

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvíjení dětí předškolního věku prostřednictvím environmentální výchovy  
Development of pre-school children by environmental education

Bc. Marie Češpivová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.  
Studijní program: Pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvíjení dětí předškolního věku prostřednictvím environmentální výchovy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. července 2022

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné, vřelé a trpělivé vedení při zpracování této práce, za cenné rady a připomínky. Srdečné poděkování patří také všem osloveným respondentům za jejich ochotu a čas podílet se na výzkumu.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá environmentální výchovou jako nástrojem pedagoga pro rozvíjení dětí předškolního věku v Praze v podmínkách obvyklých i neočekávaných (během výskytu pandemie covidu-19).

Teoretická část práce informuje o obsahu, prostředcích a některých zásadách environmentální výchovy. Je zde objasněn význam přímého kontaktu dětí s přírodou a jsou zde představeny informace o možnostech a mezích rozvíjení dětí pomocí environmentální výchovy ve všech oblastech definovaných legislativou.

V praktické části je popsáno výzkumné šetření, ve kterém byly použity tři metody kvalitativního zjišťovacího výzkumu, a to akční učitelství, polostrukturovaný rozhovor a příklad inspirativní praxe. Byla zjištěna nižší úspěšnost dětí jedné ze dvou tříd v environmentálních činnostech. Oslovení učitelé projeví znalost významu environmentální výchovy i přímého kontaktu s přírodou a také to, že dbají na koncepční rámec. Ukázalo se, že dle většiny oslovených učitelů byly podmínky pro realizaci environmentální výchovy v době pandemie covidu-19 omezující, zejména v tom, že děti nemohly být přítomny v mateřské škole. Zaznamenané novinky pro praxi se většinou týkaly využití informačních technologií. Vystalé problémové situace se týkaly pedagogovy práce s dětmi i koncepčního a organizačního rámce. Přínosem práce je také popis pestré škály inspirativních řešení těchto problémů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Environmentální výchova; předškolní věk; přímý kontakt s přírodou; dopady pandemie covidu-19.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with environmental education as a teacher's tool for the development of preschool children in Prague in both usual and unexpected conditions (during the outbreak of the covid-19 pandemic).

The theoretical part of the work informs of the content, means and some principles of environmental education. The importance of children's direct contact with nature is clarified here and information of the possibilities and limits of children's development through environmental education in all areas defined by legislation is presented.

In the practical part, a research investigation is described, in which three methods of qualitative investigative research were used, namely action teacher research, a semi-structured interview and an example of inspirational practice. A lower success rate of children from one of the two classes in environmental activities was found. Addressed teachers showed knowledge of the importance of environmental education and direct contact with nature, as well as attention to the conceptual framework. It turned out that, according to the majority of interviewed teachers, the conditions for the implementation of environmental education during the covid-19 pandemic were restrictive, especially in the impossibility of children being present in kindergarten. The recorded innovations for practice mostly related to the use of information technology. The problematic situations that arose related to the teacher's direct work with children as well as the conceptual and organizational framework. The contribution of the work is also the description of a varied range of inspiring solutions to these problems.

## **KEYWORDS**

Environmental education; preschool age; direct contact with nature; the effects of the covid-19 pandemic.

# Obsah

Obsah .....	1
Seznam použitých zkratk a symbolů .....	3
Úvod .....	4
TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1. Pojem environmentální výchova a její cíle ve vztahu k předškolnímu věku .....	6
2. Možnosti a meze rozvíjení dětí předškolního věku prostřednictvím environmentální výchovy ve všech definovaných oblastech.....	8
2.1 Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo.....	8
2.2 Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika.....	10
2.3 Vzdělávací oblast Dítě a ten druhý .....	13
2.4 Vzdělávací oblast Dítě a společnost.....	14
2.5 Dítě a svět.....	15
3. Poznatky o vztahu dětí předškolního věku k prostředí.....	16
3.1 Potřeba kontaktu s přírodou .....	17
3.2 Adaptace na přírodní podmínky .....	18
3.3 Estetický postoj k přírodě.....	19
3.4 Etický postoj k přírodě .....	20
3.5 Environmentální vědomí .....	20
4. Aktuální témata environmentální výchovy.....	21
5. Prostředky pro realizaci environmentální výchovy v předškolním věku v Praze a její poskytovatelé.....	25
5.1 Organizační formy environmentální výchovy.....	26

5.2	Metody environmentální výchovy .....	29
5.3	Vybrané zásady environmentální výchovy .....	33
5.4	Poskytovatelé environmentální výchovy pro předškolní věk v Praze.....	37
5.5	Výchovně-vzdělávací proces v mateřských školách během pandemie covidu-19 39	
6.	Shrnutí teoretické části .....	40
PRAKTICKÁ ČÁST .....		41
7.	Charakteristika a cíl výzkumu .....	41
7.1	Dílčí cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	41
7.2	Výzkumné metody .....	44
7.3	Příprava výzkumu a výzkumný vzorek.....	46
8.	Popis realizace výzkumu .....	54
8.1	Oslovení pracovníků mateřských škol, domluva termínu rozhovoru či setkání	54
8.2	Realizace výzkumu a sběr dat .....	55
8.3	Prezentace a analýza získaných dat.....	99
9.	Vyhodnocení výzkumu.....	117
10.	Shrnutí praktické části .....	121
Diskuse .....		124
Závěr.....		129
Zdroje .....		131
Seznam příloh.....		144
Přílohy.....		I
Obrázky.....		XLII
Tabulky.....		LIV

## Seznam použitých zkratek a symbolů

TA	třída A
TB	třída B
ICT	informační technologie
RVP PV	Rámcový vzdělávací program
ŽP	pro předškolní vzdělávání
EV	životní prostředí
PV	environmentální výchova
EVVO	předškolní věk
	environmentální vzdělávání, výchova
OSN	a osvěta
SDGs	Organizace spojených národů
WEEC	Sustainable Development Goals
	World Environmental Education
	Conference
TVP	třídní vzdělávací program
EU	Evropská unie
ČŠI	Česká školní inspekce
VO	výzkumná otázka
MŠL	lesní MŠ v příkladu inspirativní praxe

# Úvod

Diplomová práce se zabývá možnostmi environmentální výchovy jako nástroje pro pedagoga působícího na děti předškolního věku v Praze. Environmentální výchova mě provází životem od útlého věku. Pozoruji, že mé vlastní zážitky hluboké radosti a štěstí nesouvisí příliš s množstvím hmotné spotřeby, nýbrž souvisí s mírou citlivosti k sobě, k druhým a k prostředí. Takové pohnutky mě vedly k tomu, že jsem si vybrala environmentální výchovu jako téma své diplomové práce.

Mým velikým přáním je, aby děti prožily dětství ideálním, radostným a obohacujícím způsobem a zároveň ve svém životě cítím možnost dětem zajistit, aby mohly prožít rané dětství takovým způsobem. Od dětství se často pohybuji v přírodním prostředí, nejvíce mě v této oblasti poznamenaly vycházky s rodiči a mnoholeté působení v oddílu Českého svazu mladých ochránců přírody, účast na nejrůznějších ekologických pobytech, soutěžích zaměřených na ekologii a znalost přírody, později účast na biologických olympiádách. V posledních letech mě také ovlivnilo pobývání ve skanzenu, kde místní provozovatelé žijí velmi udržitelným způsobem života a praxe a později působení v lesních mateřských školách.

Přeji si dát mně svěřeným dětem možnost seznamovat se s nejrůznějšími procesy a činnostmi (například zahradničení, trouchnivění dřeva, vypásání louky ovečkami, erozi půdy vodou, řezání dřeva pilou), pozorovat je a ve zdravé míře se do nich zapojit a setkat se s následky činností. Při práci s dětmi zjišťuji, že děti projevují různou míru zaujetí v pozorování přírodních jevů a procesů. Zpozorovala jsem také, že u některých dětí se během roku zájem postupně začal prohlubovat.

Neutuchající inspirací mi jsou zkušenosti z praxí v českých i zahraničních lesních mateřských školách, nynější působení v pražské lesní mateřské škole, účast na seminářích a letních školách pořádaných Asociací lesních mateřských škol, knihy Marie Montessori, zejména titul Tajuplné dětství, kniha Způsob bytí Carla R. Rogerse, přednášky Hellen Heckmann a její knížky Pomalé rodičovství a 5 zlatých klíčů. Z českého prostředí je to zejména kniha Svobodná hra Petra Daniše.

Téma environmentální výchovy a udržitelného způsobu života se dnes stává módním trendem. Environmentální výchova nabývá na významu, protože díky technickým poznatkům máme mnoho možností hmotného zabezpečení a ulehčování práce. Postupně si uvědomujeme veškeré důsledky využití nejrůznějších technologií a učíme se takové nové možnosti vhodně a účelně využívat.

**Práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem je zjistit, jak se v praxi v Praze daří realizovat environmentální výchovu pro děti předškolního věku v podmínkách obvyklých i neočekávaných (spojených s výskytem pandemie covidu-19). Pokud učitelé při realizaci environmentální výchovy zaznamenali problémy či nové přínosné způsoby realizace, je dále cílem zjistit, jaké to jsou a jaké inspirativní zkušenosti má s řešením takových problémů mateřská škola, která se zaměřuje na environmentální výchovu.**

V teoretické části práce se zabývám vymezením pojmů a shrnutím současných poznatků týkajících se environmentální výchovy a jejích předností, o vztahu dětí předškolního věku k přírodě, a dále také možnostmi a způsoby realizace environmentální výchovy v Praze.

V praktické části využívám k dosažení cílů práce kvalitativní metody, a to (1) akční učitelský výzkum ve dvou třídách různých mateřských škol, skrze který zjišťuji úspěšnost i úskalí v praxi. Dále využívám (2) polostrukturované rozhovory s učiteli pražských MŠ, které se týkají realizace environmentální výchovy v době pandemie covidu-19 v roce 2020 a 2021 a také zpracovávám (3) příklad inspirativní praxe pražské lesní mateřské školy, kde shrnuji inspirativní zkušenosti s problematickými tématy, která jsem v průběhu výzkumu zaznamenala.

Očekávaným přínosem diplomové práce je zmapování aktuálních a nově objevených možností a způsobů realizování environmentální výchovy pro pražské děti, tedy v konkrétní lokalitě, a dále zaznamenání příkladů z praxe. Předpokládám, že práce může být přínosem zejména pro pražské pedagogy a lektory environmentální výchovy věnující se dětem předškolního věku.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Pojem environmentální výchova a její cíle ve vztahu k předškolnímu věku

Environmentální výchova je uceleným nástrojem pro pedagoga a jako taková je zaměřena na různé věkové i sociální skupiny. V současné době se můžeme setkat s tradičním pojmem environmentální výchova (dále jen EV) (Frouz & Moldan, 2015; Průcha et al., 2013), s pojmem environmentální výchova a vzdělávání (v angličtině nahrazeno dvouslovným pojmem *environmental education* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008). Zejména v novodobých dokumentech se setkáme také s pojmem environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (dále jen EVVO). Osvětou se rozumí šíření informací zejména mezi dospělými (Kolář et al., 2012; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008). V rámci realizace environmentálních činností s dětmi PV (předškolního věku), kdy má vzdělávání doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, je komunikace mezi rodiči, pedagogy i širším okolím neodmyslitelná. Předmětem mého výzkumu je rozvoj dítěte a přímá práce s ním. Edukace dospělých a komunikace s nimi v kontextu této práce není primárním cílem, ale prostředkem pro přiblížení se cíle. Dle mých osobních zkušeností je v Čechách pojem environmentální výchova ustálený, širší veřejnosti srozumitelný a často užívaný. I nadále budu v textu upřednostňovat užívání pojmu environmentální výchova (EV). Ve vztahu k dětem předškolního věku je však funkce environmentální výchovy nejen výchovná, ale také vzdělávací, stejně jako například v polytechnické, dramatické či multikulturní výchově (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Podrobnější analýza rozdílů mezi jednotlivými pojmy a vhodností jejich užívání by byla nad rámec této práce.

S přijetím nového školského zákona v roce 2004 bylo pro Českou republiku uzákoněno pojetí environmentální výchovy, která spočívá v „uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje“ (Zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [školský zákon], 2020, § 2 odst.).

Cíle EV zaměřené konkrétně na PV (předškolní věk) jsem v rámci rešerše nenašla. Definice cílů EV z roku 1975 se nijak významně neliší od současné definice, rozdíl shledávám

v podobě cílů namísto v jejich obsahu či významu. V Bělehradské deklaraci se dočteme, že cílem EV je (přeloženo mnou z angličtiny): „vybudovat světovou populaci, která si je vědomá prostředí a jeho problémů, je znepokojená, a která má takové znalosti, dovednosti, postoje, motivaci a závazky, aby jednotlivě i společně pracovala na řešení aktuálních problémů i prevenci vzniku nových.“ (United Nations Environment Programme, 1975, s. 3) Současná definice EVVO se velmi podobá výše zmíněné definici EV z roku 1975, nově však Broukalová a Novák (2012) uvádějí pojem kompetence, ty pro environmentálně odpovědné jednání dělí do pěti oblastí:

(1) *vztah k přírodě*; (2) *vztah k místu*; (3) *ekologické děje a zákonitosti*; (4) *environmentální problémy a konflikty*; (5) *přípravenost jednat ve prospěch ŽP* (s. 4).

Pro děti PV jsou klíčové oblasti první dvě z těchto oblastí (Činčera, 2011; Simmons, 2016).

Některé zdroje popisují prostředí EV jako okolní, obklopující (Francouzsko-český česko-francouzský velký slovník, 2012) či zejména přírodní (Kolář et al., 2012) a dle Frouze a Moldana (2015) je prostředím EV příroda. Děti PV se učí skrze prožitek a přímou zkušenost. Pokud budou trávit čas v prostředí, které je pro ně rozvíjející a uspokojuje jejich potřeby, kde mohou plnohodnotně žít tak, jak v období dětství potřebují, vytvoří si dovednosti pro plnohodnotné žití v prostředí. (Činčera, 2011; Heckmann, 2019; Montessori, 2018) Záludné na tom je, že první fáze řešení problémů životního prostředí spočívá ve zdánlivě „nic neřešícím pobývání a ve hře bez aktuálních výsledků“, jak píše Činčera (2011), kdy děti *pouze* rozvíjejí senzitivitu k prostředí.

K rozvíjení jednotlivých oblastí kompetencí v EV je třeba vytvořit také prostředí, které je zaměřené na sociální, hodnotovou a etickou bohatost (Průcha et al., 2013) a dbát na rozvoj osobnostních a charakterových vlastností jedince (Máchal, 2000), protože od nich se odvíjí vnitřní motivace k environmentální aktivitě. Děti PV se učí nápodobou a pozorováním okolí, záleží tedy velmi na vhodných vzorech chování, se kterými se děti setkávají. (Heckmann, 2019; Vágnerová, 2012)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je environmentální oblast nazvána jako *Dítě a svět* a týká se nejen trvale udržitelného rozvoje,

poznávání přírody či ekologických zákonitostí, ale také povědomí o jiných kulturách či o technickém prostředí. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021)

Z kapitoly jsme se dozvěděli, že EV bývá také často pojímána jako EVVO, její definice se objevila již v Bělehradské deklaraci, její cíle mají podobu kompetencí, v RVP PV se EV věnuje oblast *Dítě a svět* a její prostředí popisují autoři různě.

## **2. Možnosti a meze rozvíjení dětí předškolního věku prostřednictvím environmentální výchovy ve všech definovaných oblastech**

Namísto izolované charakteristiky dítěte PV se mi jeví vhodnější uvést charakteristiku v kontextu uplatňování EV v jednotlivých vzdělávacích oblastech, jak je definuje RVP PV. Předškolní věk je sám o sobě specifickým obdobím, ve kterém dítě prochází mnoha vývojovými úkoly. Předmětem mého výzkumu jsou děti ve věku zhruba od 3 let do počátku školní docházky. Toto období nazývají například Kolář et al. (2012) či Vágnerová (2012) PV. Jedná se o pojetí PV v takzvaně užším slova smyslu.

Dle zákona o životním prostředí mají být výchova a vzdělávání prováděny v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje a zároveň tak, aby rozvíjely úctu k všemožným formám života (Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, 1992, §16). Pro rozvoj dětí je přírodní prostředí velmi vhodné a podnětné (Barton & Pretty, 2010; Fjørtoft, 2004; Lieberman & Hoody, 1998; Lim et al., 2017; Louv, 2012). Na prvním stupni základní školy má EV podobu průřezového tématu, tedy je uplatňována skrze jednotlivé předměty.

Otázka provázející tuto kapitolu zní: *Je možné všech vzdělávacích cílů, které vymezuje RVP PV, dosahovat environmentálně zodpovědným způsobem a v přírodním prostředí?* Pracovala jsem s pomocí materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012), pro stručnost zmiňuji jen výstupy, u kterých může být způsob jejich dosahování udržitelným způsobem a v přímém kontaktu s přírodou dle mého odhadu na první pohled neproveditelným a některé lidi by mohl odradit.

### **2.1 Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo**

Co se zdraví týče, pouhá přítomnost zeleně kolem obydlí měla vliv na nižší výskyt 15 z 24 všech skupin nemocí a zároveň výskyt žádné z nemocí nebyl vyšší. (Maas et al., 2009) Pohyb je pro dítě živelnou potřebou, zdravé dítě zažívá z možnosti pohybu velikou radost

(Říčan, 2014). Děti potřebují být v maximální části dne v prostředí, které jim poskytne dostatečnou možnost pohybu, také činnosti jiného charakteru potřebují děti prokládat pohybem (Heckmann, 2019; Jančaříková, 2010). Cooper (2011) zjistil, že přírodní prostředí podněcuje děti k pohybu ve dvaapůlkrát vyšší míře než vnitřní prostory.

### **Obrázek 1**

#### *Rozvíjení motoriky v přírodním prostředí*



Hra v přírodním prostředí, pokud se děje pravidelně, významně napomáhá dle Fjørtoft (2004) motorickému rozvoji napříč všemi oblastmi. Zejména rozvíjí rovnováhu a koordinaci. Dle Lim et al. (2017) rozvíjí hra v přírodě také ohebnost, lezení (jak je vidět na Obrázku 1), chůzi, běh a skok, nejméně manipulaci jako je kopání, házení a chytání. Sama jsem od mala jsem trávila hodně času v přírodě a moje dovednosti v různých oblastech odpovídají výsledkům výzkumu, největší nedostatky mám v míčových hrách.

Zdroj: fotografie autorky práce

V PV se děti také výrazně zdokonalují v jemné motorice. Učí se správnému úchopu, ovládání kloubů paží, používání štětců, nůžek, pastelek a dalších pomůcek.

### **Obrázek 2**

#### *Grafomotorika*



### **Obrázek 3**

#### *Jemná motorika*



### **Obrázek 4**

#### *Únorové malování do sněhu*



Zdroje obrázků 2 až 4: fotografie autorky práce

V přírodě se nachází mnoho rozličných materiálů, které děti zajímají a manipulace s nimi podpoří jemnou motoriku, jak je vidět na Obrázku 3. Je mnoho způsobů, jak se s dětmi věnovat grafomotorice ve venkovním prostředí (Obrázek 1). Odpadá také mnoho úklidu.

Pro dosahování čtyř z celkem 36 konkretizovaných očekávaných výstupů v této oblasti se jeví jako žádoucí či nutné pobývat ve vnitřních prostorech. Chladné či mrazivé počasí, kdy děti nosí rukavice, může být překážkou pro rozvíjení jemné motoriky, pro manipulaci s předměty a také pro provozování relaxačních cvičení. Na Obrázku 4 si mohlo dítě výjimečně při únorových paprscích sundat rukavice, avšak není to pravidlem. Je třeba režim dne vhodně naplánovat tak, abychom se ve vnitřních prostorech věnovali primárně těm činnostem, které venku rozvíjet nedokážeme. Nevhodné oblečení dětí či personálu a celkově fyzická, zejména tepelná nepohoda mohou být překážkami v dosahování očekávaných způsobů v přírodě. Dále výstup „*užívat různé náčiní a nářadí a pomůcky k pohybu (tříkolky, koloběžky, odrážedla)*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 3). Při snaze užívat náčiní šetrně k přírodě může pomoci volit cíleně předměty, které mají dlouhou trvanlivost a byly vyrobeny s maximálním ohledem na životní prostředí, popřípadě si je s dětmi vyrobit svépomocí. Děti je třeba učit o předměty pečovat (vhodně s nimi zacházet, uklízet je, čistit, popřípadě opravovat). V některých školkách, které jsem navštívila, měly děti k dispozici velké množství odrážedel, v jiných školkách děti naopak neměly k dispozici žádná. Velikou radost dětí jsem zaznamenala, když si za pomoci dospělých vyrobily vozítko ze starého podvozku a provazový žebřík.

## 2.2 Vzdělávací oblast **Dítě a jeho psychika**

### 2.2.1 Podoblast **Jazyk a řeč**

Úroveň hrubé motoriky úzce souvisí s rozvojem řeči. (Přínosilová, 1997) V lesních MŠ pozorují, že po tříhodinovém čase stráveném v přírodě mají děti po cestě zpět do zázemí veliký zájem o zpěv písniček, o učení se básniček a říkanek a při návratu do budovy je zajímá předčítání a prohlížení si knížek, jsou schopné se na činnost poměrně vytrvale a se zaujetím soustředit. Děti v PV rozvíjejí schopnost naslouchat, rozvíjejí aktivní i pasivní slovní zásobu, výslovnost a všechny další složky řeči, sluchovou analýzu i syntézu (Bednářová & Šmardová, 2011) Zejména v kolektivu rozvíjejí děti také schopnost vést dialog a aktivně komunikovat.

Ze všech 17 bodů konkretizovaných očekávaných výstupů v této podoblasti se jeví jako částečně nutné věnovat se ve vnitřních prostorách jen jednomu z nich – rozvíjení slovní zásoby a pojmenovávání jevů ve svém okolí. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012) Aby se děti setkaly s předměty jako postel, koberec, topení, strop, závěs apod. a naučily se je pojmenovávat, je třeba společně trávit čas v budově.

Činnosti cílené k dosahování ostatních konkretizovaných očekávaných výstupů mohou dle mého odhadu být realizovány ve venkovním, přírodním prostředí. Je třeba činnosti vhodně a dostatečně dopředu plánovat. Ve většině případů bude pravděpodobně limitem pro trávení času venku v přírodě míra otužilosti a adaptace dětí i dospělých na venkovní prostředí, potřeba tepelného komfortu a pohodlí.

### 2.2.2 Podoblast **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**

K PV neodmyslitelně patří magičnost, fantazijní interpretace, příběhy, pohádky a nadpřirozené bytosti. (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012) Dětem je vlastní antropomorfismus, kdy zástupné předměty (symboly) či zvířata mají lidské vlastnosti a chování. (Prokop, 2005; Vágnerová, 2012). Pohádka dětem zprostředkovává strukturu, řád, spravedlnost a přehledná pravidla. (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012) Děti velmi ocení opakované čtení jedné pohádky, zpívání jedné písničky a pravidelné rituály během dne.

Vzdělávání se v přírodním prostředí má příznivý vliv na myšlenkové operace a poznávací schopnosti dětí (Bartosh, 2003; Lieberman & Hoody, 1998). Děti předmatematické představy rozvíjejí spontánně skrze hru a pozorování okolí a nejprve potřebují zkoumat jevy senzitivně, skrze smysly a manipulaci s předměty (Bednářová & Šmardová, 2011; Kaslová, 2012). Příroda to umožňuje i bez složité přípravy pedagoga (Činčera, 2011). V PV je nápadná centrace a prezentismus, tedy ulpívání na jednom, percepčně nápadném znaku (Vágnerová, 2012). Například 3,5leté děvčátko na pobídku k běhu poznamenalo: „Já ale neumím běžet, když chodím“ (rozhovor s dítětem v MŠ, 2019). EV je také nástrojem pro uplatňování kritického myšlení (United Nations Environment Programme, 1975). Při manipulaci s předměty se děti učí předměty otáčet a překlápět, zdokonalují se v orientaci v počtech, v porovnávání, třídění, v rozlišování nadřazenosti a podřazenosti,

ve vnímání objemu, délky, výšky. S pozorováním přírody se děti také učí kauzalitě, učí se rozlišovat jednotlivé fáze procesů, orientují se v čase.

Z 69 konkretizovaných očekávaných výstupů v této podoblasti se dosahování tří z nich váže k vnitřním prostorám: (1) sledování divadelního představení (ne všichni herci mohou být ochotni hrát venku, zejména v divadelní sezóně, v zimě); (2) rozlišování zvuků hudebních nástrojů, zejména klavíru a naučení se základního ovládání počítače a elektroniky a (3) složitější výtvarné techniky a pomůcky při zdokonalování jemné motoriky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012). Takové činnosti je možné provádět v přírodě, ale vše závisí na tepelném komfortu dětí i dospělých, na jejich adaptaci na pobyt venku a také na venkovním zázemí (například vhodný stůl a židle či tekoucí voda). Chladnější počasí, kdy děti nosí rukavice, může činnosti velmi komplikovat či znemožňovat. Dále je dle mých zkušeností třeba dětem umožnit zažít si zásad chování v různých prostředích – například, že na koberci není možné malovat temperami, na trávě ale ano, že na louce je možné drobit, na stole ne, že na linu nemůžeme řezat pilkou, v lese či na zahradě ano. K tomu je na místě využívat vnitřní prostory a naučit se zásadám chování v nich.

### 2.2.3 Podoblast **Sebepojetí, city, vůle**

Naším strachem, nepochopením zákonitostí a podob vývoje dítěte můžeme vývoj dětí spíše pozdržet. Děti mají potřebu „stálých laskavých vztahů“ a „stálého a podporujícího okolí“ (seznam Basic Needs, podle Opravilová, 2016, s. 66-67). Dále děti potřebují spolehlivost a srozumitelnost informací, pravidel a zpětné vazby. V pravidelném režimu dne, jehož rytmus má také fázi zastavení se, děti zažívají pocit bezpečí a úspěchu a upevňují tak svoji sebedůvěru (Heckmann, 2019).

Dále je dětem PV velmi vlastní iniciativa, aktivita, touha projevit se, dobrovolnost (tolik důležité vlastnosti pro environmentálně odpovědné jednání). (Erikson, 1993) A kde děti PV mohou tyto vlastnosti rozvíjet? Prostřednictvím hry, která je jim velmi vlastní, nutná až terapeutická. Děti se ve hře vyrovnávají s realitou, zažívají pocit svobody, mohou utvářet vlastní budoucnost (Kořátková, 2014; Opravilová, 2016). R. Hettich (výklad na kurzu Přírodní pedagogika pořádaným Asociací lesních mateřských škol, 2020) na jeho kurzu mluvil o potřebě dětí měnit, přetvářet. Ale na legu a hotových hračkách není tolik příležitostí měnit jako na přírodninách. Rozlišuje tedy *hru s přírodninami* (možno opracovávat a užívat

dle vlastní fantazie) a *užívání předmětů* – koloběžek, figurek, panenek a podobně (Hettich, ústní výklad na kurzu Přírodní pedagogika pořádaným Asociací lesních mateřských škol, 2020). Kontakt s přírodou napomáhá psychickému zdraví, například ekoterapie a různé druhy animoterapií fungují díky kontaktu s přírodou. Richard Louv (2012) píše o přírodě jako o *vitaminu N* (vitamin nature). Wells a Evans (2003) zjistili, že děti, které pobývaly více v přírodě, lépe zvládaly stresové situace (28,8% úspěšnost na vzorku 337 dětí).

Jeví se, že až na výjimku všechny body výstupů této podoblasti je možné si osvojit v přírodě, například v lese, dokonce je příroda k jejich osvojování si nápomocna, dle Bartona a Prettyho (2010) zejména pobyt v blízkosti vody. Pouze bod o naučení se vhodně projevovat vzhledem k okolí vyžaduje pobyt ve vnitřních prostorech. Děti se učí ovládat své impulsy a respektovat druhé, když například při prožívání negativních emocí není žádoucí rýt do dřevěné podlahy, zatímco v lese rýt do země většinou mohou. Dále se děti cvičí v sebeovládání například v udržovaném parku se zasázenými květinami či v místnosti s naleštěnými zrcadly. Je však žádoucí, aby děti měly po chvíli možnost relaxace a ventilace energie. Stejně tak pro kultivaci mravního a estetického vnímání může být přínosné pobývat v lidmi výrazně upraveném prostředí, pokud mají děti zájem.

### **2.3 Vzdělávací oblast *Dítě a ten druhý***

K rozvíjení vztahů s vrstevníky a úspěšnou socializací vně rodiny dítě nutně potřebuje hluboké citové bezpečí a zázemí v rodině. V PV procházejí děti sekundární socializací v širším okruhu vrstevníků, setkávají se s novými společenskými rolami. Také ve hře dětí se postupně objevuje rolová a kooperativní hra. S iniciativou a zároveň se socializací se objevují prožitky viny, formuje se svědomí dítěte, které je součástí kulturního chování, děti se zdokonalují v sebeovládání. Příliš malé svědomí je potenciálně nebezpečné pro okolí, naopak příliš veliké svědomí může poškodit iniciativu. Dítě se učí samo sebe přijímat a odpouštět si. Je třeba, aby pedagog dětem projevoval zpětnou vazbu citlivě (Říčan, 2014).

Z některých výzkumů vyplývá, že pobyt v přírodním prostředí rozvíjí kreativitu a spolupráci při dětské hře. Například se zjistilo, že děti bydlící na sídlišti s více stromy si dvakrát déle hrály než děti, které trávily čas v prostředí bez stromů (Taylor et al., 1998) Také v prostředí s více stromy děti hrály více kreativních her (společné hry se švihadlem, vytváření si jednoduchých písni) oproti druhému prostředí. Stejně tak Luchs a Fikus (2013) díky

výzkumu (na 59-ti místech) zjistili, že déle trvající herní epizody se objevovaly na přírodně konstruovaném herním prostoru oproti hřišti s umělými prvky a povrchy. Více než polovina her na uměleji konstruovaném hřišti trvala méně než pět minut a naopak. Jedině na přírodněji konstruovaném hřišti trvaly některé hry celých 30 minut pozorování. K utváření přátelské a podporující atmosféry v kolektivu dětí je tedy bezesporu nápomocné ne-li nutné, aby děti měly pravidelně dostatečnou možnost hry v přírodě. Také ve zprávě ČŠI týkající se lesní MŠ, ve které působím, je popsáno, že se i nejmenší děti do činností aktivně zapojují a že MŠ dosahuje výborných výsledků v oblasti prosociálních vztahů (Česká školní inspekce, 2020a). Dále Moore a Wong (1997) zaznamenali pozitivní změny v dětském kolektivu, které nastaly v jedné ze základních škol poté, co velká asfaltová plocha na pozemcích školy byla nahrazena přírodní zahradou. V jiné škole se během dvou let snížil počet kázeňských přestupků z 560 na pouhých 50 poté, co se personál rozhodl přizpůsobovat výuku okolnímu prostředí. Ve škole se také zvýšila komunikační schopnost žáků, schopnost sebeovládání a starosti o druhé a schopnost pracovat ve skupinách (Lieberman & Hoody, 1998).

Z bodů konkretizovaných očekávaných výstupů v této oblasti je možné si téměř všechny osvojovat environmentálně zodpovědným jednáním, dokonce osvojování si jich v přírodě může být efektivnější. Pro učení se porozumět potřebám druhých se mi v naší kultuře jeví jako vhodné, aby se dítě občasně vyskytovalo také ve vnitřních prostorách. Může se tak naučit být obezřetný při zavírání dveří, aby do nich nikomu neskřípl prst, může se naučit pomoci kamarádovi utřít vylitý čaj na podlahu apod. Organizace dne a plánování činností tak, aby byly dětem podnětné, je odpovědností pedagoga a MŠ.

## **2.4 Vzdělávací oblast *Dítě a společnost***

Během sekundární socializace se děti seznamují s fungováním společnosti. Objevují místa a instituce v okolí MŠ, setkávají se s nejrůznějšími společenskými událostmi a kulturními tradicemi. Ze sledování 145 městských budov ve stejném městě bylo zjištěno, že sousedské sociální vazby závisí na míře informálních kontaktů. Přítomnost stromů a zatravněných ploch vedla ke společnému užívání prostoru a díky tomu kontakty vznikaly (Kuo et al., 1998a). Některé výzkumy poukazují na bezpečnost (nižší výskyt patologického chování a pocit bezpečí občanů) díky zeleným plochám ve městě, tedy prostor pro navazování sousedských vztahů. (Kuo & William, 2001; Kuo et al., 1998b)

Je na místě popsat souvislost EV s některými z bodů konkretizovaných očekávaných výstupů. Pro dodržování pravidel vzájemného soužití na veřejnosti je třeba trávit čas v různých prostředích, nejen v přírodě. Například v parcích, na veřejných hřištích, v okolí kulturních památek či na hřbitově (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012). Děti se například konfrontují s tím, že některým lidem může vadit, pokud zpívají českou hymnu jen tak cvičně cestou po ulici či například pokud lezou na strom před kostelem. Takové informace získáme při setkávání se s lidmi různé generace či kultury a různých názorů a hodnotových preferencí. „Zacházet šetrně s vlastními a cizími pomůckami, hračkami, s knížkami a věcmi denní potřeby“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 15), se děti učí také skrze zkušenosti, při trávení času v prostředí, které to dovoluje. Děti se tak zdokonalují v odhadu rizik svého chování (například, že házení míčem uvnitř může poškodit křehké předměty, či že po koberci zpravidla v naší kultuře nechodíme v botách). Bod znějící „v kulturních místech (např. divadle, galerii, muzeu atd.) respektovat dohodnutá pravidla a nerušit ostatní při vnímání umění“, si mohou děti osvojit skrze přímou zkušenost, skrze návštěvu příslušného místa (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s.16–17) Zároveň zachování environmentálně odpovědného jednání může být nápomocno při výběru vhodného kulturního programu i jeho místa (například, aby děti nešly zbytečně dlouho zástavbou a měly příležitost si cestou pohrát v přírodě). Při seznamování dětí s profesemi environmentálně odpovědný postoj také může zúžit jejich výběr či přinést témata k diskusi.

## **2.5 Dítě a svět**

Abstraktní myšlení se v PV teprve rozvíjí, proto je žádoucí provázanost osvojovaných poznatků s reálnou situací a s přímou zkušeností. (Kolář et al., 2012) Pro vytváření si vztahu k místu, vztahu k okolí a vztahu ke světu je zejména v předškolním věku velmi důležité trávit čas v přírodním prostředí (Frouz & Moldan, 2015; Kolář et al., 2012). Do oblasti dítě a svět však také patří seznamování se s kulturním a technickým prostředím a s riziky běžných chemických prostředků.

„Orientovat se ve školním prostředí, vyznat se v blízkém okolí (vědět, co se kde v blízkosti mateřské školy nachází, např. obchody, zastávka, hřiště, škola, pošta, policie, lékař, knihovna, hasiči, sportoviště)“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 17),

shledávám jako bod, kdy je třeba plánovat trasu k cílům v maximální míře tak, aby byla pro děti příjemná, bezpečná a obohacující, aby bylo možné si například cestou zahrát v parku na honěnou či pozorovat kačenky na rybníku. Totéž shledávám důležitým také v dosahování bodu „získávání poznatků o kultuře a technice“ a bodu „rozumět tomu, co se ve známém prostředí děje“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, s. 17). Jako důležité vnímám zprostředkovat dětem smysl činností a dějů – odpověď na otázku *proč*, děti tak zároveň mohou získat pocit jistoty a důvěry v okolní svět a v jeho fungování. Také pravidla chování pro chodce lze děti učit smysluplně a účelně a trávit v okolí silnic jen nezbytně nutnou dobu.

Mezi rizika v oblasti dítě a svět patří nepřehledné a neupravené prostředí s nadměrným množstvím hraček a věcí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Závěrem lze konstatovat, že většiny konkretizovaných očekávaných výstupů (kromě některých výše uvedených) je možné dosahovat v přírodním prostředí. Limitem může být potřeba komfortu dětí a pedagogů v zimních měsících a v deštivém či větrném počasí či osvojování si návyků vázaných konkrétně k vnitřnímu, kulturnímu či technickému prostředí.

### **3. Poznatky o vztahu dětí předškolního věku k prostředí**

Zpozorovala jsem různou míru vzdorování dětí, touhy a motivace k poznávání i ke hře v MŠ, které jsem navštívila, lišila se i míra efektivnosti a smysluplnosti činností a také klima a atmosféra. Během delšího působení v různých MŠ jsem pozorovala také sama na sobě různou míru elánu a chuti dělat svoji práci nejlépe, jak dovedu. Jaké mohou být příčiny?

V této kapitole se věnuji schopnostem dětí PV vztahovat se k přírodnímu prostředí a také rizikům plynoucích z narušení vztahu k prostředí.

Kapitolu jsem strukturovala do pěti oblastí, které dle českého ekopsychologa Jana Krajhanzla (2014) zahrnují jednotlivé dimenze (podoby) vztahu jedince k přírodě a k životnímu prostředí. Oblastmi jsou: (1) potřeba kontaktu s přírodou; (2) adaptace na přírodní podmínky; (3) estetický postoj k přírodě; (4) etický postoj k přírodě a (5) environmentální vědomí (Krajhanzl, 2014).

Přerušování určitého vztahového či citového pouta s přírodou vede dle Krajhanzla (2014) k odcizení se přírodě, které se následně může promítnout (1) do osobní roviny (zdraví,

fyzický a psychický rozvoj), (2) do roviny vztahu k přírodě či (3) do roviny společnosti a jejího rozvoje (Krajhanzl & Vostradovská podle Strejčková, 2005).

### 3.1 Potřeba kontaktu s přírodou

Z výzkumu České děti venku vyplynulo, že děti (7-15 let) vnímají přírodu oproti městu jako zábavnější, bezpečnější, užitečnější, příjemnější a čistší a že nejraději tráví venku čas na hřišti a v přírodě. (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016) S kolegyněmi v jedné z MŠ, kde jsem působila jsme vypožadovaly, že dětem, které velmi často vyvolávaly konflikty v kolektivu a rušily průběh činností velmi svědčilo, když jsme jim daly prostor ke hře v lese. Byla to jediná doba, kdy pravidelně působily klidněji, vyrovnaněji a našly si činnost, které se soustředěně věnovaly. Dnes často diskutovaným problémem dětí předškolního věku je porucha pozornosti, případně porucha pozornosti s hyperaktivitou. Může se její míra snížit s pobytem dětí v přírodě? Výzkumy Taylor a Kuo (2008) uvádějí, že ano, každodenní procházkou v přírodě. Kaplan, R. a Kaplan, S. (1989) k této problematice představili teorii obnovy pozornosti (Attention Restoration Theory) při kontaktu s přírodním prostředím a se zvířaty. Z působení v různých MŠ vnímám, že děti potřebují kontakt s přírodou také k tomu, aby se jejich smysly a mysl zrelaxovaly, aby byly v prostředí, kde se zároveň děje mnoho pozoruhodných věcí, které mohou zkoumat, sáhnout si na ně, či je jen bezmyšlenkovitě pozorovat. Sníženým užíváním smyslů a poruchou pozornosti se projevuje *nature-deficit disorder* (porucha nedostatku přírody), což je pojem, který užívá Richard Louv (2005).

Dle Vostradovské a Klofanové (podle Strejčková, 2005) může při nedostatku kontaktu s přírodou a zájmu o ni docházet také ke snižování schopnosti vcítění se k jiným formám života a můžou se také objevovat patologie v sociální oblasti. U dětí, které navštěvovaly MŠ, se kterou trávily v přírodě méně času, jsem častěji pozorovala agresi a projevy frustrace během řízených činností, v době stolování a v dalších situacích vyžadujících kázeň a soustředěnost. Z obsáhlých výzkumů Kuo a Sullivana (2001) se dozvíme, že neexistence zeleně má vliv na přibývání vandalismu, asociálního chování a kriminality. Přibývající množství zeleně naopak v lidech vzbuzuje dle jejich výzkumů pocit bezpečí.

Jaké možnosti mají děti pro trávení času v přírodě? Z výzkumu zabývajících se v USA dětmi předškolního věku vyplynulo, že pouze 3 z 10 dětí tráví pravidelně minimálně 1 hodinu denně na školní zahradě či v přírodě. (DeBord, 2003) Pro Českou republiku jsem nenašla

podobnou studii, která by se týkala dětí předškolního věku. Ve španělském předškolním zařízení pro děti od 0,5 do 4 let jsem zpozorovala, že děti ani jednou nebyly během 4 měsíců za provozu MŠ v přírodním prostředí, veškerý čas pobytu venku (1,5 až 2 hodiny denně) trávily na terase s kompletně umělými povrchy, viz Obrázek 1 v příloze. Podobně v maďarském předškolním zařízení děti během jednoho letního měsíce byly na procházce jedenkrát, zbytek času trávily na zahrádce za vysokou zdí, se třemi ovocnými stromy (na které nesměly lézt) a několika dekoračními rostlinami, celý povrch tvořila mulčovací kůra a umělé povrchy, viz Obrázek 2 v příloze. Většina českých MŠ, které jsem navštívila, naplňuje chodí s dětmi ven pravidelně, zhruba na 2 hodiny dopoledne a dle přítomnosti dětí i odpoledne.

### **3.2 Adaptace na přírodní podmínky**

Překonat jistou nepohodu, na kterou člověk možná ani není z rodiny zvyklý, vyžaduje úsilí a zejména motivaci a spatřování smyslu v konání. Pozoruji však, že mnohé děti mají rády výzvy a všemi možnými způsoby přírodu objevují. Mezi důsledky odcizování dětí přírodě a méně příležitostem adaptovat se na přírodní podmínky dle Vostradovské (podle Strejčková, 2005) patří menší fyzická zdatnost a obratnost, otužilost vůči povětrnostním podmínkám a také podceňování rizik spojených s pobytem v přírodě. Během roku působení v MŠ klasického typu jsem opravdu pozorovala průměrně menší fyzickou obratnost, zdatnost, otužilost a také neznalost či podceňování rizik v přírodním prostředí oproti průměru dětí v lesní MŠ. Zároveň jsem u dětí z klasické školky pozorovala, že se z procházek přírodou vracejí více zablácené a odřené než děti z lesní MŠ. Otázkou je, zda je příčinou vyšší potřeba kontaktu dětí s novým a neznámým prostředím, podceňování rizik spojených s pobytem v přírodě či je důvodem dokonce kombinace obojího.

Při adaptování se na přírodní podmínky děti používají hrubou i jemnou motoriku. U některých dětí jsem v různé míře pozorovala motorickou nešikovnost (problémy s jemnou i hrubou motorikou či s artikulací). Pokud se tyto příčiny vyskytují ve velké míře, jedná se o dyspraxii. Dyspraxie dle Zelinkové „není nemoc, je to více symptomů, které mají jednotné příčiny“ (Zelinková, 2007 s. 60). K rozvoji ve všech oblastech, na které je třeba se v PV u dětí s dyspraxií zaměřit, přispívá pobyt dětí v přírodním prostředí (Zelinková, 2007).

