míčem

Motivace: *„Představte si, že máme místo míče šišku, se kterou budeme cvičit.“*

Pomůcky: overball

Organizace: frontální, děti jsou rozmístěné po třídě

Tvorba krajiny pomocí šátků

Pomůcky: barevné šátky, zalaminované a rozstříhané obrázky krajiny z knihy

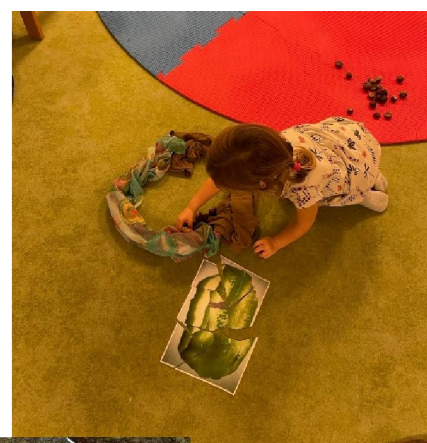
Organizace: individuální

Aktivita: Nejprve děti měly za úkol složit skládačku, na základě složeného obrázku vytvořit pelíšek pro zvířátka.

Příloha 2: *Polostrukturovaný rozhovor k pretestu a posttestu*

- Co tě napadne, když se řekne příroda?
- Co rád/a děláš venku v přírodě, v lese či parku?

Příloha 3: Ukázka fotek z realizace tematického celku



Příloha 4: *Básnička Spíme v lese***Spíme v pelíšku**

V hlubokém a temném lese
veverka si šišku nese.
Nese si ji do pelíšku,
raduje se, že má šišku.

Dá si hlavu na šišku,
spinká ve svém pelíšku.



K brzkému usnutí může pomoci například představa hlubokého a temného lesa i povídání o teplém veverčím pelíšku. Klidně básničku několikrát šeptem zopakujeme - děti mají opakování rády a mazlivá slova „šiška“, „pelíšek“ navodí atmosféru pro klidné usínání.

Příloha 5: písnička *Veverka Čiperka*

Text: E. Hurdová

Hudba: P. Jurkovič

Veverka Čiperka


Ve-ver-ka Či-per-ka po-bí-há v le-se, lís-ko-vý o-ří-šek
 s se-bou si ne-se. Ská-če si ve-ver-ka v ko-ru-nách stro-mů.
 Hop a skok, hop a skok, Či-per-ka vra-cí se do-mů.

Děti stojí v kruhu a drží se za ruce, uprostřed jedno dítě – „veverka“.

- | | |
|--|---|
| Veverka Čiperka pobíhá v lese, (1. a 2. takt) | — děti běží v kruhu |
| lískový oříšek s sebou si nese. (3. a 4. takt) | — veverka běží v protisměru
uprostřed kruhu |
| Skáče si veverka v korunách stromů. (5. a 6. takt) | — 10 poskoků v kruhu |
| Hop a skok, hop a skok, (7. takt a repetice) | — 4 skoky s pauzou |
| Čiperka vrací se domů. (8. a 9. takt) | — veverka si v běhu vybere
další dítě do S kruhu |

Tanec probíhá tak dlouho, dokud se nevystřídají všechny děti.



Příloha 6: Zpracování pretestu

PRETEST		
Co se například, když se řídí přídav?		Co řídí dělá vědnu v přídav, v les či pastev?
D ₁ Ša - kůra 1		krájí si máv zahradi
D ₂ Ma - Ø		Ø
D ₃ Zu - začátku rytí les 3		les má stromy v kabině
D ₄ So - pase les 2		řada si krajů vedu ovčín → s čim, s řim - s bráhou
D ₅ Be - Ø		Ø
D ₆ Ju - uzavřel 1		chodím máv prokázem s manužem a bráhou
D ₇ E - ryhlořev 1		Ø

PRETEST		
01		02
CH ₁ Ma - zahrada 1		Ø
2H ₂ Ma - dřeváci řada řevčan 3		krájí si ⇒ dřevci máv kole stevci máv dřevčím
3H ₃ Ma - dřeváci les 2		řada si krajů máv řevčím předm máv kole
2H ₄ V - les 1		krájí si ⇒ řevčan
2H ₅ D - les 1		krájí si, Øx krajů si

Příloha 7: Zpracování posttestu

POSTEST		POSTEST	
Co ti například, když se řešne přiroda?	Co máš dělat, když se řešne přiroda?	01	02
D ₁		CH ₁ - les stromy 2	prázdné na hole střechy 2
D ₂		CH ₂ - dřevinná zemědělská pouť vedou 4	zbořená dřevinná stavení na dřevinné prázdné na hole 3
D ₃		CH ₃ - město, hole žijí dřevinná dřevinná město les stavení 5	město si žijí na dřevinné prázdné na hole 3
D ₅ - medvědi 1	D ₅ - dřevinná 1	CH ₄	
D ₆		CH ₅	
D ₇ - žijí vedou 2	D ₇ - dřevinná žijí 1		

Příloha 8: Oblasti pozorování

	zájem o obal	pozorování přírody	semenářskou práci	ptač se	soustředě né	zapojuje se	odpovídá na otázky		
D ₁								2	■ PRETEST
D ₂								2	■ POSTTEST
D ₃								4	
D ₄								3	
D ₅								1 3	
D ₆								2	
D ₇								2 3	
CH ₁								1 1	
CH ₂								3 6	
CH ₃								4 4	
CH ₄								0	
CH ₅								1	
	5x 3x	3x 4x	2x 2x	4x 1x	3x 1x	5x 3x	3x 3x		