### 3.3 Estetický postoj k přírodě

Vnímání krásy přírody má mnoho podob. Děti mohou být přírodou fascinovány, zaujaty a mohou také obdiv a úžas projevovat. Pro PV typická centrace a presentismus (zmiňují již v podkapitole 2.2.2) může vnímání zejména estetických detailů ještě podpořit. Děti často fascinují zvířata (pozorují hmyz, hlemýžďe, žížaly, ptáky, domácí zvířata), obdivují barvy (například na spadáných listech, květinách či barvách duhy), tvary (například klacíků či květů rostlin) a rozličné procesy a přeměny (hoření ohně, tání ledu, míchání barev, krmení zvířat). Zejména u chlapců často pozorují, že jsou fascinováni tvarem či délkou klacku, který našli či nalezenou zkamenělinou a chtějí si předměty odnést domů, děvčata zas sbírají květy, kamínky či hlemýžďe. Některé děti přikládají přírodě či procesům v ní výsostné a důležité místo, vnímají, že jim příroda dokáže například zlepšit náladu. Na otázku *Co potřebujete k tomu, abyste byli spokojeni?* namalovaly děti z lesní MŠ nejčastěji slunce, duhu nebo zvířátko. Jindy je obdiv k estetice přírody v konfliktu s jinými zájmy dětí. V některých situacích se děti o přírodě vyjadřují velmi věcně a nezaujatě. Příkladem je výpověď jednoho děvčátka: „Ta mokrá tráva se mi zase přilepila na boty, koukej. Ty boty vůbec nejsou čisté. A že jsou hezký? S třpytkami“ (děti pražské MŠ, osobní rozhovor, 2020).

Dále se mohou u dětí objevovat biofobní znaky. Jejich projevy mohou být pocit hnusu ze špíny, štitivost, odpor, pocit nepohodlí či strach prožívaný v přírodě (Bixler & Floyd, 1997). Nejčastěji jsem se setkávala s pocitem hnusu ze špíny, který ale spíše souvisel s potřebou pořádku a čistoty ve chvílích, kdy se holčičky věnují jiné činnosti a není důvod, proč být umazané. Občas děti také pozorují prožívat odpor či štitivost, nejčastěji vůči nepříjemně páchnoucím či plesnivým látkám, exkrementům nebo vůči mršinám. Dostatek pobytu v různých typech přírodního prostředí a vykonávání zde všemožných činností (svačení v přírodě, vykonání malé či velké potřeby, přespání v přírodě apod.) může být vhodnou prevencí před výskytem biofobních znaků v pozdějším věku. Dle Krajhanzla a Vostradovské (podle Strejčkové, 2005) teprve děti na prvním stupni základní školy začínají prožívat například strach z pavouků a další druhy fobií. Občas se mě děti PV ptají, jestli se bojím pavouků, jak velikého pavouka jsem viděla a jestli jsou v Čechách jedovatí pavouci. Většinou ale společnými silami například pavouka z místnosti s dětmi odnese, menší pavouky si předáváme z ruky na ruku.

### **3.4 Etický postoj k přírodě**

Mají děti snahu docházet ve vlastních úvahách k eticky správným řešením? Kde začíná a kde končí soucit dětí s přírodou? A jaká rizika hrozí dětem, které nemají příliš rozvinutý etický postoj k přírodě?

V rámci etického postoje dětí k přírodě můžeme pozorovat afiliaci, lhostejnost a hostilitu. (Krajhanzl, 2014) Afiliace se projevuje postojem dítěte k přírodě, kdy dítě vnímá, že příroda má právo žít bez ohledu na to, jaký užitek jemu nebo okolí přináší. (Krajhanzl, 2014) Některé děti například mrzí, když šlápnu na hlemýždě. Dalším příkladem jsou úvahy dětí při plánování zvětšení trampolíny. Když děti zjistily, že ke zvětšení trampolíny by bylo třeba porazit jablň, přicházely s úvahami, že na jabloni je krmítko pro ptáčky a oni k němu létají. Afiliaci také pozorují při okouzlení dětí estetickou stránkou přírody. Příkladem lhostejnosti vůči přírodě jsou například hry dětí, kdy natrhají rostliny k tomu, aby z nich stavěly domečky. Použijí materiál k nějakému účelu, který je jim či okolí prospěšný.

Hostilita se vyznačuje absencí sympatií vůči přírodě, zpochybňováním její hodnoty, nepřátelským chováním a odporem k přírodě (Krajhanzl, 2014). Příkladem je jednání chlapců, kteří několikrát schválně šlápli na hlemýždě a čas od času klacky a kameny zabíjeli ruměnice. Z jednání měli legraci a snažili se zaujmout ostatní. Zároveň se často chovali agresivně také k dětem v kolektivu. Dalším příkladem hostility je vytrhávání zasazených rostlinek ze záhonů či mladých stromků v lese. Necitlivost k přírodě a paralelně s ní necitlivost k druhým v kolektivu je častým jevem (Kaplan R. & Kaplan S., 1989; Vostradovská a Klofanová podle Strejčková, 2005).

### **3.5 Environmentální vědomí**

U různých skupin dětí pozorují environmentální vědomí v různých oblastech. Děti PV mají velkou potřebu být dospělým přijímány a uznávány, měly jeho pozornost a snaží se jednat tak, aby dostaly jejich pozitivní reakci a pozornost, což odpovídá dle Kohlberga (1981) prekonvenčnímu stadiu morálního vývoje. Orientace na univerzální, etické principy se objevuje až v postkonvenčním stadiu, a to jen u některých dospělých (Kohlberg, 1981). Dle Krajhanzla (2014) je pro environmentální vědomí příznačné, že si děti uvědomují environmentální souvislosti svého chování, nejen, že jednají proto, aby získaly kladnou reakci druhých. Děti se z svých zkušeností rády angažují v aktivitách na ochranu životního

prostředí, ale atraktivnost činností je pro ně atraktivnější než jejich smysl. Například sbírání odpadků v lese děti bavilo a velmi je zaujaly rukavice, které děti na sbírání dostaly, hodně se jich ptalo, jestli si je mohou vzít domů, dále je velmi zajímalo, co najdou za odpadky a některé z nich by si také nejraději vzaly domů. Jindy ale děti při zpozorování odpadků na procházce samy začaly přemýšlet nad tím, že tam odpadky nemají být, že lesu neprospívají. Projev dětského egocentrismu, hravosti a potřeba uspokojit nejprve jejich vlastní potřebu sounáležitosti, úcty a uznání tedy může být u dětí PV dočasnou překážkou v rozvoji environmentálního vědomí (Koťátková, 2014; Říčan, 2014).

Celkově jsem se této kapitole jsem se věnovala doložení smyslu a významu nástroje, kterým EV je. Uvedla jsem pozitiva, ale také rizika, která oslabený vztah dětí k prostředí může přinést. Pro tuto práci by bylo velmi podnětné znát informace, jak si ve vztahu k prostředí stojí městské děti, ideálně děti velkoměst typu Praha. Bohužel jsem v rámci rešerše nenašla zdroje. Zásadní roli v rozvoji dětí PV má rodina. V MŠ však děti často tráví velikou část dne (některé pravidelně i osm hodin denně). I MŠ může rodinnou výchovu a vzdělávání jak vhodně doplnit a podpořit, tak i omezit (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). V různých senzitivních obdobích raného dětství dochází k vtiskování (imprintingu) postojů a návyků, spojených s citovou vazbou. (Průcha et al., 2013; Langmeier & Krejčířová, 2006) Předpokládám, že proto vytváření si pozitivního vztahu k (přírodnímu) prostředí a setkávání se s pozitivními vzory (zejména do čtyř let věku) může být prevencí před nejrůznějšími závislostmi a dalšími patologickými jevy v pozdějším věku. Předpokládám také na základě svých zkušeností, že čím delší čas dítě tráví ve vhodném prostředí, tím více má v sobě prožitek z prostředí ukotvený. Lehce tak rozezná, pokud se vyskytne v méně příznivém prostředí a bude se aktivně snažit o jeho úpravu či změnu.

#### **4. Aktuální témata environmentální výchovy**

Environmentální výchova je nástroj využívaný po celém světě. V roce 2020 zastupuje Organizace spojených národů (OSN) zájem 193 členských států (OSN Česká republika, 2020) a zabývá se mimo jiné cíli udržitelného rozvoje pro léta 2015-2030 (Sustainable Development Goals, dále jen SDGs). Při rešerši jsem nenašla žádný seznam obsahů čili témat environmentální výchovy, natož environmentální výchovy pro děti PV. Nejrelevantnější informace týkající se témat EV jsem našla v seznamu SDGs (týká se pouze

udržitelného rozvoje, jedné ze složky EV) a v seznamu témat jednotlivých Světových kongresů ekologické (překládáno také environmentální) výchovy, dále jen WEEC (World Environmental Education Congress).

Na základě výčtu jednotlivých (mnou z angličtiny přeložených) podrobných témat WEEC a SDGs a po prostudování jejich podobných i odlišných rysů jsem vytvořila kategorie – oblasti EV ve světě, viz v přílohách Tabulka 1, Tabulka 2. Z nich jsem vybrala ty, které byly hojně zastoupeny a týkají se obsahu EV, tedy témat EV (viz Tabulka 3 v příloze), a jsou jimi: (1) přírodní zdroje; (2) udržitelnost ve městě; (3) důstojnost a kvalita života, mír; (4) potraviny, zdraví; (5) udržitelnost a ekonomika; (6) změna klimatu; (7) zemědělství (IUCN, n.d.; United Nations, n.d.; WEEC Network, 2017). Oblast témat *důstojnost a kvalita života, mír* je nejhojněji zastoupena ve WEEC i v SDGs a týká se zejména chudoby, inkluze, rovnosti lidí v různých oblastech, kvality života a udržitelného rozvoje (viz Tabulka 1 a Tabulka 2, obojí v příloze). Zejména zprostředkování dětem témat (6) jako změna klimatu a (5) udržitelnost a ekonomika může vyžadovat sofistikovanou přípravu pedagoga.

Ani na republikové úrovni jsem nenašla zdroj, který by popisoval aktuální témata EV pro PV. Dle Státního programu EVVO a environmentálního poradenství na léta 2016 – 2025 jsou relevantní témata EVVO (a environmentálního poradenství) tato: (1) příroda (přímý kontakt s přírodou a plnohodnotné učení se v terénu, nestrukturovaný čas v přírodě); (2) místo, sídlo, krajina (vycházení z místních reálií a potřeb místa a jeho obyvatel, místně zakotvené učení, zodpovědnost k místu, spolupráce s místními organizacemi); (3) udržitelná spotřeba (každodenní environmentálně šetrná praxe a spotřeba, udržitelný provoz institucí); (4) klima v souvislostech (porozumění příčinám změny klimatu a jejím negativním odpadům, obnovitelné zdroje energie, prevence vzniku odpadů, využívání dešťové vody, registrace suchých období, pozorování důsledků) (Ministerstvo životního prostředí, 2016). Jako indikátor k třídění témat jsem použila jednotlivé části vzdělávacího záměru v oblasti dítě a svět (environmentální oblast) z RVP PV, protože záměr je uzpůsoben potřebám dětí PV. Z těchto témat se (dle mých zkušeností a odhadů) všechny hodí pro zprostředkování dětem PV. Z Tabulky 4 v příloze je viditelné, že nejčastěji se zmínky o obsahu EV v dalších dokumentech týkaly tématu (4) klima

v souvislostech a nejméně často tématu (2) místo, sídlo, krajina a nejzastoupenější části vzdělávacího záměru byly „odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí“ a „povědomí o okolním světě a jeho dění“ (Fryč et al., 2020; Chaloupky, 2021; Informační server ekologické výchovy Pardubického kraje, 2017; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 27; Ministerstvo životního prostředí, 2016; Pavučina SSEV, n.d.; Veletrh ekologické výchovy, 2020; Zákon č. 17/1992 Sb., §16; Zákon č. 561/2004 Sb.; Střevlík, n.d.).

Některá témata EV pro Českou republiku jsou koncipována tak, že vybízejí k zaměření pozornosti na konkrétní místo či lokalitu, v tématech pro svět naopak výjimečně. Ačkoliv v tématech EV na světové úrovni byla shoda v obou zdrojích (téma Důstojnost a kvalita života, mír), v tématech pro Českou republiku přímou shodu s tímto tématem nenajdeme.

Praha je hlavním městem a svým charakterem velkoměstem, což s sebou přináší specifické potřeby a témata této lokality, co se EV v PV týče. V Praze je hustá zástavba na poměrně rozlehlé ploše (k roku 2012 bylo 42 % území popsáno jako území se zástavbou), což omezuje příležitosti s přímým kontaktem s přírodou (IPR Praha, 2012). Nepodařilo se mi najít zdroj, ve kterém by byla uceleně popsána jednotlivá témata EV pro Prahu, a to ani pro děti PV ani pro jinou věkovou skupinu. Do Tabulky 5 v příloze jsem zaznamenala témata EV pro Prahu, o kterých se různé zdroje (koncepční dokumenty, příspěvky konferencí a odborné články) zmiňují. Tématy jsou: (1) bezprostřední kontakt s přírodou; (2) hospodaření v krajině; (3) biodiverzita; (4) odpady; (5) ovzduší; (6) voda; (7) hluk; (8) ekologicky šetrné spotřebitelské chování a (9) energie (Činčera, 2011; Hlavní město Praha, 2020a; Hlavní město Praha, 2020b; Hlavní město Praha, 2020c; Holý, emailová komunikace, 2020; Hruška et al., 2016; Veselá, ústní příspěvek na Konferenci EVVO pro učitele – Pevní v kramflecích, organizované Botič o.p.s., 2020; Rada HMP, 2019; IPR Praha, 2012). 7 z témat bylo obsaženo v Krajské koncepci EVVO na území hl. města Prahy (Hruška et al., 2016) a v zápisu Rady HMP z Odboru ochrany životního prostředí (Rada HMP, 2019).

Téma (1) **bezprostřední kontakt s přírodou** pokládám pro děti PV žijící v Praze za klíčové, svým charakterem nadřazené ostatním tématům, protože pro zdárný rozvoj ve všemožných oblastech EV je třeba přímý prožitek, přímá zkušenost a kontakt s daným jevem, o kterém se zmiňuje Jan Činčera (2011). Docházková vzdálenost přírody je pro některé pražské MŠ

problém (Hruška et al., 2016; Veselá, ústní příspěvek na Konferenci EVVO pro učitele – Pevní v kramflecích, organizované Botič o.p.s., 2020). Kvůli hustotě a rozlehlosti zástavby často musí dospělý vyvinout určitou snahu, aby toto téma dětem zprostředkoval.

Také téma (2) **hospodaření v krajině** je právě v PV, kdy se děti učí zážitkem a prožitkem a vytvářejí si citový vztah k nejrůznějším jevům (viz. kapitola 3.1), významné. Potraviny, pitnou vodu, stavební materiály a mnoho dalších surovin čerpáme a zpracováváme mimo území města. Setkání se záhonky, poli, ovocnými sady, studánkami, loukami, lomy a s hospodářskými zvířaty může být pro děti velmi obohacující, zajímavé a získají tak povědomí o původu různých artiklů. Podílení se na zvelebování krajiny, například při sázení stromů může být také jednou z aktivit v tomto tématu.

U tématu (3) **biodiverzita** bych zdůraznila, že je klíčové zejména pro děti z rodin s nižším sociálním statutem, které více času venku tráví v pracovní dny (tedy v MŠ) a o víkendech nejedí s rodiči mimo Prahu (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). V Praze je oproti jiným krajům velmi málo volné, divoké přírody.

Téma (4) **odpady** a nakládání s nimi je pro Prahu klíčové téma vzhledem k hustotě osídlení území. Protože se děti často setkávají s odpady (ať už házením do košů nebo je potkají pohození v městském lese či parku), je na místě i toto téma zohlednit v obsahu EV.

Zprostředkovat názorně dětem témat (5) **ovzduší** může být náročné na přípravu pedagoga. Nejčastější příčinou nečistoty ovzduší je v Praze silniční doprava, veřejná energetika včetně tepláren a vytápění domácností (ČHMÚ, 2020). V Praze přišla výrazná zlepšení kvality ovzduší s přelomem tisíciletí (ENVIS, 2018) a pak také v letech 2020 a 2021 s omezením dopravy (ČHMÚ, 2020). V kvalitě ovzduší Praha předchází mnohé jiné městské či průmyslové lokality v ČR (Úsek kvality ovzduší ČHMÚ a Státní zdravotní ústav, 2019). Téma (6) **voda** zahrnuje jak kvalitu vody, tak hospodaření s ní (Hlavní město Praha, 2020b, 2020c). Děti PV hra s vodou zpravidla velmi láká. Téma (7) **hluk** stejně jako téma ovzduší aktuální pro velká města. V Praze je příčinou zejména narůstající silniční a letecká či železniční doprava a hluk na staveništích. (Hlavní město Praha, 2020a; IPR Praha, 2019)

Tématu (8) **ekologicky šetrné spotřebitelské chování** je na místě se věnovat proto, že ke konzumnímu způsobu života je ve velkém městě mnoho příležitostí. Je třeba dětem

v tomto ohledu zprostředkovat vhodné vzory a vést je k uvážlivosti. Zároveň město disponuje sítí veřejné dopravy a společenskými iniciativami (výměnné bazary, bezobalové obchody, vzdělávací centra). Poutavé a zážitkové zprostředkování tématu (9) **energie** může vyžadovat sofistikovanou přípravu pedagoga. Zároveň energie využíváme každý den, jsou součástí života dětí a je záhodné, aby věděly o jejich původu. V Praze najdeme vodní elektrárnu, je možná exkurze do energeticky udržitelných zařízení, je možné příležitostné vaření na ohni s dětmi, vyrobení vodního mlýnku, nahřívání vody na slunci apod.

Popsaná témata EV na světové úrovni jsou obecnějšího charakteru a hojně se týkají důstojnosti, kvality života a míru. Na úrovni ČR pak mají velké zastoupení témata v oblasti klimatu. Nejen, že pro Prahu mohou být aktuální jiná témata EV než pro další oblasti, ale také pro každou MŠ mohou být aktuální jiná témata EV vzhledem k jejímu bezprostřednímu okolí. Některé z mateřských škol nemají v docházkové vzdálenosti les, pole či louku, některé ani park. Zároveň mnohá z témat pro Prahu se mohou týkat také dalších větších měst.

## **5. Prostředky pro realizaci environmentální výchovy v předškolním věku v Praze a její poskytovatelé**

Výchovně-vzdělávacích cílů můžeme dosáhnout skrze nejrůznější didaktické prostředky, a naopak cíle pedagogů usměrňují v jejich výběru. Pojem didaktické prostředky (někdy také uváděné jako výchovné, vzdělávací či pedagogické prostředky) nemá dosud pevně ustálený obsah a odborníci jej pojímají různě. Kolář et al. (2012) řadí do didaktických prostředků v širším slova smyslu obsah, metody a organizační formy, v užším slova smyslu materiální předměty. Dle Bohonyho (2003) jsou v širším slova smyslu všechny prostředky, které má pedagog k dispozici pro dosahování cílů.

Obsahu jsem se již na úrovni pražské lokality věnovala v kapitole č. 4. Příruček a literatury zabývající se náměty činností EV v PV existuje celá řada. V praxi je třeba činnosti upravovat a přizpůsobovat aktuální situaci a potřebám dětí. Děti velmi oceňují improvizaci pedagoga. I když není naše schopnost improvizace světoborná, v aktuální situaci vytvoří velmi milou, tvůrčí atmosféru, pocit sounáležitosti a dobrodružství. Děti jsou tak inspirovány k vlastní tvořivosti, jsou zbavovány ostychu a strachu kreativně se vyjadřovat, učí se vnímat potřeby druhých.

Dále se v této kapitole zabývám organizačními formami EV a metodami EV, u nichž uvádím poznámky k vhodnosti obsahu. Také dále shrnuji vybrané zásady EV, nakonec se věnuji poskytovatelům EV pro PV v Praze.

## 5.1 Organizační formy environmentální výchovy

Organizační formy představují uspořádání podmínek pro realizaci edukačního v procesu. Prakticky třídí Maňák a Švec (podle Průcha et al., 2013) formy výuky takto: (1) dle vztahu k osobnosti žáka (v našem případě dítěte); (2) dle charakteru prostředí; (3) dle délky trvání.

### (1) Organizační formy výuky dle vztahu k osobnosti žáka (v našem případě dítěte):

(Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013)

- *Individuální výuka / samostatná práce* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Děti se rozvíjejí vlastním úsilím a nad procesem mají zodpovědnost. Výhodou je možnost individualizace dle potřeb dítěte. V PV je náplní zejména volná hra, tvořivé aktivity (malování, kreslení, modelování) a používání nejrůznějších didaktických her a pomůcek. Zejména Montessori pomůcky jsou koncipovány tak, aby děti poznaly, zda činnost dělají dobře či nikoliv.
- *Individualizovaná výuka* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Nemusí jít nutně o individuální výuku. Charakteristikou je, že cíle i prostředky přizpůsobujeme individuálním potřebám jednotlivých dětí, děti však mohou navzájem spolupracovat a dostávat zpětnou vazbu či instrukce od okolí. Příkladem je dramatizace pohádky, v níž každý dostane roli, která mu vyhovuje a s ní spojené úkoly přizpůsobené jeho náročnosti.
- *Skupinová (kooperativní) výuka* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Děti spolupracují v minimálně dvoučlenných skupinkách, sdílí a konfrontují se tak s názory, zkušenostmi a prožitky druhých a navzájem se obohacují. Osvědčuje se mi vybírat skupinky podle různých kritérií dle charakteru činnosti. Existuje mnoho zábavných her a aktivit, skrze které je možné děti rozdělit na skupinky. Ke schopnosti kooperace přispívají nesoutěživé hry (Činčera, 2017).
- *Hromadná (kolektivní či frontální) výuka* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Činnost se stejným obsahem se týká celého kolektivu, pedagog činnost řídí, usměrňuje a kontroluje, většinou probíhá komunikace jednostranně, od pedagoga

k dětem či žákům. V MŠ se objevuje většinou v komunikačních kroužcích při uvítání dětí, v režimových a organizačních momentech, kdy je třeba dětem sdělit například instrukce postupu servírování oběda, pravidla hry, instrukce před nástupem do autobusu či pravidla chování na výletě. Avšak i většina uvedených činností a informací jde zprostředkovat dětem způsobem, který není frontální. Vyžaduje však ze strany pedagoga čas na přípravu.

Každá forma vztahu k osobnosti žáka (dítěte) má své zastoupení a využitelnost, závisí na použitých metodách a je vhodné je střídat.

## (2) Organizační formy výuky dle charakteru prostředí:

(Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013)

Jedním z úkolů institucionálního předškolního vzdělávání je „zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 6) Úkolem dospělých je zprostředkovat dětem vhodné prostředí.

- *Ve třídě či v posluchárně respektive v případě MŠ ve třídě či v herně* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Ve třídě či v herně je možné organizovat mnoho činností, avšak z kapitoly č. 2 vyplývá, že většinu z nich je možno realizovat také ve venkovním prostředí, které je dle kapitol č. 2 a 3 pro děti podnětné a zdravé. Apeluji na to, aby pobyt ve vnitřních prostorech byl pečlivě plánovaný tak, aby byl využit zejména k dosahování očekávaných výstupů, které není možné si osvojovat v jiném prostředí. Výhodou je, že nemusíme například nosit pomůcky daleko od MŠ. Zejména menším či hůře adaptovatelným dětem může být ku prospěchu, když prostředí znají, orientují se v něm orientují a cítí se bezpečně.
- *V odborných učebnách a laboratořích; v případě MŠ například v tělocvičně či v chovatelském koutku* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Ne každá MŠ má takové zázemí a mnohé aktivity je možno také realizovat v přírodě či na zahradě (lupy, dalekohledy či zrcátka můžeme vzít s sebou do přírody). Většina paní učitelek, od kterých jsem slyšela, že mají ve školce zvířátko, hodnotí tuto možnost jako pozitivní. Problémem někdy bývá, jak zabezpečit zvířatům klid a prostor.

- *V dílně* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Dílna bývá v některých MŠ zřízena v rámci polytechnické výchovy. Některé činnosti realizované v dílně je možné realizovat také například na vycházce (pilku, kladívko s hřebíky či smirkový papír je možné vzít s sebou do lesa), jiné činnosti je vhodné dělat pod střechou (natírání v deštivém počasí) či alespoň u stolu – například práce se svěrákem, práce s velkými a těžkými kusy materiálu.
- *Na školním pozemku, v přírodě či v terénu* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Tímto typem prostředí se zabývám podrobněji, v mnoha ohledech je pro realizaci EV využitelný a dokonce ideální, jak vyplývá z kapitol č. 2 a č. 3. Již v první polovině minulého století založil Eduard Štorch v Praze Dětskou farmu, kde se snažil spojit výuku dětí s pobytem v přírodě (Štorch, 2018). Po vzoru Skandinávie a Německa se v Čechách také počátkem roku 2008 postupně otvíraly první lesní mateřské školy, jejichž specifikem je, že děti tráví většinu času celoročně venku, zpravidla v lese. (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, 2004) Počátkem roku 2021 existuje na území Prahy 23 lesních mateřských škol a lesních klubů. (ALMŠ, 2021)  
V současné době přibývá přestavba školních zahrad na *přírodní zahrady*, děti tak nacházejí podnětné prostředí pro hru. Také nejrůznější výlety a školky v přírodě nabízejí možnost realizace EV v terénu a v terénu také probíhají některé z nabízených programů ekocenter. Nevýhodou je náročnost na plánování organizace EV (například správně zvolit fyzickou náročnost), nutnost případné pomůcky přinést a opět odnést. Výuce v přírodě se věnuje lesní a přírodní pedagogika.  
Je rozdíl, zda půjdeme s dětmi na jim známé místo (kde děti mohou pokračovat v rozehraných hrách a dokážou místo poznávat více do hloubky a objevovat jeho různé podoby) nebo zda půjdeme na nové, neznámé místo.
- *V muzeu či na exkurzi* (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013): Děti se ocitají v neznámém prostředí a zároveň ve společnosti neznámých lidí, mají tak mnoho nových vjemů, zkušeností, zážitků. Děti oslovují interaktivní a zážitkové programy. V Praze existuje několik ekocenter a jiných organizací a pracovišť, která nabízejí ekologické programy pro děti PV.

- *Domácí úkoly a úkoly pro samostatnou práci* (Maňák a Švec podle Průcha et al., 2013): Děti se tak učí samostatnosti a zodpovědnosti. V PV je třeba děti učit samostatnosti postupně, postupně děti přivádět ke schopnostem ocenit samy sebe, postupně a s citem jim věnovat méně pomoci a pozornosti. Děti PV pozornost a péči dospělého velmi potřebují, jak píše v podkapitole č. 2.2. Při nemožnosti dětí být fyzicky přítomné v MŠ v průběhu pandemie covidu-19, byly náměty k činnostem často předávány ve formě úkolů a zadáním samostatné práce dětem (případně dětem ve spolupráci s rodiči).

**(3) Organizační formy výuky dle délky trvání:** (Maňák & Švec podle Průcha et al., 2013)

Jančaříková (2010) doporučuje v rámci realizace EV využívat činnosti vyžadující soustředění krátce a střídát je s pohybem a s relaxací zatížené oblasti. Dítě ve věku dvou let se dokáže plně soustředit zhruba pět minut, ve věku sedmi let zhruba deset minut (Fontana, 2014). Nejvíce času potřebují děti PV na volnou hru.

Organizační formy EV v PV můžeme dělit také dle vztahu k osobnosti dítěte. Dnešním trendem je individuální přístup k dítěti, tedy individualizovaná výuka. Většině dětí je individualizovaná výuka poměrně vlastní, protože do MŠ přecházejí z rodinného prostředí, kde v ideálním případě je brán dostatečný zřetel na jejich potřeby. Naopak se skupinovou a hromadnou formou se děti v PV v prostředí MŠ zpravidla teprve seznamují, zejména dvouleté děti.

## **5.2 Metody environmentální výchovy**

Metody (jako další z prostředků EV) odpovídají na otázku *Jak realizovat EV?* (Vališová & Kasíková, 2011).

Pro děti PV, které se učí skrze přímý prožitek a zkušenost a které potřebují smyslové i pohybové zapojení a různorodost činností, jsou vhodné tzv. *aktivizující metody* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Aktivizující metody, jak je popsali Maňák a Švec (2003), dávají dětem pocit smysluplnosti a praktičnosti, vybízejí k samostatnosti, ke komunikaci, k tvořivosti a k aktivitě a pomáhají budovat postojevou a hodnotovou strukturu dětské osobnosti. Od pedagoga vyžadují aktivizující metody spontaneitu (avšak vyplývající z jeho předchozí kvalitní přípravy a erudovanosti), empatii

a citlivý přístup k potřebám dětí. (Havlíková & Vencáková et al., 2000, s. 162 podle Beneš et al., 2019)

Využívání aktivizujících metod (kromě koncepčního pojetí environmentální výchovy) má dle ČŠI (Česká školní inspekce, 2020c) zásadní vliv na úspěšnost v testech různých témat EV žáků z prvního stupně. Jestliže takový vliv mají aktivizační metody pro děti školního věku, usuzují, že pro děti PV je aktivizace ještě zásadnější a EV pro ně tak bude daleko přínosnější a uchopitelnější. Kromě aktivizujících metod zařazují na konec ještě další tři metody, které vyplývají z charakteristiky dítěte PV.

Jednotlivé aktivizující metody: (Maňák & Švec, 2003)

- *Diskusní metoda*, která je založena na vzájemné výměně názorů doprovázených argumenty na dané téma, jde o společné hledání řešení problému. (Maňák & Švec, 2003) Námítky, že metodu diskuse nezvládnou děti předškolního věku, jsou jistě oprávněné a opravdu děti z MŠ nejsou pravděpodobně schopné se účastnit diskuse plnohodnotně tak, jak o ní píše Maňák a Švec (2003). Z MŠ mám vyzkoušeno, že funguje například diskuse v malých skupinkách či varianta diskuse nazvaná řetězová – první začne s příspěvkem pedagoga, poté druhý stručně zopakuje jeho myšlenku a naváže svojí a takto postupuje diskuse dále. (Maňák & Švec, 2003) Na pedagogovi je výběr zajímavého a rozporuplného tématu, zajištění vhodných podmínek (např. sezení ve tvaru podkovy; řízení diskuse v povzbudivé atmosféře; prostor pro vyslovení jednotlivých názorů a argumentů dětí), představení tématu, shrnutí výsledků). Skrze diskusi se děti učí vnímat druhého jako partnera při společném hledání pravdy.
- *Metody heuristické a řešení problémů* (Maňák & Švec, 2003): Metody spočívají v objevování usměrňovaném pedagogem (předložení problému, kladení otázek), děti jsou podporovány v zájmu poznávat nové, ve zvědavosti a potřebě objevovat, což je dle RVP PV velmi žádoucí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Děti se učí ze svých úspěchů i ze svých chyb. Dle Maňáka a Švece (2003) je při řešení problému následující: I (identifikace), D (definice cílů), E (explorace), A (anticipace), L (logické zhodnocení výsledků a poučení se do budoucna). Poznávání, objevování, odhalování a experimentace je také součástí volné dětské hry

(Svobodová, 2010; Vágnerová, 2012). Některým dětem stačí pozorování, jiné mají výraznější potřebu experimentovat (Jančaříková, 2010).

- *Situační učení (Maňák & Švec, 2003)*: Dle RVP PV je velmi vhodné v PV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Následkem potřeb dětí a impulzů, které přinášejí, nastávají nejrůznější situace, které je někdy vhodné zahrnout do vzdělávacího procesu (Beneš et al., 2019). Nejprve je představen případ (slovem, obrazem či jinak), následně děti s pedagogem shromažďují další informace, poté případ řeší. Následuje rozbor jednotlivých řešení a shrnutí a zobecnění výsledků, případně jejich zahrnutí do praxe (Maňák & Švec, 2003).
- *Inscenační metody / hraní rolí (Maňák & Švec, 2003)*: Jde o kombinaci hraní rolí a řešení problému. Je třeba stanovit cíl, vytyčit obsah, rozdělit role. S výběrem role může být někdy problém, ne do každé se najde dobrovolník, někdy se naopak hlásí do role děti, které postavu například neznají. Z mých zkušeností je vhodné zvolit méně rolí a jednu roli nechat hrát více dětí najednou. Průběh může být velmi rozdílný. Děj může mít předem připravený scénář i scénář nemusí existovat vůbec, důležitý je prožitek z procesu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Nakonec přichází na řadu reflexe (Maňák & Švec, 2003).
- *Didaktické hry (Maňák & Švec, 2003)*: Také velmi vhodné v PV. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Didaktická hra má jasně daný cíl. Pedagog musí umět odůvodnit, proč hru zařazuje, zodpovídá za plánování hry, za zajištění pomůcek a prostředí, za motivaci dětí, za zprostředkování pravidel, za korigování průběhu hry, a za její následnou reflexi. Didaktické hry mohou mít mnoho podob, od her se stavebnicemi, přes stolní hry, kvízy a strategické hry, sportovní hry až po hry s maňásky či hry v rolích. Vstup dítěte do hry je dobrovolný.

Kromě zmíněných aktivizujících metod uvádím na základě poznatků o dítěti PV (v kapitole č. 2) další tři vhodné metody EV v PV – volnou hru, pozorování a učení nápodobou:

- *Volná hra*: Dle RVP PV je volná hra v PV velmi stěžejní a je třeba dětem umožnit dostatek času na ni každý den (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Jak zmiňuje Říčan: „Člověk si hraje – alespoň má hrát! – celý život, ale v předškolním věku to platí dvojnásob.“ (Říčan, 2014, s. 127)

Hra je sama o sobě komplexní a tím se stává smysluplnou a velmi se podobá reálnému světu. Zodpovědností dospělého je zabezpečit dětem vhodné prostředí pro hru. Inspiraci pro vhodné prostředí můžeme najít v principech *prahry*, kterou se zabývá R. Hettich (výklad na kurzu Přírodní pedagogika pořádaným Asociací lesních mateřských škol, 2020) či inspirace hry na předky a jiné kultury (Jančaříková, 2010).

- *Pozorování*: Některé děti tráví v PV pozorováním velmi mnoho času. Díky schopnosti pozorovat jsou děti schopné nápodoby. K pozorování potřebují děti prostor, čas a důvěru okolí. Pozorování je jedním z prostředků sociálního učení. V rámci EV také vedeme děti k pozorování přírody, můžeme využít lup, mikroskopů či sítěk na hmyz a vodní živočichy. Děti v PV se zaujetím pozorují organismy všeho druhu (Jančaříková, 2010). Díky potřebě dětí PV pozorovat zjišťují, že cca 6 minut času denně jim vyhovuje také frontální výuka. Děti pozorují artikulaci a vyjadřování dospělého, který je jim v PV vzorem.
- *Učení nápodobou*: Učení nápodobou je také jedním z prostředků sociálního učení. V PV mají děti velmi dobře rozvinuté pozorovací a napodobovací schopnosti. Mají v tomto věku v oblibě pracovní činnosti a zapojení do života dospělých a do chodu MŠ (Jančaříková, 2010). Osobně mám velmi pozitivní zkušenost s tím, že děti samy mažou chléb pomazánkou a že si děti pravidelně myjí, krájí samy ovoce na svačinu a uklízí po sobě prkénko a náčiní. Také mnoho her pro děti je založeno na nápodobě zvířat.

Na závěr bych jako vhodné metody pro EV v PV bych vyzdvihla aktivizující výukové metody. Vzhledem k charakteristice PV jsem ještě přidala další tři metody (volnou hru, pozorování a učení se nápodobou). Většina metod vyžaduje záměrnou pozornost dětí, naopak volná hra a částečně také pozorování se odehrávají při jejich nezáměrné (bezděčné) pozornosti.

### **5.3 Vybrané zásady environmentální výchovy**

Přichází na řadu zmínit další aspekty důležité pro funkčnost EV, souhrnně jsem je nazval zásadami. Zásadou může být označen jakýkoliv aspekt důležitý pro funkčnost celku. V odborné literatuře jsem však nenašla výčet zásad EV, jen roztroušené zmínky o některých zásadách. Důvody k zařazení jednotlivých zásad popisují izolovaně u každé z nich. Mezi zásady jsem zařadila: (1) přímý prožitek; (2) respektování fází výchovně-vzdělávacího procesu a (3) přesvědčení dětí i pedagogů o smysluplnosti jednotlivých činností.

#### **(1) Přímý prožitek**

Osvojování si jakýchkoliv kompetencí týkajících se EV stojí na míře senzitivity k životnímu prostředí, kterou děti získávají přímým prožitkem, přímým kontaktem (Činčera, 2011).

Jančaříková a Kapuciánová (2012) vydaly doporučení pro rozvoj environmentální senzitivity v PV, která mají zajistit dostatek přímých kontaktů dětí s přírodou. Shrnutí jednotlivých doporučení je k dispozici v Příloze 1. Některá z nich se týkají koncepčních záležitostí, jako zajištění personálu či bezpečnosti prostředí, jiné se týká bezpečnostních pravidel s dětmi, další se týkají kvality a pestrosti vzdělávací nabídky a jiná doporučení se týkají zabezpečení komfortu a pocitu pohody (Jančaříková & Kapuciánová, 2012).

#### **(2) Respektování fází výchovně-vzdělávacího procesu**

Pro zařazení vhodné metody a formy ve vhodnou chvíli nám pomůže plánování, znalost fází výchovně-vzdělávacího procesu a schopnost reflexe. Tím dosáhneme koncepčnosti a plánovitosti EV, která je (spolu s využíváním aktivizujících metod) dle ČŠI zásadní pro úspěšnost (prvostupňových) dětí v EV, může napomoci srozumitelnosti a přehlednosti sdělovaného obsahu a děti tak mohou lépe chápat jeho smysl (Česká školní inspekce, 2021). Nejprve se budu věnovat plánování EV, poté její realizaci a nakonec reflexi.

##### 1) Plánování EV

Metody a formy práce se odvíjejí od vzdělávacích cílů a od konkrétního obsahu vzdělávání neboli vzdělávací nabídky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021; Opravilová, 2016; Vališová & Kasíková, 2011). Cíle je vhodné v návaznosti na platné dokumenty stanovit v podobě očekávaných výstupů, mají být konkrétní, měřitelné, dosažitelné, relevantní a časově ohraničené (Činčera, 2011).

Zda jsou vybrané metody vhodné, si můžeme ověřit otázkami, které jsem shrnula v Příloze 2. Příkladem jsou otázky: *Jaká je cílová skupina a jaké má potřeby? Budou děti motivované, budou se cítit dobře? Budou činnosti vhodně provázané a pestré? Mám dostatek informací o tématu? Budou činnosti probíhat v maximální možné míře v přírodě a v kontaktu s ní?* (Činčera, 2017; Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, z. s., 2016; Jančaříková, 2010; Krajhanzl, 2014; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021; Vágnerová, 2012)

## 2) Realizace EV

V EV je vhodné dodržovat určitý scénář (Činčera, 2013a). Jednotlivé fáze výchovně-vzdělávacího procesu zmiňuje Průcha et al. (2013), nepopisuje je ale detailně a není tak zřejmé, jestli vyhovují dětem PV. Podrobněji popisuje ty obdobné fáze v rámci metod RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) Kyncl (2013). Jedná se o takzvaný *E-U-R model*. V souvislosti s EV popisuje postupné kroky k vnímání přírody Cornell (2012). V následující tabulce jsou jednotlivé fáze rozepsány:

### **Tabulka 1**

#### *Fáze výchovně-vzdělávacího procesu*

Kyncl (2013)	<b>Evokace</b> (formulace stávajících vlastních poznatků, otázek a nejasností v tématu)	<b>Uvědomění si významu informací</b> (konfrontace s novými poznatky, koncepty, souvislostmi)	<b>Reflexe</b> (přeformulování chápání tématu, sdílení s druhými)
Cornell (2012)	<b>Probuzení nadšení</b> (zájem a bdělost)	<b>Zaměření pozornosti</b> (tiché soustředění)	<b>Přímý prožitek</b> (uvědomování si vjemů)
			<b>Sdílení inspirace</b> (upevňování a chápání vlastních hlubokých prožitků skrze sdílení s ostatními)

Oba modely začínají probuzením zájmu, nadšení, motivací. Zájem a motivace k učení se je klíčová (Frouz & Moldan, 2015; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Další z fází se navzájem liší, ale nerozporují si. Uvědomění si významu informací bude nejspíše probíhat zaměřením pozornosti a (zejména u dětí PV) také skrze přímý prožitek (Cornell, 2012; Kyncl, 2013; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021; Montessori, 2012). Závěrečná fáze se v obou modelech shoduje sdílením s ostatními, v modelu Cornella (2012) je navíc pozornost zaměřena na prožitek a jeho pochopení.

1. fáze: *Probuzení nadšení a zaměření pozornosti* (Cornell, 2012), *evokace* (Kyncl, 2013)

Do první fáze patří krátké zábavné hravé činnosti, které rozproudují energii, probudí bdělost, zájem (Cornell, 2012; Kyncl, 2013), nadšení a hravost, které pomohou prolomit bariéry v komunikaci a případně podpoří seznámení se účastníků navzájem. Pokud mají děti hodně energie, dostane tak jejich energie určitou strukturu, směřování, dle Cornella (2012) směřování k danému jevu či problému. Teprve v další fázi přicházejí důmyslnější a smysluplnější aktivity. (Cornell, 2012) Protože nabývání vědomostí a zodpovědnosti předchází vytvoření si láskyplného vztahu k věci a přímá zkušenost s ní, cílem aktivit je nyní probudit emoční zainteresovanost dětí v tématu, dle Sobela (1996) rozvinutí *biofilie*, například skrze možnost sdílet zážitky či otázky k tématu (Kyncl, 2013).

2. fáze: *prožitek* (Cornell, 2012), *uvědomění* (Kyncl, 2013)

K uvědomění, někdy také nazývanému *aha moment* a k prožitku může děti dovést velmi široká paleta činností (Jones, 2012). Pro děti atraktivní je například místně zakotvené učení, možnost zkoumat a experimentovat, možnost pozorovat všechny fáze procesu či do nich aktivně zasahovat (provádět změnu), možnost vědomé práce s rizikem. Osvědčuje se mi také vhodná citlivá a dětem srozumitelná *provokace*, která vede dle Činčery (2013a) k přemýšlení a přemýšlením se děti dostávají ke smyslu. Zkrátka jde o jakoukoliv činnost, která dovoluje porozumět jevu více do hloubky a v souvislostech.

3. fáze: *reflexe, sdílení inspirace* (Cornell, 2012; Kyncl, 2013)

Cílem poslední fáze je dodat aktivitám prožití celistvosti a završení, prožití úžasu z povznášející tváře přírody, upevňování a pochopení vlastních hlubokých prožitků skrze

sdílení s ostatními, upevnění si nových informací a myšlenek skrze jejich vlastní interpretaci. Dospělý dostane zpětnou vazbu ohledně pocitů a prožitků účastníků, cenných pro vlastní reflexi programu (Cornell, 2012; Kyncl, 2013). Organizačně je třeba zdůraznit, aby opravdu byl dodržen plánovaný harmonogram. Protože reflexe připadá na konec programu, lehce se stane, že na ni nezbude čas.

### 3) Reflexe/evaluace EV

Reflexe je přirozená součást našeho života. Někteří lidé si například při zautomatizovaných činnostech (mytí nádobí, cesta od autobusu domů apod.) mentálně přehrávají průběh dne a přicházejí s novými řešeními problémů. Evaluace je důležitým nástrojem pro korekci a inovaci vzdělávání (Průcha et al., 2013). V českém prostředí existuje několik doporučení a metodik pro evaluaci EV, bývají však určeny pro organizace zabývající se pouze EV, nikoliv pro MŠ. Takovou metodiku zpracoval například Činčera (2013b).

Každá MŠ má mít v ŠVP vytyčený způsob evaluace. Setkávám se s tím, že si pedagogové navzájem například lepí na určené místo poznámky a vzkazy pro ostatní a zpravidla všichni na konci integrovaného bloku či jiného tematického celku jej písemně reflektují. Pokud si MŠ vytváří projekty či plány EV či EVVO, jejich evaluace se pak týká přímo EV. Evaluace by měla mít předem stanovená kritéria a časový rámeček (dostatečně pružný pro přizpůsobení situaci), měla by se týkat výsledků i procesu (Kolář et al., 2012). Jednotlivými kritérii může být například kvalita a efektivita/účinnost.

### **(3) Přesvědčení dětí i pedagogů o smysluplnosti jednotlivých činností**

Přesvědčení o smysluplnosti jednotlivých činností je naprosto zásadní jak pro pedagogy, tak pro děti. Dle Komenského (1970), má každý má pracovat smysluplně, ne na prázdno. Děti potřebují smysluplné podněty (Matějček, 2015; Ústav veřejného zdravotnictví a medicínského práva, 2021).

Lousley (podle Činčera, 2013a), píše o tom, že je v EV zásadní, aby účastníci měli motivaci a prostor pro vlastní iniciativu, pokud v ní vidí smysl. Pokud dospělý vzor nemá pocit smysluplnosti vlastní činnosti, nemůže dětem ono nadšení a radost, které jsou s pocitem smysluplnosti spojené, předat.

Celkově lze shrnout, že se kapitola pohybuje v poznacích didaktiky EV a didaktiky PV. Je důležitá jak erudovanost pedagoga, tak jeho tvořivost a schopnost poznatky aplikovat do praxe. Pro snadnější zavedení poznatků do praxe jsem vytvořila tabulku (viz Tabulka 11 v příloze), kde je znázorněno, které organizační formy, metody a zásady se týkají jednotlivých témat EV v PV v Praze. Téměř všechna témata pokládám za vhodné realizovat skrze všechny organizační formy. Naopak použití metod a forem dle charakteru prostředí se v závislosti na tématech různí. Praxi také mohou napomoci vybrané zásady.

#### **5.4 Poskytovatelé environmentální výchovy pro předškolní věk v Praze**

Praha jako velkoměsto nenabízí tolik vhodného přírodního prostředí, na druhou stranu je zde koncentrováno mnoho poskytovatelů EV pro děti PV. Dále se podrobněji zaměřuji na možnosti poskytování EV v MŠ (nikoliv v rodině či ve volnočasových kroužcích), protože předmětem výzkumu v druhé části této práce je rozvoj dětí EV právě v MŠ.

##### Setkávání se s EV v MŠ prostřednictvím pedagogů a stálého personálu

Kvalita zprostředkované EV pedagogy a personálem MŠ závisí na jejich odborných a osobnostních kvalitách. Významné je každodenní příkladné jednání, co se EV týče: zachování si respektu a úcty k životnímu prostředí, neplýtvání jídlem, energií, materiálem ani lidskou prací, redukce odpadu, péče o přírodu (péče o interiérové rostliny, o zahradu a o zvířata), vztah k živé i neživé přírodě. Někteří dospělí mají například fobii z pavouků, jiní je se zájmem s dětmi chovají či pozorují (Jančaříková, 2010). Je třeba využívat předností personálu MŠ, znát své silné a slabé stránky. Pozorovat blízkou a známou osobu, která s nadšením a láskou pečuje o přírodu v blízkém okolí, je zejména pro děti PV nenahraditelná vzor. Externí odborník nemá tak dobře zmapovanou zahradu, nezná místa vyžadující jeho péči. Nevyskytuje se v prostředí tak intenzivně, jako personál MŠ, nemůže se pravidelně starat o zvířata či o záhony, nemůže také děti tak efektivně provázet změnami v zahradě v cyklu roku.

##### Setkávání se s EV v MŠ prostřednictvím externího poskytovatele EV

Nevýhodou Prahy a velkých měst je výrazná hustota zalidnění (v Praze 2358 obyvatel/km<sup>2</sup>, v Brně-městě je to 1646 obyvatel/km<sup>2</sup> a průměrně v České republice 133,9 obyvatel/km<sup>2</sup>).

(Regionální zpravodajství UZIS, 2016) Na druhou stranu v Praze sídlí mnoho národních a nadnárodních organizací a vědeckých institucí.

Je třeba zvážit kritéria, podle kterých poskytovatele vybíráme: (1) *Spolupráce s rodiči*. Pokud se některý z rodičů environmentální výchově profesně věnuje, navázání spolupráce s ním může mít mnoho benefitů včetně posílení vztahů v komunitě MŠ, jeden druhého si mohou začít více vážit a děti mohou být na své rodiče hrdí. (2) *Bezprostřední okolí MŠ*. Pokud se v okolí MŠ nachází organizace zabývající se environmentální výchovou, navázání spolupráce s ní může prohloubit sousedské vztahy a povědomí dětí o jejich bezprostředním okolí a tím i vztah k němu. (3) *Dlouhodobá a komplexní spolupráce*. Zúčastnit se dlouhodobých komplexních vzdělávacích programů může přinést mnoho benefitů včetně prohloubení vzájemného vztahu lektorů a dětí (Hruška et al., 2016).

Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina propojuje a také certifikuje poskytovatele environmentální výchovy (Broukal Ed., 2020). V roce 2021 drží certifikaci 6 pražských organizací (Certifikace SEV, 2021). Programy těchto organizací probíhají různou formou (divadlo, exkurze, experimenty a bádání, práce s příběhem apod.), v různých lokalitách (většinou na zahradě MŠ, na zahradě ekocentra nebo v terénu, někdy ve vnitřních prostorech), mají různé trvání (nejčastěji jednu až dvě hodiny, některé ale i déle či na sebe jednotlivé bloky navazují). Programy pražských certifikovaných ekocenter na školní rok 2020/2021 se nejčastěji týkají témat bezprostřední kontakt s přírodou, biodiverzita a hospodaření v krajině, viz Tabulka 6 až 10 v příloze (Ekocentrum Koniklec, 2021; Ekocentrum Podhoubí, 2021.; Ekodomov, 2021.; Sdružení SRAZ, 2020; Toulcův dvůr, n.d.).

Některé organizace se věnují více oblastem, zejména Botič o.p.s (n.d.), TEREZA, vzdělávací centrum z. ú. (2021), Ekocentrum Podhoubí (2021), Ekocentrum Koniklec (2021), Mumraj z.s. (2021). Jiné z organizací věnují své programy zvířatům, například Sdružení SRAZ, z.s. (2020), Ekocentrum Nyctalus (2021), Ábel o.s. (Němeček & Kaňoková 2021) či částečně Lesy hlavního města Prahy (2020). Mladí ochránci přírody, z.s. (2020) se zaměřují například na péči o vodní zdroje a organizují nejrůznější soutěže, významné dny a aktivity v průběhu roku. Jiné organizace se věnují krajině, například Ekocentrum Prales při Lesích hlavního města Prahy (2020).

Dozvěděli jsme se o pestrosti nabídky externích poskytovatelů EV, co se prostředí, časové náročnosti i obsahu týče. Kvalita zprostředkování EV skrze personál MŠ může záviset na mnoha jeho profesních i osobnostních vlastnostech a zájmech.

### **5.5 Výchovně-vzdělávací proces v mateřských školách během pandemie covidu-19**

Vzdělávání v MŠ bylo ve školních letech 2019/2020 i 2020/2021 významně ovlivněno protiepidemiologickými opatřeními souvisejícími s pandemií covidu-19. Od března 2020, kdy byl v ČR vyhlášen nouzový stav, bylo více než 95 % MŠ uzavřeno. Většina z nich zůstala úplně uzavřena na delší dobu než měsíc (Česká školní inspekce, 2020b). Centrálně nebyla zakázána přítomnost dětí v MŠ, ČŠI však doporučovala zvážit omezení či přerušování provozu. V průběhu roku 2020 byla vydána novela školského zákona, která ukládá MŠ zajistit distanční vzdělávání dětem, pro které je vzdělávání povinné (Česká školní inspekce, 2020a). Na jaře 2020 nebylo možné prezenčně ve školách využívat služeb ekocenter a externích odborníků. Smlouva o poskytování služeb není pracovněprávním vztahem, který byl nutný k tomu, aby se odborník mohl účastnit výuky. Od počátku října 2020 pak nemožnost účasti na programech s externisty pokračovala a aktuální možnost pobytu v okolní přírodě s dětmi se odvíjela od stupně PES, počátkem března 2021 pak byly MŠ na několik týdnů uzavřeny, od počátku května pak většina MŠ opět plně fungovala. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020b; Řídící orgán OP VVV, 2020; Vláda České republiky, 2020). Tři čtvrtiny MŠ (v Praze dokonce ještě více), které byly uzavřeny, vytvářely pro děti pravidelně distančním způsobem (většinou jedenkrát týdně) nabídku vzdělávacích aktivit, většinou v textové podobě. (Česká školní inspekce, 2020b; Pavlas et al., 2020). Většina MŠ byla s dětmi i s rodiči v kontaktu online, v některých případech přes telefon. Konečná realizace EV tedy byla ve většině případů v rukou rodičů. Mnoho rodičů se nové role zhostila zodpovědně a těšila se ze společných činností s dětmi. Mnohým z dětí i rodičů chyběl sociální kontakt. (Česká školní inspekce, 2020a, 2020b) Děti, které mohly MŠ z většiny roku navštěvovat, dostaly velmi mnoho času se usadit a zorientovat na školní zahradě, protože byl doporučovaný provoz na čerstvém vzduchu. Kvalita přímého kontaktu s přírodou se odvíjela od různosti biodiverzity zejména na zahradách MŠ a na iniciativě pedagogů přímý kontakt s přírodou u dětí podporovat.

Nabízelo se trávení většího množství času venku, což s sebou také neslo kultivace a úpravy zahrad, některé MŠ se například pustily do realizace zelených učeben.

Největší rizika posledních školních let spatřuji v nedostatku rozvoje v sociální a emoční oblasti, která významná také v EV. Také v možnosti přímého kontaktu s přírodou byly u jedinců i MŠ různé.

## **6. Shrnutí teoretické části**

Teoretická část výzkumu slouží k jeho ukotvení. Byly vymezeny terminologické pojmy a shrnuty dosavadní poznatky nutné k proniknutí do problematiky a k přípravě kvalitního výzkumu. Poznatky se týkají otázek (v kontextu EV v PV v Praze): *K čemu EV slouží, jaký má cíl? Jaké dává EV pedagogovi možnosti? Kde, v jakém prostředí EV realizovat? Jaký má obsah? Jaké prostředky jsou nutné k její realizaci? Kdo ji realizuje?*

Představené informace poukazují na to, že přímý kontakt s přírodou je pro děti PV z mnoha důvodů velmi významný, stejně tak vhodné vzory chování dospělých. Většiny konkretizovaných očekávaných výstupů RVP PV je možné a dokonce prospěšné dosahovat v přírodním prostředí, překážkou může být komfort dětí a dospělých a také v několika málo případech osvojování si návyků vázaných na vnitřní prostředí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012). V tomto zjištění shledávám přesah práce do dalších vzdělávacích oblastí. Přínosem práce může být také představení témat EV v Praze, v ČR i ve světě. V Praze je kvůli hustotě zastavěnosti plochy třeba realizovat EV plánovitě a aktivně, s podporou kvalitní přípravy pedagoga, který reflektuje svoji práci, případně s podporou ekocenter a dalších organizací. Dnes vnímám střet pojetí EV v PV s realitou, kterou s sebou přinesla pandemie covidu-19.

Díky teoretickému proniknutí do problematiky a do možností obsahu EV v PV a zejména díky popisu prostředků EV pro děti PV je nyní možné přistoupit k praktické části výzkumu.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 7. Charakteristika a cíl výzkumu

Předmětem výzkumu je mapování zdrojů inspirace i úskalí a jejich možných řešení při realizaci environmentální výchovy v různých pražských mateřských školách v situacích obvyklých i neočekávaných (pandemická opatření v době výskytu onemocnění covid-19).

**Cílem tohoto výzkumu je zjistit úspěšnost v environmentálních aktivitách dětí dvou různých pražských mateřských škol a zaznamenat problémy, pokud se při procesu objeví. Dále je cílem zjistit, jak vnímají učitelé pražských mateřských škol možnosti realizace environmentální výchovy během neočekávané pandemie covidu-19 a jaké zaznamenali v realizaci novinky. Také je cílem zjistit, jaké inspirativní zkušenosti má s řešením problémových témat mateřská škola, která se zaměřuje na environmentální výchovu.**

Hlavní cíl je rozpracován do šesti dílčích cílů výzkumu.

### 7.1 Dílčí cíle výzkumu a výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření jsem stanovila **dílčí cíle**:

- 1) Zjistit, jak se dětem ve vybraných dvou třídách MŠ dařilo dosahovat stanovených očekávaných výstupů EV a jaké případné problémy se během procesu objevily;
- 2) zjistit, jak pedagogové pražských MŠ pojmají EV v PV;
- 3) zjistit, jaká témata EV vnímají pedagogové pražských MŠ jako klíčová pro jejich mateřskou školu;
- 4) zjistit, jestli a případně co v době pandemie covidu-19 brání pražským MŠ v kvalitní realizaci EV;
- 5) zjistit, jestli a případně jaké cenné novinky se objevily v realizaci EV v pražských MŠ v době pandemie covidu-19, které je žádoucí zachovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií;

- 6) zjistit, jaké inspirativní zkušenosti má s problematičnými tématy plynoucími z předcházejících částí výzkumu pražská lesní mateřská škola zaměřující se na environmentální výchovu.

Tyto cíle vyplývají z aktuálních možností rozvíjení dětí PV prostřednictvím EV v Praze.

Účelem výzkumu je popsat, jak se v poslední době v Praze daří realizovat EV v PV, případně s čím se učitelé potýkají a co nového z problémových situací vyplynulo. Předpokládám, že skrze popis aktuální situace, problémů a inspirací pro jejich řešení je později možné přijít na platné kvalitní způsoby realizace environmentální výchovy v Praze.

Ke splnění uvedených cílů výzkumu jsem stanovila **výzkumné otázky** (dále jen VO):

VO1: Jak se dětem ve vybraných dvou třídách pražských MŠ dařilo dosahovat stanovených očekávaných výstupů EV a pokud se během tohoto procesu objevily nějaké problémové situace, jaké to jsou?

VO2: Co pro pedagogy pražských MŠ významově znamená EV v PV?

VO3: Která témata EV vnímají pražští pedagogové jako klíčová pro MŠ, ve které působí?

VO4: Pokud vnímají pedagogové pražských MŠ v době pandemie covidu-19 omezení pro kvalitní realizaci EV, jaká to jsou omezení?

VO5: Pokud pedagogové pražských MŠ objevili nějaké novinky v realizaci EV, které je žádoucí nadále uplatňovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií covidu-19, jaké to jsou?

VO6: Jaké inspirativní zkušenosti má pražská lesní mateřská škola s problematičnými tématy, která vyvstala při mapování realizace EV v pražských MŠ?

Korespondenci dílčích cílů výzkumu, výzkumných otázek a také výzkumných metod uvádím v Tabulce 2.

**Tabulka 2**

*Korespondence dílčích cílů výzkumu, výzkumných otázek a výzkumných metod*

Dílčí cíle výzkumu	Výzkumné otázky	Výzkumné metody
DC1: Zjistit, jak se dětem ve vybraných dvou třídách MŠ dařilo dosahovat stanovených očekávaných výstupů EV a jaké případné problémy se během procesu objevily;	VO1: Jak se dětem ve vybraných dvou třídách pražských MŠ dařilo dosahovat stanovených očekávaných výstupů EV a pokud se během tohoto procesu objevily nějaké problémové situace, jaké to jsou?	akční učitelský výzkum
DC2: zjistit, jak pedagogové pražských MŠ pojmají EV v PV	VO2: Co pro pedagogy pražských MŠ významově znamená EV v PV?	polostrukturované rozhovory
DC3: zjistit, jaká témata EV vnímají pedagogové pražských MŠ jako klíčová pro jejich školku	VO3: Která témata EV vnímají pražští pedagogové jako klíčová pro MŠ, ve které působí?	
DC4: zjistit, jestli a případně co v době pandemie covidu-19 brání pražským MŠ v kvalitní realizaci EV	VO4: Pokud vnímají pedagogové pražských MŠ v době pandemie covidu-19 omezení pro kvalitní realizaci EV, jaká to jsou omezení?	
DC5: zjistit, jestli a případně jaké cenné novinky se objevily v realizaci EV v pražských MŠ v době pandemie covidu-19, které je žádoucí zachovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií	VO5: Pokud pedagogové pražských MŠ objevili nějaké novinky v realizaci EV, které je žádoucí nadále uplatňovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií covidu-19, jaké to jsou?	
DC6: zjistit, jaké inspirativní zkušenosti má s problematickými tématy plynoucími z předcházejících částí výzkumu pražská lesní mateřská škola zaměřující se na environmentální výchovu.	VO6: Jaké inspirativní zkušenosti má pražská lesní mateřská škola s problematickými tématy, které vyvstaly při mapování realizace EV v pražských MŠ?	příklad inspirativní praxe

S cílem č. 1) koresponduje VO1, s cílem č. 2) koresponduje VO2, s cílem č. 3) VO3, s cílem č. 4) VO4, s cílem č. 5) VO5 a s cílem č. 6) koresponduje VO6.

## 7.2 Výzkumné metody

S přihlédnutím ke změnám podmínek díky pandemickým opatřením souvisejícím s výskytem covidu-19 jsem se rozhodla použít kombinaci **třech metod kvalitativního zjišťovacího výzkumu**. Uplatnila jsem metodu **(1) akční učitelství výzkum** (kdy jsem pravidelně během třech měsíců zaznamenávala a analyzovala výpovědi, činnost a produkty činnosti dětí v jejich přirozeném prostředí), metodu **(2) polostrukturovaného rozhovoru** (s pedagogy pražských MŠ, během nichž bylo možné se doptávat a zabývat se oblastmi, které jsou pro respondenta z nějakého důvodu stěžejní) a metodu **(3) příkladu inspirativní praxe** (zpracovatelem jsem já jako jeden z jeho aktérů), který se týká popisu fungování a zkušeností pracovníků pražské lesní MŠ s vyvstalými problematickými tématy (Chrástka, 2016; Švaříček & Šed'ová, 2014; Tomková et al., 2020; Tomková & Hejlová, 2020). Témata vyvstala z předchozích dvou částí výzkumu. Zprvu jsem se rozhodovala mezi zpracováním případové studie a příkladu inspirativní praxe. Zhodnotila jsem, že příklad inspirativní praxe dovoluje více vyzdvihnout inspirace a poznatky týkající se změn podmínek v souvislosti s pandemií covidu-19, v případové studii by bylo třeba se zabývat i informacemi o MŠ, které nejsou v této situaci stěžejní.

Za **význam a specifičnost výzkumu** považuji jeho zaměření na konkrétní lokalitu a na nově vzniklé podmínky související s pandemií covidu-19. Kvalitativní výzkum jsem zvolila proto, abych získala vhled do procesu realizace EV v Praze v komplexní, autentické podobě a souvislostech (Švaříček & Šed'ová, 2014). Za náročnost a rizika výzkumu považuji zodpovědnost za jeho utváření a nutnost proces průběžně analyzovat. Nevýhodu použitého druhu výzkumu vidím v obtížné generalizaci závěrů a v nemožnosti zobecnit informace pro jiné prostředí. Zjišťovala jsem specifičnost případů na úkor kvantity (Chrástka, 2016).

Každá z použitých metod má své přednosti i nevýhody. Polostrukturovaný rozhovor mi umožní pochopit postoje pedagogů, jako tazatel se můžu dále doptávat a získávat potřebné informace. Akční učitelství výzkum mi umožňuje teoreticky shrnuté poznatky vztáhnout k praxi, proniknout do procesu realizace EV v některých pražských školách a zaznamenat případná úskalí. Nevýhodou je, že do hloubky jsem v rámci takového výzkumu schopna

proniknout jen do několika málo případů. Příklad inspirativní praxe jsem zvolila proto, že se důsledku pandemických opatření výrazně mění podmínky pro realizaci EV v mateřských školách, pedagogové čelí novým situacím a podmínkám a různorodých empirických zkušeností je zatím málo. Příklad inspirativní praxe pokládám za dostatečně pružný a dynamický, dovolující přispět rychle ke změnám v praxi. (Tomková et al., 2020).

Popis průběhu výzkumu jsem zvolila paralelně dle chronologicky na sebe navazujících fází výzkumu, aby čtenář mohl získat komplexní a ucelený přehled o metodice šetření. Nevýhodou je, že tento postup může být hůře pochopitelný.

### **Metody sběru dat, analýzy, vyhodnocování a interpretace**

*Akční učitelství výzkum (VO1):* Protože akční výzkum je založen na opakování akce a reflexe, mezi jednotlivými sběry dat (výzkumnými intervencemi do praxe) provádím reflexi a analýzu současné situace (Janík, 2003). Přípravu výzkumu realizuji formou konzultace s pedagogem. Pro získávání dat používám metodu pozorování, zaznamenávám si poznámky, sbírám poznámky pedagogů a pořizuji několik audionahrávek, které transkribuji (způsobem redukce, transkripcí vypuštěním). Sbíráám také některé dětské práce nebo jejich fotografie pro analýzu výsledků jejich činnosti (Hendl, 2008; Janík, 2003). Na základě porovnávání, sdružení a integrace podobných a souvisejících jednotek data analyzuji. Vytvářím kategorie, data kóduji, zobecňuji a redukuji, kdy nechávám pouze data na vyšší úrovni zobecnění (Hendl, 2008). Pro porovnání dosahování očekávaných výstupů dále využívám jen ty data, která je možné navzájem porovnávat. Vyhodnocování a interpretace vznikají tak, že se z konkrétních dat snažím indukci dobrot obecných informací. Získaná data seskupuji do tematicky jednotných celků, porovnávám jejich segmenty a informace redukuji způsobem vypuštění těch méně významných z nich. Interpretuji tabulky a grafy (Hendl, 2008).

*Polostrukturované rozhovory (VO2 - VO5):* Polostrukturované rozhovory probíhají po telefonu. Průběh rozhovoru zaznamenávám na diktafon. Snažím se proto pedagogy dostatečně předem informovat o nahrávání, abych eliminovala stres. Po skončení rozhovoru provádím transkripci technikou vypuštění, kterou uvádí Hendl (2008) jako jeden ze způsobů redukce. Analýzu obsahu slovních výpovědí respondentů provádím po vytvoření transkripce a částečně také během ní. Zvolila jsem vytvoření kategorií (nadřazených pojmů pro určitou skupinu výpovědí), které vznikají sdružením a integrací podobných a obsahově souvisejících

jednotek. Také data zobecňuji a v materiálu nechávám pouze výpovědi na vyšší úrovni zobecnění, nahrazující méně obecné výpovědi (Hendl, 2008). Dále informace o procentuálním zastoupení výpovědí interpretuji, provádím konstrukci globálnějších, vztahy zachycujících výpovědí.

**Příklad inspirativní praxe (VO6):** Pro zvolení témat příkladu inspirativní praxe studuji analýzu rozhovorů s pedagogy a analýzu akčního učitelského výzkumu. Pro zpracování příkladu inspirativní praxe sbírám data studiem institucí, metodou plného zúčastněného pozorování (kdy jsem sama aktérem probíhajících procesů) i metodou nezúčastněného pozorování (prostřednictvím fotografií, prostřednictvím sledování činnosti na sociálních sítích a také díky pozorování procesu). Také jsem využívám metodu polostrukturovaného rozhovoru, který dále transkribuji za použití vypuštění – způsobu redukce, který uvádí Hendl (2008). Dále studuji písemné dokumenty, vzdělávací materiály poskytnuté dětem i rodičům, komunikuji s ředitelkou MŠ po emailu, studuji emailovou komunikaci a výsledky činnosti dětí i personálu MŠ. Výhodou pro sběr je byla moje detailní znalost prostředí. Data analyzuji průběžně, již při jejich získávání. Hledám jsem funkční vzorky procesu. Zaznamenávám si inspirativní informace, data redukuji, seskupuji do tematicky jednotných kategorií (předem vytyčených témat) a sepisuji v popisu a vyprávění. Pro vyhodnocení provádím zobecnění dat, kdy informace dále vypouštím a zachycuji ty na vyšší úrovni zobecnění. Zároveň informace interpretuji, konstruuji globálnější výpovědi a doplňuji je o reflektivní komentáře zachycující kontext.

### 7.3 Příprava výzkumu a výzkumný vzorek

**Etické aspekty výzkumu:** Veškerá data jsem anonymizovala a zajistila si od potřebných osob souhlas s účastí na výzkumu či s použitím fotografie. Zvukové nahrávky rozhovorů byly a některé budou smazány, nejpozději bezodkladně po předložení komisi při obhajobě.

#### Lokalita výzkumu

**VO1 (akční učitelský výzkum):** Akční učitelský výzkum jsem zpracovala v MŠ s přílehlou (částečně přírodní) zahradou v Praze 5 (v klidné, historické, okrajové části zástavby, nedaleko lesa) a v MŠ s přílehlou (částečně přírodní) zahradou na Praze 13 (na sídlišti, nedaleko velkého parku) a v okolí.

**VO2 – VO5 (polostrukturované rozhovory):** Ze všech městských částí nejsou ve výzkumu zahrnuty Praha 14 až Praha 22. Nejhojněji je zastoupena městská část Praha 4 (pětkrát), nejméně (kromě městských částí Praha 14 – Praha 22) jsou zastoupeny městské části Praha 1, Praha 3, Praha 7, Praha 8, Praha 9, Praha 11, Praha 12 a Praha 13, každá z nich je zastoupena jednou MŠ. Vyvinula jsem však maximální snahu domluvit se na takovém čase rozhovoru, kdy si mohou respondenti zajistit soukromí a klidné prostředí.

**VO6 (Příklad inspirativní praxe):** Příklad inspirativní praxe prezentuje zkušenosti lesní MŠ v klidné, okrajové části Prahy 5, která má částečně zázemí ve zděné budově s přírodní zahradou a částečně v přístřešku na okraji lesa. Data byla sebrána zejména v lese, nedaleko od zázemí MŠ a v zázemí MŠ.

**Období výzkumu:** Akční učitelský výzkumu jsem realizovala na podzim 2019 – jednak pro komfortní teploty venku, jednak pro možnost účasti na externím programu. Polostrukturované rozhovory jsem realizovala v březnu a dubnu 2021, kdy většina pedagogů kvůli postupu pandemie covidu-19 nebyla fyzicky přítomna u dětí, poslední rozhovory probíhaly v době, kdy byli někteří učitelé časově zaneprázdněni přípravami na návrat nejstarších dětí zpět do MŠ. Příklad inspirativní praxe jsem zpracovávala počátkem roku 2022, po dokončení dalších dvou druhů výzkumu, abych měla prostor reagovat na témata, která se v rozhovoru s pedagogy či v akčním učitelském výzkumu objevila jako problematická.

### **Charakteristiky zúčastněných skupin**

#### **VO1 (Akční učitelský výzkum):**

Na podzimní část výzkumu jsem oslovila dvě MŠ ve dvou částech Prahy, jejich zřizovatelem je příslušná městská část. Byly to první dvě MŠ, o kterých jsem se dozvěděla, že mají zájem o externí program s ovečkami. Jejich podmínky se v mnohém lišily, ačkoliv jsou od sebe školky vzdálené zhruba 9 kilometrů. Od každé z MŠ se účastnila výzkumu jedna věkově heterogenní třída. Dále používám označení třída A (zkratka TA) a třída B (zkratka TB).

Třída A (TA):

TA je součástí pětileté třídní MŠ sídlištního typu, nacházející se na hranici rozlehlého parku mezi sídlištěm, v docházkové vzdálenosti je také poměrně rozlehlá přírodní rezervace. Jejím

zřizovatelem je městská část Praha 13. Součástí areálu MŠ je zahrada s mnoha herními prvky a s vznikající přírodní učebnou. Ze třídy se výzkumu zúčastnilo celkem 24 dětí, 11 chlapců a 13 děvčat, ve věkovém průměru v době zahájení výzkumu 3,9 let (pro obě pohlaví bez výrazného rozdílu). Dle rozhovoru s paní učitelkou se mezi dětmi nenachází žádné z dětí vyžadující speciální péči nebo přístup, klima ve třídě je prý většinou přívětivé, občas o něco méně přívětivé a objevují se drobné konflikty mezi dětmi. Rodiče prý většinou spolupracují se zájmem, v několika málo případech jsou vztahy s rodiči mírně konfliktní. Většina dětí se již přes rok v kolektivu třídy pohybuje, šest z dětí je od září ve školce nových.

**Třída B (TB):**

Věkově heterogenní TB přísluší dvoutřídní MŠ uprostřed malé odlehlejší zástavby charakteru obce na Praze 5, zřizovatelem je městská část. V docházkové vzdálenosti je poměrně rozlehlá přírodní rezervace, před budovou se nachází školní zahrada rozdělená na dvě části – přírodní a sportovní. Specifikem MŠ je, že je vzdělávání organizováno na základě programu Začít spolu. Dále se MŠ zaměřuje na EV, například školní zahradu se snaží využívat v nejvyšší možné míře, děti jsou zvyklé na řízenou činnost probíhající čas od času venku. Z TB se na výzkumu účastnilo celkem 23 dětí, 10 chlapců a 13 děvčat. Věkový průměr třídy byl v září 2019 4,5 let, stejný pro chlapce i pro děvčata. Tři z dětí ve třídě měly odklad, nikdo z dětí nepotřeboval speciální přístup. Méně než čtvrtina dětí je součástí třídy od září 2019. Celkové klima ve třídě učitelka hodnotila poměrně pozitivně a chválila si také zájem většiny rodičů o komunikaci a spolupráci.

***VO2 – VO5 (polostrukurované rozhovory):***

Všichni zúčastnění pedagogové byli ženského pohlaví. Je otázkou, jaká byla jejich motivace se rozhovoru zúčastnit, někdy mě na ně například přesměrovala paní ředitelka či kolegyně.

***VO6 (příklad inspirativní praxe):***

Inspirativní praxe se týká lesní MŠ, kterou označuji dále jako MŠL. Nachází se v odlehle části Prahy 5 a je tvořena jednou věkově heterogenní třídou (24 dětí ve věku 3 až 7 let). Přítomné děti se dělí na dvě skupinky – skupinka adaptovaných dětí vyrážející na výlet a početně menší skupinka adaptujících se dětí, které tráví většinu času v přírodní zahradě

či na vycházce. Kolem zděného zázemí se nachází zahrada s plaketou Přírodní zahrada. Do 15 minut chůze od zázemí je přístřešek (v blízkosti lesa) a les (přírodní rezervace).

Dále uvádím vztažný rámec a historii zúčastněné skupiny, jak doporučují Tomková a Hejlová (2020):

Školní vzdělávací program MŠL je realizován z většiny v přírodě. Děti tráví denně venku průměrně 5,5 hodiny. 3 z 5 dopolední se vydáváme s adaptovanými dětmi na výlety do přírodní rezervace, svačíme cestou venku. Vnitřní prostory zázemí využíváme k rannímu scházení se, k obědu a k odpočinku. Děti se tak učí návykům, jako je splachování záchodu a ovládání vodovodních kohoutků, dbaní na čistotu a převlékání se. Přírodu využíváme ke vzdělávacím účelům, skrze přímý kontakt s ní si děti zcitlivují smysly a budují si pozitivní a aktivní vztah k životnímu prostředí. Při výchovně-vzdělávacím procesu vycházíme z lesní pedagogiky, dále s využitím Montessori principů vedeme děti k samostatnosti a k zodpovědnosti, například si samy děti dávkuje na talíř tolik jídla, aby jej snědly. V prožívání cyklu roku z kulturního hlediska se inspirujeme Waldorfskou pedagogikou, snažíme se o utváření komunitní, vřelé atmosféry, ve stejné budově jako zázemí MŠ je také komunitní bezobalový obchod, pořádáme vzdělávací akce pro rodiče i veřejnost, spolupracujeme s prarodiči a místními organizacemi. Dle České školní inspekce dosahujeme prosociálních vztahů s výbornými výsledky (Pražský inspektorát, 2020). V MŠL působí také muž, který se s dětmi více věnuje polytechnické výchově a zprostředkovává dětem mužský vzor. To jsou důvody, proč jsem si MŠL vybrala pro zpracování příkladu inspirativní praxe.

MŠL funguje k roku 2022 pátým rokem (v září 2017 vstoupila do rejstříku MŠMT), je členem Asociace lesních mateřských škol, zpočátku fungovala jako lesní klub. Postupně většinou svépomocí či spolu s rodiči přetváříme zázemí. Nově začíná ve stejné budově projekt komunitní školy. Část personálu v MŠL působí od jejího samého začátku, část se přidala později a někteří se po několikaleté pauze vrátili. Většina dětí je v MŠL od svých tří let, někteří následují své starší sourozence.

## **Průběh přípravy výzkumu**

### ***VO1 (akční učitelství výzkum):***

Nejprve jsem na základě poznatků z kapitol č. 2, 3 a 4 a na základě studie RVP PV zvolila dílčí cíle (záměry) mého výchovně-vzdělávacího působení:

- a. rozvoj schopnosti žít v prostředí, zejména v přírodním prostředí a přizpůsobovat se mu
- b. vytváření si úcty k přírodě a vytváření pocitu fascinace z ní
- c. rozvoj povědomí o sounáležitosti s živou i neživou přírodou, s lidmi a s celým světem

Na obecné úrovni se cíle týkají všech tří rámcových cílů popsanych v RVP PV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021) v celkem vyrovnaném poměru zastoupení a nejvíce se týkají oblasti environmentální, avšak v menší míře se týkají dalších všech čtyř oblastí.

Dále jsem na základě stejného teoretického rámce zvolila očekávané výstupy. V závorkách uvádím, se kterými cíli korespondují. Znějí takto:

- a. mít povědomí o přírodním prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí (cíl a. a c.)
- b. vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný (cíl b. a c.)
- c. chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé (cíl a., b. a c.)

Dále budu směřovat v praxi k tomu, abych dětem (1) v maximální možné míře zprostředkovala přímý kontakt s přírodou, aby byla (2) EV v maximální možné míře součástí každodenního života dětí a aby (3) veškeré činnosti probíhaly v maximální možné míře environmentálně zodpovědným způsobem.

Poté jsem přistoupila k vytvoření plánu průběhu výzkumu. Nejprve bude třeba ma základě konzultace s pedagogy o aktuální situaci a potřebách dětí ve třídě případně upravit cíle výzkumu a vytvořit plán naplňování cílů pro konkrétní třídu a plán jednotlivých výzkumných intervencí a jejich podoby. Bude také třeba předložit návrh jedné z výzkumných intervencí, se kterou seznámím oslovené MŠ: zúčastnění se dopoledního programu pražského spolku, který se zabývá environmentální výchovou. Program dětem zprostředkuje zážitek z aktivní pastvy stáda ovcí na některé z pražských přírodních lokalit.

Dále jsem shromáždila informace, se kterými po telefonu seznámím oslovenou MŠ. Je to (1) představení se; (2) prosba o spolupráci na výzkumu; (3) pokud MŠ jeví zájem, co bych potřebovala – účast na terénním programu o ovečkách (o který projevila MŠ již dříve zájem), zajištění souhlasů personálu i zákonných zástupců dětí s výzkumem, dle potřeby konzultace o cílech a průběhu výzkumu a další 4 výzkumné intervence.

#### ***VO2 – VO5 (polostrukturované rozhovory):***

Nejprve jsem zvolila oblasti témat rozhovoru s pedagogy, které povedou k zodpovězení VO1 až VO5. Ke každému z nich jsem připsala doplňující otázky. Jejich účelem je buď jinými slovy vyjádřit téma rozhovoru, aby bylo více pochopitelné, nebo mají sondážní funkci, tedy zjistit podrobnosti o výpovědi učitele (Hendl, 2008).

Pro VO2 - téma č. 1: Význam environmentální výchovy (EV, EVV či EVVO) v předškolním věku.

Téma slouží mimo jiné k ujištění se, že oba mluvíme o stejné problematice, že pedagog rozumí pojmu environmentální výchova, tudíž i v rámci dalších témat bude mluvit k věci. Proto je žádoucí, aby téma č. 1 mělo své pevné, první místo. Doplňující otázky: (1) Jaký má podle vás environmentální výchova (EV, EVV či EVVO) v předškolním věku význam? (2) Kdybyste měl/a vysvětlit pojem environmentální výchova (EV, EVV či EVVO) v předškolním věku někomu, kdo vůbec neví, co to znamená a neví, jak fungují děti předškolního věku, jak byste to vysvětlila? Stačí krátce, pár slovy. (3) Aha a kdybyste to měla vysvětlit krátce, jen pár slovy, jak byste to řekl/a?

Pro VO3 - téma č. 2: Klíčová témata environmentální výchovy pro konkrétní školku.

Téma nemá pevně dané místo v rozhovoru, je možné jej zařadit až jako 3. či 4. téma. Doplnující otázky: (1) Jaká z témat či z obsahů environmentální výchovy (EV, EVV či EVVO) jsou pro vaši školku z dlouhodobého hlediska klíčová? (2) Zaměřujete se jako školka koncepčně víc na nějaká témata environmentální výchovy? (3) Aha a tomuto tématu se věnujete víc jako školka nějak dlouhodobě? (4) Aha a s tímto tématem chcete děti z nějakého důvodu víc seznamovat?

Pro VO4 - téma č. 3: Omezení v realizaci environmentální výchovy v konkrétní školce v době opatření souvisejících s pandemií covidu-19.

Téma je možné zařadit také jako 2. či 4. téma. Doplnující otázky: (1) Vnímáte toto omezení jako velmi významné? (2) Měli jste jinou možnost, jak environmentální výchovu dětem zprostředkovat stejně kvalitním způsobem? (3) Myslíte si, že toto omezení v konečném důsledku negativně ovlivnilo dosahování vašich vzdělávacích cílů v rámci environmentální výchovy?

Pro VO5 - téma č. 4: Novinky v realizaci environmentální výchovy, které je žádoucí uplatňovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií covidu-19.

Je možné téma zařadit až jako 2. či 4., avšak jde o zamyšlení se pozitivním směrem, proto se přikláním k jeho zařazení až na konci rozhovoru, aby skončil v pozitivním duchu. Doplnující otázky: (1) I přes všechna negativa, která jste v souvislosti s pandemií zmiňoval/a, neobjevila se přeci jen v této době nějaká nová a prospěšná činnost? (2) Přijde vám ta činnost natolik prospěšná, že byste se jí chtěli věnovat i po skončení pandemie? (3) Co nového činnost do praxe environmentální výchovy přináší?

Nejprve jsem oslovovala MŠ emailem. Protože jsem odpovědi nedostávala, kontaktovala jsem je dále telefonicky. Po představení se jsem stručně představila předmět výzkumu a poprosila o účast na rozhovoru, který bude trvat 8 až 12 minut.

S prvními dvěma učiteli, kteří souhlasili s účastí na výzkumu, jsem provedla pilotážní rozhovor. Cílem bylo zjistit, zda můj koncept rozhovoru vede ke zjištění informací a zda je druhým srozumitelný.

Témata rozhovoru jsem upravila následovně: (nově upravené či přidáné je **označeno tučně**, pasáže, které jsem z témat vyloučila, jsou ~~škrtnuté~~)

Téma č. 2: **Případná** klíčová témata či obsahy environmentální výchovy pro konkrétní školku, kterým se mateřská škola věnuje dlouhodobě.

Téma č. 3: Omezení v realizaci environmentální výchovy v konkrétní školce ~~v době opatření souvisejících s pandemií covidu-19~~ za celou uplynulou dobu pandemie covidu-19, tedy od loňského jara až dodnes.

Téma č. 4: **Činnosti** a novinky v realizaci environmentální výchovy, které je žádoucí uplatňovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií covidu-19.

#### **VO6 (příklad inspirativní praxe):**

Strukturu a chronologii příkladu inspirativní praxe jsem zvolila dle doporučení Tomkové a Hejlové (2020) a Tomkové et al. (2020). Nejprve jsem v kapitole Charakteristiky zúčastněných skupin popsala vztažný rámec, nyní je na řadě vytyčit účel (cíle) příkladu inspirativní praxe, později představím jeho aktéry, vlastní sdělení zpracované na základě témat a otázek, a nakonec na základě analýzy a interpretace sepišu reflexi a komentáře.

Cílem této části výzkumu je popsat inspirativní zkušenosti pražské MŠ s problematickými tématy, vyvstálými z předcházejících částí výzkumu. Účelem je shrnout obohacující zkušenosti s realizací EV v rámci daných problematických témat, které se týkají obvyklých podmínek i těch neočekávaných, které nastaly po výskytu covidu-19.

Témata jsem vybrala na základě problémových situací, které se objevily během zpracovávání akčního učitelského výzkumu a polostrukturovaných rozhovorů. Příslušné části předchozího textu této práce, které mě vedly k vytyčení jednotlivých témat, jsou označené svislou čarou nalevo od textu (nalevo čára pro příklad). Témata jsou tedy (1) náhlý fyzický či psychická nepohoda dětí, (2) snížená schopnost dětí soustředit pozornost na probíhající činnost, pak (3) vzdorovité chování, (4) zabezpečení komfortu při programu venku, dále (5) zvolení činnosti, která nevede k dosažení určeného očekávaného výstupu, téma č. (6) vzdělávání v neopakovatelných situacích, (7) prevence před těžko předvídatelnými nekomfortními situacemi a (8) dále využitelné zkušenosti s realizací EV z provozu omezeného pandemickými opatřeními.

Pro polostrukturované rozhovory s pracovníky MŠ jsem si připravila otázky:

Pro jednu z učitelek: *Stydí se někdy během roku děti? Jestli ano, tak v jakých situacích? A co pomáhá stud prolomit?*

Pro ředitelku MŠ (kvůli starosti o miminko nakonec zodpověděla emailem):  
Tipy a zkušenosti z praxe: *1) Jak zabezpečit komfort dětí i personálu při pobytu venku? 2) Jaké zaznamenáváš dále využitelné zkušenosti z realizace environmentální výchovy za provozu omezeného pandemickými opatřeními? 3) Jaké jsou podle Tebe v provozu školky přínosy, když děti pocházejí z blízkého okolí? Jaký význam to mělo během pandemických opatření a jaké v běžném režimu?*

## **8. Popis realizace výzkumu**

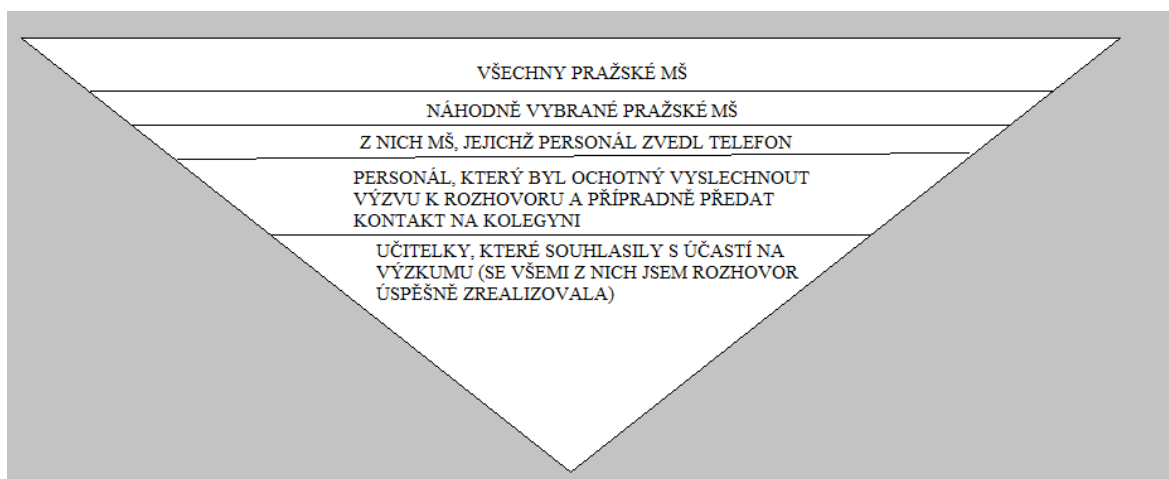
### **8.1 Oslovení pracovníků mateřských škol, domluva termínu rozhovoru či setkání**

#### ***VO1 (akční učitelství výzkum):***

Skrze spolek, jehož nabídka environmentálních programů cílí na přímý kontakt dětí s přírodou, jsem dostala kontakt na dvě MŠ, které se v brzké době chystaly na jejich program, a oslovila je. Obě MŠ s účastí na výzkumu souhlasily. Domluvili jsme čas a místo úvodní konzultace.

#### ***VO2 – VO5 (polostrukturované rozhovory):***

Mateřské školy jsem náhodně vybrala skrze Rejstřík škol a školských zařízení (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). Kontakty na ně jsem získávala z jejich webových stránek. Po emailových prosbách bez reakcí jsem přistoupila k oslovování telefonicky. Telefonovala jsem většinou brzy ráno, v poledne a někdy také odpoledne, když MŠ končila provoz. Pokud jsem se v jeden čas nedovolala, poznačila jsem si kontakt a zavolala ještě jindy. K účasti některých učitelů na rozhovoru mnohdy vedlo několik okolností, jak jsem zachytila ve schématu:



**Schéma 1**

*Proces před realizací rozhovoru*

Účast na výzkumu závisela nejen na ochotě učitelů účastnit se rozhovoru a elektronicky zaslat souhlas s účastí na něm, ale také na náhodě, že jsem se do MŠ v jednom ze dvou pokusů dovolala, na ochotě osoby, která zvedla telefon (mnohdy zástupkyni ředitelky, ředitelky, kuchařky, uklízečky či asistentky) vyslechnout, proč volám a případně na ochotě předat kontakt na kompetentní osobu. Ze 130 oslovených MŠ jsem rozhovor zrealizovala s pedagogy z celkem 31 MŠ, tedy zhruba s 10 % všech rejstříkových MŠ v Praze.

**VO6 (příklad inspirativní praxe):**

Pracovníky MŠL i rodiče jsem prosila o účast či souhlas ústně, všichni oslovení souhlasili.

**8.2 Realizace výzkumu a sběr dat**

**VO1 (akční učitelství výzkum) – realizace výzkumu a jeho průběžná analýza:**

Prvně proběhla s každou z třídních učitelek příslušných tříd konzultace, při které jsem zjišťovala: (1) charakter a specifičnost třídy a dětí (viz podkapitola 7.3); (2) aktuální potřeby dětí, které je třeba zohlednit při plánování výzkumu. Dále jsem (3) s učitelkou konzultovala cíle výzkumu a (4) plán výzkumných intervencí. Vyvstálé podněty z rozhovorů konzultací jsem zapracovala do plánů výzkumu.

(2) Aktuální potřeby dětí, které je třeba zohlednit: pro TA, že jsou děti nesoustředěné a mají problém s autoritou; pro TB zohlednit probíhající adaptaci některých dětí a potřebu dětí zážitku s přírodou. (3) Cíle výzkumu: pro TA se žádný z cílů výzkumu nezměnil, pouze

poznámka, že je žádoucí se zaměřit na podporu soustředění dětí a na rozvoj povědomí o sounáležitosti s druhými lidmi. Očekávané výstupy se oproti původnímu plánu nezměnily, pouze (c.), o uvědomování si a respektování vlastních potřeb i potřeb druhých.

Dále uvádím pro přehlednost tabulku zastoupení očekávaných výstupů v rámci plánovaných výzkumných intervencí, pro obě třídy stejný:

### Tabulka 3

*Zastoupení očekávaných výstupů v plánovaných výzkumných intervencích*

číslo intervence	1	2	3	4	5
očekávaný výstup					
(a.)		✓	✓		✓
(b.)	✓	✓		✓	
(c.)	✓		✓	✓	

Legenda: (a.) mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí; (b.) vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný; (c.) chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé.

(4) Plán výzkumných intervencí a jejich podoby se pro TA i TB liší v lokalitách. V plánu jsem použila označení číslo intervence/měsíc. Například *TA 1/10* znamená, že první výzkumná intervence v TA se konala v měsíci říjnu.

TA 1/10, TB 1/9 Seznámení se s třídou, úvod k ovečkám: Na zahradě MŠ; přivítání se formou her, brainstorming o ovečkách, písnička o ovečkách, malba na téma ovečky. Zápisky průběhu od učitelky, zvukové nahrávky. Očekávané výstupy: (c.) chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé; (b.) vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný.

2/10 Návštěva terénního programu u oveček; děti se předem s p. učitelkou seznámí s pohádkou O pasáčkovi: Na pastvině v přírodní rezervaci. Program je v režii lektorů spolku, já budu dle potřeby pozorovat průběh, komunikovat s dětmi, zaznamenávat si poznámky a pořizovat zvukové nahrávky. Očekávané výstupy: (a.) mít povědomí o přilehlém prostředí,

zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojování si elementárních poznatků o prostředí; (b.) vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný.

3/10 Reflexe terénního programu, život oveček: Na zahradě MŠ. Náplň činností připravím na základě reflexe předchozích výzkumných intervencí. Očekávané výstupy: (a.) mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí; (c.) chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé. Pořízení zvukové nahrávky, poznámky průběhu moje a učitelky.

4/11 V podzimní přírodě, svatý Martin: S TA v nedalekém lesoparku a s TB v přilehlém lese. Náplň činností připravím na základě reflexe předchozích výzkumných intervencí. Očekávané výstupy: (b.) vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný; (c.) chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé. Poznámky moje a učitelky, zvukové nahrávky o průběhu.

5/11 V podzimní přírodě, skřítkové: Pro TA přilehlý park či nedaleká přírodní rezervace, pro TB nedaleká přírodní rezervace. Náplň činností připravím dle reflexe předchozích výzkumných intervencí. Očekávané výstupy: (a.) mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí. Poznámky moje a učitelky, zvukové nahrávky.

Abych mohla porovnávat rozdíly mezi třídami, snažila jsem se v obou třídách realizovat co nejvíce stejných aktivit a k úkolům dávat stejné instrukce.

***Dále uvádím záznamy průběhu i průběžné analýzy jednotlivých výzkumných intervencí:***

TA 1/10 a TB 1/9: Seznámení se s třídou, úvod k ovečkám

Průběh všech činností (úvodní kroužek, aktivizující hra, vyprávění si o žmoulákovi (Obrázek 3 v příloze), brainstorming – život oveček, písnička s pohybem, hra rolí zvířátek,

malování se zadáním). Z nahrávek a poznámek jsem metodou vypuštění vybrala informace a také kategorizovala, které jsem považovala za klíčové vzhledem k dosahování očekávaných výstupů dětmi, viz Příloha 3 a Příloha 4. Děti malovaly se zadáním znějícím: *Namalujte všechno, co ovečka potřebuje k tomu, aby jí bylo dobře.* Díla dětí vypadaly například takto:

### Obrázek 5

*Příklad obrázku dětí se zadáním a)*



Zdroj: fotografie autorky práce

### Obrázek 6

*Příklad obrázku se zadáním b)*



Zdroj: fotografie autorky práce

S každým z dětí (počtem 15 v TA a 18 v TB) jsem provedla krátký rozhovor nad prvním z obrázků, který namalovaly. Z rozhovoru jsem zaznamenala odpověď na otázku: *Co jsi namaloval(a)?* či *Co je na obrázku?* (viz Příloha 4). Například Obrázek 5 (viz výše) děvčátko okomentovalo slovy: *Srdíčko a rostlinky.*, Obrázek 6 chlapec komentoval slovy: *Letadlo, když neumí létat a kamarádka ovci létací.* (použil nespisovný tvar kámošku a létat). Dále jsem vytvořila Graf 1, který poslouží k získání přehledu o četnosti výpovědí v jednotlivých kategoriích.

Vyjádření k dosahování očekávaných výstupů dětmi:

Očekávané výstupy: (b.) vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný; (c.) chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé.

Dosahování očekávaného výstupu (b.) TA 1/10 (vnímání řádu, pestrosti, rozmanitosti, pozoruhodnosti):

Děti zaujal žmoulák – postavička vyrobená z ovčí vlny, začaly se o ni spontánně zajímat. Navzdory vhodné motivaci žmoulákem brainstorming o ovečkách trval krátce, děti rychle ztrácely pozornost. Zapojovali se zejména někteří předškoláci. Zmiňovali nejčastěji o ovečkách, že mají vlnu, že dělají bobky, že je to zvíře, že žere trávu. Menší děti se pak nejintenzivněji zapojovaly do sdílení zážitků s ovečkami. Po chvíli děti začaly vymýšlet komediantské odpovědi. Co se týče malování vhodného prostředí pro ovečky, v sedmi odpovědích na otázku, co je na obrázku, děti zmínily nerelevantní prostředí, což tvořilo největší množinu odpovědí. Dalšími významnými kategoriemi, do kterých spadaly odpovědi dětí, byly kategorie relevantní prostředí a relevantní jídlo, obě po šesti výpovědích (Příloha 12).

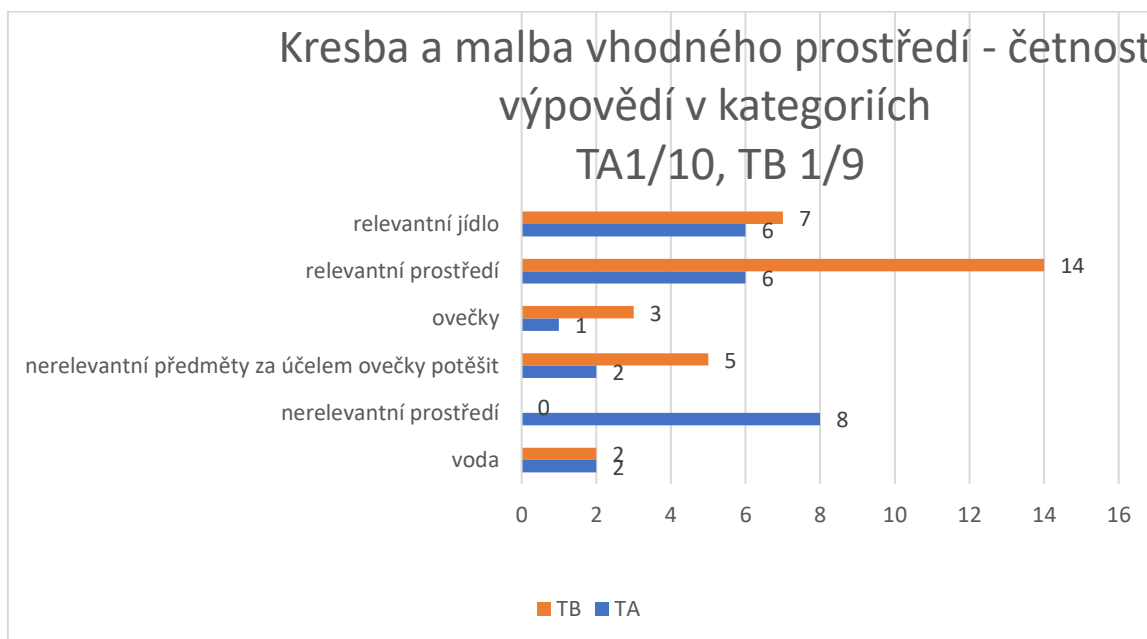
Dosahování očekávaného výstupu (b.) TB 1/9 (vnímání řádu, pestrosti, rozmanitosti, pozoruhodnosti):

Děti zaujalo, že je žmoulák vyroben z ovčí vlny a chtěly si jej znovu půjčit do ruky. Při brainstormingu o ovečkách děti projevovaly zájem, uváděly ovčí sýr, mléko, jogurt a že jsou výrobky zdravé. Poté děti přinesly knížku o domácích zvířatech, kde nalistovaly ovčí produkty. Dále uváděly hesla jako pastvina, jehňátka, beran, bobky a špína. Písnička pásala ovečky s tanečkem zaujala menší děti, chtěly si zatancovat znovu, starší děti navrhovaly jinou hru. Co se týče malování vhodného prostředí pro ovečky, čtrnáct odpovědí na otázku, co děti namalovaly na obrázek, spadalo do kategorie *relevantní prostředí*. Dále až o polovinu méně odpovědí (celkem 7) spadalo do kategorie *relevantní jídlo*. Naopak do kategorie nerelevantní prostředí nespádala žádná z odpovědí a do kategorie nerelevantní jídlo a ovečky spadala vždy jedna z odpovědí.

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (b.) TA a TB 1/9 a 1/10 - vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný:

Ve vztahu k druhému očekávanému výstupu jsem v rámci první výzkumné intervence sledovala tyto situace: a. kroužek se žmoulákem a zájem o něj; b. brainstorming; c. kresba a malba vhodného prostředí. Situace a.: o žmoulák vykazovaly zájem obě třídy dětí, děti tak vnímaly pozoruhodnost přírody, její pestrost a rozmanitost. Děti v obou třídách zajímalo, jak a z čeho je žmoulák vyrobený. Situace b.: děti ve třídě TA dříve ztrácely

pozornost schopnost vnímat pestrost a rozmanitost přírody a schopnost sdílet své postřehy než ve třídě TB. Ačkoliv jsem dětem nechala kolovat ovčí vlnu a obrázky a fotografie oveček, zpětně hodnotím, že tato situace dovozovala spíše sdílet vjemy a postřehy dětí o přírodě, kterých dříve nabyly jinde než přímo zdokonalovat schopnost vnímat řád, pestrost, rozmanitost a pozoruhodnost přírody, o které byla řeč. Spíše jsem tedy tímto způsobem mohla zhodnotit předchozí zkušenost dětí s vnímáním přírody a se zaujetím přírodou. Děti z TB byly déle schopné udržet zájem a pozornost a výčet informací a postřehů o životě oveček a využití zvířat pro člověka byl větší. Také děti TB přinesly knížku o domácích zvířatech a měly zájem si ji prohlížet. Situace c.: Relevantní jídlo i vodu zmiňovaly děti TA i TB v podobném procentu výpovědí, relevantní prostředí naopak zmiňovaly děti v TB dvojnásobně často (45 % výpovědí) než děti TA (24 % výpovědí). Ovečky byly také častěji zmiňované ve výpovědích dětí TA (10 %) oproti TB (4 %). Nerelevantní prostředí za účelem ovečky potěšit bylo častěji zmiňováno dětmi TB (16 % výpovědí) než dětmi TA (8 % výpovědí). Nerelevantní prostředí se vyskytovalo pouze ve výpovědích dětí TA a to ve 32 %. Celkově tedy děti v TA dosahují očekávaného výstupu (b.) v menší míře než děti TB. Pro přehlednost o výpovědi dětí v kategoriích připojuji graf, kde jsou data znázorněna:



**Graf 1**

*Kresba a malba vhodného prostředí - četnost výpovědí v kategoriích TA1/10, TB 1/9*

Dosahování očekávaného výstupu (c.) TA 1/10 (vlastní potřeby a postoje a ohled na druhé):

Děti se na program těšily a bylo příjemné počasí. V úvodním kruhu nastal mezi dětmi konflikt při usazování se na podsedáky. Zejména menší děti se styděly představit se v úvodním uvítacím kruhu. Hra na popcorn děti zaujala a splnila funkci icebreakeru. Nepozornost a ztráta pozornosti se projevila v komediantských typech odpovědí. Někteří chlapani se uráželi navzájem sprostými slovy a bylo třeba vstupu a zpětné vazby dospělého. Pro vžití se do role ovečky při hře na sochy zvířátek napomohla nejmenším dětem písnička Pásla ovečky s tanečkem, větším krátké hraní rolí zvířátek bohaté na pohybové aktivity. Děti v 8 z 25 zaznamenaných částí výpovědí (32 %) zmiňovaly nerelevantní prostředí.

Dosahování očekávaného výstupu (c.) TB 1/9 (vlastní potřeby a postoje a ohled na druhé):

Mezi dětmi vládla příjemná atmosféra, na signál p. učitelky děti zaujaly místa v úvodním kroužku. Počasí nebylo příliš přívětivé, foukalo a obloha se zatahovala a několik málo dětí projevovalo snahu druhým půjčit přebytečné oblečení. Hra na popcorn splnila svůj účel, děti se aktivovaly, dokázaly zaměřit pozornost na společně prováděnou činnost. Menšina dětí se styděla mluvit v úvodním kroužku (většinou nejmladší z nich). Při hrách na sochy děti nápaditě zareagovaly a nechávaly chvíli při oživení sochy ostatní hádat, jaké zvířátko předvádějí. Většina dětí se ochotně zapojovala do brainstormingu, avšak občas se děti překřikovaly. Při tanečku starší děti projevovaly nudu, *prý to zpívají ve školce pořád*, avšak byly ochotny pomoci menším dětem, které písničku neznaly a navádět je v tanci. Při hře na zvířecí sochy děti spontánně spolupracovaly a vytvořily sousoší.

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (c.) TA a TB - chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé:

Dosahování očekávaného výstupu oběma třídami je shrnuto v tabulce:

## Tabulka 4

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (c.) TA 1/10 a TB 1/9

sledovaná situace výzkumné intervence	TA	TB
(1) atmosféra v kolektivu při začátku výzkumné intervence	příjemná atmosféra, děti se těší; konflikt - usazování se na podsedáky	příjemná atmosféra mezi dětmi, kvůli počasí snaha některých půjčit druhým přebytečné oblečení
(2) hra na popcorn – aktivní účast dětí, schopnost uvědomovat si vlastní potřeby, aktivně je naplňovat a zároveň respektovat pravidla hry a potřeby druhých	nadšení dětí, věnování pozornosti průběhu hry, respektování druhých	nadšení dětí, věnování pozornosti průběhu hry, respektování druhých
(3) průběh komunikačního kruhu – schopnost uvědomit si a sdílet vlastní potřeby, pohnutky	stud zejména menších dětí sdílet; nepozornost, nedostatek empatie vůči druhým, komediantské typy odpovědí	stud zejména menších dětí sdílet
(4) hra na zvířecí sochy – schopnost dětí aktivně se účastnit, bavit se a naplňovat vlastní potřeby, ohled na druhé	vžití se do role ovečky, vnímání situace tady a teď, schopnost vnímat potřeby druhých, s pomocí pohybového sebevyjádření	rozvinutí hry na sochy způsobem, který ostatní děti zabavil; vytváření sousoší, zájem o druhého a respektování jeho potřeb; občasné překřikování se při hádání zvířátek; ochota pomoci menším dětem
(5) průběh malování obrázků - atmosféra v kolektivu, schopnost respektovat potřeby jeden druhého, respektování základních potřeb oveček	urážení se navzájem sprostými slovy mezi chlapci; 32 % výpovědí o obrázku - nerelevantní prostředí pro ovečky	zájem o potřeby druhého, malování si obrázků navzájem; žádné z dětí nenakreslilo pro ovečky nevhodné prostředí

Ve všech sledovaných situacích jsem projevy dětí TA i TB vzhledem k dosahování očekávaného výstupu hodnotila částečně či úplně pozitivně. U dětí v TB jsem zaznamenala o 4 pozitivní projevy více než u dětí TA, 2 v situaci (4) a 2 v situaci (5). Naopak dětí v TB jsem zaznamenala o 3 negativní projevy více než u dětí TA, a to v situacích (1), (3), a 2 v situaci (5), u dětí TB celkově jen jeden negativní projev. Otázkou je, jak mnou negativně hodnocené projevy dětí souvisejí se schopností uvědomovat si vlastní potřeby a postoje (například komediantské typy odpovědí či malování nevhodného prostředí pro ovečky

některé děti mohly zvolit z toho důvodu, že potřebovaly zjistit reakce a hranice dospělých či ostatních dětí). Pokud to tak je, znamenalo by to, že děti dokáží jednat na základě uvědomování si vlastních potřeb, avšak již ne s ohledem na druhé, protože druhým je jejich jednání nepříjemné.

TA 1/10: Reflexe a doporučení pro další výzkumnou intervenci:

Pozitivem je znalost tématu oveček a schopnost dětí vytvářet humor (avšak ne vždy v přívětivé podobě pro druhé). Je třeba se zaměřit na klid a spokojenost dětí, na jejich schopnost soustředit se a na celkový zájem o věc. Děti zaujaly aktivity určené pro vžití se do rolí. Ke klidu a spokojenosti dětí bych doporučila zařadit relaxační aktivity, aktivity s využitím přírodnin a aktivity v přírodě. Pro spokojenost dětí se nabízí zařadit zážitkové, aktivizující činnosti a jimi také případně pravidelně prokládat jakékoliv pasivnější aktivity. Stydlivost dětí by mohlo zmírnit zařazení aktivizující hry již před představovacím kroužkem.

TB 1/9: Reflexe a doporučení pro další výzkumnou intervenci

Pozitivem je zájem dětí o činnosti, jejich snaha zúčastnit se a jejich aktivní přispívání ke kvalitnímu průběhu realizovaných činností. Také vnímám jako pozitivum orientaci dětí v tématech týkajících se života oveček. Nabízí se zaměřit se na odbourání stydlivosti adaptovaných dětí a také na vytvoření pravidel komunikace, které by předešly překřikování se dětí navzájem.

TA 2/10, TB 2/10: Návštěva terénního programu u oveček; děti se předem s p. učitelkou seznámí s pohádkou O pasáčkovi a změna programu

Podle plánu byla domluvena účast na terénním programu u oveček pro obě třídy, avšak nastala změna. TA kvůli nepříznivé předpovědi počasí zrušila účast na programu. Stádo oveček se pak stěhovalo na lokality, které MŠ nevyhovovaly a pozdější účast na programu se pedagogům jevila jako komplikovaná. Bylo tedy třeba změnit plán a provést výzkumnou intervenci jiným způsobem. Snažila jsem se zachovat cíle této výzkumné intervence a v maximální možné míře se jim přibližovat s přihlédnutím k aktuálním možnostem a potřebám dětí ve třídě. Pro potřeby výzkumu jsem se tentokrát nezaměřila na konkrétní průběh aktivit ale spíše na rozdíly průběhu a forem aktivit, viz následující tabulka:

## Tabulka 5

*Rozdíly v průběhu výzkumných intervencí TA 2/10, TB 2/10*

	<b>cíle a očekávané výstupy intervence</b>	<b>prostředí</b>	<b>osoba realizující program</b>	<b>jednotlivé činnosti (v závorkách jsou uvedeny očekávané výstupy, kterých se činnosti týkají)</b>
TA	Shodné s TB	přílehlý park a třída MŠ	Já	připomenutí si pohádky O pasáčkovi (b.); první kontakt s fiktivními ovečkami, sbírání jejich vlny (a.); hledání pasáčka v parku (a.); hra na krmení ovcí (a.); hra o dojení a seznámení se s kozím mlékem (a.); hra na ovečky a pasáčka (b.); rozhovor s pasáčkem konfrontující dnešní život s tím před 300 lety (b.)
TB	Shodné s TA	pastvina v přírodní rezervaci	lektori terénního programu	připomenutí si pohádky O pasáčkovi (b.); první kontakt s ovečkami (a.); hledání pasáčka na pastvině (a.); krmení ovcí a ukázka dojení kozího mléka (a.); přehánění stáda (b.); rozhovor s pasáčkem konfrontující dnešní život s tím před 300 lety (b.).

Rozdíly v průběhu výzkumných intervencí jsou v prostředí, v osobě realizující program a v některých činnostech. Cíle a očekávané výstupy intervence zůstávají stejné pro obě třídy. V TA bylo přítomných 17 dětí a v TB 16. Zjišťovala jsem také rozdíly v charakteru činností ve vztahu k bodům, k nimž jsem si stanovila, že budu po celou dobu výzkumu směřovat. Z největší části se mi v TA dařilo směřovat k bodu (c): zajištění, aby veškeré činnosti probíhaly v maximální možné míře environmentálně zodpovědným způsobem. Z 88 % sledovaných činností byl splněn plně a z 18 % z většiny ano. Bodu (b.): zajištění, aby EV byla v maximální možné míře součástí každodenního života dětí v MŠ, plně odpovídalo 64 % sledovaných realizovaných činností, z 27 % se činnosti týkaly EV spíše zprostředkovanou formou (ne ideálním způsobem) a z 9 % pouze částečně. Nejméně ze všech se mi dařilo přibližovat se k bodu (a.): zprostředkovat dětem v maximální možné míře téma bezprostředního kontaktu s přírodou. 55 % sledovaných činností se přímého kontaktu s přírodou týkalo plně, 18 % částečně a 27 % vůbec. Celkově činnosti uplatňované v druhé výzkumné intervenci ve třídě TA méně korespondují se stanovenými body směřování ve výzkumu než činnosti TB, viz Tabulka 12 v příloze.

Vyjádření k dosahování očekávaných výstupů dětmi: Redukované výpovědi dětí a moje poznámky jsou k dispozici v Příloze 5.

Očekávaný výstup: (a.) mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojování si elementárních poznatků o prostředí; (b.) vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný.

Očekávaný výstup (a.) TA 2/10 (povědomí o prostředí, poznatky a zkušenosti):

*Sledované elementární poznatky a praktické zkušenosti, které děti TA při prvním kontaktu s fiktivními ovečkami, při sbírání jejich vlny a při hledání pasáčka mohly prožít a osvojit si:*

*Aktivní účast jednotlivých dětí:* Děti se se zájmem účastnily hledání oveček, v terénu se pohybovala většina dětí bez problému, hledání oveček pro ně bylo motivací a občas děti s radostí upozorňovaly druhé, když ovečku spatřily. Sbíráni vlny od oveček se děti zpočátku účastnily aktivně, zhruba v polovině aktivity tři chlapci dávali najevo nudu a odváděli také pozornost ostatních od aktivity. Hledání pasáčka v parku opět motivovalo všechny děti, hledaly s nadšením a aktivně, ke konci se mezi dětmi objevil konflikt s čepicí. Děti spontánně, bez vyzvání dospělého, komentovaly situaci a sdílely vlastní prožitky, někdy v pozitivním a jindy v negativním slova smyslu. Verbální vyjádření dětí směřované na dospělé či na dospělé a děti se buď týkalo touhy podělit se o zážitky související s probíhající aktivitou, vyjádření nespokojenosti ve vztahu k dětem, vyjádření touhy posunout se k další plánované aktivitě či touhy zařadit jinou řízenou aktivitu.

*Ztotožňují se děti s cílem programu, jsou k jeho splnění dostatečně motivovány?* V některých chvílích se mi třída jevila jako dosti motivovaná, jindy méně, také v míře motivace jednotlivých dětí jsem vnímala rozdíly. S velikým zájmem děti hledaly ovečky, hledaly pasáčka a zpočátku si povídaly s pasáčkem, s menším zájmem děti naopak sbíraly vlnu, krmily ovečky a hrály hru o mléce.

*Darí se dětem dojít k cíli?* Všechny děti se dle jejich individuálních možností snažily dojít k cíli, nebylo v mých silách zjišťovat individuálně pokroky jednotlivých dětí. V hledání oveček a pasáčka měly děti největší motivaci a toto jsou činnosti, které vedou přímo k cíli danému pohádkou. Ovečky i pasáčka se dětem najít podařilo. Náročná situace se kromě děvčátka, které bolely nohy, a chlapců, kteří se srazili hlavou, neobjevily. V obou náročných situacích děti dávaly najevo, že potřebují podporu dospělého.

*Orientace a schopnost se pohybovat v již známém prostoru, motivace dětí ovečky v rámci hry fiktivně nakrmit, schopnost překonat překážky s tím spojené:*

*Jak se dětem dařilo vybrat si vhodné opravdové krmení pro ovečky? Před krměním fiktivních oveček byly pedagogem řečené instrukce k jejich krmění. Vhodné krmění se dětem většinou dařilo vybrat, celkem pětkrát se děti ve výběru vhodného krmění zmýlily, ve dvou případech z toho se mezi sebou chlapci radili, že vyberou pro legraci nevhodné krmění.*

*Jak se dětem dařilo samostatně najít ovečku a dojít k ní? Všechny děti se mezi fiktivními ovečkami dokázaly pohybovat samostatně. Žádné z dětí nedávalo najevo pocit nepohody.*

*Jak se dětem dařilo samostatně a bez ostychu ovečku nakrmit? Děti krmily ovečky samostatně a většina také bez ostychu. Zpozorovala jsem, že větší část dětí vyhledávala spíše způsob krmění hodem do vyřezané díry v obrázku (Obrázek 4 v příloze), jiné děti naopak vyhledávaly krmění maňáska ovečky rozpořehovaného mnou (Obrázek 5 v příloze). Způsob hodem vyžadoval samostatnost a nadšení pro házení na cíl, způsob krmění maňáska vyžadoval interakci s dospělým. Bylo třeba vnímat hod jako prostředek dosažení cíle výzkumné intervence, nikoliv jako její cíl. Snažila jsem se směřovat reakce a komentáře činnosti dětí ke krmění oveček, nikoliv ke schopnosti házet na cíl.*

*Získávání povědomí o životě ovcí a koz, osvojování si elementárních poznatků i praktických zkušeností o nich skrze hru na dojení a seznámení se s kozím mlékem:*

Míra motivace při hře byla nižší než u některých jiných činností. Vliv na nižší motivaci dětí mohla mít již únava po předešlých činnostech či neznalost hry a případně nižší srozumitelnost vysvětlovaných pravidel hry. Čtyři z dětí říkaly, že nechtějí hrát hru na dojení mléka, kromě nich se všechny děti zapojovaly aktivně. Zájem o seznámení se s kozím mlékem měly děti veliký. Chtěly mléko také ochutnat.

Očekávaný výstup (b.): TA 2/10 (vnímání řádu, pestrosti, rozmanitosti a pozoruhodnosti)

*Schopnost vnímat děj pohádky, tedy snažit se pochopit řád lidí a přírody skrze příběh:*

*Seřadit kartičky obrázků z pohádky dle dějové posloupnosti viz Obrázek 6 v příloze, (popsáním jednotlivých výjevů na kartičkách jsme se ujistili, že děti jednotlivé obrázky rozpoznaly): Samostatně seřadit kartičky za sebou se podařilo 71 % dětí (12 z celkového*

počtu). 18 % dětí (3 z celkového počtu) se podařilo poskládat kartičky chronologicky za sebou s nápovědou dospělého, kterou si děti vyžádaly a 12 % dětí (2 z celkového počtu) se nepodařilo poskládat kartičky v náležitém pořadí a o nabízenou nápovědu neměly zájem.

*Poznávat řád, pestrost a rozmanitost světa lidí a přírody skrze aktivní účast na rozhovoru s pasáčkem o životě dnes a před 300 lety i skrze naslouchání druhým při rozhovoru:*

*Schopnost soustředit se na probírané téma i naslouchat druhým:* Děti neměly problém s nasloucháním druhým, kromě dvou chlapců, kteří občas ztráceli pozornost. V 17 případech se stalo, že více dětí najednou začalo odpovídat ve stejný moment stejnou odpovědí.

*Míra projeveného zájmu dětí o život před 300 lety, pestrost rozhovoru v tomto směru:* Jako důkaz zájmu dětí o rozhovor je fakt, že v 17 případech (25 % všech zaznamenaných výpovědí během rozhovoru s pasáčkem) více dětí najednou vyřklo stejnou výpověď. Dále je důkazem zájmu dětí jejich vlastní iniciativa při rozhovoru s pasáčkem – informování jej o tom, jak je to s realitou, ve které se ocitl (31 případů; 46 %). Důkazem je také otázka dětí zjišťující pasáčkovy znalosti, světonázor apod. (6 případů; 9 %). Dalším důkazem zájmu dětí o život před 300 lety je sdílení znalostí a poznatků, které se týkají probíraného tématu a k čemuž byli vyzváni pedagogy (3 případy; 5 %). Také je to vyjádření motivace a zájmu dětí pomoci pasáčkovi (1 případ; 1 % - zaokrouhleně). Smích dětí (7 případů; 10 %), údiv a nadšení (4 případy; 6 %) také ukazuje jejich zájem, stejně tak komentování průběhu situace související s životem oveček.

*Schopnost vnímat řád lidí a přírody skrze hru na převádění stáda ovcí k pasáčkovi:*

*Jak se dětem dařilo pochopit a dodržovat pravidla hry na ovečky a pasáčka?* Při vysvětlování pravidel hry děti neměly příliš mnoho otázek a měla jsem dojem, že pravidlům rozumějí. Zpočátku se dětem příliš nedařilo hru hrát, buď pravidla nepochopily nebo je zapoměly použít v dané situaci. Pomohla názorná ukázka pedagogů a také komentování a našeptávání dětem v různých rolích. Po skoro každém vystřídání rolí byl znát pokrok. Úmyslné nedodržování pravidel jsem zaznamenala ve 3 případech.

*Do jaké míry se děti aktivně zapojovaly do hry na ovečky a pasáčka, jaká byla míra jejich motivace k účasti ve hře?* Na základě pozorování atmosféry při hře, výrazů z tváří dětí a míry jejich aktivního zapojení se usuzuji, že děti byly ke hře poměrně motivované. Zpočátku při

hraní hry vládl větší chaos a více docházelo k nedorozumění mezi dětmi, při dalších opakováních jsem zaznamenala, že si děti byly v pravidlech jistější a dokázaly si hru více užít. Aktivně se zapojovaly většinou všechny děti, dva chlapci občas odváděli pozornost dalších dětí tak, že hra neprobíhala hladce či se neúčastnili vůbec.

Očekávaný výstup (a.) TB 2/10 (povědomí o prostředí, poznatky a zkušenosti):

*Sledované elementární poznatky a praktické zkušenosti, které děti TB při prvním setkání s ovečkami a při hledání pasáčka na pastvině mohly prožít a osvojit si:*

*Aktivní účast jednotlivých dětí:* Všechny děti se účastnily aktivně, ten, kdo se cítil nekomfortně (strach jednoho chlapečka z blízkosti ovcí a nekomfortnost v bobcích a vysoké trávě dvou děvčátek), si řekl o pomoc dospělému a dále se účastnil aktivit. Avšak rozdíly v rychlosti pohybování se po pastvině při hledání pasáčka mezi dětmi byly. Děti pozorně naslouchaly vyprávění lektorky, aktivně reagovaly, pokud se ptala či je vyzvala k vyjádření se. Také se děti projevovaly spontánně, kdy bez vyzvání dospělého vyjadřovaly svoje postřehy či komentovaly situaci. Pokud verbální vyjádření dětí bylo cíleno na dospělé či na dospělé a děti zároveň, buď to byly dotazy týkající se situace, touha podělit se o zážitky související s daným tématem, sdělení obsahující řešení dané situace, touha posunout se k další plánované aktivitě a tedy dojít k cíli nebo touha po kontaktu s ovečkami (hlazení, krmení). Při prvním kontaktu s ovečkami se 3 z dětí ptaly, jestli můžeme ovečky krmit, jedno, jestli si může pohladit ovečky a jedno, jestli si může pohladit psa. Tedy děti projevovaly touhu po přímém kontaktu s ovečkami a to i přesto, že to nebylo třeba ke splnění cíle, k probuzení pasáčka ze zakletí.

*Ztotožňují se děti s cílem programu, jsou k jeho splnění dostatečně motivovány?* Ano, celkově se mi jevila třída dětí jako motivovaná, při vyprávění si o pohádce děti dávaly najevo zájem přivést k pasáčkovi ovečky a tím jej zachránit; dále se cestou k ovečkám jedno z děvčat ptalo na ovečky a pasáčka a také při dokončování dojení se jedno z dětí ptalo na pasáčka. Při příchodu k pastvině děti se zájmem ukazují na ovečky, které zahlédly a výrazná většina dětí se rozběhla k ohradě, ačkoliv na nás lektorka mluvila opodál u karavanu. Na hledání pasáčka se podílely všechny děti a ihned po jeho nalezení se u něj všichni shromáždili (pasáček se našel velmi brzy, možná při delším hledání by byly výsledky jiné).

*Daří se dětem dojit k cíli? Všechny děti se aktivně dle jejich individuálních možností snažily samostatně dojit k cíli (tedy najít pasáčka a přivést k němu stádo ovcí). Náročná situace: strach z blízkosti ovcí (1x; řešení: rozhovor s dospělým a chycení se za ruku), nekomfortnost mezi bobky a nekomfortnost ve vysoké trávě (2x; řešení: rozhovor s dospělým a pohyb v jeho blízkosti).*

*Orientace a schopnost se pohybovat v již známém prostoru, motivace dětí ovečky nakrmit, schopnost překonat překážky s tím spojené:*

*Jak se dětem dařilo vybrat si vhodné opravdové krmení pro ovečky? Ve školce při odchodu jsme si krátce řekli, co ovečky žerou (co nám doporučili z pastviny pro ovečky) a při balení krmení na cestu děti vybíraly opravdu jen vhodné krmení (tráva, trochu zelí, tvrdé pečivo a jablka), nevhodné potraviny ani jedno z dětí nevybralo (zapojily se všechny děti).*

*Jak se dětem dařilo samostatně najít ovečku a dojit k ní? Většina dětí se vydala za ovečkami samostatně. Děti, které sdílely s dospělým, že se cítí nekomfortně či že jsou překvapené: dlouhá tráva (slovně, obezřetnost při pohybu); bobky (slovně, dotaz, kudy jít); kopcovitý terén (slovně, komentář).*

*Jak se dětem dařilo samostatně a bez ostychu ovečku nakrmit? Děti dostaly před krměním od lektorky programu instrukce (jak ovečky krmit bezpečně a jak je od sebe odehnat, kdyby se jich někdo bál). Všechny děti se aktivně snažily ovečky nakrmit, asi polovina z nich si sama sehnala trávu či byliny z okolí, zbylé děti si chodily pro pamlsky, které jsme donesli ze školky. Asi polovina dětí se nebála ovečky krmit z ruky, jiné děti ovečkám krmění házely. Jeden chlapec vyžadoval vést se mezi ovečkami za ruku s dospělým, další tři děti se pohybovaly po pastvině v blízkosti dospělého. Mnohé děti dávaly výrazně najevo radost, když se jim podařilo ovečku z ruky nakrmit.*

*Získávání povědomí o životě ovcí a koz, osvojování si elementárních poznatků i praktických zkušeností o nich skrze ukázkou dojení:*

*Míra zájmu dětí pozorovat dojení kozy, pozornost a případně aktivita při rozhovoru o mléce: Všechny děti projevovaly zájem vidět dojení kozy, nastal problém, že si stouply moc blízko ke koze a neviděli pak všichni. Děti projevovaly zájem si vyzkoušet kozu dojit, nebyl ale již čas ani dostatek mléka; ke konci dojení už se děti ptaly na pasáčka. Při vyprávění si o mléce*

se většina dětí snažila aktivně naslouchat, asi polovina dětí pozornost ztrácela a jiné děti se aktivně zapojovaly kladením otázek i sdílením k tématu.

Očekávaný výstup (b.): TB 2/10 (vnímání řádu, pestrosti, rozmanitosti a pozoruhodnosti)

*Schopnost vnímat děj pohádky, tedy snažit se pochopit řád lidí a přírody skrze příběh:*

*Seřazení kartiček obrázků z pohádky dle dějové posloupnosti (popsáním jednotlivých výjevů na kartičkách jsme se ujistili, že děti jednotlivé obrázky rozpoznaly): 87 % dětí (14 z celkového počtu) se podařilo samostatně seřadit kartičky za sebou tak, aby odpovídaly posloupnosti děje pohádky. 13 % dětí (2 z celkového počtu) se také podařilo poskládat kartičky chronologicky za sebou, ale vyžádaly si a potřebovaly nápovědu dospělého.*

*Poznávat řád, pestrost a rozmanitost světa lidí a přírody skrze aktivní účast na rozhovoru s pasáčkem o životě dnes a před 300 lety i skrze naslouchání druhým při rozhovoru:*

*Schopnost soustředit se na probírané téma i naslouchat druhým:* Děti neměly problém s nasloucháním druhým. Občas se stalo, že více dětí chtělo sdělit víc informací v jednu dobu (v tu chvíli dětem nebylo v nahrávce rozumět). To se stalo ve 12 případech při rozhovoru. *Míra projeveného zájmu dětí o život před 300 lety, pestrost rozhovoru v tomto směru, aktivní zapojení se do rozhovoru:*

Důkazem zájmu dětí o rozhovor jsou vícehlasé výpovědi a odpovědi dětí (celkem 30; 38 %) z celkového počtu během rozhovoru s pasáčkem. Dalším, hojně vyskytovaným důkazem, je informování pasáčka dětmi o tom, jak je to s realitou, ve které se ocitl (47 takových výpovědí; 60 %), například:

Pasáček: *A ten klobouk, jaký má.*

Dítě: *To nejsou žádné klobouky. To jsou kapuce a čepice.* (řeceno nespisovně).

Také se jsem jako důkaz zájmu dětí zaznamenala komentování průběhu situace související s životem oveček, vyjádření údivu či nadšení (10 případů; 13 %).

*Schopnost vnímat řád lidí a přírody skrze převádění stáda ovcí k pasáčkovi:*

*Jak se dětem dařilo pochopit a dodržovat pravidla a zákonitosti převádění stáda ovcí?*

Nahánění oveček v porovnání s mými předešlými zkušenostmi s tímto programem

nefungovalo ideálním způsobem. Neznám příčinu. Zaznamenala jsem případy, kdy děti buď nějaké pravidlo nepochopily, opomněly nebo nebylo předtím dost srozumitelně řečeno.

*Do jaké míry se děti aktivně zapojovaly do převádění stáda, jaká byla míra jejich motivace k účasti na převádění?* Důkazem motivace dětí je jejich touha a nadšení dětí (usuzuji z tónu a zabarvení jejich hlasu a z výrazu jejich tváře) sdílet, co vědí o převádění stáda. Dále se motivace dětí k účasti na převádění projevovala také jejich pozorností (většina dětí stále) při sdělování si instrukcí a pravidel před samotnou akcí a také účastí dětí skrze verbální vyjádření se, kdy se vyjadřovalo najednou stejnými slovy více dětí (ve 2 případech z celkových 6 výpovědí dětí).

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (a.) TA a TB 2/10 (mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí):

Pro přehlednost uvádím tabulku s porovnáním dosahování očekávaného výstupu tříd skrze sledované situace a jejich detaily:

### Tabulka 6

*Porovnání dosahování očekávaného výstupu (a.) TA a TB 2/10*

sledované situace výzkumných intervencí	detail situace	porovnání a komentáře
Poznatky a zkušenosti při prvním setkání s ovečkami (pro TA s fiktivními ovečkami a sbírání jejich vlny) a hledání pasáčka.	Aktivní účast jednotlivých dětí.	Radost ze spatření oveček (živých v TB a fiktivních v TA). K hledání pasáčka byly motivované děti TA i TB a aktivně jej hledaly. V TA jsem zaznamenala částečně od činnosti odvádějící komentáře dětí, v TB byly komentáře dětí vždy v souladu s charakterem probíhající činnosti. V TB jsem zaznamenala strach některých dětí z pohybování se mezi ovečkami. Každá třída se nacházela v jiném prostředí, děti se dostávaly do konfrontace s jinými situacemi a aktivní účast dětí

		na činnostech v jedné třídě a ve druhé třídě vyžadovala jiné schopnosti a dovednosti.
	Ztotožňují se děti s cílem programu, jsou k jeho splnění dostatečně motivovány?	Při prvním kontaktu s ovečkami a hledání pasáčka měly děti v obou třídách dosti vysokou motivaci. TA: V různých částech programu různě + rozdíly mezi dětmi. TB: Dostačující a významná motivace i ztotožnění se s cíli.
	Daří se dětem dojít k cíli?	Ano, v obou třídách se daří dojít k cíli. V TB občas v cestě stál strach z blízkosti ovcí a nepohoda při pohybu v terénu, v TA se děti neměly možnost s živými ovci a prostředím svažité pastviny setkat.
Orientace a schopnost se pohybovat v již známém prostoru, motivace dětí ovečky v rámci hry fiktivně nakrmit, schopnost překonat překážky s tím spojené.	Jak se dětem dařilo vybrat si vhodné opravdové krmení pro ovečky?	Ve třídě TA se děti ve výběru krmení zmýlily celkem pětkrát, z toho ve dvou případech se chlapci rozhodli, že vyberou pro legraci nevhodné krmení, což ale neznamená, že by pravděpodobně dokázali vybrat to vhodné krmení. Ve třídě TB se děti ve výběru vhodného krmení nezmýlily ani jednou.  TA: vhodné krmení: 71 % nevhodné krmení: 18 % vědí, které krmení je nevhodné ale neprokázali, které krmení je vhodné: 12 %  TB: vhodné krmení: 100 %  Byl drobný rozdíl v podmínkách, které děti pro vybrání vhodného krmení měly, zejména v typu aktivit mezi získáním instrukcí ke krmení a mezi výběrem vhodného krmení. Pro děti v TA prodleva

		spočívala v několikaminutové chůzi od budovy MŠ k parku, pro děti v TB prodleva spočívala v oblékání se.
Jak se dětem dařilo samostatně najít ovečku a dojít k ní? (TA: fiktivní ovečky v parku, TB: opravdové ovečky, terén svažité.)		Ve třídě TA se všem dětem dařilo samostatně dojít k ovečce, v TB většině dětí také, některé děti dávaly dospělým najevo, že se necítí komfortně a to právě v situacích, které děti v TA nemohly zažít (dlouhá tráva, bobky, kopcovitý terén).
Jak se dětem dařilo samostatně a bez ostychu ovečku nakrmit? TA: fiktivní ovečka, krmení hodem na cíl či krmení maňáska rozpohybovaného člověkem; TB: živé ovečky.		TA: Dětem se dařilo ovečky samostatně a bez ostychu krmit, větší část dětí dávala přednost hodům a zbylé zas interakci s maňáskem. TB: Většině dětí se dařilo samostatně a bez ostychu ovečky krmit, 4 děti vyžadovaly blízkost dospělého. Některé děti krmily ovečky z ruky, větší část jim potravu házela.
Získávání povědomí o životě ovcí a koz, osvojování elementárních poznatků praktických zkušeností o nich pro TA skrze hru na dojení a seznámení se	Motivace, míra zájmu a aktivní zapojení se pro TA hře na dojení mléka a při seznamování se s kozím mlékem, pro TB při pozorování dojení a rozhovoru o mléce.	TA: Při hře na dojení mléka jsem pozorovala u dětí nižší motivovanost než u většiny jiných činností. Seznamování se s mlékem skrze různé smysly dětí naopak zaujalo. TB: Děti měly velikou motivaci pozorovat dojení, při vyprávění si o mléce část dětí pozornost a motivaci ztrácela.

s kozím mlékem a pro TB skrze ukázkou dojení.		
---	--	--

K podrobnému porovnání dosahování očekávaného výstupu (a.) nemám dostatek informací a zejména se děti v obou třídách neocitly ve srovnatelných podmínkách – jiné prostředí a náplň jednotlivých aktivit. Celkově se děti TA snažily získávat povědomí o prostředí, získávaly zkušenosti i si osvojovaly poznatky o prostředí. Překážkou dětem TA byla většinou nedostatečná motivace a schopnost udržet pozornost, přičemž jsem charakter činností pro TA shledala jako méně zážitkový než charakter činností pro TB. Pro děti TB bylo největší překážkou v dosahování očekávaného výstupu strach z ovcí a náročný terén, přičemž ani s jednou z překážek se děti v TA neměly možnost setkat.

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (b.) TA a TB 2/10 (vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný) a postřehy o rozdílnosti podmínek k jeho dosahování:

Pro přehlednost uvádím tabulku s porovnáním dosahování očekávaného výstupu tříd skrze sledované situace a jejich detaily:

### Tabulka 7

#### *Porovnání dosahování očekávaného výstupu (b.) TA a TB 2/10*

<b>sledované situace výzkumných intervencí</b>	<b>detail situace</b>	<b>porovnání a komentáře</b>
Schopnost vnímat děj pohádky, tedy snažit se pochopit řád lidí a přírody skrze příběh.	Seřadit kartičky obrázků z pohádky dle dějové posloupnosti.	TA: 71 % dětí samostatně; 18 % dětí s nápovědou; 12 % dětí se nepodařilo; TB: 87 % dětí samostatně; 13 % dětí s nápovědou.
Poznávat řád, pestrost a	Schopnost soustředit se na	V obou třídách se děti po většinu času byly schopné soustředit, v TA 2 chlapci občas ztráceli pozornost,

rozmanitost světa lidí a přírody skrze aktivní účast na rozhovoru s pasáčkem o životě dnes a před 300 lety i skrze naslouchání druhým při rozhovoru.	probírané téma i naslouchat druhým.	v TB jsem zaznamenala zájem dětí přispět k tématu vlastním komentářem a neschopnost naslouchat druhým.
	Míra projeveného zájmu dětí o život před 300 lety, pestrost rozhovoru v tomto směru, aktivní zapojení se do rozhovoru.	V obou třídách se míra projeveného zájmu dětí o život před 300 lety objevila ve zhruba stejné míře, děti měly zájem. Stejně tak poměry druhů výpovědí dětí (dle mnou vytvořených kategorií) byly v obou třídách zhruba podobné, největší zastoupení mělo informování dětmi pasáčka o tom, jak je to s realitou, ve které se ocitl, 46 % (TA) a 60 % (TB).
Schopnost vnímat řád lidí a přírody skrze převádění (pro TA fiktivního, formou hry) stáda ovcí k pasáčkovi.	Jak se dětem dařilo pochopit a dodržovat pravidla a zákonitosti hry na ovečky (TA) či převádění stáda ovcí (TB)?	TA se dařilo chápat pravidla postupně, s každým opakováním hry více, pomohla také názorná ukázka pedagogů. TB se dařilo pochopit a aplikovat pravidla jen částečně, nebylo možné zjišťovat případný pokrok s opakováním činnosti. V TA jsme zaznamenala 3 úmyslná nedodržování pravidel, v TB ani jednou.
	TA: Do jaké míry se děti aktivně zapojovaly pro TA do hry na ovečky a pasáčka a pro TB do převádění stáda, jaká byla míra jejich motivace?	Děti v TA se mi zdály dostatečně motivované, při dalších opakováních hry se děti lépe orientovaly v pravidlech a dokázaly si hru více užít. Tehdy jsem pozorovala také větší motivaci dětí. Dva chlapečci občas neměli motivaci se zapojit do hry. V TB jsem motivaci a aktivní zapojení se doprovázené radostí související s mírou osvojení si pravidel neměla možnost pozorovat. Děti TB se mi jevíly jako motivované při vysvětlování si zákonitostí a pravidel i při přehánění stáda oveček.

Děti v TB měly větší možnost vnímat pestrost, rozmanitost a pozoruhodnost skrze přímý kontakt s přírodou (ovečky, pastvina, psi). Zachycení dějové posloupnosti pohádky, kterou jsem zařadila za účelem motivovat děti k dalším činnostem, se o 16 % dařilo více dětem TB. Při dalších činnostech jsem ve třídách nezaznamenávala markantní rozdíly, celkově si o něco

úspěšněji vedla TB. Díky změnám programu pro TA jsem zpozorovala, že při možnosti činnost opakovat a utvrzovat se v pravidlech jsou děti motivovanější a činnost je více těší.

TA 2/10: Reflexe a doporučení pro další výzkumnou intervenci:

Klid a spokojenost dětí nastala ve chvíli, kdy nás překvapil déšť. Některé děti si déšť i kaluže užívaly. Zkrátka skrze přímý kontakt s přírodou děti byly spokojené, klidné a zaujaté, více spolupracovaly a soustředily se na činnost. Děti opět zaujaly aktivity určené pro vžití se do rolí a aktivity s přírodninami a v přírodě. Stydlivost menších dětí již opadla. Nadále se jeví vhodné využívat v maximální možné míře přímý kontakt s přírodou, zážitkové a aktivizující činnosti a prokládat jimi pasivnější aktivity. Většina činností děti bavila a aktivně se zúčastnily, zejména hledání pasáčka.

TB 2/10: Reflexe a doporučení pro další výzkumnou intervenci

Děti se se zájmem účastnily terénního programu, zdály se být spokojené a klidné i navzdory překvapení v podobě slabšího deště. Problémem přetrvávalo překřikování se navzájem kvůli touze sdílet své vědomosti či zážitky. Nevýhodou lektorování programu externími lektory byla náročnost systematicky pracovat se specifiky třídy, například v potřebě zvolit si sofistikovanější pravidla pro sdílení zážitků, kdy by měla komunikace vhodná pravidla. Pozitivem je zájem dětí o činnosti, jejich snaha zúčastnit se a jejich aktivní přispívání ke kvalitnímu průběhu realizovaných činností. Také je pozitivem orientace dětí v tématech týkajících se života oveček. Nabízí se zaměřit se na odbourání stydlivosti adaptovaných dětí a také na vytvoření pravidel komunikace, které by předešly překřikování se dětí navzájem. Dále se nabízí podpořit děti, které jsou stydlivější v komunikaci. Většina činností děti zaujala, zejména rozhovor s pasáčkem.

TA 3/10, TB 3/10: Reflexe terénního programu, život oveček

Z reflexí předešlé výzkumné intervence vyplynulo, že kontakt dětí s přírodou jim prospívá, avšak v obou třídách se stalo překážkou nepříznivé počasí s deštěm, na které nebyli všichni vybaveni. Zaměřila jsem se v činnosti s dětmi na reflexi předešlé výzkumné intervence. V rámci reflektivního kroužku mezi dětmi opět koloval žmoulák, dětem jsem ukázala několik málo fotografií a předmětů z předešlé intervence, doprostřed jsem dala veliký papír s nakreslenou ovečkou. Na něj jsme zaznamenávali zásadní body týkající se života oveček

a jejich návštěvy, které si děti vybavily ve spojitosti s fotografiemi, samy či díky sdílení druhých. Aby děti skrze činnost rozvíjely také schopnost uvědomit si vlastní pocity a splnil se tak účel reflexe, požádala jsem děti, aby k odpovědím připojily informaci o tom, jaké to bylo – například *legrační pasáček* či *voňavé mléko*. V obou třídách jsem v průběhu intervence zvolila několik krátkých vstupů za účelem aktivizace dětí a obnovení schopnosti soustředit se, jak vyplynulo z reflexí. Abych zajistila porovnatelnost výsledků v obou třídách, čistému času reflexe jsem v každé třídě věnovala 15 minut. Zaznamenané výpovědi jsou v Příloze 7.

Další činností v této výzkumné intervenci, kterou jsem využila ke sběru dat, bylo opět malování či kreslení prostředí vhodného pro život oveček. Před tvořením jsme se s dětmi v kroužku krátce věnovali myšlence, jak by ovečkám bylo, kdyby se objevily ve školce a jak by se zde zachovaly. Stejně jako v první výzkumné intervenci jsem i nyní zaznamenávala odpovědi dětí na otázku *Co je na obrázku/co jsi namaloval?* Odpovědi dětí jsem transkribovala za použití vypuštění a dále analyzovala a kategorizovala, viz Příloha 8. V průběhu této intervence jsme si s p. učitelkami zaznamenávaly poznámky, které jsem dále transkribovala za použití redukce a zároveň kategorizovala, viz Příloha 7.

Vyjádření k dosahování očekávaných výstupů dětmi:

Očekávané výstupy: (a.) mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí; (c.) chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé.

Očekávaný výstup (a.): TA 3/10 (povědomí o prostředí, poznatky a zkušenosti)

Nedaleký park sestával z udržovaného trávníku a okrasných keřů, stromů, několika květinových záhonků, vodních ploch a hřišť. Děti zde nacházely mnoho podnětů pro hraní, avšak oproti úplně volné, ne příliš udržované přírodě se zde děti setkávaly také s mnoha pravidly, co mohou a co ne, aby neponičily práci a snahu druhých. Zároveň hru na zemi komplikovaly výkaly psů. Děti zajímalo, proč je žmoulák takový, jaký je. Vymyslela jsem si improvizovaně příběh o ovečce, která žila v parku, kde jsme se zrovna nacházeli a o tom, jak se její vlna dostala k dětem do ruky ve formě žmouláku. Díky příběhu o ovečce děti

dostaly podněty k získávání elementárních poznatků o prostředí parku. Situaci pak zkomplikoval déšť, kdy si děti chvíli hrály venku, objevovaly tak prostředí v nových souvislostech a podmínkách, začaly sbírat vodu. Ne všichni ale byli vhodně vybaveni pro pobyt v dešti a přesunuli jsme se do vnitřního prostředí. Při reflexi u plakátu s ovečkou děti prokázaly znalost prostředí, ve kterém se ovečky vyskytují, avšak přídavná jména děti častěji opakovaly, nepoužily vůbec či byla emočně méně zabarvená než u třídy, která se vydala k ovečkám na pastvinu, viz Příloha 15. Skrze zamyšlení se nad tím, jak by ovečkám bylo ve třídě a jak by se zachovaly, nahlížely děti na prostředí jejich třídy z jiné perspektivy a širěji vnímaly její funkce a možnosti.

Očekávaný výstup (c.): TA 3/10 (vlastní potřeby a postoje a ohled na druhé)

Zpočátku vládla mezi dětmi příjemná a tvůrčí atmosféra, děti se těšily, byly zvědavé, co se bude dít. Při cestě k parku děti výrazným způsobem projevily potřebu pohybu, ve dvojicích se různě rozpojovaly a spojovaly, předbíhaly se a strkaly. Při příchodu do parku některé děti prosily, abychom si zahráli na babu. Zahráli jsme si na babu a ještě jednu pohybovou hru. Pozorovala jsem u většiny dětí velikou radost. Když jsem děti svolávala do kroužku, některé daly najevo nespokojenost či touhu hrát další pohybovou hru, chlapci chtěli hrát fotbal. K naplnění potřeb všech se zdálo, že stačilo další zahřátí hrou - výskok a oběhnutí kroužku všemi, kdo mají například doma zvířátko, kdo snídali něco vyrobeného z mléka apod. Při další aktivitě – reflexi předchozí výzkumné intervence a vytváření plakátu většina dětí sdílela vlastní postřehy a zároveň dokázala mít ohled k ostatním a naslouchat jim. 4 z dětí poměrně často nedodržovaly pravidla ohledně sdílení, vyrušovaly vtipnými průpovídkami apod. Zároveň když na ně přišla řada se sdílením, některé z nich neměly zájem sdílet. Děti dávaly najevo neklid a potřebu pohybu, zároveň bylo poměrně chladno. Zařadila jsem proto další pohybovou hru. Při hře bylo mezi dětmi několik konfliktů. Z toho důvodu jsme dali dětem prostor hrát si na hřišti a zároveň zbyl prostor k urovnání konfliktů mezi některými dětmi. Další část programu jsme kvůli počasí přesunuli do třídy. Ve třídě se děti se zájmem zamýšlely nad tím, jak by ovečkám bylo, kdyby se ocitly ve třídě (část dětí odpovídala smysluplně, asi třetina z dětí vymýšlela komické a nesmyslné odpovědi). Při malbě vhodného prostředí pro ovečky byl mezi dětmi poměrně klid, děti se rozmístily po třídě do různých koutů, částečně skupinky spolupracovaly, sdílely a snažily si pomáhat navzájem

(půjčovat pomůcky, nosit jeden druhému materiál), dvakrát mezi skupinkami vznikl konflikt kvůli pastelkám.

Očekávaný výstup (a.): TB 3/10 (povědomí o prostředí, poznatky a zkušenosti)

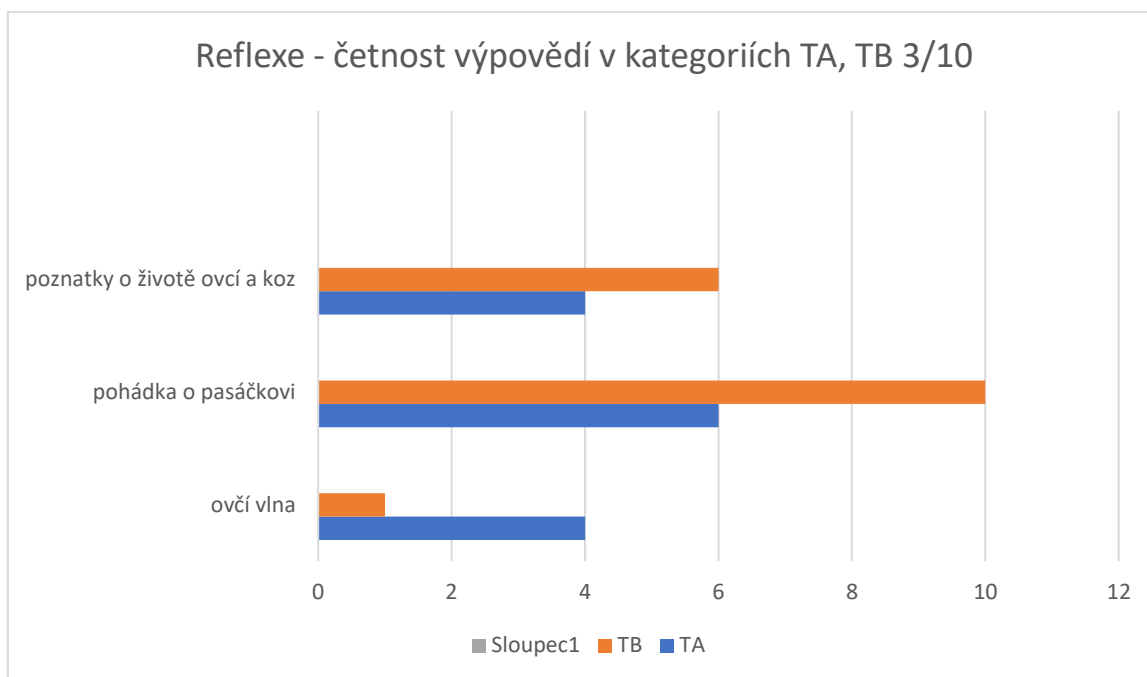
Protože počasí bylo nepřívětivé a deštivé, zůstali jsme tentokrát s dětmi uvnitř ve třídě. Děti měly výraznou potřebu pohybu, a tak jsme zpočátku prozkoumávali prostor třídy skrze hledání fotografií a skrze hru podobnou hře na schovávanou. Při sdílení a reflexi se žmolákem děti často zmiňovaly příjemné a bohaté zážitky z prostředí pastviny s ovci a psy. Při komentování poznámek na plakátu s ovečkou děti používaly emočně zabarvená a často komická přídavná jména. Skrze zamyšlení se nad tím, jak by ovečkám bylo ve třídě a jak by se zde zachovaly, opět děti nahlížely na prostředí třídy z jiné perspektivy, objevilo se také porovnávání – na pastvině mají něco a ve třídě zas něco jiného.

Očekávaný výstup (c.): TB 3/10 (vlastní potřeby a postoje a ohled na druhé)

Celkově vládla mezi dětmi mírumilovná a klidná atmosféra, zdálo se, že děti se zajímají o to, co přijde, velmi pozorně vnímají podněty a nemají potřebu se nijak zvláště vyhraňovat. V jiný den by možná ty stejné děti dávaly mnohem více najevo vlastní potřeby či postoje. Tentokrát jsem, co se týče vnímání vlastních potřeb, zaregistrovala, že když jsem přecházela k jiné z aktivit, děti daly najevo potřebu pauzy na záchod. Při dalších aktivitách děti jednaly samostatně a aktivně se podílely na činnostech. Co se ohledu na druhé týče, děti se se zájmem zamýšlely nad tím, jak by ovečkám bylo, kdyby se ocitly ve třídě (většinou děti přicházely se smysluplnými odpověďmi, asi třikrát přišel někdo s nesmyslnou odpovědí, pravděpodobně za účelem pobavit ostatní). Dále byly děti schopny pomáhat druhému například při hledání pomůcek, menšina dětí měla zájem spolu malovat na jeden papír. Objevily se tři případy, kdy měly děti mezi sebou spor, nedorozumění nebo konflikt.

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (a.) TA a TB 3/10 (povědomí o prostředí, poznatky a zkušenosti):

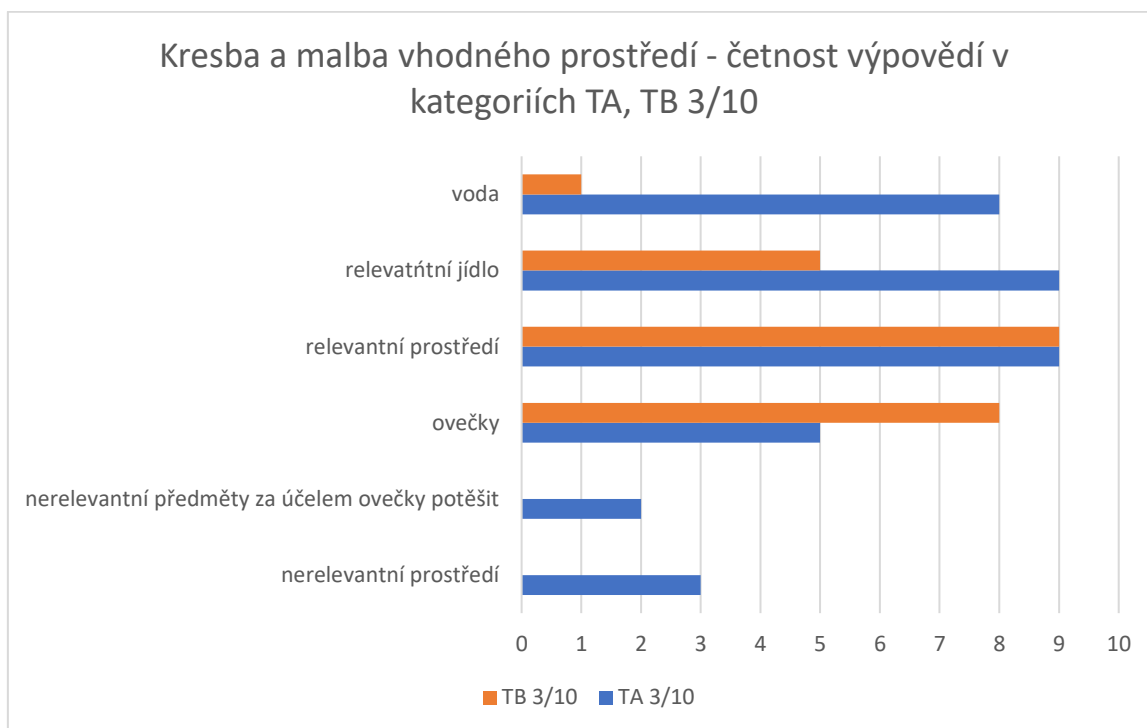
Pro přehlednost přikládám graf znázorňující poměry zastoupení výpovědí v jednotlivých kategoriích v obou třídách:



**Graf 2**

*Reflexe - četnost výpovědí společné reflexe v kategoriích TA, TB 3/10*

Většina dětí v obou třídách projevila znalost prostředí, ve kterém se ovečky vyskytují. Rozdíl byl v tom, že děti TA uváděly méně různých přídavných jmen a jejich výpovědi byly méně emočně zabarvené než u dětí TB. Během reflexe předchozí výzkumné intervence vypovídalo každé z dětí. Největší rozdíl mezi třídami bylo zastoupení výpovědí v kategorii *ovčí vlna* (TA 28 % výpovědí, TB 6 %), dále pak zastoupení v kategorii *pohádka o pasáčkovi* (TA 43 % výpovědí a TB 58 %), nejmenší rozdíl byl v zastoupení třetí kategorie, *poznatky o životě ovcí a koz*. Dále, co se týče znalosti prostředí, které děti vyjadřovaly skrze výpovědi o jejich obrázku, také připojuji graf pro přehled o rozdílech v četnosti výpovědí TA a TB v různých kategoriích:



**Graf 3**

*Kresba a malba vhodného prostředí - četnost výpovědí v kategoriích TA, TB 3/10*

Největší rozdíl v procentuálním zastoupení se týkal kategorie *ovečky*, kde je rozdíl 21 % (TA 14 % zastoupení, TB 35 %), dále je 18 % rozdíl v kategorii *voda* (22 % pro TA a 4 % pro TB), ještě menší rozdíl mezi třídami je v zastoupení kategorie *relevantní prostředí*, dále kategorií *nerelevantní předmět za účelem ovečky potěšit* a *nerelevantní prostředí*. V kategorii *relevantní jídlo* měly obě třídy podobné zastoupení.

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (c.) TA a TB 3/10 (vlastní potřeby a postoje a ohled na druhé):

V obou třídách vládla zpočátku příjemná atmosféra. V TA jsem vnímala tvůrčí a činorodou atmosféru, zvědavost a těšení se a také velikou potřebu pohybu. V TB jsem pozorovala zájem dětí o dění, schopnost se soustředit. Děti TB se mi jevily, že spíše soustředěně vnímají a přijímají vjemy, než aby dávaly výrazně najevo vlastní potřeby či emoce. Děti TA dávaly několikrát během dne najevo potřebu pohybu, častokrát nevyjádřenou slovně, ale například neklidem a honěním se či předbíháním při pohybu v útvaru. Verbálně vyjadřovaly děti potřebu pohybu prosbou o hru na babu. Děti TA dávaly najevo nespokojenost, pokud to bylo

potřeba. Děti TB potřebu pohybu dávaly najevo méně. Co se ohledu na druhé a schopnosti naslouchat týče, děti TA projevily tyto schopnosti zejména při sdílení, 4 z dětí pravidla příliš nedodržovaly, několikrát odvedly svoji i druhého pozornost od tématu. Několikrát nastaly mezi dětmi konflikty. Děti TB se se zájmem zamýšlely nad potřebami oveček a dokázaly pomoci druhým například při hledání pomůcek, úspěšně se snažily si vyjít vstříc při malování.

Reflexe a doporučení pro další výzkumnou intervenci: TA 3/10

Přímý kontakt s přírodou měly děti i během této výzkumné intervence omezený a stále je, kam se v této oblasti zlepšovat. Při vybavování si činností, které proběhly před několika dny, dětem pomohly fotografie, obrázky, artefakty jako například ovčí vlna či krmení a zejména vlastní výtvořky dětí. Pak byly děti schopné vybavit si zážitky, komentovat je a reflektovat. Největším úskalím se ukázala být motivace ke smysluplným vyjádřením (zejména u chlapců; bylo pro ně obtížné se soustředit) a také potřeba pohybu, kterou děti projevovaly v různých chvílích, a ne vždy jsem byla připravena v prostorách třídy pružně zareagovat. Pro další výzkumnou intervenci se ukazuje jako stěžejní zajistit dětem dostatek možností pohybu průběžně mezi pohybově chudšími aktivitami a také se zaměřit na vhodnou motivaci dětí. K motivaci můžou pomoci smyslové vjemy a činnosti, při kterých děti zužitkují a vybaví si svoje dosavadní zážitky a zkušenosti.

Reflexe a doporučení pro další výzkumnou intervenci: TB 3/10

Překřikování se dětí navzájem se tentokrát nestalo nijak významným problémem. Obrázky jednotlivých dětí jsem s nimi mohla individuálněji konzultovat a ostatní děti měly mezitím náplň činnosti. Ačkoliv děti TB trávily ve třídě celou tuto výzkumnou intervenci, nejevily tolik potřebu pohybu, jako děti TA. Nedostatkem se ukázalo, že jsme naplánované činnosti stihli s dětmi rychle dokončit a zbyl nám čas zhruba deseti minut, kdy jsem neměla připravené žádné další aktivity. Doporučení pro příště: připravit si dostatek aktivit a přizpůsobovat je časovým možnostem, dále zprostředkovat dětem jasný signál o ukončení řízené činnosti; zřehlednit dětem organizační a režimové přechody.

#### TA 4/11, TB 4/11: V podzimní přírodě, svatý Martin

Zaměřila jsem se dle předchozích reflexí na dostatek pohybových příležitostí, na podporu soustředěnosti, na vhodnou motivaci dětí, na přiblížení dětem poutavosti přírody a na uvědomování si potřeb a postojů vlastních i těch, které patří druhým lidem. Mezi řízenými aktivitami měly děti čas na volnou hru v přírodě. Z TA se účastnilo 13 dětí, z TB 15.

Prvně jsem zařadila cvičení za účelem rozhýbání a aktivizování se, tedy přípravu na pozdější aktivitu vyžadující soustředění. Následovalo seznámení dětí s příběhem o sv. Martinovi, uvedené brainstormingem, uvedeným otázkou *Proč lidé jezdí na koni?*

Příběh o sv. Martinovi jsem upravila tak, aby byl veršovaný, pro děti poutavý a stručný. Pro názornost jsem při vyprávění příběhu použila jednoduché improvizované postavičky z přírodnin. Krátká stezka po stopách koně dovedla děti k podkově, u které dostaly dva úkoly s instrukcí prvně splnit jeden úkol a poté se dozvědět druhý úkol. První úkol zněl: *Svatý Martin vám může pomoci se vším, co byste potřebovaly. S čím vám může pomoci? Namalujte své přání. Když přání nebudete chtít nikomu ukazovat, může to být jen vaše tajemství.* Poté jsme se sešli v kroužku a kdo z dětí s námi chtěl sdílet své přání, měl k tomu příležitost. Navázali jsme dalším úkolem, který zněl: *Kdybyste se také mohly stát sv. Martinem a mohly komukoliv na světě pomoci, co byste udělaly? Nakreslete do obrázku. Nemusíte pak obrázek nikomu ukazovat, jestli nechcete.* Dále děti dostaly prostor pro volnou hru v přírodním prostředí. Po zhruba hodině volné hry jsem dětem nabídla několik tvořivých aktivit v přírodě. Kdo neměl zájem, mohl si dál hrát. Nakonec jsme se celá skupina sešla v kroužku k reflexi. Každý dostal žmoulák, aby řekl, jak mu dnes v přírodě bylo a co jej dnes v přírodě překvapilo či zaujalo. Pokud by se děti opakovaly ve svých výpovědích, dalším postupem bylo je vyzvat ke sdílení dalšího postřehu, který ještě nikdo nezmiňoval. Při reflexi s dětmi jsem sledovala schopnost dětí podělit se o pocit, jaký měly při pobytu v přírodě a dále jejich schopnost popsat, co je v přírodě překvapilo či zaujalo. Posuzovala jsem míru schopnosti dětí se aktivně zapojit do sdílení a dále rozmanitost a jedinečnost jejich vyjádření. Transkribovaný materiál ke zjištění dosahovaných výstupů dětmi je v Příloze 9.

Vyjádření k dosahování očekávaných výstupů dětmi:

Očekávané výstupy: (b.) vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný; (c.) chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé.

Očekávaný výstup (b.): TA 4/11 (vnímání řádu, pestrosti, rozmanitosti a pozoruhodnosti)

Na otázku, proč lidé jezdí na koni, měly některé děti tendenci odpovídat (1) sdílením vlastních zkušeností s koňmi či zájmu o ně (70 % výpovědí), například: *Moje maminka jezdí na koni. V lese.* či *Já bych chtěla také jet na koni.*, avšak neodpovídaly přímo na otázku. Dále výpověď 15 % dětí se netýkala tématu (2). Odpověď zněla například *Konec a nic.* 15 % odpovědí spadalo do kategorie (3) *dopravní prostředek (Když potřebujeme někam dojet.)* Schopnost podělit se o pocit z pobytu v přírodě projevilo 77 % dětí. Co se týče jedinečnosti výpovědí dětí o překvapení či zaujetí podzimní přírodou, 55 % dětí odpovědělo originálně a zároveň se jejich výpověď týkala tématu, například *viděli jsme vosu*; 27 % dětí mluvilo k tématu, ale jejich výpověď nebyla jedinečná, už ji někdo dříve zmínil a 18 % výpovědí dětí se netýkalo tématu, nebylo možné zjistit, jak děti vnímají pozoruhodnost přírody, například výpověď *hovínkové bomby* (řečeno nespisovně).

Očekávaný výstup (c.): TA 4/11 (vlastní potřeby a postoje a ohled na druhé)

Schopnost uvědomování si vlastních potřeb a schopnost je vyjádřit kresbou či malbou projevily všechny děti TA. Přání dětí jsem porovnávala a sdružila do 6 kategorií, přičemž nejčastěji zastoupené byly kategorie *bytosti a předměty s kouzelnou mocí* a kategorie *přírodní jevy a objekty* (oboje s 23% zastoupením odpovědí), dále *kategorie oblečení, hračky, nesmyslné jídlo a aktivity a zážitky*. Dále děti TA skrze kresbu a malbu se zadáním *Co byste udělaly, kdybyste se také mohly stát svatým Martinem a komukoliv na světě mohli pomoci?* prokázaly schopnost ohledu na druhé. Své výtvary děti se zájmem sdílely s ostatními. Opět jsem porovnávala vyjádření dětí k jejich výtvorům a sdružila je, tentokrát do 5 kategorií. Nejzastoupenější z nich (50 %) byla kategorie *plášť, oblečení*, poté *oheň, teplo, léto* (25 %) a zbytek kategorie *gesta, sluníčko/duha* a *ostatní*.

Očekávaný výstup (b.): TB 4/11 (vnímání řádu, pestrosti, rozmanitosti a pozoruhodnosti)

Odpovědi dětí na otázku “Proč lidé jezdí na koni?” jsem zaznamenala v kategorii (1) sdílení vlastních zkušeností s koňmi či zájmu o ně (19 % výpovědí), například výpověď *My jezdíme*

na koni. *A někdy mu už i čistím kopyta. Ale jenom někdy, no.*, dále v kategorii (2) výpovědi netýkajících se tématu (12,5 % výpovědí), například výpověď *Trr, jem ovce, hele!* (řeceno nespisovně), pak v kategorii (3) dopravní prostředek (37,5 % výpovědí), například výpověď *Asi, protože nemají auto. Mohou jet do obchodu* (řeceno nespisovně), dále v kategorii (4) pro radost (19 % výpovědí), například výpověď *Nebo můžou jezdit pořád do kolečka, to je super.*, dále jsem po 6 % zaznamenala výpověď v kategoriích (5) policisté a hasiči a (6) závody. Schopnost podělit se o pocit z pobytu v přírodě projevilo 93 % dětí. Při analýze výpovědí dětí týkajících se překvapení či zaujetí podzimní přírodou, 67 % dětí odpovědělo originálně a zároveň se jejich výpověď týkala tématu, například výpověď *kaštiny pro mamku*; 20 % dětí mluvilo k tématu, ale jejich výpověď nebyla jedinečná, už ji někdo dříve zmínil a 13 % výpovědí dětí se sice týkalo přírody, ale mělo formu přání, například výpověď *chtěl bych, aby padal sníh.*

Očekávaný výstup (c.): TB 4/11 (vlastní potřeby a postoje a ohled na druhé)

Všechny děti TB prokázaly schopnost uvědomovat si vlastní potřeby a schopnost je vyjádřit kresbou či malbou, o kterou měly zájem se s ostatními podělit. Přání dětí jsem skrze porovnávání sdružila do 6 kategorií, nejčastěji zastoupené z nich byly kategorie *hračky a přírodní jevy a objekty* (oboje s 29% zastoupením), dále kategorie *oblečení* (18% zastoupení), méně zastoupené pak kategorie *bytosti a předměty s kouzelnou mocí*, dále *jídlo a aktivity a zážitky*. Schopnost ohledu na druhé prokázaly také všechny děti TB a to skrze kresbu a malbu se zadáním *Co byste udělaly, kdybyste se také mohly stát svatým Martinem a komukoliv na světě mohli pomoci?* Všechny děti využily nabídky podělit se o svůj výtvar s ostatními. Opět jsem porovnávala vyjádření dětí k jejich výtvarům a sdružila je, tentokrát do 7 kategorií. Nejčastěji se vyjádření dětí týkalo kategorie *plášť, oblečení* (33 %), dále kategorie *oheň, teplo, léto; srdíčko, aby se měli lidé rádi a byli šťastní a gesta* (13 %), nejméně obsazené byly kategorie *ostatní a sluníčko/duha*.

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (b.) TA a TB 4/11 (vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný):

Schopnost dětí vnímat řád lidí a přírody jsem zjišťovala otázkou *Proč jezdí lidé na koni?* A schopnost vnímat pestrost, rozmanitost a pozoruhodnost zas otázkou *Co děti při pobytu v*

*přírodě překvapilo či zaujalo?* Některé výpovědi dětí související s první z otázek svojí podstatou a stylizací nebyly odpovědí na otázku, ale vyjádřením vlastního zájmu o jízdu na koni či vyjádřením potřeby jakkoliv se zapojit do sdílení. V TA bylo takových výpovědí 70 %, oproti TB (19 %) hodně. Některé z výpovědí dětí se netýkaly tématu jízdy na koni vůbec (15 % výpovědí v TA a 12,5 % v TB), některé z výpovědí jsem zařadila do kategorie *dopravní prostředek* (15 % v TA, 37,5 % v TB). Ve třídě TB jsem pak také zaregistrovala kategorie “pro radost” (19 %) a s menším zastoupením *policisté a hasiči a závody*. Celkově děti v TA ukázaly výraznou potřebu se do sdílení zapojit, mnohdy však sdílením zájmu o koně, což není odpovědí na otázku, proč lidé jezdí na koni. Naopak v TB se objevilo více výpovědí odpovídajících na otázku, oproti TA byly například více zastoupené kategorie *pro radost* a *dopravní prostředek*. Větší schopnost sdílet s ostatními pocit z pobytu v přírodě projevily děti TB (o 16 % dětí více než v TA). Větší jedinečnost ve výpovědích dětí ohledně toho, co v přírodě je překvapilo či zaujalo, projevily děti TB (67 % výpovědí oproti 55 % v TB). Podobné procento dětí v TA (82 %) a v TB (87 %) bylo schopné sdílet, co je v případě překvapilo či zaujalo. Celkově si v dosahování tohoto výstupu úspěšněji vedla TB.

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (c.) TA a TB 4/11 (chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé):

Všechny děti v obou třídách projevily ve zkoumané situaci schopnost uvědomovat si vlastní potřeby. Všechny děti byly vlastní potřeby schopné vyjádřit kresbou či malbou a měly zájem je sdílet s druhými. V poměru zastoupení jednotlivých kategorií byly mezi třídami rozdíly. Schopnost ohledu na druhé ve zkoumané situaci prokázaly opět všechny děti v obou třídách. Vlastní kresbu či malbu měly všechny děti zájem ukázat ostatním. Opět byl rozdíl mezi třídami v procentuálním zastoupení jednotlivých kategorií vyjádření. V TB jsem zaznamenala o dvě kategorie více než v TA. Celkově byly v obou třídách nejzastoupenější kategorie *plášť, oblečení* a *oheň, teplo a léto*. Toto byly modelové situace a děti věděly, na co zaměřují pozornost. To ale neznamená, že děti jsou schopny ohledu na druhé v běžných situacích, například pokud pospíchají ze šatny na oběd a jejich cílem může být v tu chvíli například sedět u stolu na výhodném místě. Celkově jsem během výzkumných intervencí nezaznamenala větší konflikty mezi dětmi, s dětmi obou tříd se mi dobře spolupracovalo.

Reflexe a doporučení pro další výzkumnou intervenci: TA 4/11

Nevýhodou byla časová náročnost této výzkumné intervence, avšak pauzu na volnou hru v přírodě zpětně hodnotím jako prospěšnou. Organizačně se podařilo, aby se činnosti odehrávaly venku, v přírodním prostředí. Oproti většině předchozích výzkumných intervencí jsem vnímala atmosféru mezi dětmi jako klidnou, pokojnou a přátelskou, děti se mi většinu času zdály být soustředěné na hru či na mnou iniciované činnosti, konfliktů mezi dětmi se objevilo jen velmi málo a většinu dětí vyřešily samy bez zásahu dospělého. Pro poslední výzkumnou intervenci vnímám jako zásadní dát prostor pro vyřešení případných konfliktů mezi dětmi, nechat prostor na volnou hru, což se nyní osvědčilo, i být s dětmi v přírodním prostředí.

Reflexe a doporučení pro další výzkumnou intervenci: TB 4/11

Nevýhodou byla časová náročnost této intervence, avšak děti se při volné hře zdály být spokojené, zaujaté hrou a při aktivitách po hře ochotně spolupracovaly. Já sama jsem se také cítila dobře, mohla jsem si odpočinout, zhodnotit předchozí činnosti, pozorovat děti při jimi iniciovaných činnostech a promyslet si podrobně jednotlivé další kroky s přihlédnutím k potřebám dětí. Pro poslední výzkumnou intervenci se mi jeví vhodné opět zařadit volnou hru dětí a děti při ní pozorovat a přizpůsobit pak řízené aktivity aktuálnímu dění a potřebám skupiny. Brát v potaz spokojenost dětí a jejich motivaci.

TA 5/11, TB 5/11: V podzimní přírodě, skřítkové

Poslední z výzkumných intervencí jsem se na základě předchozích reflexí zaměřila na podpoření klidné a přátelské atmosféry mezi dětmi, na pobyt pokud možno v přírodním prostředí a na zařazení pauzy pro volnou hru dětí. Z TA se účastnilo 14 dětí, z TB 17.

Nejprve jsme se s dětmi v přírodě přivítali, zahráli si rozehrívací hru, představili si skřítky, kteří se právě narodili z chomáčku větrem přiváté vlny. Každé z dětí dostalo skřítko (hrst ovčí vlny). Vybidla jsem děti, aby skřítkům postavily nějaké teplé útulné místečko nebo domeček, kde jim bude dobře. Slíbila jsem dětem, že se na jejich stavbu přijdu podívat a že mi o ní budou moci vyprávět. Dále děti stavěly místečka a domečky pro skřítky (příklad viz Obrázek 7 v příloze), byl prostor pro vyprávění o průběhu stavění. Dětem, které byly se stavbou dříve hotové, jsem nabídla prohlížení si knížek o lese či volnou hru. Dále jsem

chodila s ponožkovým maňáskem z vlny a ptala se skrze něj na charakteristiky skřítků, kteří se u dětí v příbytcích zabydleli. Rozhovory s dětmi jsem si zaznamenávala na diktafon a významné pasáže transkribovala, analyzovala a kategorizovala, viz Příloha 10. Na zahradě (kam jsme se pak s TB přesunuli) či v parku po volné hře děti dostaly na výběr: buď zkoumat rozříznuté dřevo nebo kůru stromů. Dále jsme si pak s dětmi, které měly zájem, povídali o letokruzích, o stavbě dřeva a děti měly možnost si uříznout pilkou kolečko. Nakonec jsem děti vybídla k tomu, aby si samy nakreslily letokruhy - tolik letokruhů, kolik jim samotným je let. Pro děti, které měly větší zájem o zkoumání kůry, jsem kolem kmenů přivázala velké formáty balicího papíru a ukázala jim postup frotáže kůry (viz Obrázek 8 a 9 v příloze). Dále měly děti k dispozici pomůcky pro vytváření koláže. Nakonec děti dostaly individuálně prostor slovně popsat svoji činnost a jaké části stromů použily ke svým výtvorům.

Vyjádření k dosahování očekávaného výstupu dětmi:

Očekávaný výstup: (a.) mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí.

Očekávaný výstup (a.): TA 5/11 (povědomí o prostředí, poznatky a zkušenosti):

Povědomí dětí o prostředí a orientaci v něm jsem pozorovala při budování prostředí a příbytků pro skřítky. Protože se děti nacházely v prostředí velikého městského parku, nebyly zde pařezy a tolik klacíků a dalšího materiálu. Na zemi místo humusu, mechu, klacků a kořenů byla většinou tráva a spadané listy. Snažila jsem se předem pečlivě vybrat místo, kde by se neobjevovaly psí výkaly či odpadky, bylo jich v okolí hodně. Prostředím byly dětem keře a z většiny listnaté stromy a vysoká tráva. 86 % dětí si jako výchozí bod pro stavbu vybralo vyvýšené místo v terénu (keř, kmen stromu, trs trávy, klacek či kořen). Zbýlých 14 % dětí si jako výchozí bod vybralo rovný travnatý povrch. Na stavbách jsem zaznamenala 10 různých druhů použitých přírodnin. Nejčastěji děti využívaly při stavbě klacíky a listy. Ze stručné reflexe vyplynulo, že se 86 % dětí, tedy všech zapojených do činnosti, dařilo postavit, co potřebovaly. Zmíněné charakteristiky skřítků jsem rozdělila do 3 kategorií, nejhojněji zastoupenou z nich byla kategorie *nesouvisející s přírodninami*. Ve 35 % jsem zaznamenala, že odpověď souvisí s využitím přírodnin, jako například u výpovědi

*mají houpačku*, přičemž mi chlapec ukazoval houpající se větvíčku. Dále jsem zjistila, že 86 % dětí mělo zájem zpětně sdílet, co a jak dělalo při řezání a pozorování dřeva a výtvarných činnostech. 86 % dětí vyvinulo snahu popsat, co je na obrázku, 7 % z nich bez doptávání se pedagoga spontánně zmiňovalo fáze procesu, u 2 (25 %) dětí se ve výpovědi objevily specifitější slova, jako pojem letokruh. Ve výpovědích o činnosti s frotáží použily 2 děti (celkem 33 % z nich) specifitější slovo, jako šípek či kaštan.

Očekávaný výstup (a.): TB 5/11 (povědomí o prostředí, poznatky a zkušenosti):

Nejprve jsem pozorovala projevy povědomí dětí o prostředí a orientaci v něm při stavění příbytků a prostředí pro skřítky. Prostředím byl dětem TB smíšený podzimní les, pás křovin a sousední louka. 59 % dětí si jako zázemí pro stavbu vybralo vyvýšený bod v terénu (pařez, úpatí kmene stromu, velkou větev, kámen, příkrý svah, místo ve větvích keře) a o něj stavbu opíralo. Jedno z dětí (6 %) si vybralo prohlubeň, kterou ještě zvětšilo, zbylých 35 % dětí si vybralo otevřenější terén či mírný svah. Mezi použitými přírodninami jsem zaznamenala 15 různých druhů, nejhojněji děti používaly spadané listy, poté úlomky klacků a trávu. Kromě přírodnin ještě jedno z dětí použilo najitý střep. 71 % dětí řeklo, že se jim dařilo postavit, co potřebovaly. Ze zbylých 29 % dětí se některým nedařilo, protože jim jiné z dětí vzalo materiál či stavbu úmyslně či neúmyslně zničilo, jiné děti říkaly, že nemohly najít materiál, který potřebovaly, jedno z dětí nemělo náradí a jiné důvod nebylo ochotné sdílet. Charakteristiky skřítků, které mi děti sdělily, jsem rozdělila do celkem 7 kategorií. Pokud charakteristika jednoho skřítky spadala do dvou různých kategorií, započítala jsem ji do obou. Celkem jsem v 47 % charakteristik zaznamenala přímou souvislost s přírodním prostředím, z toho ve výrazné většině využití přírodnin pro charakteristiku, například *Bydlí v šišce, ta šiška se kutálí a nosí jí s sebou, kam chce*; v menší míře pak pomoc okolí, například *(...) bydlí tu s mravenci a dává jim jídlo*. Při rozhovorech s dětmi o tom, co dělaly v dalších činnostech (řezání či pozorování řezání dřeva a kreslení letokruhů či vytváření koláže s frotáží na kmene stromu) jsem zaznamenala, že všechny děti měly zájem sdílet, co a jak dělaly. Všechny děti také svými slovy popsaly, co je na obrázku, některé (20 % dětí) také popsaly různé fáze procesu (například řezání a poté kreslení). U několika málo dětí (20 %) se objevily specifitější slova jako název stromu či pojem *letokruh*, u jednoho z dětí také pojem *kulatina*. U činností s frotáží 29 % použilo specifitější pojem jako *javor* či *kůra*.

Porovnání dosahování očekávaného výstupu (a.) TA, TB 5/11 (mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí):

TA a TB měly trochu odlišné prostředí pro stavbu příbytků pro skřítky. Pro TA to byla odlehlá a méně udržovaná část velkého parku (keře, listnaté stromy a vysoká tráva), pro TB okraj smíšeného lesa. Jiné výchozí prostředí může být jednou z příčin rozdílů mezi procentuálním zastoupením kategorií či jevů ve třídách. Děti TA dohromady využily 10 různých druhů přírodnin, děti TB 15 druhů. V přepočtu je to 0,7 nového druhu na dítě v TA a 0,9 nového druhu na dítě v TB. V TA se dle výpovědí dětí 86 % podařilo postavit pro skřítku, co potřebovaly, v TB se to podařilo 71 % dětí (avšak v TA proběhla reflexe kvůli nedostatku času rychleji, formou ukázání gesta). Obě skupiny dětí nejhojněji ke stavbě používaly klacíky a spadané listy, děti TB ještě k tomu trávu. Tráva byla pro děti TB hůře dostupná než pro děti TA (chodily pro ni dál). Výpověď TA o charakteristikách skřítků souvisela s přírodním prostředím ve 35 %, výpovědi TB ve 47 %. Z TA mělo 86 % dětí zájem sdílet a popisovat, co a jak dělaly při výtvarných činnostech zaměřených na poznávání dřeva, z TB 100 % dětí. Různé fáze procesu tvorby bez doptávání se pedagoga uvedlo 7 % dětí TA a 20 % dětí TB. Z dětí, které se věnovaly kresbě letokruhů, z TA uvedlo specifitější slova o procesu 25 % dětí, z TB 20 % z nich. Z dětí, které se věnovaly frotáži a koláži, použilo specifitější slova ve výpovědích 33 % dětí z TA a 29 % dětí.

#### **VO2 – VO5 (polostrukurované rozhovory):**

Po domluvě času rozhovoru a obdržení Informovaného souhlasu s účastí na výzkumu jsem rozhovory realizovala. Prvně jsem se představila, připomněla důvod hovoru a zeptala se, zda pedagog opravdu souhlasí s pořízením zvukové nahrávky rozhovoru. Jedinou technickou překážkou se stalo, že jsem já nebo druhá strana byla v hlučném prostředí, a ačkoliv jsme se v telefonu dobře slyšeli, nahrávka se pak ukázala jako velmi těžko slyšitelná. Tento problém jsem později vyřešila. Ačkoliv pořadí témat rozhovoru bylo kromě prvního z témat volné, nenaskytl se důvod pro jejich záměnu.

Kompletní transkripce celého rozhovoru do textové podoby by byla nákladná a zbytečná. Použila jsem proto různé způsoby redukce, které uvádí Hendl (2008) mezi technikami transkripce. Při vícenásobném vyslechnutí si záznamu rozhovoru jsem analyzovala obsah

slovních výpovědí – vybírala jsem všechny výpovědi, které se týkají témat rozhovoru, a tedy by mohly potenciálně přispět k odpovědi na výzkumné otázky.

Rozsah zaznamenání výpovědi jsem volila dle charakteru a specifičnosti tak, abych zaznamenala vše potřebné, abych nepřekrcovala význam výpovědi a aby mi neunikl kontext. Záznam výpovědi má většinou podobu jednoho klíčového slova, někdy slovního spojení a v několika málo případech má podobu definice či celé věty. Za každou výpověď jsem označila mezi lomítka čísla rozhovorů, ve kterých se vyskytla, například /1/2/ či /10/. Pokud se někdo z respondentů ve svých výpovědích obsahově výstižně opakoval v rámci jednoho z témat, zaznamenala jsem obecnější variantu. Materiál získaný transkripcí rozhovorů viz Příloha 11.

#### **VO6 (příklad inspirativní praxe):**

##### Aktéři:

Aktéry, kteří do příkladu inspirativní praxe vstupovali, jsou tři pedagogové, kteří ve třídě působí (jedním z nich jsem já, zároveň zpracovatel výzkumu a jedním z nich je ředitelka MŠ), tři chůvy a školník a zároveň chůva; dále 24 dětí a jejich rodinní příslušníci. Aktéři vstupovali do výzkumu postupně s odkrýváním jednotlivých témat. Někteří aktéři hráli významnou roli v každém z témat, jiní jen v některých. Dalším aktérem a respondentem výzkumu jsem já, zároveň jako jeho zpracovatel.

Působím v MŠL jako pedagog od září 2018. Podílím se na plánování a evaluaci výchovně-vzdělávacího procesu, dětem se věnuji 4 dny v týdnu.

MŠL jsem si vybrala proto, že může být dle mého mínění inspirací v realizaci EV. O inspirativní praxi MŠL v environmentální výchově svědčí zpráva České školní inspekce, dle které MŠ dosahuje výborných výsledků ve „vytváření elementárních základů pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí“ (Pražský inspektorát, 2020, s.3). O inspirativní praxi MŠ svědčí také to, že je MŠ Certifikovaným členem Asociace lesních MŠ (splňuje standardy kvality lesních MŠ) a že získala plaketu Přírodní zahrada.

##### Vlastní sdělení:

Prvních 7 témat se týká specifických a neočekávaných situací, které vyplynuly při zpracování akčního učitelského výzkumu:

### *Téma č. 1: Náhlá fyzická či psychická nepohoda dětí*

Stud dětí v MŠL nebývá problémem, jak vyplynulo z rozhovoru s učitelkou (Příloha 12). Většinou se stydí menší děti na začátku roku, kdy jsou v prostředí, které jim není důvěrně známé a nechtějí se zapojovat (rozhovor s učitelkou MŠL, Příloha 12). Hodně se děti styděly, když přišla veliká skupina cizích lidí, kteří nemluvili česky. Dle učitelky MŠL pomáhá nabídnout dítěti ruku, domluvit mu a nechat jej pozorovat, přidá se samo později. Výhodou je menší skupinka adaptujících se dětí, rychle si tak na sebe zvyknou a cítí se bezpečně. U velmi malých dětí se nám ještě osvědčuje jim položit uzavřenou otázku, na kterou mohou odpovědět jednoslovně, případně se projevit neverbálně, například zadupat nohama na souhlas.

Co se pocitů nepohody v přímém kontaktu s přírodou týče, především se snažíme o prevenci. O tom, jak se snažíme, aby dítě bylo fyzicky i psychicky připravené pro pobyt v přírodě, píše podrobněji v tématu č. 4. K psychické připravenosti patří také důvěrný a kladný vztah, kdy je dítě schopno sdílet s dospělými pocity a emoce. Pokud je to v náhlé situaci třeba, jeden z dospělých si vezme na starosti péči o psychickou stránku dětí, kdy dá prostor pro průchod emocím, nezlehčuje je ani nebagatelizuje, snaží se zopakovat vyjádření dítěte a dát mu tak najevo, že mu rozumí a přijímá jej či minimálně respektuje i s jeho pocity. V rámci možností učitel zabezpečí, aby se dítě účastnilo jen jeho stavu adekvátních aktivit.

V případě fyzické nepohody (úraz, onemocnění, vyčerpání) některého dítěte má jeden z dospělých na starosti zabezpečení skupiny, druhý dospělý má na starosti psychickou i fyzickou pohodu konkrétních dětí, zajištění jejich bezpečnosti a ošetření. Často bývá se skupinou přítomný ještě třetí dospělý, který pomáhá, kde je třeba.

Bolest nohou z únavy řešíme v MŠL zejména prevencí. V konečném stavu chodí děti na výlety (dlouhé 1,5 až 6 km) třikrát týdně. Tomu předcházejí adaptační výlety, které jsou jedenkrát za týden a jsou kratší, postupně se děti přidávají na 2 výlety týdně a teprve v rozmezí půl až 1 roku se začínají účastnit 3 výletů. Některé dny se výletní skupinky dělí na mladší a starší, aby si každý přišel na své, jiné dny naopak bývá skupina věkově smíšená. Pokud nás mimořádně čeká náročný výlet, zvažujeme vždy, které děti jsou jej schopné a které ten den zůstanou s adaptující se skupinkou. Zhruba dvakrát za rok se nám stane, že si nějaké z dětí ztěžuje cestou na únavu a bolest nohou. V takové chvíli se snažíme zabezpečit jeho psychickou stránku i poskytnout fyzickou podporu.

## *Téma č. 2: Snížená schopnost dětí soustředit pozornost na probíhající činnost*

Toto téma z našich zkušeností úzce souvisí s psychickou a někdy i s fyzickou nepohodou. Snažíme se o prevenci. Režim dne je rozvržený tak, aby se děti před řízenou činností stihly pozdravit s kamarády, naladit se na sebe, chvíli si pohrát, uvolnit přebytečnou energii pohybem, hlasem či rolovou hrou. Pokud začínáme řízenou činnost nutně brzy, v rámci prevence ztráty pozornosti dětí v emailech prosíme rodiče, aby děti přiváděli do MŠ s časovým předstihem, například: „Pokusím se uvést příklad z pracovního prostředí, co vlastně znamená dorazit s dítětem v 9:00 k brance. Je to stejné, jako dorazit na schůzku s klientem v 9:00 – což je pozdě – v tu chvíli už by člověk neměl na sobě mít bundu, špinavé boty, měl by mít hotovou kávu, prohlédnuté zuby v zrcadle, mít upravené vlasy apod. ... no a tak je potřeba přijít pár minut dřív, aby člověk byl v klidu, sladil si notičky s kolegy, šéfem. Když se člověk přičítá na poslední chvíli, tak to nemůže dopadnout ve většině případů dobře. Snad se mi to podařilo trochu přiblížit...“ (ředitelka MŠL, 2020, emailová komunikace s rodiči a personálem). Dále v rámci prevence zachováváme individuální přístup k dětem, soustředěně pozorujeme jejich hru, případně si píšeme poznámky a naše postřehy sdílíme s kolegy a upravujeme vzdělávací nabídku. V MŠL si děti hrají v prostředí, kde je třeba maximální pozornost dospělých (lezení po stromech a vyvýšených plochách, hry s klacky a kameny, riziko vzdálení se dítěte od skupiny a další). Nastávají chvíle, kdy jsou děti i dospělí vystaveni stejné situaci a je výhodné, aby situaci překonávali společně a učili se partnerskému jednání, což přispívá ke spolupráci (Školní vzdělávací program, 2020, emailová komunikace).

Se ztrátou pozornosti u dětí se setkáváme v různých podobách. Jednou z nich je (stejně jako v akčním učitelském výzkumu) komediantské chování. Například jeden z chlapců často odpovídá dle jeho slov *ironicky*, opakem, například místo *nepůjdu* řekne *půjdu*. Snažíme se pochopit potřeby dětí a dát jim možnost je naplnit vhodným způsobem ve vhodnou chvíli, zároveň jim dáme najevo, když nás například jejich chování obtěžuje či ruší. Pokud například děti v rámci komediantského chování odcházejí se napít a bublají do skleničky, je to pro nás jednak informace, že dané dítě (a pravděpodobně i další děti) zajímá bubláni do vody, cvičení zahrnující vyluzování zvuků ústy a také hry s vodou, dále, že dané dítě (a pravděpodobně i další děti) potřebuje zažít pocit, kdy mu ostatní věnují pozornost a jeho projevu se zasmějí či že je zajímá způsob reakce dospělého na nevhodné chování. Starší děti

menším proto pravidelně vymýšlejí hry, vyprávějí pohádku, hrají divadélko a podávají svačinu. Zavedli jsme slovo *kolotoč*, které používáme, když druhý překračuje naše hranice a nám není dobře. Také děti ztrácejí pozornost, když jsou vtaženy do sporu s vrstevníky a snaží se jej vyřešit na úkor věnování se řízené činnosti. Výhodou je, že dětem se vždy věnujeme minimálně dva dospělí. V případě konfliktu se jeden z dospělých věnuje jeho vyřešení a druhý dál zabezpečuje výchovně-vzdělávací proces pro ostatní.

### *Téma č. 3: Vzдорovité chování*

S tématem neschopnosti soustředit se na probíhající činnost velmi úzce souvisí téma vzdorovité chování. Setkáváme se s ním v různých podobách a intenzitách poměrně často. Dbáme na to, abychom v případě vzdoru dítěte rozpoznali, uznali a nezpochybnili jeho přání a touhy a zároveň abychom jednali ve prospěch a blaho celku a laskavým způsobem dítěti zprostředkovali střet s realitou. V opakovaných rozhovorech s kolegy se shodujeme, že ze strany dospělého je třeba, aby si byl vědomý toho, že podstatou chování dítěte je, že cítí potřebu a chce ji uspokojit teď hned a že úlohou dospělého je nereagovat na přání dítěte z pozice dítěte, tedy vzdorem, ale z pozice dospělého s uplatněním partnerského a respektujícího přístupu, pokud to situace a čas. Pokud (ve výjimečných případech) není čas na objasňování, použije dospělý autoritativní vyjádření, například *Rychle na stranu, auto!* Někdy spouštěčem vzdoru je právě způsob řešení problému, kdy dítě reaguje na postoj dospělého. Naším cílem v týmu je jednotnost v nárocích na děti a v zásadách při řešení konfliktních situací. Komunikujeme navzájem a snažíme se jeden od druhého poučit. Pokud dítě vzdorem ruší jiné děti od výchovně-vzdělávacího procesu, upozorníme jej domluveným heslem *kolotoč*, pokud dítě nezmění chování, jeden z pedagogů má jako v jiných neočekávaných situacích na starosti výchovně-vzdělávací proces dětí a druhý se věnuje vzdorujícímu dítěti a pokud je to třeba, jde s ním do ústraní, aby nerušilo ostatní a objasní mu důvod odchodu.

Při výzkumu nastala také změna vnějších podmínek a očekávaných výstupů nebylo možné dosahovat plánovaným způsobem, venku v přírodě. V MŠL „většina vzdělávacího programu probíhá venku za každého počasí“, do jisté míry se řídíme heslem, že není špatného počasí ale špatného oblečení (Školní vzdělávací program, 2020, s. 11, emailová komunikace).

Vyvstává další téma:

#### *Téma č. 4: Zabezpečení komfortu při programu venku*

Komfort nejen dětí, ale i personálu, je dle ředitelky MŠL (2022):

zásadní pro kvalitní průběh vzdělávacího procesu. Zajišťujeme jej na několika úrovních.

Oblečení: Rodiče mají k dispozici fotonávod, jak děti oblékat při konkrétních podmínkách, včetně nevhodných příkladů a odůvodnění proč nejsou vhodné do školky. V šatně a na webu je kreslený průvodce, jaké vrstvy jsou zrovna aktuální. Zároveň máme erární vybavení, např. zimní rukavice ve velkém počtu.

Sezení: máme erární podsedáky.

Zázemí: máme na cestě do lesa kryté zázemí, s dalším náhradním oblečením, ale hlavně se tam dá přečkat rychlý a silný nečas.

U personálu je otázka komfortu těžší, snaha o jednotnost vybavení nebyla vítána, protože každý má úroveň vlastní otužilosti jinde (emailová komunikace).

Pokud je někomu při pobytu venku zima, nejprve dbáme na vhodné prostředí (zavětrí či místo, kde neprší), dále zahřátí dětí pohybem, případně přidáním další vrstvy oblečení, někdy si rozděláme oheň. Pokud je někomu z dětí stále zima, vracíme se do vytápěného zázemí dříve. Pro případ silného deště a větru máme vypracované krizové plány v podobě map s bezpečnými trasami mimo padající stromy, se zakreslenými úkryty před deštěm a s tipy na vhodné aktivity, pokud je třeba kvůli počasí rychle měnit program. Pokud dítě není vhodně vybavené na pobyt v přírodě, taktně požádáme rodiče o změnu a vysvětlíme důvod. V zimním období se v MŠL snažíme o cibulovité oblékání - nabalování vrstev oblečení, Obrázek 10 v příloze. Také se nám osvědčují (Obrázek 11 v příloze) nákrčníky či kukly namísto šál (zamotávají se a padají), palčáky namísto prstových rukavic (dětí si většinou neumí samy nasadit), boty na tkaničky až ve chvíli, kdy si je dítě umí samo zavázat, kalhoty s kšandami ve větších velikostech, protože děti, které chodí často čůrat, si oblékají kalhoty až přes bundu. Náhradní oblečení s sebou nosíme i na výlety v učitelských batozích, nejvíce využívané jsou rukavice a ponožky.

Aby všechno fungovalo a mohli jsme společně vyrážet na výlety, dbáme na to, aby jak rodiče dětí tak personál MŠ viděl význam v učení se v přírodě. Naše postoje a představy navzájem komunikujeme, „do školy jsou přijímáni učitelé, chůvy a asistenti pedagoga, kteří souzní s principy školy a s jejím vzdělávacím programem“ (Školní vzdělávací program, 2020, s. 5, emailová komunikace). Kromě různých kritérií (soulad s filozofií MŠ, zájem o naši koncepci vzdělávání a další) pro přijímání dětí je důležitá také ochota rodičů vybavit dítě na pobyt v přírodě (oblečení adekvátní počasí, lahev, plecháček, batoh). Než se rodina a MŠ

rozhodnou pro spolupráci, účastní se rodiče osobně besedy a dne otevřených dveří se zápisem. Poté se děti s rodiči na jaře účastní několika adaptačních setkání. Pokud je třeba, komunikujeme s rodiči vybavení, dovednostní a psychickou připravenost dítěte pro pobyt v přírodě. Na třídních schůzkách dostanou rodiče k oblékání názornou ukázkou.

Z mnoha důvodů se nám osvědčuje organizovat společné akce s rodinnými příslušníky ve venkovním prostředí (brigády, kulturní a vzdělávací setkání, viz Obrázek 12, Obrázek 13, Obrázek 14, vše v příloze). Společnými pozitivními zážitky si tak znovu připomínáme význam pobytu venku.

Při realizaci akčního učitelského výzkumu jsem několikrát zjistila, že zvolená činnost primárně nevede ke stanovenému očekávanému výstupu. Jaké má zkušenosti MŠL?

*Téma č. 5: Zvolení činnosti, která nevede k dosažení určeného očekávaného výstupu*

Dbáme na smysluplnost činností a jejich celkový efekt včetně skrytého kurikula. Prevencí před zvolením činností, které by neměly stanovený účinek, je nám zejména: (1) možnost získat nadhled nad dním díky rozvržení úvazků tak, že máme každý z personálu minimálně jeden celý volný pracovní den v týdnu; (2) možnost komunikace v týmu (vždy jsou u dětí přítomni alespoň dva z personálu). Dále je to (3) rutinní činnost jako mytí nádobí a úklid výdejny oběda, kdy máme čas si zrekapitulovat dopoledne a sdílet postřehy s kolegy a (4) veliká kapsa ve školní uniformě.

### **Obrázek 7**

*Kapsa na poznámky v uniformě*



Uniforma je prakticky dlouhá, ani bunda nezakryje přístup do kapsy a vejdu se do ní poznámky s přípravou a tužka a papír pro průběžnou reflexi a pozorování. V týmu si vytváříme společné poznámky do kapsy, například texty rutinních rituálních písniček a básniček či body programu slavností (Zápis z pedagogické rady 2019a, 2019b, 2020, 2021).

Zdroj: fotografie autorky práce

Následující dvě témata jsou věnována situacím v terénu, které se díky jejich charakteru nemohou opakovat či jsou nekomfortní a těžko předvídatelné.

#### *Téma č. 6: Vzdělávání v neopakovatelných situacích*

S neopakovatelnými situacemi se při výuce v terénu vypořádáváme často. Snažíme se kvalitně plánovat a ze situace vytěžit maximum. Osvědčuje se nám (1) předem děti připravit na náročnost situace a na její specifika. Většinu dětí nadchne dobrodružnost, výzva, jestli se něco povede nebo ne, poznávají tak závislosti a vztahy mezi jevy v přírodě. Pro srozumitelnost instrukcí využíváme názornou ukázkou pedagogem, na dané téma hrajeme rolové hry či kreslíme plánky a schémata. Pak se nám osvědčuje si (2) připravit a promyslet uzpůsobení podmínek v praxi – například nosíme v batohu lano nebo šálu, abychom ohraničili prostor, kam už nikdo nesmí a díky tomu všichni viděli. Lano je lehké, hodí se také jako šplhací pomůcka v terénu. Dále se nám osvědčuje nosit kus bílého prostěradla, nalezené přírodniny jsou na něm lépe vidět (viz Obrázek 15 v příloze). Také na sezení v přírodě používáme podložky (z rozstřížené staré karimatky, Obrázek 16 v příloze), které si děti ráno přibalí do batůžku. Pokud hrajeme například pantomimu, hledáme s dětmi místo,

keré by bylo podobné hledišti – svažitý terén, kam si mohou sednout a vidí všichni na pomyslné pódium. Dále se děti učí skrze (3) reflexe a sdílení ve zpívané formě po příchodu z výletu, dále společné prohlížení knížek, kreslení a malování (po příchodu z výletu pozorujeme výraznou potřebu dětí se výtvarně vyjádřit) a kompletování kroniky s vytisknutými fotografiemi z výletů. (4) Rituální každodenní činnosti jsou kontrastem k událostem, které závisí na mnoha okolnostech a v dětech může vyvolat pocit neúspěchu, zklamání či překvapení. (5) Také se nám osvědčuje podobné situace s dětmi zažívat znovu, například absolvovat stejné externí zážitkové programy. Děti jsou starší a vývojově dál, zároveň jsou schopny si vybavit situaci z minula a mohou ocenit, v čem se zlepšily.

#### *Téma č. 7: Prevence před těžko předvídatelnými nekomfortními situacemi*

Nejčastěji nás v MŠL překvapí počasí, odpadky, případně namočení dítěte ve vodě, počůrání, drobný úraz či štípnutí hmyzem. Občas se nám stane, že externí lektori mají zpoždění kvůli chybám v komunikaci. Před zahájením školního roku s kolegy na kolech projíždíme trasy výletů a odhalujeme rizika. Jsme velmi obezřetní vůči střepům a ostrým odpadkům, děti často zaujmou a můžou se rozhodnout je sbírat a plnit si jimi kapsy. Vždy na jaře s oslavou Dne Země s dětmi vyrážíme vybaveni pytlí a rukavicemi sbírat odpadky do okolí. Děti také fascinuje hra s vodou v různých podobách, seznamujeme je s riziky a činnost jim dopřáváme, sbíráme dešťovou vodu. Děti jsou s vodou zvyklé hospodařit a zřídka se stane, že se polijí. Pro pád dítěte do vody jsme vybaveni náhradním oblečením.

Poslední téma vyplývá z podnětů z rozhovorů s pedagogy:

#### *Téma č. 8: Dále využitelné zkušenosti s realizací EV z provozu omezeného pandemickými opatřeními*

Výbornou zkušenost má MŠL (1) se zavedením celodenního zahradního režimu. „Výuka venku se během pandemického období ukázala jako bezpečnější než ta uvnitř. Proto jsme ji aplikovali v maximální možné míře“ (emailová komunikace s ředitelkou MŠL, 2022). Nebylo vše ideální – například jsme se potýkali s kulturou stolování a s nepohodou v chladném počasí, režim není využitelný v celém roce. Zrealizovali jsme několik projektů, grantů a rodičovských brigád na zahradě, ze kterých nám zůstaly nové herní prvky, separační

kompostovací toaleta (viz Obrázek 17 v příloze), záhony a zasazené keře a stromy, které budeme dále využívat. Společně s rodiči jsme postavili na okraji lesa přístřešek (viz Obrázek 18 v příloze) včetně obdobné toalety, který můžeme i v budoucnu využívat. Také jsme (2) našli způsoby, jak být více samostatní, jak si vystačit s vlastními nápady i s vlastníma rukama, jak se sami zabavit. To se snažíme dětem zprostředkovat i do budoucna. (3) V době, kdy nebyla jiná možnost než fungovat s dětmi distanční formou, jsme se nadále snažili zprostředkovat dětem přímý kontakt s přírodou. „Distanční výuku přes digitální technologie pro děti předškolního věku nevnímáme jako vhodnou, proto jsme v období totálního uzavření dělali pro děti stezky na principu orientačního běhu a toto se dá dále využít i v jiných obdobích“ (emailová komunikace s ředitelkou MŠL, 2022). Rodiče dostali emailem mapku s trasou a kontrolami, kde na děti čekaly nejrůznější úkoly na téma jedné z pohádek. V rámci úkolů děti například vyráběly s pomocí kladiva a hřebíků hudební nástroje z nalezených přírodnin, modelovaly z keramické hlíny, pletly pomlázku, malovaly blátem vajíčka, chodily poslepu po provázku či psaly dopisy. Každou neděli se stezka měnila. Dále teď využíváme stezky při akcích pro děti a rodiče (pro ozvláštňení brigád či oslav) a také pro ozvláštňení dopoledních výletů. Pocítily jsme také, jak (4) velikým přínosem nám bylo, že „preferujeme děti z blízkého okolí, protože mohou dorazit pěšky, na kole nebo na koloběžce. Netráví 20 min. odpojení v autě a zároveň mají kamarády z místa. To se ukázalo během pandemie jako vhodné“ (emailová komunikace s ředitelkou MŠL, 2022). Díky tomu se většina rodin mohla bez problému vydat na pohádkovou stezku. Dnes si více uvědomujeme význam toho, že rodiny jsou z blízkého okolí a máme motivaci je podporovat.

### **8.3 Prezentace a analýza získaných dat**

**VO1 (akční učitelský výzkum): Jak se dětem ve vybraných dvou třídách pražských MŠ dařilo dosahovat stanovených očekávaných výstupů EV a pokud se během tohoto procesu objevily nějaké problémové situace, jaké to jsou?**

Jedná se o závěrečnou analýzu a prezentaci dat, v předchozí kapitole jsem již uváděla průběžnou analýzu. Představuji zde shrnutí a porovnání, jak si třídy ve vybraných situacích vedly v dosahování očekávaných výstupů a shrnuji problémové situace, které se objevily.

Očekávaný výstup (a.) - mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí:

Pro přehled o dosahování tříd výstupu (a.) v porovnatelných situacích uvádím tabulku:

**Tabulka 8**

*Dosahování TA a TB výstupu (a.) v porovnatelných situacích*

souvislost s očekávaným výstupem (a.)	sledovaná situace	dosahování očekávaného výstupu		poznámky a rozdíly v podmínkách
		TA	TB	
orientace v prostředí (praktické zkušenosti)	radost ze spatření oveček	Ano	ano	TA - fiktivní ovečky, TB reálné ovečky
orientace v prostředí (praktické zkušenosti)	aktivní účast hledání pasáčka	Ano	ano	
orientace v prostředí (elementární poznatky)	aktivní účast a soustředění se při rozhovoru řízeném dospělými	Částečně	ano	TA - částečně od činnosti odvádějící komentáře dětí
orientace v prostředí (praktické zkušenosti i elementární poznatky)	ztotožnění se dětí s cílem programu, motivace k aktivní účasti	ano	ano	
orientace v prostředí (praktické zkušenosti)	úspěšné nalezení pasáčka	ano	ano	I při snaze o to, aby bylo pasáčky stejně těžké najít, se mohly vyskytnout rozdíly.
orientace v prostředí	výběr vhodného krmení	Částečně	ano	TA vhodné krmení 71 %, nevhodné 18 %, vědí, které krmení je nevhodné ale

(elementární poznatky)				neprokázali že vědí, které je vhodné 12 %. Rozdíl v druhu prodlevy.
orientace v prostředí (praktické zkušenosti)	samostatně najít ovečku a dojít k ní	Ano	ano	Některé děti TB dávaly dospělým najevo, že se necítí komfortně a to právě v situacích, které děti TA neměly možnost zažít.
orientace v prostředí (praktické zkušenosti i elementární poznatky)	zájem o seznamování se s dojením mléka	Částečně	částečně	Různá provedení v jednotlivých třídách, v každé z tříd jsem zaznamenala výrazný zájem v jedné ze dvou aktivit a v druhé aktivitě naopak.
orientace v prostředí (elementární poznatky)	znalost prostředí, ve kterém se ovečky vyskytují	ano, ale méně pestré vyjádření	Ano	TA - méně přídavných jmen, méně emočně zabarvené výpovědi.
orientace v prostředí (praktické zkušenosti i elementární poznatky)	aktivní podílení se na reflexi předchozí výzkumné intervence, sdílení poznatků i zážitků	Ano	Ano	
orientace v prostředí (elementární poznatky)	malba vhodného prostředí pro ovečky	Částečně	Ano	TA - děti ve 32 % výpovědí o obrázku zmiňovaly nerelevantní prostředí pro ovečky.
orientace v prostředí (praktické zkušenosti)	uvedení různých fází procesu tvorby se dřevem (bez doptávání se dospělého)	v menšině případů	až na výjimky ne	TA větší procento výpovědí (20 % oproti 7 % v TB).
orientace v prostředí (elementární poznatky)	výpovědi o tvoření se dřevem obsahující specifitější slova	Částečně	částečně	Děti TA uvedly ve výpovědích specifitější slova o 4 a 5 % častěji.

Jak je vidět v Tabulce 8, ve sledovaných situacích se celkově dařilo dosahovat očekávaného výstupu TA ve 46 % sledovaných případů, TB v 77 %. V 8 % situacích se TA dařilo dosahovat očekávaného výstupu, ale vyjádření dětí bylo méně pestré, co se přídavných jmen a emocionality týče. Částečně se TA dařilo přiblížit k očekávanému výstupu ve 38 % sledovaných situacích a TB v 15 %. V 8 % sledovaných situacích se dětem TA k očekávanému výstupu dařilo přibližovat pouze v menšině případů a v 8 % situacích se TB až na výjimky k očekávanému výstupu přibližovat nedařilo.

TB se jeví celkově jako úspěšnější v dosahování očekávaného výstupu (a.), v situacích, které se týkaly praktických zkušeností s orientací v prostředí, se TA i TB dařilo ve stejné míře (z 86 % plně a ze 14 % částečně). V situacích, kdy bylo třeba projevit elementární poznatky o prostředí, se dařilo TA dosahovat výstupu (a.) ve 3 z 6 situacích v různé míře méně než TB.

Očekávaný výstup (b.) - vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný:

Pro přehled o dosahování tříd výstupu (b.) v porovnatelných situacích uvádím tabulku:

**Tabulka 9**

*Dosahování TA a TB výstupu (b.) v porovnatelných situacích*

souvislost s očekávaným výstupem (b.)	sledovaná situace	dosahování očekávaného výstupu		poznámky a rozdíly v podmínkách
		TA	TB	
pozoruhodnost, pestrost, rozmanitost	kroužek se žmoulákem a zájem o něj	ano	ano	
řád, pestrost, rozmanitost, pozoruhodnost	brainstorming	částečně	ano	Některé děti TA dříve ztrácely pozornost a spíše sdílely vlastní zážitky s přírodou na úkor prozkoumávání nastíněného tématu.
řád, pestrost, rozmanitost	výpovědi o kresbě a malbě vhodného	částečně	ano	32 % výpovědí TA se týkalo nerelevantního prostředí.

	prostředí pro ovečky			
Řád	dějová posloupnost příběhu	částečně	částečně	Samostatně z TA 71 % dětí, z TB 87 %.
řád, pestrost, rozmanitost	aktivní účast i schopnost naslouchat při rozhovoru s pasáčkem	Ano	ano	
Řád	Schopnost dětí odpovědět na otázku "Proč lidé jezdí na koni?"	částečně	z většiny ano	Všechny děti TA projevily zájem sdílet, 85 % z nich neodpovídaly na otázku či se jejich výpověď netýkala tématu. Všechny děti TB projevily zájem sdílet, 31,5 % z nich neodpovídalo na otázku či k tématu.
pestrost, rozmanitost, pozoruhodnost	Schopnost dětí sdílet, co je při pobytu v přírodě překvapilo či zaujalo.	částečně	z většiny ano	Z TA 77 % dětí projevilo tuto schopnost, z TB 93 % dětí.

TA se dařilo ve 29 % sledovaných situací dosahovat očekávaného výstupu (b.), TB v 57 %. Částečně se TA dařilo dosahovat očekávaného výstupu v 71 % (překážkou bylo neprojevení schopnosti některých dětí sdílet, odpovídání mimo kontext, ztrácení pozornosti, vyobrazení nerelevantního prostředí pro ovečky či nesamostatné sestavování dějové posloupnosti příběhu). TB se částečně dařilo dosahovat očekávaného výstupu ve 14 % případů, důvodem byla nesamostatnost některých dětí při sestavování dějové posloupnosti příběhu. Ve 29 % sledovaných situací TA dosahovala očekávaného výstupu z většiny, překážkou bylo neprojevení schopnosti některých dětí sdílet a odpovídání mimo téma otázky. Celkově se očekávanému výstupu (b.) dařilo více přibližovat TB, přičemž všechny situace, ve kterých se TA vedlo méně než TB, vyžadovaly určitou formu sdílení informací či zážitků.

Očekávaný výstup (c.) - chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé:

Pro přehled o dosahování tříd výstupu (c.) v porovnatelných situacích uvádím tabulku:

**Tabulka 10**

*Dosahování TA a TB výstupu (c.) v porovnatelných situacích*

souvislost s očekávaným výstupem (c.)	sledovaná situace	dosahování očekávaného výstupu		poznámky a rozdíly v podmínkách
		TA	TB	
vlastní potřeby, ohled na druhé	atmosféra v kolektivu při začátku první výzkumné intervence	z většiny ano	ano	TA – konflikt při usazování se na podsedáky.
vlastní potřeby, ohled na druhé	motivace, respektování druhých i pravidel aktivizující hry.	Ano	ano	
vlastní potřeby, částečně také ohled na druhé	průběh komunikačního kruhu, sdílení vlastních pohnutek a potřeb	částečně	z většiny ano	V TA i v TB občas stud, v TA nepozornost, nedostatek empatie, komediantské odpovědi, v TB dávaly některé děti najevo nudu.
vlastní potřeby, ohled na druhé	aktivní účast, harmonické sebeprosazení a ohled na druhé při hře na sochy	Ano	ano	
vlastní potřeby a zejména ohled na druhé včetně oveček	atmosféra v kolektivu při vytváření děl, respektování potřeb oveček	částečně	ano	Některé děti TA se navzájem urážely sprostými slovy, 32 % výpovědí dětí TA o výtvorech se týká nerelevantního prostředí pro ovečky.
vlastní potřeby	schopnost projevovat vlastní potřeby celkově během výzkumné intervence 3/10	Ano	ano, málokdy bylo třeba	
ohled na druhé	schopnost ohledu na druhé celkově	částečně	ano	U dětí TA jsem upozorovala neklid, potřebu pohybu

	během výzkumné intervence 3/10			vyjádřenou nerespektujícím způsobem vůči druhým. Dále nerespektování pravidel a odvádění pozornosti od činnosti jiným směrem a občas konflikty mezi dětmi TA.
vlastní potřeby	vyjádření vlastní potřeby kresbou či malbou a sdílet je slovně s druhými	Ano	ano	
ohled na druhé	vyjádření ohledu na druhé skrze kresbu či malbu	Ano	ano	

Mezi dětmi TA se častěji objevoval konflikt (v TA jsem jej zaznamenala ve 3 situacích, v TB v žádné) a děti TA častěji nevěnovaly pozornost dění (objevovaly se komediantské typy odpovědí některých dětí, odvádění pozornosti jiným směrem apod.; v TA výrazně ve 4 situacích, v TB výrazně ani jednou). Nezaznamenala jsem, že by děti TA nedokázaly vyjádřit vlastní potřeby, občas je však vyjadřovaly způsobem, který byl druhým nepříjemný. Otázkou je, jak mnou negativně hodnocené projevy dětí souvisejí se schopností uvědomovat si vlastní potřeby a postoje (například komediantské typy odpovědí či malování nevhodného prostředí pro ovečky některé děti mohly zvolit z toho důvodu, že potřebovaly zjistit reakce a hranice dospělých či ostatních dětí). Pokud to tak je, znamenalo by to, že děti dokážou jednat na základě uvědomování si vlastních potřeb, avšak již ne s ohledem na druhé, protože druhým je jejich jednání nepříjemné. Z mých pozorování jsem zjistila, že plně se dařilo očekávaného výstupu ve vybraných situacích dosahovat TA z 56 % a TB z 89 %. Z většiny se ve sledovaných situacích dařilo dosahovat TA i TB z 11 % a částečně TA z 33 %. Celkově byla TB v dosahování očekávaného výstupu v rámci sledovaných situací úspěšnější než TA.

Díky opakování stejné činnosti v obou třídách s odstupem času jsem mohla zjistit, zda se děti v činnosti nějak zdokonalily po absolvování dalších environmentálních aktivit. Děti v první i třetí výzkumné intervenci byly vyzvány k nakreslení či namalování vhodného prostředí pro život oveček. Komentáře k výtvorům pak děti sdílely. Děti TA s odstupem času zmiňovaly častěji vodu (z 8 % výpovědí na 22 %), naopak zmiňování relevantního prostředí

se v TB snížilo z 45 % na 39% zastoupení, četnost zastoupení oveček se v obou třídách zvětšila, pro TA ze 4 % na 14 %, pro TB z 10 % na 35 %. Zmiňování nerelevantního prostředí za účelem ovečky potěšit se snížilo pro TB z 16 % na 0 % a pro TA z 32 % na 8 %. Celkově se zastoupení kategorií nerelevantní předměty za účelem ovečky potěšit a nerelevantní prostředí v TA i v TB snížilo. Děti tedy děti v obou třídách s odstupem času projeví větší povědomí o vhodném prostředí pro ovečky a o jejich potřebách.

#### Problémové situace, které se v průběhu zpracování VO1 objevily:

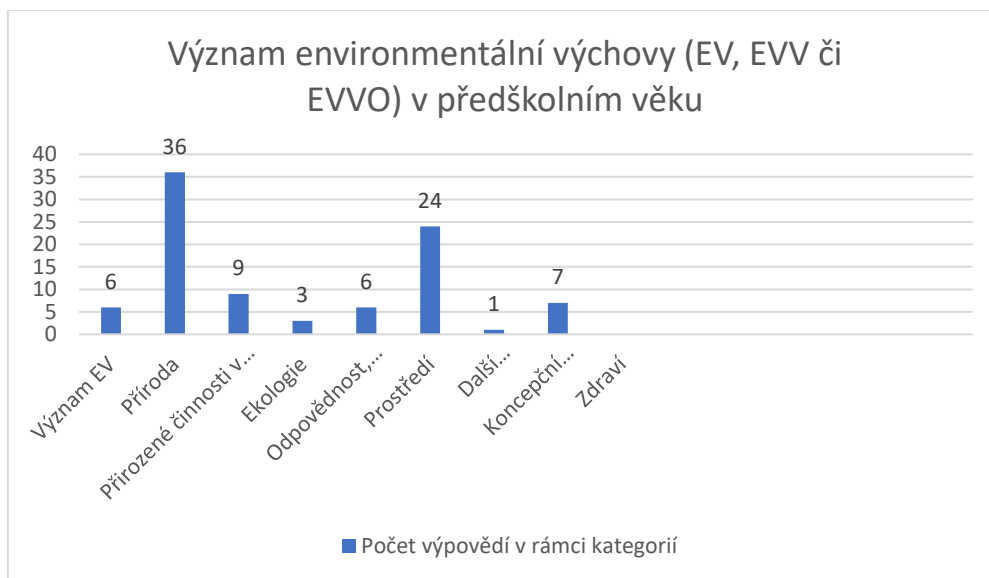
Situace, které se jeví jako problémové (označené v kapitole 8.2 svislou čarou na levém okraji v textu), jsem sdružila do 7 kategorií témat, jak je vidět v Tabulce 13 v příloze. Jsou to situace, kdy učitel či lektor je při přímém kontaktu s dětmi nucen věnovat pozornost potřebám dětí a reagovat na jejich jednání: (1) náhlá fyzická či psychická nepohoda dětí; (2) snížená schopnost dětí soustředit pozornost na probíhající činnost; (3) vzdorovité chování. Pak jsou to také situace koncepčního rázu, které souvisejí s prostředím a podmínkami nutnými k realizaci EV: (4) zabezpečení komfortu při programu venku; (5) zvolení činnosti, která nevede k dosažení určeného očekávaného výstupu; (6) vzdělávání v neopakovatelných situacích (mysleno tak, že například pozorujeme proces v přírodě, který proběhne jen jednou a není možné si jej například jako na videu pustit znovu) a (7) prevence před těžko předvídatelnými nekomfortními situacemi. Zhruba o polovinu více problémových situací se objevilo v TA než v TB.

#### **VO2 – VO5 (polostrukturované rozhovory):**

Cílem analýzy bylo porovnáváním segmentů dat a všímáním si podobností a vztahů vytvořit kategorie, na základě kterých bych dále mohla vyvodit poznatky abstraktnějšího charakteru. Získaný materiál s kategoriemi je v Příloze 13, zobecnění a konstrukce globálnějších, vztahy zachycujících výpovědí pak v Příloze 24. Jednotlivé kategorie spojují výpovědi, které spolu obsahově souvisejí. Některé z názvů kategorií jsou zároveň výpověďmi pedagogů, jiné jsem nazvala sama dle uvážení. Do schémat jsem zaznamenávala identifikaci vztahů mezi obsahy jednotlivých kategorií a do grafů jsem zpracovávala přehled četnosti výpovědí v jednotlivých kategoriích. Materiál s konstrukcí globálnějších, vztahy zachycujících výpovědí, je k dispozici v Příloze 14. Využívám jej pro vyhodnocení výsledků výzkumu.

Pro orientaci ve výpovědích pedagogů jsem v textu mezi zpětnými lomítky uvedla číslo pedagoga, který výrok v rozhovoru řekl, například /27/ znamená, že výrok řekl pedagog označený v příloze jako /27/.

**VO2 (polostrukturované rozhovory): Co pro pedagogy pražských MŠ významově znamená EV v PV?)**

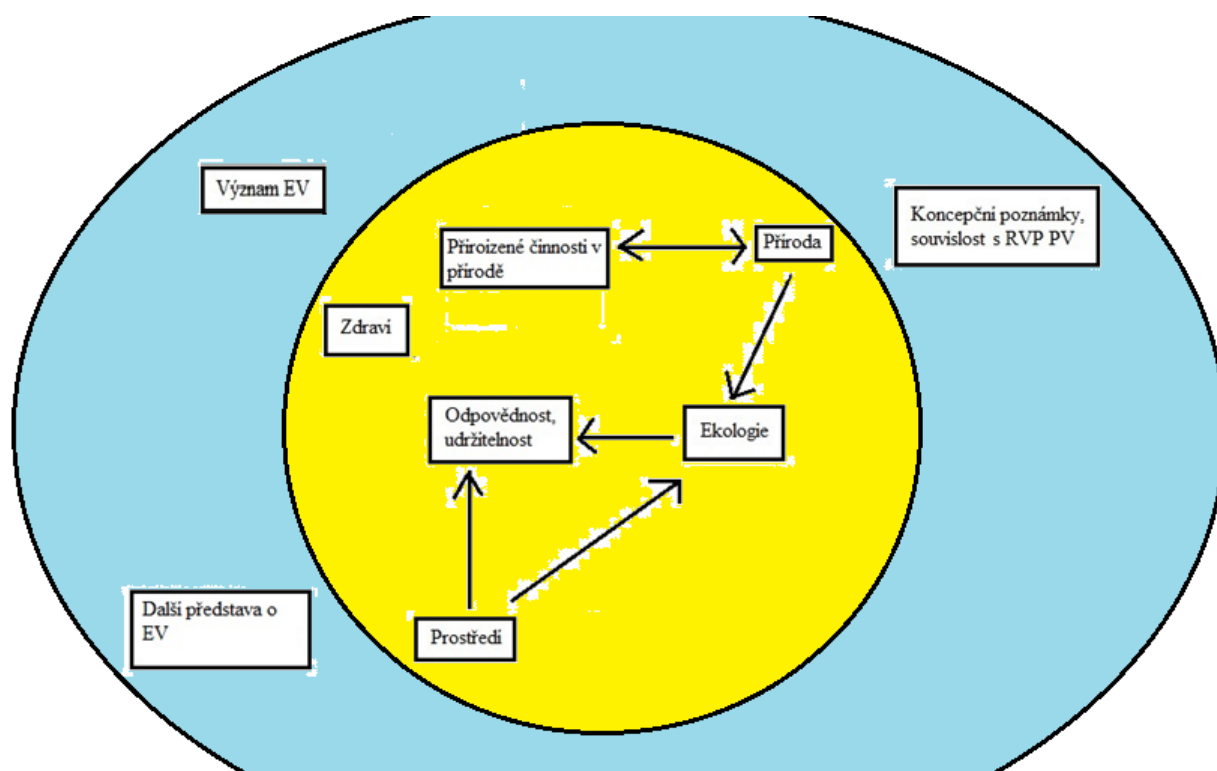


**Graf 4**

*Přehled četnosti výpovědí v jednotlivých kategoriích VO2*

Nejvíce výpovědí se týkalo kategorií příroda (36 výpovědí) a prostředí (24 výpovědí), které tvořily významný nadprůměr.

V kategorii *význam EV* bych zdůraznila pojetí *pro děti předškolního věku je EVVO základ, odkud čerpají veškeré dovednosti, vědomosti, hodnoty a zájmy, učí se také předmatematickým dovednostem, jazykové výchově, socializaci, jemné a hrubé motorice* (/27/, viz Příloha 13), která je kompatibilní s myšlenkou, že je žádoucí, aby EV byla součástí každodenního života v MŠ a tedy byla uplatňována ve všech definovaných oblastech, jak také píše v kapitole 2.

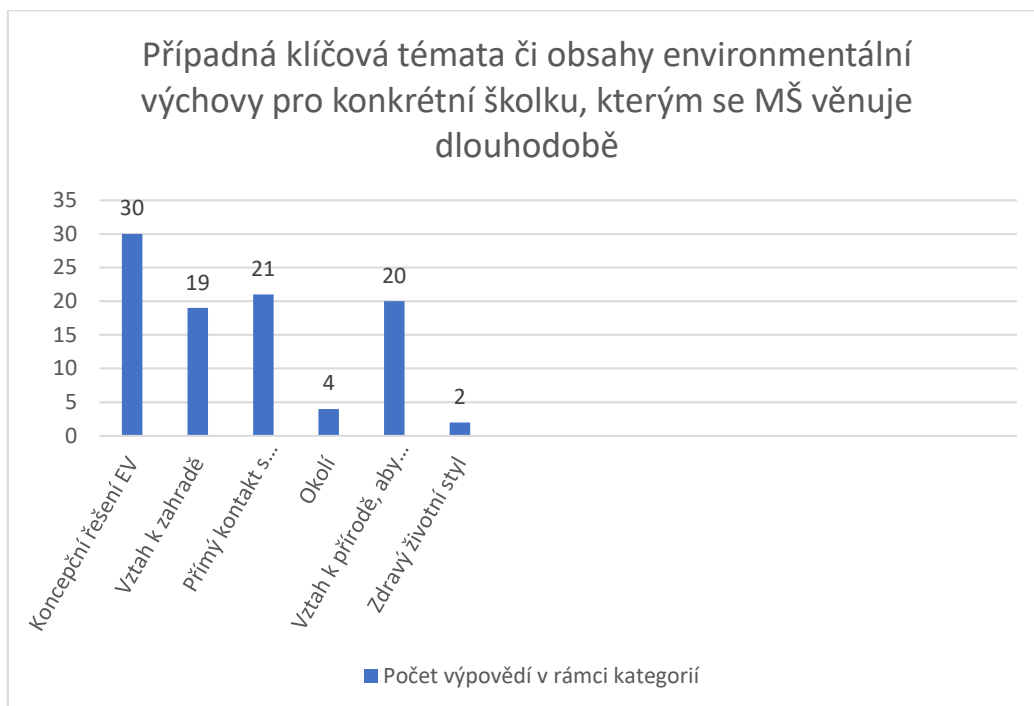


**Schéma 2**

*Identifikace vztahů mezi obsahy jednotlivých kategorií VO2*

Jak je vidět ve Schématu 2, tři z kategorií se týkají koncepčního rámce EV (kategorie *konceptní poznámky, souvislost s RVP PV*; *význam EV* a *další představa o EV*) a většina kategorií se náplní EV. Obsah kategorie *příroda* má úzkou obousměrnou vazbu s kategorií *přirozené činnosti v přírodě*, která je svým obsahem specifičtější, avšak přírody se týká velmi. Stejně tak část obsahu kategorie *příroda* (citlivé chování k přírodě /25/ a ochrana přírody /1/12/20/21/, viz Příloha 13) má úzkou podobnost s obsahem kategorie *ekologie*. Ekologie a ekologické chování pak má podobnost s kategorií *odpovědnost, udržitelnost*. Obsah kategorie *prostředí* se z velké části týká také obsahu kategorií *ekologie* a *odpovědnost, udržitelnost*.

VO3 (polostrukturované rozhovory): *Která témata EV vnímají pražští pedagogové jako klíčová pro MŠ, ve které působí?*

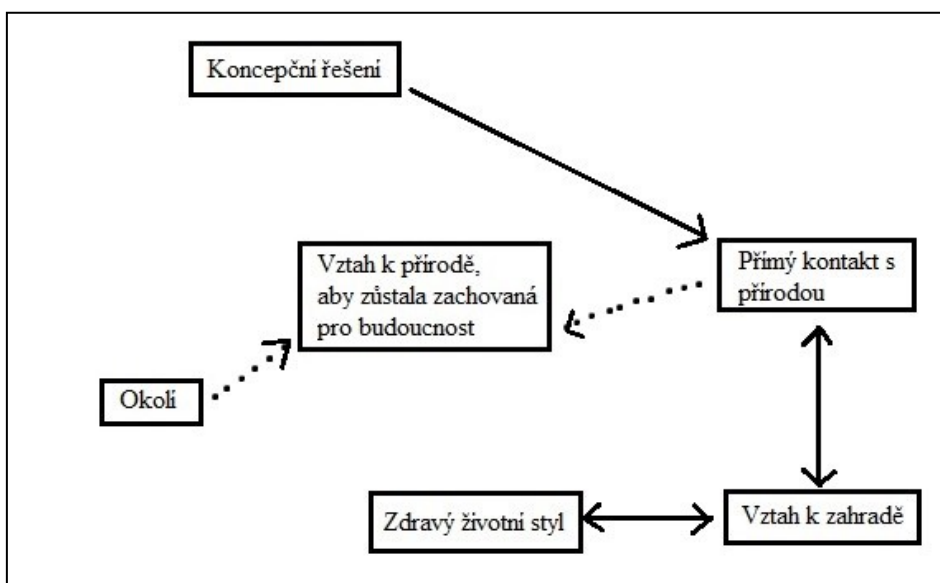


## Graf 5

*Přehled četnosti výpovědí v jednotlivých kategoriích VO3*

Poměrně vyšší četnost výpovědí se týkala kategorie *Koncepční řešení EV*, naopak nejnižší četnost výpovědí se týkala kategorií *Okolí* a *Zdravý životní styl*.

Některé z výpovědí, které jsem zahrnula do kategorie *koncepční řešení EV*, jsou zároveň jedinými výpověďmi dotyčných pedagogů. Tito pedagogové považovali odpověď, že se průběžně zabývají všemi či hodně či žádnými zvláště klíčovými tématy EV, za uspokojivou. Tři z výpovědí v této kategorii se týkají učení prožitkem /17/3/22/, který velmi souvisí s kategorií *přímý kontakt s přírodou* (viz Příloha 13).

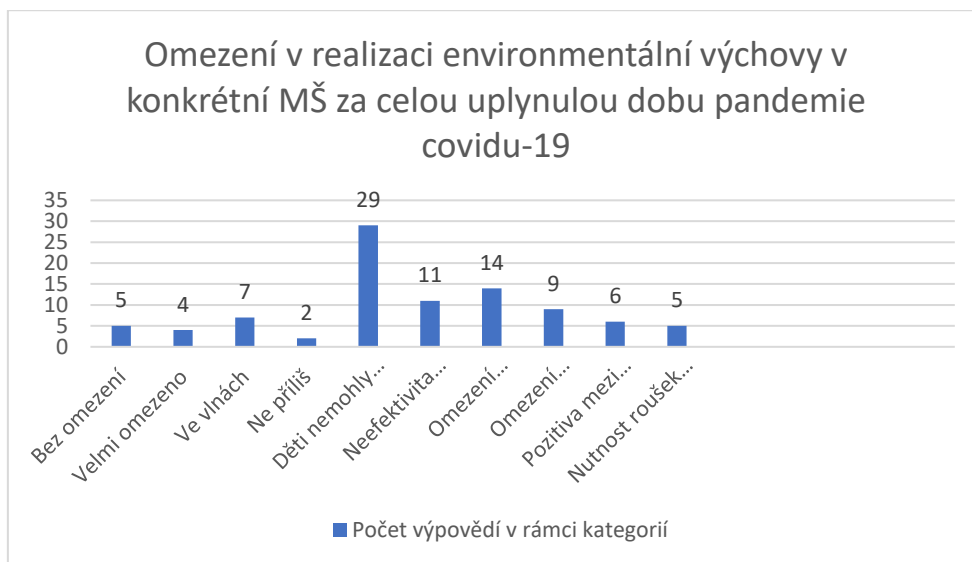


**Schéma 3**

*Identifikace vztahů mezi obsahy jednotlivých kategorií VO3*

Vytváření si vztahu k zahradě vede ve většině případech činností a námětů, které pedagogové zmiňovali, velmi intenzivně skrze *přímý kontakt s přírodou*. Tyto dvě kategorie spolu velmi úzce souvisejí. Většinu z námětů a činností vyjmenovaných v rámci kategorie *přímý kontakt s přírodou* je možné realizovat na zahradě. Zahrada tak může být prostředím pro uskutečňování přímého kontaktu s přírodou. Mnozí z pedagogů zmiňovali prvky přírodní zahrady, jako je hmyzí hotel /2/29/, žížalárna /29/31/ či kompost /2/ (viz Příloha 13). Zajímavostí však je, že pedagogové v takové míře, v jaké zmiňovali prostředí zahrady, nezmiňovali prostředí lesa či jiné volné přírody (viz Příloha 13). Dále jsou v kategorii *přímého kontaktu s přírodou* zmíněny činnosti, které k přímému kontaktu s ní vedou – experimenty a pokusy, pozorování /1/4/10/ či lezení po stromech /2/ (viz Příloha 13). Skrze témata v kategorii *objevování okolí* je možné se zároveň věnovat mnohým z dalších témat, avšak nenašla jsem významnější souvislost s dalšími kategoriemi. Kategorie *vztah k přírodě, aby zůstala zachovaná pro budoucnost*, šířeji souvisí s mnoha ostatními kategoriemi témat a věnování se jim tak může být dobrou prevencí proti absenci kvalitního vztahu k přírodě. Kategorie *zdravý životní styl* může vzhledem ke zmínění jídla mít souvislost s kategorií *vztah k zahradě*.

VO4 (polostrukturované rozhovory): **Pokud vnímají pedagogové pražských MŠ v době pandemie covidu-19 omezení pro kvalitní realizaci EV, jaká to jsou omezení?**



**Graf 6**

Přehled četnosti výpovědí v jednotlivých kategoriích VO4

Z jednotlivých kategorií se výpovědi jednoznačně nejvíce týkaly kategorie *Děti nemohly být přítomny v MŠ* (29 výpovědí), naopak nejméně výpovědí se týkalo kategorií *Ne příliš* a *Velmi omezeno*.

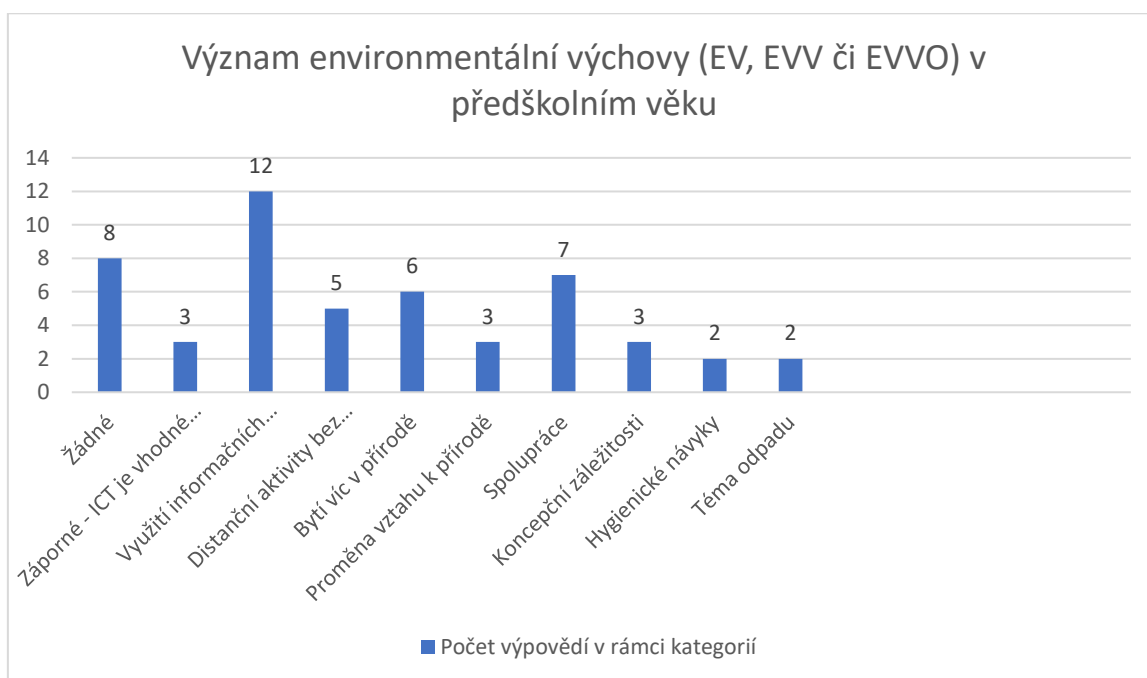


**Schéma 4**

Identifikace vztahů mezi obsahy jednotlivých kategorií VO4

Celkově se 4 kategorie týkají vnímání intenzity omezení, přičemž si některé z nich protirečí (kategorie *bez omezení* /3/10/22/23/29/, *ne příliš* /7/12/ a kategorie *velmi omezeno* /4/11/15/19/, viz Příloha 13). Většina kategorií se týká konkrétních vnímaných omezení, jedna kategorie se týká pozitiv, nikoliv omezení.

**VO5 (polostrukturované rozhovory): Pokud pedagogové pražských MŠ objevili nějaké novinky v realizaci EV, které je žádoucí nadále uplatňovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií covidu-19, jaké to jsou?**



**Graf 7**

*Přehled četnosti výpovědí v jednotlivých kategoriích VO5*

Nejvíce výpovědí se týká kategorie *Využití informačních technologií* a naopak nejméně z nich se týká kategorií *Hygienické návyky* a *Téma odpadu*.

Kategorie *žádné* /2/13/22/23/25/26/ (viz Příloha 13) vylučuje jakoukoliv podobnost s dalšími kategoriemi a spolu s kategorií *záporné – ICT je vhodné jen velmi doplňkově* obsahově nezmiňují konkrétně žádnou novinku. Uvedla jsem je proto, že je to jeden z pedagogů často zmiňovaných názorů na významné činnosti a novinky v EV. Významná část výpovědí se týkala činností s dětmi, zejména *využití informačních technologií* a naopak také *distančních aktivit bez využití ICT*, která se netýkala cíleně kontaktu dětí s přírodou.

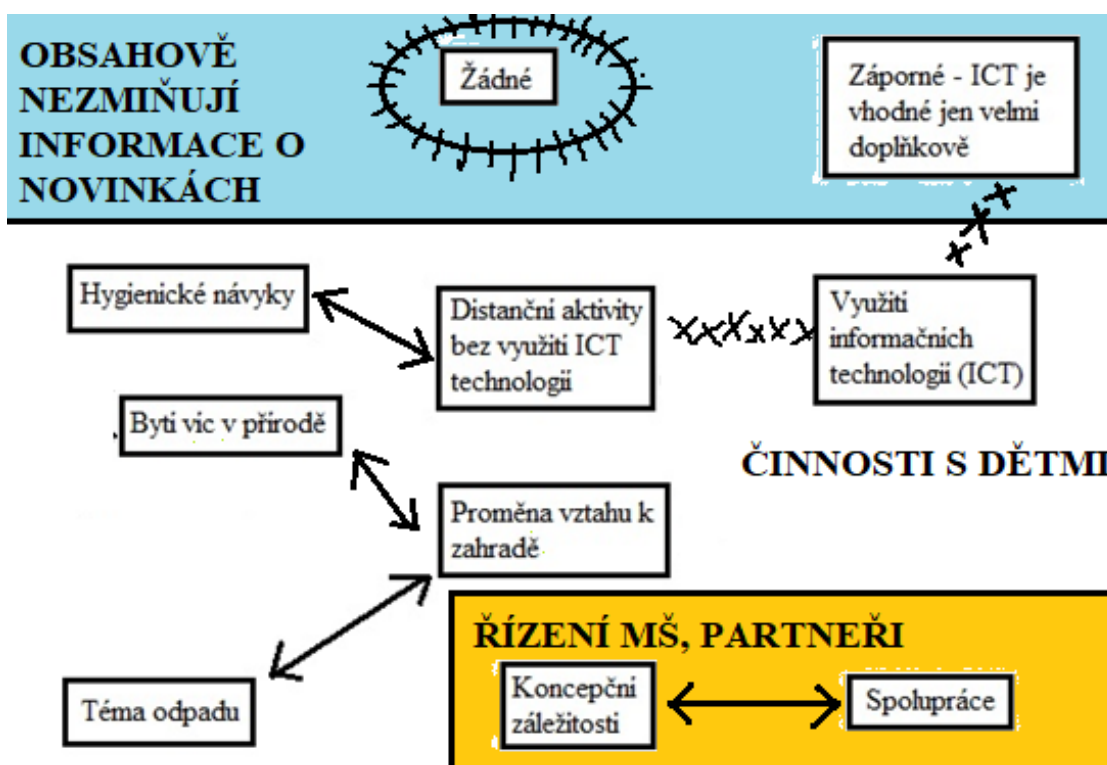


Schéma 7

Identifikace vztahů mezi obsahy jednotlivých kategorií VO5

Kategorie *bytí víc v přírodě* /3/18/ (viz Příloha 13) se obsahově týká kategorie *proměna vztahu k zahradě*. Kategorie *téma odpadu* /14/ souvisí s kategorií *proměna vztahu k přírodě* (viz Příloha 23). Dvě z kategorií se týkají řízení MŠ a partnerů a obsahově spolu souvisejí.

**VO6 (příklad inspirativní praxe): Jakým způsobem se MŠ zaměřená na EV s příchodem pandemie covidu-19 vyrovnává a pokud se u ní v praxi objevily inspirativní způsoby realizace EV v době pandemie, jaké to jsou?**

Na základě analýzy a interpretace vlastního sdělení (jádra příkladu inspirativní praxe) zpracovávám reflexe a komentáře. Snažím se popsat zobecnitelné a dále využitelné informace a nově se objevující otázky (Tomková & Hejlová, 2020).

#### Reflexe a komentáře

##### *Téma č. 1: Náhlá fyzická či psychická nepohoda dětí*

Stud dětí se v MŠL objevuje zřídka, nejčastěji zpočátku roku a v přítomnosti cizích osob. Učitelům v MŠL se osvědčuje fungovat s adaptujícími se dětmi v menších skupinkách, vzít

dítě za ruku, dát mu čas pozorovat, předcházet studu včasným informováním dětí. Nepohoda dětí v přímém kontaktu s přírodou se v MŠL také vyskytuje. Důraz na prevenci, včetně důvěrného vztahu s dítětem, což může být problém ve MŠ s velkým počtem dětí na dospělého. Postup MŠL v případě fyzické či psychické nepohody vyžaduje přítomnost nejméně dvou dospělých. V jiných MŠ z personálních důvodů mnohdy taková možnost není. To je fakt, který dle mého úsudku a mých zkušeností mnohým pedagogům znemožňuje brát děti do přírodního prostředí mimo areál MŠ. Na výlety chodí děti v MŠL pravidelně a systém adaptačních výletů a zvykání si na fyzickou náročnost programu považují za přínosnou informaci nejen pro MŠ, které chtějí pravidelné delší výlety také zařadit do programu, ale také pro MŠ, které jednou za čas vyrazí na delší výlet či na školku v přírodě proto. Je třeba si uvědomit, že některé děti, pokud nejsou z rodiny navyklé, si na náročnost výletu potřebují zvykat postupně.

#### *Téma č. 2: Snížená schopnost dětí soustředit pozornost na probíhající činnost*

Pro externího lektora může být inspirací vykomunikovat s personálem MŠ ideální čas a prostředí pro realizaci programu. Chvilky volného času před pravidelnou řízenou činností může být inspirací v zamyšlení se nad časovým harmonogramem dne. Podnětná může být také myšlenka braní v potaz potřeby vyrušujících dětí. Inspirací pro vybírání prostředí pro volnou hru dětí může být informace o spolupráci dospělého a dítěte při překonávání překážek v terénu. Snaha pochopit potřeby dětí, které je vedou ke komediantskému chování a snaha dát dětem částečně zodpovědné role může být dle mého odhadu také přínosná, zejména pro práci s dětmi, které zanedlouho čeká přechod do školy a školka jim začíná být *malá*. Inspirací pro zamyšlení nad tím, jak se ve které MŠ daří naplnit právo dětí na vzdělávání, může být informace o tom, jak v MŠL personálně řešíme podporu dětem při konfliktu mezi nimi tak, aby se zbylé děti mohly dále kontinuálně vzdělávat.

#### *Téma č. 3: Vzдорovitě chování*

Informace, že dítě je ve vzdoru mnohdy ne kvůli okolnostem a problému samotnému, ale kvůli způsobu, jakým dospělý vzdor dítěte řeší (nedostatečná citlivost či uznání emocí a potřeb dětí) se objevuje také v odborné literatuře, v knize Prekopové (2014). Na dospělém je jednak pochopit, uznat a nezpochybnit přání dítěte, zároveň dítěti laskavě zprostředkovat konfrontaci s realitou. Vědomí si role dospělého a partnerského způsobu jednání může být inspirativní pro nové, méně zkušené učitele a také pro ty, kteří mají sklony zaujímat

autoritativní postoj i v situaci, kdy to není nezbytně nutné. Dle mých zkušeností mohou být tyto informace také přínosné pro asistenty pedagoga a osobní asistenty, protože oni jsou často ti, kdo se věnují dítěti, které prochází vzdorem. Inspirací v MŠ může být také domluva hesla, které značí, že někdo omezuje práva druhých. Informace má pak pro dítě laskavější podobu, než pokud je v emocích a dospělý mu vytýká, že ruší či ať je zticha.

#### *Téma č. 4: Zabezpečení komfortu při programu venku*

MŠL má díky tomu, že není spádová a díky velikému zájmu rodičů o umístění dětí oproti některým jiným MŠ daleko jednodušší podmínky k sestavení spolupracující a v základech hodnotově jednotné skupiny personálu, rodičů a dětí. Systém přijímání a adaptace dětí může být inspirací dalším školám.

Pro pohodový pobyt venku se v MŠL osvědčuje udělat vše proto, aby rodiče děti vhodně oblékali, pro případ nouze mít připravené erární oblečení i ve výletním batohu personálu. V žádné ze státních ani soukromých MŠ jsem se nesečkala s takto propracovanými informacemi pro rodiče ohledně oblékání (grafické a názorné zpracování, princip cibule, tipy a triky pro samostatnost dětí). Organizace kulturních akcí a setkání s rodinnými příslušníky venku i v zimních měsících má také za cíl si společně připomenout význam pobytu v přírodě.

#### *Téma č. 5: Zvolení činnosti, která nevede k dosažení určeného očekávaného výstupu*

Inspirací může být zamyšlení se nad smysluplností činnosti, nad jejím efektem a nad skrytým kurikulem. V praxi ve státních MŠ jsem se příliš často nesečkávala s různou délkou úvazků a už vůbec ne prvoplánově, za účelem poskytnout pracovníkovi jeden den odpočinek a odstup od přímé pedagogické činnosti. Přítomnost dvou dospělých ve třídě je možná uplatňovat ve třídách, které mají nárok na asistenta, domluvily si stážistu apod, jinak se dle mých zkušeností mohou domlouvat učitelky společně jen na některé časy, kdy se jim překrývají služby. Hluboká kapsa pod úrovní okraje bundy, na jejíž každodenní přítomnost je možné se spolehnout, může být pro mnoho lektorů a pedagogů praktickou pomůckou. Uniforma má tu výhodu, že ji nosíme každý den a můžeme se na přítomnost kapsy spolehnout. Mytí nádobí a úklid kuchyňského koutu po obědě se mi jeví jako inspirativní a pro mnohé pedagogy nezvyklý typ rutinní činnosti dovolující reflexi dne. Přinejmenším může inspirovat k zamyšlení se nad činnostmi, které vedou dospělého během dne k reflexi.

#### *Téma č. 6: Vzdělávání v neopakovatelných situacích*

Připravit děti na situaci, abychom z ní pak vytěžili maximum, je možné, pokud situaci očekáváme. Zabezpečení vhodných podmínek za použití lana pro ohraničení prostoru, kusu prostěradla, podložky na sezení či terénního hlediště, může být podnětné pro mnoho situací a pomůcky není náročné si zajistit. Reflexe zakomponovaná do režimu dne jako rituál a hudebně podpořená, může být inspirací pro vytvoření pravidelného návyku dětí zastavit se, ohlédnout se zpět a vstřebat a reflektovat zážitky. Inspirativní může být také myšlenka, že pokud děti zažívají mnoho nových, dobrodružných a neočekávaných situací v přírodě, potřebují také rituální, opakující se každodenní činnosti (které jde realizovat v přírodě).

#### *Téma č. 7: Prevence před těžko předvídatelnými nekomfortními situacemi*

Vymezení si rizikových míst na společné cykloprojížďce je jednak názorná a praktická metoda, dle našich zkušeností stmeluje kolektiv a zpestří týden před zahájením provozu. Odpadky mohou být velmi nebezpečné, zároveň některé děti velmi zajímají a problémy s nimi jsem pozorovala na dřívějších praxích v několika městských MŠ. Organizované sbírání odpadků může pro děti být osvětou i prevencí, nabízí se také uklidit okolí MŠ v rámci rodičovské brigády. S vodou si děti hrají velmi rády a zpřístupnit jim ke hře dešťovou vodu může být inspirací.

#### *Téma č. 8: Dále využitelné zkušenosti s realizací EV z provozu omezeného pandemickými opatřeními*

Za inspirativní pokládám zavedení zahradního režimu, minimálně v letních měsících, uzpůsobení zahrady (separační kompostovací toaleta, tekoucí teplá voda) a také postavení zázemí v lese spolu s rodiči. Pohádková stezka a pestrost činností, které nabídla, také může být zajímavou činností využitelnou pro spolupráci dětí a rodičů i v ozvláštňení běžných dní a prozkoumávání terénu v okolí MŠ. Zkušenosti ze spolupráce s rodiči v době pandemie mohou být inspirací pro snahu o spolupráci s rodinami z blízkého okolí MŠ. Zmínění pohádkové stezky v terénu může také vést ke zpětnému zamyšlení se nad alternativami k online aktivitám v distanční výuce.

## 9. Vyhodnocení výzkumu

*VO1: Jak se dětem ve vybraných dvou třídách pražských MŠ dařilo dosahovat stanovených očekávaných výstupů EV a pokud se během tohoto procesu objevily nějaké problémové situace, jaké to jsou?*

Nejvíce se dařilo dosahovat očekávaných výstupů třídě označené TB. Oběma třídám se nejvíce dařilo dosahovat očekávaného výstupu (c.) *chovat se a jednat na základě uvědomování si a respektování vlastních potřeb a postojů a zároveň s ohledem na druhé*, méně se oběma třídám dařilo dosahovat očekávaného výstupu (a.) *mít povědomí o přilehlém prostředí, zejména přírodním, a orientovat se v něm v rozsahu praktických zkušeností i v rozsahu osvojení si elementárních poznatků o prostředí*. Nejméně se oběma třídám dařilo dosahovat očekávaného výstupu (b.) *vnímat, že svět lidí a zejména přírody má svůj řád, je nekonečně pestrý, rozmanitý a pozoruhodný*, přičemž věkový průměr ve třídě TA byl 3,9 let, zatímco v TB 4,5 let.

Dosahovat očekávaného výstupu (c.) se dařilo TA v 56 % a TB v 89 % sledovaných situací. Některé děti TA zmiňovaly nerelevantní prostředí pro ovečky. Děti TA se potýkaly s konflikty mezi sebou, se slovními urážkami, s nepozorností, s nedostatkem empatie, s nerespektováním pravidel a odváděním pozornosti jiným směrem. V TA byl problémem nerespektující způsob vůči druhým při vyjadřování vlastních potřeb a klaunství. Dosahovat očekávaného výstupu (a.) se dařilo TA ve 46 % a TB v 77 % sledovaných situací. Všechny situace, kdy se TA dařilo dosahovat očekávaného výstupu hůře než TB, se týkaly osvojování si elementárních poznatků o prostředí (nesoustředěnost, nezapamatování si vhodného krmení, méně emočně zabarvených a pestrých výpovědí, zmínění nevhodného prostředí pro ovečky), nikoliv praktických zkušeností. Dosahovat očekávaného výstupu (b.) se dařilo TA ve 29 % a TB v 57 % sledovaných situací. Děti TA měly zájem a motivaci poznávat, účastnit se, ale méně se jim dařilo sdílet vlastní poznatky či vjemy z přírody, dávaly najevo potřebu pozornosti dospělého, avšak nedařilo se jim slovně se vyjádřit k tématu či odpovídat na otázku k němu. Pokud se dětem TB sdílení nedařilo, bylo to většinou proto, že jeden druhého nenechal domluvit nebo že se děti přely o prostor k sezení.

Některé kategorie problémových situací se týkají toho, že je učitel či lektor při přímém kontaktu s dětmi nucen věnovat pozornost potřebám dětí a reagovat na jejich jednání: (1) náhlá fyzická či psychická nepohoda dětí; (2) snížená schopnost dětí soustředit pozornost na probíhající činnost; (3) vzdorovité chování. Zbylé kategorie problémových situací se týkají koncepčního rázu, souvisejí s přípravou učitele a s prostředím a podmínkami nutnými k realizaci EV: (4) zabezpečení komfortu při programu venku; (5) zvolení činnosti, která nevede k dosažení určeného očekávaného výstupu; (6) vzdělávání v neopakovatelných situacích a (7) prevence před těžko předvídatelnými nekomfortními situacemi.

***VO2: Co pro pedagogy pražských MŠ významově znamená EV v PV?***

Celkově pro pedagogy ve sledovaných MŠ významově EV v PV představuje většinou přírodu (36 výpovědí) a prostředí (24 výpovědí). Co se kategorie *příroda* týče, přímo heslo *příroda* uvedlo 42 % pedagogů. Ve spojitosti s přírodou uváděli pedagogové také často pojem *vztah k přírodě*, a to 23 % z nich. Obsahově mají výpovědi také blízko ke kategoriím *přirozené činnosti v přírodě* a *ekologie*. Co se kategorie *prostředí* týče, přímo heslo „prostředí“ uvedlo také poměrně dost pedagogů, 23 %. Ve spojitosti s prostředím uváděli pedagogové nejčastěji pojem životní prostředí (23 dotazovaných) a ve významné většině uváděli výpovědi, které mají velmi úzkou spojitost s kategoriemi *ekologie* a *odpovědnost, udržitelnost*. Pedagogové vykazovali v odpovědích zodpovědnost za kvalitu prostředí a přírody.

***VO3: Která témata EV vnímají pražští pedagogové jako klíčová pro MŠ, ve které působí?***

Z rozhovorů vyplývá, že si celkově pedagogové uvědomují, že optimální realizace EV by měla mít komplexní, plánovanou a propracovanou podobu. Významná skupina pedagogů (97 %) pojímá klíčová témata EV z pohledu *koncepčního řešení EV*. Značná část jich uvedla, že se věnují *průběžně všemu* (26 %) a také, že se zabývají *hodně tématy* (23 % výpovědí). Dále se výpovědi podobně velké skupiny pedagogů týkaly kategorií témat *přímý kontakt s přírodou* (68 % odpovědí), *vztah k přírodě, aby zůstala zachovaná pro budoucnost* (65 % odpovědí) a tématu *vztah k zahradě* (61 % odpovědí).

***VO4: Pokud vnímají pedagogové pražských MŠ v době pandemie covidu-19 omezení pro kvalitní realizaci EV, jaká to jsou omezení?***

Většina pedagogů nějaká z omezení v kvalitní realizaci EV vnímala. Pouze 16 % pedagogů uvedlo, že omezení *nevnímali*, 6 % pedagogů (počtem 2) uvedlo, že *ne příliš*. Někteří z pedagogů si navzájem dokonce protirečili – například informace, že byli *omezeni velmi* v kontrastu s informací, že byli *bez omezení*. Ze skupiny pedagogů, která omezení vnímala, jednoznačně nejvíce pedagogů za omezení považovalo fakt, že *děti nemohly být přítomny v MŠ* (29 výpovědí, tedy celkově 94 %). Z toho 14 pedagogů (celkově 45 %) přímo uvedlo jako omezení, že *děti nemohly být přítomny v MŠ*. Dále také pedagogové uváděli, že někdy nemohly být děti v MŠ přítomny z rodinných důvodů, například, když se rodina bála nákazy některého ze starších členů rodiny. Důsledkem bylo, že děti mezi sebou v kolektivu nemohly mít kontakt a také, že byla omezena variabilita a pestrost EV. Další často zmiňované výpovědi se týkaly kategorií *omezení spolupráce s externími organizacemi* (45 %), *neefektivita distanční výuky* (35 %) a *omezení vycházení z areálu MŠ* (29 %).

***VO5: Pokud pedagogové pražských MŠ objevili nějaké novinky v realizaci EV, které je žádoucí nadále uplatňovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií covidu-19, jaké to jsou?***

26 % z dotazovaných pedagogů uvedlo, že žádné novinky neobjevili. Zbylí pedagogové uváděli novinky, které nejčastěji spadaly do kategorie *využití informačních technologií* (39 % výpovědí). Avšak objevily se tři výpovědi, které poukazyvaly na záporné zkušenosti s využitím ICT a konstatovaly, že ICT je vhodné jen velmi doplňkově. Tento fakt poukazuje na kontroverznost tématu využití ICT ve vzdělávání dětí PV. 7 z 9 zmíněných specifických aktivit s využitím ICT se týkalo způsobů využití ICT přímo při práci s dětmi, zbylé dvě aktivity se týkaly komunikace mezi pedagogy a nacházení online zdrojů aktivit. Dalšími ze zastoupených byla kategorie *spolupráce* - ve smyslu navázání vztahů s partnery školky a s rodiči (23 % výpovědí), dále kategorie *bytí víc v přírodě* (19 % výpovědí) a kategorie *distanční aktivity bez využití informačních technologií* (16 % výpovědí).

Mezi konkrétní činnosti, které pedagogové zmiňovali jako vhodné k využití i po skončení nejrůznějších protiepidemických opatření, patří zejména: občasné posílání školkových videí (písniček) rodinám /21/; distanční výuka – videoprocházky /6/; online úkoly pro předškoláky /11/; využití techniky – audio, video – zvuky zvířat /28/; vlastivědné procházky /9/; oslovení a dopis pro předškoláky /11/; náměty na procházky s pozorováním /11/; tvořivé

balíčky /12/; bojovky venku /12/; věšení týdenních plánů a aktivit na plot, zpřístupnění aktivit veřejnosti /27/; odpočívání venku pod stromem /12/; předškolní příprava venku (i přes obavy nakonec lepší) /12/; pozorování broučků, hmyzu a zvířat z okolí dětí a práce s lupou /28/; péče o zahradu se zahradním náčiním /8/; políčko /12/; aktivita rodičů (vznik spolku), příprava stezek rodiči /24/; navázání spolupráce s druhou MŠ /24/; výměnný obchod /18/ a neplýtvání jídlem /18/, jas výslovně uváděli učitelé (viz Příloha 13).

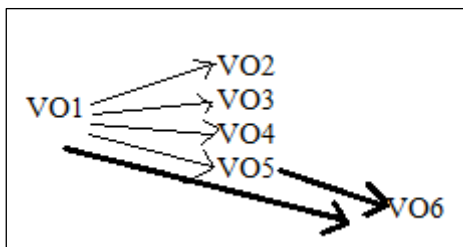
***VO6: Jaké inspirativní zkušenosti má pražská lesní mateřská škola s problematickými tématy, které vyvstaly při mapování realizace EV v pražských MŠ?***

Jako nejvíce inspirativní hodnotím popsání široké škály prostředků a pomůcek pro kvalitní realizaci EV. Pro (1) zajištění péče o děti při psychické či fyzické nepohodě jsou to menší skupinky adaptujících se dětí a přijímající individuální přístup k nim, budování důvěrného vztahu, personální zajištění – 2 dospělí. Pro (2) podporu soustředěnosti dětí je to chvíle volného času před řízenou činností, všímání si potřeb vyrušujících dětí, vyhledávání přírodního prostředí podporujícího partnerské jednání a spolupráci dětí a dospělých). Pro (3) péči o děti při vzdoru je prostředkem uznání emocí a potřeb dětí a zároveň konfrontace dítěte s realitou, důraz na partnerský způsob jednání. Pro (4) zajištění komfortu při programu venku se osvědčuje propracovaný systém přijímání a adaptace dětí, komunikace s rodiči o oblečení, přizvání rodinných příslušníků k pobytu venku. Pro (5) zajištění smysluplnosti a účelnosti činností je to personální zajištění a čas pro získání nadhledu, hluboká kapsa na poznámky a prostor pro reflexi dne. Pro (6) čerpání užitku z neopakovatelných situací v přírodě se jednalo o zajištění prostoru a viditelnosti pro všechny děti díky lanu, prostěradlu, podložkám na sezení, hlediště v terénu, dále pravidelné reflexe s dětmi a zajištění pocitu řádu a bezpečí skrze rituály. Jako (7) prevence před těžko předvídatelnými nekomfortními situacemi se osvědčuje mapování si rizikových míst, sběr odpadků a postup pro umožnění dětem hry ve vodě. (8) Zahradní režim, uzpůsobení zahrady ve spolupráci s rodiči (kompostovací toaleta a tekoucí teplá voda), vytvoření zázemí v lese (spolu s rodiči) a příprava pohádkových lesních stezek na principu orientačního běhu jsou novinky, které se objevily v provozu omezeného pandemií covidu-19.

## 10. Shrnutí praktické části

V této kapitole se zabývám zajímavostmi v konstrukci výzkumu a souvislostmi mezi jednotlivými odpověďmi na VO, snažím se tak odhalit další význam a přínos výzkumu.

Zjišťování odpovědí na VO i jejich formulace má chronologickou návaznost:



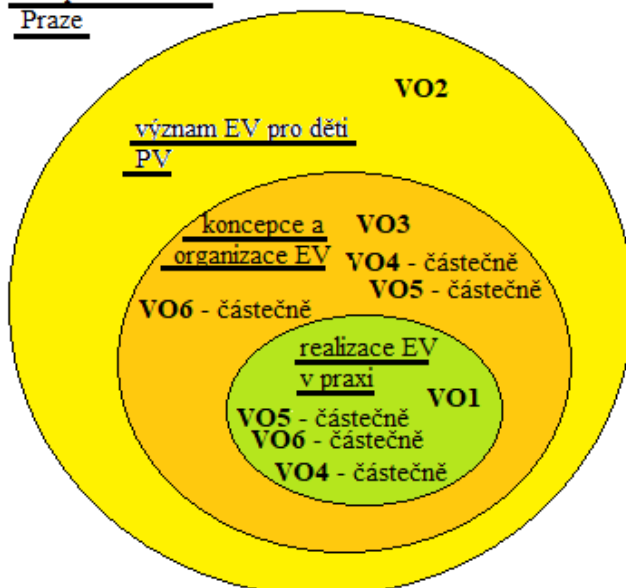
**Schéma 8**

*Chronologická návaznost VO*

(zastoupených bylo zhruba 10 % pražských MŠ), které vedly k zodpovězení většiny výzkumných otázek. Poslední, doplňující částí výzkumu je příklad inspirativní praxe s možným řešením zjištěných problémů.

Celkově výzkum mapuje zjištění o praxi, koncepci a organizaci EV i o chápání jejího významu uživatelem, a to skrze různé zdroje a výzkumné metody, v různých podmínkách a časových obdobích (viz schéma 9), což vnímám jako významný přínos této práce.

EV pro děti PV v Praze



**Schéma 9**

*Charakter zjištění z výzkumu*

jednoho, který charakterizoval EV jako výchovu pro děti s fyzickými indispozicemi.

Jako první jsem realizovala akční učitelský výzkum, kdy jsem zmapovala realizaci EV v terénu a zaznamenala problémy v praxi. S příchodem pandemických opatření nebylo možné akční učitelský výzkum realizovat v dalších MŠ. Reagovala jsem na

neočekávané situace a stěžejní částí výzkumu jsou proto polostrukturované rozhovory s 31 učiteli

(zastoupených bylo zhruba 10 % pražských MŠ), které vedly k zodpovězení většiny výzkumných otázek. Poslední, doplňující částí výzkumu je příklad inspirativní praxe s možným řešením zjištěných problémů.

Celkově výzkum mapuje zjištění o praxi, koncepci a organizaci EV i o chápání jejího významu uživatelem, a to skrze různé zdroje a výzkumné metody, v různých podmínkách a časových obdobích (viz schéma 9), což vnímám jako významný přínos této práce.

Praxe by nefungovala bez koncepce a organizace. Protože učitel či lektor je uživatelem nástroje EV, je třeba, aby znal jeho význam. Pokud realizace EV nefunguje, může být příčina leckde.

V odpovědi na VO2 jsem zmapovala, jak chápou učitelé význam EV, která je jim nástrojem pro rozvíjení dětí. Ukázalo se, že dle nich se EV týká zejména přírody a také prostředí, často v kontextu vztahu k přírodě a v kontextu odpovědného a udržitelného jednání. Všichni

dotazovaní znali význam EV v PV kromě

Aby pedagog mohl skrze nástroj EV rozvíjet děti PV, je třeba, aby znal jejich potřeby a dokázal jim uzpůsobit vzdělávání. Právě ve VO1 jsem mapovala činnosti dětí a průběh přímé pedagogické činnosti učitele či lektora. Zjistila jsem, že ve třídě TA, kde byl věkový průměr dětí nižší a kde jsem zároveň pocítovala méně vlídnou atmosféru, konfliktnější vztahy mezi dětmi a kde jsem zaznamenala více problémových situací, se také ve sledovaných situacích dětem méně dařilo dosahovat stanovených očekávaných výstupů EV. Zajímavostí je, že celkově nejvíce, středně i nejméně se dařilo dosahovat stejných očekávaných výstupů dětem obou tříd. Ukázalo se také, že pedagog nejen, že mapuje potřeby dětí a zahrnuje je do plánování programu, ale také jim uzpůsobuje aktuální dění a mnohdy improvizuje. Zejména, když se objeví problémové situace jako náhlá psychická či fyzická nepohoda dětí, jejich nesoustředěnost či vzdor. Také jsem zjistila, že se pedagog či lektor ocitl v problémových situacích zapříčiněných tím, že on sám zvolil nevhodnou činnost, byl nedostatečně připraven či nepodchytil specifika a rizika vzdělávání v přírodě. Jindy se ocitl v problémové situaci zapříčiněné nevhodným koncepčním a organizačním nastavením MŠ. Jak těmto problémovým situacím předcházet a jak je řešit, se zabývám v odpovědi na VO6. Mnohé z tipů na prevenci je koncepčního a organizačního rázu (například menší skupinky adaptujících se dětí či personální zajištění). Předpokládám, že pedagog sám je tedy může ovlivnit jen z malé části, vše závisí na jednání dalších pracovníků, zejména na ředitelce či vedoucí učitelce MŠ, případně na zřizovateli a na spolupráci s kolegy. Další tipy pro předcházení problémovým situacím i jejich řešení se týkají přímo kompetencí a schopností pedagoga (například přijímající, individuální přístup, komunikace s rodiči o vhodném oblečení a využití lana). Většina tipů jsou částečně koncepčního a organizačního rázu a částečně se týkají schopností pedagoga (například systém přijímání a adaptace dětí, budování důvěry s rodinou, péče o děti při vzdoru či zavedení rituálů). Je tedy třeba, aby jednak organizace jako taková dobře fungovala a také, aby pedagog v přímé pedagogické činnosti dělal svou práci kvalitně a se zájmem.

Z odpovědi na VO3 je zřejmé, že pro dotazované učitele je koncepční rámec velmi důležitý, co se obsahu (témat) EV týče a také, že dbají na plánování činností. Jak jsem již zmínila, v příkladu inspirativní praxe se také dočteme o významu koncepčního nastavení a plánování. Často v rozhovorech učitelé zmiňovali, že klíčovými tématy EV pro MŠ, ve které působí, je přímý kontakt s přírodou. Částečně se také jedno ze zjištění v odpovědi na VO1 se týká toho,

že orientovat se v přírodním prostředí v rozsahu praktických zkušeností se dětem jedné třídy dařilo v rozmezí 46 % až 77 % sledovaných situací a druhé zhruba ze 77 %, tedy je co zlepšovat v této oblasti. Zároveň mnohé z nastalých problémových situací (v rámci VO1) se týkaly nepohodlí dětí v přímém kontaktu s přírodou a také neprofesionálně dospělých při organizaci vzdělávání venku, v přírodě. Učiteli často zmiňovaný vztah k zahradě koresponduje s faktem, že dle některých z nich bylo v době pandemie covidu-19 mnoho environmentálně zaměřených činností realizováno v zahradě MŠ, také zahrada MŠL se v té době upravovala a byla více využívána.

Doba pandemických opatření vrhla na EV nové světlo a otázku koncepčního rázu, zda je možné vnímat omezení v kvalitní realizaci EV. Menšina dotazovaných učitelů při pandemických opatřeních nepocítovala, že by v kvalitní realizaci EV byla jakkoli omezována. Většina dotazovaných učitelů hodnotila podmínky pro kvalitní realizaci EV jako omezující. Nabízí se otázka, zda v těchto neočekávaných podmínkách vnímali učitelé omezení také v dalších oblastech rozvoje dětí. Dle většiny z respondentů bylo problémem, že děti nemohly být přítomny v MŠ. Distanční výuky se také týkala většina zmiňovaných (dle učitelů dále využitelných) novinek v realizaci EV. Většina z nich se týkala využití informačních technologií, což se ukázalo jako kontroverzní (bylo by na úkor zajištění přímého kontaktu s přírodou, jakožto pedagogy nejčastěji zmiňovaným tématem EV v MŠ a dále by využití ICT dle mého úsudku mohlo děti spíše vzdalovat prožitku, že jsou přítomny v MŠ, přičemž nepřítomnost dětí v MŠ byla pedagogy nejčastěji zmiňovaným omezením pro realizaci EV). V příkladu MŠL se objevila jiná inspirace pro realizaci výuky distanční formou, v čemž vidím inspiraci a přesah této práce i do dalších vzdělávacích oblastí, protože se jednalo o stezkách s úkoly různého typu.

## Diskuse

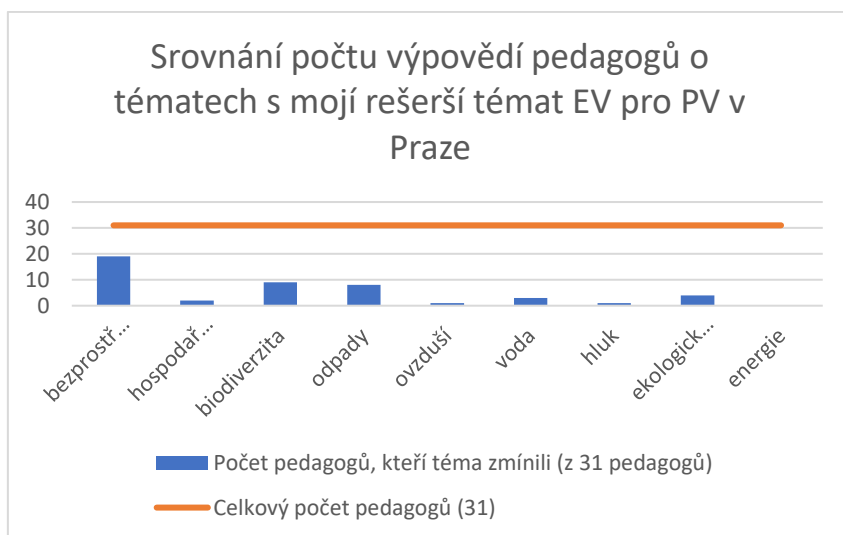
V průběhu zpracovávání praktické části výzkumu vyplynuly různé podněty k diskusi, co se týče sběru dat, úvah o výsledcích výzkumu a o dalších možnostech výzkumu, nejčastěji v rámci VO5 (*Pokud pedagogové pražských MŠ objevili nějaké novinky v realizaci EV, které je žádoucí nadále uplatňovat i po skončení opatření souvisejících s pandemií covidu-19, jaké to jsou?*) a v rámci VO6 (*Jaké inspirativní zkušenosti má pražská lesní mateřská škola s problematickými tématy, které vyvstaly při mapování realizace EV v pražských MŠ?*).

Zjištění, že v rámci akčního učitelského výzkumu se nejvíce i nejméně dětem dařilo v obou třídách dosahovat stejného očekávaného výstupu, pokládám za pozoruhodné. Nacházím několik interpretací. Možná se dětem obou tříd skutečně dlouhodobě daří/nedaří přibližovat k takovým očekávaným výstupům. Je otázkou, zda by se stejné zjištění objevilo i v dalším výzkumu realizovaném v jiných podmínkách (dokonce i v jiných krajích) a skrze jiné aktivity. Dalším možným vysvětlením je, že jsem nevědomky nastavila příslušné aktivity tak, aby je děti výrazně dobře zvládaly/nezvládaly. Jiným vysvětlením je, že to byla náhoda. Během analýzy akčního učitelského výzkumu jsem také zjistila, že ve třídě, kde jsem se sama cítila lépe a vnímala přívětivější atmosféru, se zároveň objevovaly i celkově lepší výsledky v dosahování očekávaných výstupů. Může se stát, že dosahování očekávaných výstupů jsem mezi třídami vnímala rozdílně právě díky tomu, jak jsem se ve třídách cítila, bylo by to však v mnoha případech. Na druhou stranu Grecmanová (2008) a Spilková (2003) uvádějí pozitivní vliv klimatu školy na vzdělávací výsledky žáků. Výzkumy zjišťující konkrétně vztah mezi klimatem ve třídě a úspěšností realizace EV jsem nenašla.

Zpracování akčního učitelského výzkumu také přineslo otázku, zda míra citových a smyslových zážitků dětí přímo ovlivňuje četnost výskytu přídavných jmen a jejich emočního zabarvení při reflexi příslušné činnosti. Pokud by se přímá souvislost v dalším potenciálním výzkumu prokázala, mohli by pak učitelé skrze přídavná jména reflektovat, jak moc dětem zprostředkovali citové a smyslové zážitky.

Akční učitelský výzkum jsem realizovala na konci roku 2019. Pokud bych stejný výzkum realizovala dnes, předpokládám, že by mezi dětmi byly celkově větší rozdíly v úspěšnosti dosahování očekávaných výstupů. Rozdílnost by dle mé hypotézy závisela mimo jiné

na délce distanční výuky, protože každá rodina má jiný hodnotový systém a vztah k environmentální výchově a v jiné míře a kvalitě využívala vzdělávací nabídku učitelů. Otázkou je, jak interpretovat výsledky zjištěné skrze rozhovory s pedagogy (VO2 až VO5). Nelze je považovat za průměr mínění pražských pedagogů MŠ, naopak za nadprůměr, co se jejich erudovanosti v EV týče. Je možné, že pro část škol, které se odmítly zúčastnit, není EV tolik klíčová. Někteří oslovení učitelé odmítli účast na rozhovoru proto, že nevědí, co by mi řekli (jak několikrát zhruba zněla jejich odpověď). Ze získaných dat to nemůžu dokázat, ale uvažuji o tom, že výpovědi učitelů, kteří účast odmítli, by se průměrně lišily od výpovědi zúčastněných pedagogů. Pokud bych realizovala rozhovory znovu, poskytla bych učitelům některá témata předem. Někteří učitelé totiž konstatovali, že je pro ně nekomfortní či stresující vypovídat bez znalosti témat dopředu. Domnívám se, že pokud by si mohli výpovědi promyslet, byly by hodnotnější a obsáhlejší a přínosnější pro praxi. Pro 97 % mnou oslovených pedagogů je klíčové věnovat se tématům EV v MŠ v rámci určité koncepce, pro některé z nich bylo dokonce důležité, aby se průběžně zabývali všemi či hodně či zvláště klíčovými tématy. Z toho usuzuji (avšak nemám dost dat pro prokázání), že učitelé mají zájem o přehled nad tématy, kterým se věnují a zároveň se mnohým nedaří se v nich vyznat. Někteří z respondentů uváděli konkrétní témata, kterým se v MŠ věnují. V následujícím grafu jsem znázornila, jaké zastoupení mají pedagogy zmiňovaná témata v tématech EV v PV v Praze, která vyplynula z méj rešerše v rámci kapitoly 4.



**Graf 8**

*Zastoupení pedagogy zmiňovaných témat v tématech EV v PV v Praze z kapitoly 4.*

Nezbytnost přímého kontaktu s přírodou (který jako klíčové téma zmínilo 68 % oslovených pedagogů), vyzdvihují také Činčera (2011), Louv (2012) i Sobel (1996) a to jako přímý prožitek, přímou zkušenost a kontakt s daným jevem.

Stejně tak, jako vyplynulo v tomto výzkumu z výpovědí pražských učitelů MŠ, i dle šetření ČŠI chyběl dětem i učitelům v době pandemických opatření sociální kontakt, tedy děti nemohly budovat pozitivní vztahy a jak se objevilo v tomto výzkumu, neklid v kolektivu znemožňuje soustředěnost dětí také při EV (Česká školní inspekce, 2020b). Také RVP PV poukazuje na důležitost sociálního kontaktu. „Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 8) Podpora komunikačních dovedností a sociálního rozvoje je dle RVP PV základem vzdělávacích aktivit a 3 z 5 klíčových kompetencí, které dokument vymezuje, se těchto dovedností a oblasti rozvoje týkají (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021)

Podobně i omezení ve spolupráci s externími organizacemi, které zmínila asi polovina učitelů jako překážku v kvalitní realizaci EV, popsala také ČŠI jako jeden z významných nepříznivých dopadů pandemické situace v MŠ (Česká školní inspekce, 2021).

Dotazovaní učitelé také zmiňovali podobné činnosti žádoucí uplatňovat i po skončení opatření, jaké za školní rok 2020/2021 zaznamenala ČŠI a označila je jako zajímavé aktivity či *trendy*, prospěšné v rozvoji environmentálního vzdělávání, například využívání přírodního prostředí k učení se, stezky či bojovky v terénu, revitalizace zahrad (Česká školní inspekce, 2020b, 2021).

Zjištění o novinkách v realizaci EV využitelných i v budoucnu vnímám jako podnětné a hodné podrobnějšímu rozpracování. Zvažovala jsem, zda stávající výzkum ještě doplnit o nově získané podrobnější informace od pedagogů, které by obsahovaly fotografie, internetové odkazy a konkrétní tipy a byly by ověřené několika měsíci fungování po skončení pandemických opatření. Rozsahově by to však již bylo nad rámec diplomové práce. V takovém případném dalším výzkumu bych se doptávala na podrobný popis příkladů realizace EV. Evropská unie (dále jen EU) vydala publikaci, v níž je kapitola věnovaná pozitivním změnám vzniklým během výskytu covidu-19, majícím přesah i do budoucna. Asi polovinu tam popsaných pozitivních změn jsem našla také ve výpovědích pražských učitelů. Obecně jsou to dle EU zlepšení digitálních dovedností personálu, komunikační dovednosti

a týmová spolupráce (European Union, 2021). V kontextu EV v Estonsku MŠ ve spolupráci s rodiči zvelebovaly venkovní zázemí (smyslové chodníčky, blátivé kuchyňky, venkovní osvětlení a aktivní centra), stejně jako v rámci tohoto výzkumu pražští pedagogové, kteří však uváděli obecnější příklady jako péče o zahradu či dokončení projektu přírodní zahrady (European Union, 2021). Norští a portugalské pedagogové zaznamenali jako přínosné vytvoření menších skupinek dětí a hlubší vztahy s rodiči (European Union, 2021). Vztahy s rodiči zmiňovali také někteří z pražských pedagogů, vytvoření menších skupinek ne, naopak jedna z učitelek zmiňovala, že když bylo málo dětí, nedávalo jí smysl společně pracovat. V Norsku a Finsku se objevily jako inspirativní změněné způsoby vyzvedávání dětí (venku) a propagace venkovního učení (European Union, 2021). Venkovní učení zmiňovali i dotazovaní pražští pedagogové, způsoby vyzvedávání dětí ne. Irští učitelé vnímali jako přínosné, že se více věnovali reflexi a že byli s dětmi déle venku, více času venku uváděli i pražští respondenti v mém výzkumu (European Union, 2021).

Dle ČŠI byl v Pražských MŠ v době pandemie covidu-19 oproti jiným částem republiky výrazně vyšší výskyt využívání videí, e-mailové komunikace a on-line vzdělávání (Pavlas et al., 2020). Z výroční zprávy ČŠI 2020/2021 se dočteme, že další investice do ICT požaduje 33,8 % navštívených škol a pro 43,6 % škol je prioritou zlepšení prostředí školních zahrad a dvorů, což je tedy významnější část (Česká školní inspekce, 2021). Z výpovědí na téma omezení pro kvalitní realizaci EV, na téma dále uplatnitelných novinek v realizaci EV a z příkladu inspirativní praxe vnímám kontroverznost využívání ICT. Stejně tak, jako v rozhovorech učitelé nejčastěji (ve 39 %) zmiňovali novinky týkající se využití ICT, tak také Česká školní inspekce (2020b) i EU (European Union, 2021) zmínili zlepšení digitálních dovedností personálu a jeho připravenost na nové způsoby práce. Pozitivem využívání ICT může být, že se pedagogové zlepšují v dovednostech užívat techniku, vedení škol se více daří využívat širší spektrum způsobů komunikace s vnějšími partnery, nejčastěji s rodiči a zřizovatelem (Česká školní inspekce, 2020b). Otázkou je, jak moc je toto přínosnou a inspirativní novinkou. V mnou realizovaných rozhovorech se objevily se tři výpovědi, které poukazyvaly na záporné zkušenosti s využitím ICT a také se objevilo konstatování, že ICT jsou vhodné pro děti v PV jen velmi doplňkově. Také někteří odborníci píšou o negativním efektu nadměrného využívání technologie dětmi na úkor bytí v přírodě a mezinárodní průzkum EU poukazuje na to, že mnoho rodičů a učitelů bylo v době

pandemie covidu-19 znepokojeno odpojením dětí a mládeže od reálného světa (Bredekamp, 2016; Singer & Lamm, 2009; Card & Burke, 2021; European Union, 2021).

Jeví se mi jako vhodné nyní, s odstupem času po skončení pandemických opatření zmapovat způsoby využívání ICT v MŠ, případně pedagogy vzdělávat, co se rizik a způsobů využití ICT týče. Jednou z významných výhod pobytu venku je možnost pohybu, která obecně dětem v každodenním životě chybí (European Union, 2021).

Snahu o spolupráci MŠ s rodiči a zabezpečení kvalitních podmínek pro ni vnímá jako významné nejen MŠL, ale také ČŠI, podle níž je spolupráce s rodiči „jednou ze zásadních souvislostí, která ovlivňuje úspěšnost vzdělávání dětí v této době” (v době pandemie covidu-19), (Česká školní inspekce, 2020b). Dle ČŠI ve školách s nižším počtem dětí využívali rodiče vzdělávací nabídky častěji proto, že je v nich více rodinné prostředí (Česká školní inspekce, 2020b). V MŠL se také osvědčilo jednou týdně informovat rodiče a dávat úkoly, stejně jako dle výzkumu ČŠI většině pražských pedagogů (Česká školní inspekce, 2020b).

# Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak se v Praze daří realizovat environmentální výchovu pro děti předškolního věku a zjistit, zda a případně jaké se v praxi objevily novinky, problémy a jejich inspirativní řešení. První, teoretická část mé diplomové práce se skládala z pěti hlavních kapitol, ve kterých jsem se zabývala poznatky o problematice rozvíjení dětí předškolního věku prostřednictvím environmentální výchovy v Praze. Nejvýznamnější přínos shledávám v tom, že jsem se zabývala hodnotností přímého kontaktu dětí s přírodou. Přesah práce do dalších oblastí vzdělávání shledávám v tom, že jsem shrnula některé poznatky o možnostech a mezích rozvíjení dětí skrze environmentální výchovu ve všech oblastech, které vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (často jde o učení venku a environmentálně odpovědným způsobem). Druhou, praktickou část diplomové práce jsem řešila kvalitativním zjišťovacím výzkumem, kdy jsem za použití třech různých metod (akční učitelství výzkum, polostrukturovaný rozhovor a příklad inspirativní praxe) zodpověděla 6 výzkumných otázek týkajících.

S ohledem na cíl práce lze konstatovat, že byl naplněn. Zjistila jsem, že v praxi při obvyklých podmínkách se dětem jedné třídy dařilo dosahovat všech stanovených očekávaných výstupů v nižší míře než dětem jiné třídy i školy, přičemž nejméně, středně a nejvíce se dařilo dosahovat dětem obou tříd stejných očekávaných výstupů. Pro založení akčního učitelství výzkumu a interpretaci výsledků jsem využila sepsané teoretické poznatky o cílech environmentální výchovy a o jejích tématech v Praze. Dále jsem také zjistila, že až na jednu výjimku všichni náhodně oslovení učitelé pražských mateřských škol znají význam environmentální výchovy v předškolním věku, přičemž vyzdvihují zejména spojitost s přírodou a vztah k přírodě. Ukázalo se, že oslovení učitelé dbají na koncepční rámec environmentální výchovy a je pro ně významný přímý kontakt dětí s přírodou, vztah k přírodě, aby zůstala zachovalá pro budoucnost a vztah k zahradě. Co se týče realizace environmentální výchovy v neočekávaných podmínkách během pandemie covidu-19, velká většina oslovených učitelů vnímala omezení při snaze kvalitně realizovat environmentální výchovu, zejména v nemožnosti dětí být přítomny v mateřské škole. Nové přínosné způsoby realizace environmentální výchovy, které respondenti zaznamenali v době pandemických opatření, se z většiny týkaly využití informačních technologií, a to zejména přímo při práci

s dětmi (ve formě posílání videí rodinám, takzvaných videoprocházek, online úkolů pro předškoláky a další). Toto zjištění vnímám vzhledem k poznatkům o významu přímého kontaktu dětí s přírodou, o možnostech vzdělávání dětí venku a environmentálně odpovědným způsobem (které jsem představila v teoretické části práce) jako alarmující. Navrhuji proto, abychom se my, učitelé mateřských škol, rozvíjeli v kreativě výběru prostředí a prostředků vzdělávání a abychom vedli debaty o možnostech a rizicích zapojení informačních technologií ve výuce a o skrytém kurikulu v tomto kontextu. Zároveň navrhuji zprostředkovávat učitelům pozitivní zkušenost se vzděláváním venku a s přímým kontaktem s přírodou.

Problémy jsem při realizaci environmentální výchovy zaznamenala a týkaly se jak nároků na pedagoga v přímé práci s dětmi (například náhlá fyzická či psychická nepohoda dětí), tak koncepčního a organizačního rámce (například vzdělávání v neopakovatelných situacích). Inspirativní zkušenosti s řešením vyvstalých problémů považuji za významný přínos této práce a spatřuji je v pestrosti zmíněných prostředků pro zajištění kvalitní realizace environmentální výchovy (od personálního zajištění, přes zajištění komfortu při programu venku, systém přijímání dětí – zejména z blízkého okolí, kapsu na poznámky, až po zavedení zahradního režimu, vybudování separační kompostovací toalety a zavedení distanční výuky prostřednictvím pohádkových stezek v terénu). Celkově vytvoření prostoru pro ohlédnutí se za období pandemie covidu-19 vnímám jako přínosné a navrhuji využít dnešní nastávající doby pro podporu vzdělávání venku a pro úpravu zahrad za tímto účelem. Navrhuji také shromáždit další inspirativní novinky v realizaci environmentální výchovy a prezentovat je názornou formou.

# Zdroje

## Literární zdroje

Bednářová, J. & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Computer Press.

Beneš P., Čapek Adamec M., Drozd Z., Felcmanová J., Hubertová J., ... & Wildová R. (2019). *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Bredenkamp, S. (2016). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation* (3rd Ed). Pearson.

Cornell J. B. (2012). *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Portál.

Činčera, J. (2013a). *Environmentální výchova: efektivní strategie*. Agentura Koniklec,

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society* (2nd Ed.). W. Norton.

*Francouzsko-český česko-francouzský velký slovník* (2nd Ed.). (2012). Lingea.

Frouz, J. & Moldan, B. (2015). *Příležitosti a výzvy environmentálního výzkumu*. Karolinum.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář K., Beran J., Valachová I., Seifer L., Běťáková M., Hrdlička F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.

Heckmann, H. (2019). *Pět zlatých klíčů*. Malvern.

Hendl J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2nd Ed.). Portál.

Chrástka M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.

- Jančaříková, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Janík, T. (2003). *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Jones, D. (2012). *The Aha! Moment: A Scientist's Take on Creativity*. Johns Hopkins University Press.
- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A psychological Perspective*. Cambridge University Press.
- Kaslová, M. (2012). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
- Komenský, J. A. (1970). *Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělávání: Řeč pronesená na počátku prací ve větší síni potocké školy 28. listopadu 1650*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola* (2nd Ed.). Grada.
- Krajhanzl, Jan. (2014). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí: pět charakteristik ve kterých se lidé liší*. Lipka.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Louv, R. (2005). *The Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books.
- Louv, R. (2012). *The nature principle: reconnecting with life in a virtual age* (2nd Ed.). Algonquin Books of Chapel Hill.

Máchal, A. (2006). *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Rezekvítek Brno ve spolupráci s Lipkou - Domem ekologické výchovy Brno.

Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Matějček, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují* (7th Ed.). Portál.

Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Triton.

Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.

Moore, R. C. & Wong H. H. (1997). *Natural Learning: The Life History of an Environmental School Yard*. MIG Communications.

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Prekopová, J. (2014). *Jen v lásce přežijeme*. Portál.

Prokop, V. (2005). *Teorie literatury, aneb, Několik praktických slovníků literárních pojmů*. O.K. Soft.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7th Ed.). Portál.

Přinosilová, D. (1997). *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Masarykova Univerzita.

Říčan, Pavel. (2014). *Cesta životem. Vývojová psychologie* (3rd Ed.). Portál.

Simmons, B. (2016). *Early Childhood Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence* (2nd Ed.). NAAEE.

Sobel, D. (1996). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart of Nature Education*. The Orion Society.

Spilková, V. (2003). Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In Chrástka, M., Tomanová, D. & Holoušová, D. (Eds.). *Klima současné školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* (s. 341–349). Konvoj.

Strejčková, E. (2005). *Výzkum odcizování člověka přírodě: Závěrečná zpráva*. Ministerstvo životního prostředí a Toulcův Dvůr.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.

Švaříček, R. & Šeřová K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2nd Ed.). Portál.

Tomková A., Hejlová H., Procházka M., & Najmonová M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky.

Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2nd Ed.). Grada.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (2nd Ed.). Karolinum.

## **Elektronické zdroje**

ALMŠ. (2021). *Mapa lesních MŠ – ALMŠ*. <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/mapa-lesnich-ms.html>

Barton, J. & Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A Multi-Study Analysis. *Environmental science & technology* 44(10). 3947–3955. 10.1021/es903183r

Bartosh, O. (2003). Environmental Education: Improving Student Achievement. [Diplomová práce. Evergreen State College]. The Evergreen State College, Malcolm Stilson Archives and Special Collections.

[https://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession86-10MES/Bartosh\\_B-MES2003.pdf](https://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession86-10MES/Bartosh_B-MES2003.pdf)

Bixler, R. & Floyd, M. (1997). Nature Is Scary, Disgusting, and Uncomfortable. *Environment and Behavior* 29(4). 443—467. <https://doi.org/10.1177/001391659702900401>.

Botič, o.p.s. (n.d.). *Botič, o.p.s.* Toulcův dvůr, z.s. <https://www.toulcuvdvor.cz/botic>

Broukal, V. (Ed.), Broukalová L., Daniš P., Kažmierski T., Krajhanzl J., Kulich J., Medek M., Skoupá L., Vláčilová T., & Zetěk J. (2020). *Certifikace poskytovatelů environmentální výchovy*. Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina. <https://www.certifikace-sev.cz/wp-content/uploads/2021/01/Certifikace-poskytovatel%C5%AF-environment%C3%A1ln%C3%AD-v%C3%BDchovy-20-12.pdf>.

Broukalová, L. & Novák, M. (2012). Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.14712/18023061.2012.7.1>

Card, B. & Burke, A. (2021). Outdoor Kindergarten: Achieving Outcomes with A Place-based & Land-based Approach to Emergent Curriculum. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis* 47(1). (122–138). <https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/mwatch/article/view/2265/1799>

Cooper, R., Kuh, D., Cooper, C., Gale, C. R., Lawlor, D. A., Matthews, F., Hardy, R., & FALCon and HALCyon Study Teams (2011). Objective measures of physical capability and subsequent health: a systematic review. *Age and ageing*, 40(1), 14–23. <https://doi.org/10.1093/ageing/afq117>

Česká školní inspekce. (2020a, prosinec). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020 – Výroční zpráva České školní inspekce*. [https://www.csic.cz/html/2020/Vyrocní\\_zprava\\_CSI\\_2019\\_2020/html5/index.html?&locale=CSY](https://www.csic.cz/html/2020/Vyrocní_zprava_CSI_2019_2020/html5/index.html?&locale=CSY)

Česká školní inspekce. (2021, prosinec). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – Výroční zpráva České školní inspekce*. [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

Česká školní inspekce. (2020b, květen). *Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu. Tematická zpráva*. [https://www.csicr.cz/html/2020/TZ\\_vzdelavani\\_MS\\_obdobi\\_nouzoveho\\_stavu/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](https://www.csicr.cz/html/2020/TZ_vzdelavani_MS_obdobi_nouzoveho_stavu/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)

Česká školní inspekce. (2020c, listopad). *Environmentální výchova na základních školách ve školním roce 2019/2020. Tematická zpráva*. [https://www.csicr.cz/html/2020/TZ\\_Environmentalni\\_vychova\\_na\\_ZS\\_/html5/index.html?&locale=CSY](https://www.csicr.cz/html/2020/TZ_Environmentalni_vychova_na_ZS_/html5/index.html?&locale=CSY)

ČHMÚ. (2020). *Tisková zpráva ČHMÚ: Potvrzujeme doposud výjimečně kvalitní ovzduší v roce 2020*. [https://portal.chmi.cz/files/portal/docs/tiskove\\_zpravy/2020/TZ\\_KO\\_2020\\_JB2.pdf](https://portal.chmi.cz/files/portal/docs/tiskove_zpravy/2020/TZ_KO_2020_JB2.pdf)

Činčera, J. (2011). Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 6(2), 1–17. <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.59>

Činčera, J. (2013b). Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education* 8(5), 1–51. <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.413>

Činčera, J. (2017). *Environmentální výchova jako průřezové téma*. Masarykova univerzita. [http://www.nuv.cz/file/3226\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3226_1_1/)

Certifikace SEV. (2021). *Držitelé certifikátu*. Certifikace poskytovatelů environmentální výchovy. SEV. <https://www.certifikace-sev.cz/drzitele-certifikatu/>

- DeBord, K. (2003). *Making the most of outdoor time with preschool children* Raleigh. N.C. Cooperative Extension Service.  
<http://cdm16062.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p249901coll22/id/164>
- Ekocentrum Koniklec. (2021). *Přehled programů pro mateřské školy*.  
<https://www.ekocentrumkoniklec.cz/vsechny-evp-pro-materske-skoly-praha/>
- Ekocentrum Nyctalus. (2021). *Programy pro školky 2020/2021*. Nyctalus.  
<https://www.nyctalus.cz/cz/ekocentrum/programy-pro-predskolaky.html>
- Ekocentrum Podhoubí. (2021). *Výukové programy Ekocentra Podhoubí*. Podhoubí.  
<http://www.podhoubi.cz/programy-pro-skoly/nabidka-programu/>
- Ekodomov. (2021). *Ekovýchova Ekodomov – Mateřské školy. Výukové programy, Ekodivadla, Ekotvoření, Ekopokusy*. <http://ekovychova.ekodomov.cz/materske-skoly/>
- ENVIS. (2018) *Praha - Životní prostředí. Stav a vývoj složek životního prostředí*.  
[http://envis.praha-mesto.cz/rocnky/Pr18\\_pdf/ElzpravaZP18\\_kapB1.pdf](http://envis.praha-mesto.cz/rocnky/Pr18_pdf/ElzpravaZP18_kapB1.pdf).
- European Union. (2021). *Early childhood education and care and the COVID-19 crisis. Understanding and managing the impact of the crisis on the sector*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/60724>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments* 14(2). 21–44.  
[https://www.researchgate.net/publication/252182057\\_Landscape\\_as\\_Playscape\\_The\\_Effects\\_of\\_Natural\\_Environments\\_on\\_Children's\\_Play\\_and\\_Motor\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/252182057_Landscape_as_Playscape_The_Effects_of_Natural_Environments_on_Children's_Play_and_Motor_Development)
- Hlavní město Praha. (2020a, 11. říjen). *Hluk a obyvatelé Prahy*.  
<http://portalzp.praha.eu/jnp/cz/hluk/index.xhtml>
- Hlavní město Praha. (2020b, 12. říjen). *Kvalita vody*. <http://www.praha-priroda.cz/odborna-verejnost/kvalita-vody>.

Hlavní město Praha. (2020c, 10. říjen). *Voda - Souhrnné informace, statistiky*. [http://portalzp.praha.eu/jnp/cz/voda/souhrnne\\_informace\\_statistika/index.xhtml](http://portalzp.praha.eu/jnp/cz/voda/souhrnne_informace_statistika/index.xhtml)

Hruška, L., Foldynová I., Hrušková A., Dědič L., Fujak R., Samiec M., Proske P., Krhutová M., & kol. (2016). *Krajská koncepce EVVO 2016–2025 na území hl. města Prahy*. [http://portalzp.praha.eu/public/1e/a1/e3/2142601\\_639706\\_KK\\_EVVO\\_HMP\\_2016\\_2025.pdf](http://portalzp.praha.eu/public/1e/a1/e3/2142601_639706_KK_EVVO_HMP_2016_2025.pdf)

Chaloupky. (2021). *XXV. Veletrh ekologické výchovy*. <https://www.chaloupky.cz/xxv-veletrh-ekologicke-vychovy/>.

Informační server ekologické výchovy Pardubického kraje. (2020, 20. prosinec). *Veletrh ekologické výchovy 2017 – Na horizontu budoucnosti*. <http://www.ekovychova.cz/tiskove-zpravy/veletrh-ekologicke-vychovy-2017-na-horizontu-budoucnosti.html>.

IPR Praha. (2012). *Územně analytické podklady hl. m. Prahy 2012: Tematická kapitola Využití území*. IPR Praha. [https://www.iprpraha.cz/uploads/assets/soubory/data/UAP/UAP2012/2\\_3\\_vyuziti\\_uzemi.pdf](https://www.iprpraha.cz/uploads/assets/soubory/data/UAP/UAP2012/2_3_vyuziti_uzemi.pdf)

IUCN. (n.d.). *World Environmental Education Congress. Marseille*. <https://www.iucn.org/content/july-2011-world-environmental-education-congress>

Jančaříková, K. & Kapuciánová, M. (2012). Environmentální výchova v předškolním vzdělávání – hledání optimální podoby. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education* 7 (1). 1—23. <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.71>

Kuo, M., Sullivan, W., Coley, R., & Brunson, L. (1998a). Fertile Ground for Community: Inner-City Neighborhood Common Spaces. *American Journal of Community Psychology* 26(6). 823– 851. 10.1023/A:1022294028903.

Kuo, M., Bacaicoa, M., & Sullivan, W. (1998b). Transforming Inner-City Landscapes Trees, Sense of Safety, and Preference. *Environment and Behavior* 30(1). 28–59. 10.1177/0013916598301002.

Kuo, M. & Sullivan, W. (2001). Aggression and Violence in the Inner City. *Environment and Behavior* 33(4). 543–571. <https://doi.org/10.1177/00139160121973124>.

Kyncl, L. (2013). *Model E-U-R. Metody RWCT*. <https://liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/model--e-u-r.html>

Lesy hl. m. Prahy. (2020). *Ekologická výchova*. <https://lhmp.cz/ekologicka-vychova/>

Lieberman, G. A. & Hoody, L. L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. State Education and Environment Roundtable. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=010504/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=010504/(100)

Lim, C., Donovan, A., Harper, N., & Naylor, P.-J. (2017). Nature Elements and Fundamental Motor Skill Development Opportunities at Five Elementary School Districts in British Columbia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1279. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14101279>

Luchs, A. & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 13(3). 206–222. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.778784>.

Maas, J., Verheij, R., Vries, S., Spreeuwenberg, P., Schellevis, F., & Groenewegen, P. (2009). Morbidity is related to a green living environment. *Journal of epidemiology and community health* 63(12). 967-973. <https://doi.org/10.1136/jech.2008.079038>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2008). *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)*. [https://www.msmt.cz/file/6922\\_1\\_2/](https://www.msmt.cz/file/6922_1_2/)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2012). *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020b). *Soubor hygienických pokynů pro školy a školská zařízení*. <https://www.msmt.cz/soubor-hygienickych-pokynu-pro-ms-zs-a-ss>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rejstřík škol a školských zařízení*. <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Ministerstvo životního prostředí. (2016). *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*. [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni\\_program\\_evvo\\_ep\\_2016\\_2025/\\$FILE/OFDN-SP\\_EVVO\\_EP\\_%202016\\_2025-20160725.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725.pdf).

Mladí ochránci přírody, z.s. (2020). *Aktivity koordinované mladými ochránci přírody*. <https://lhmp.cz/ekologicka-vychova/>

Mumraj z.s. (2021). *Ekocentrum*. MUMRAJ. <https://www.domumraje.cz/ekocentrum/>

Nadace Proměny Karla Komárka. (2016). *České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas*. Nadace Proměny Karla Komárka. [https://www.nadace-promeny.cz/userfiles/files/2019/Ceske%20deti%20venku\\_Vyzkumna%20zprava.pdf](https://www.nadace-promeny.cz/userfiles/files/2019/Ceske%20deti%20venku_Vyzkumna%20zprava.pdf).

Němeček O. & Kaňoková M. (2022, 8. květen). *Programy pro rok 2022*. Ábel. <http://www.abel-ovce.cz/ekologicka-a-zazitkova-vychova/>

OSN Česká republika. (2020, 10. září). *Členské státy*. <https://www.osn.cz/osn/clenstvi/>

Pavlas T., Pražáková D., Zatloukal T., Andrys O., Borkovcová I., & Folwarczný R. (2020). *Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu. Tematická zpráva*. [http://www.csicr.cz/html/2020/TZ\\_vzdelavani\\_MS\\_obdobi\\_nouzoveho\\_stavu/html5/index.html?&locale=CSY&pn=13](http://www.csicr.cz/html/2020/TZ_vzdelavani_MS_obdobi_nouzoveho_stavu/html5/index.html?&locale=CSY&pn=13)

Pavučina SSEV. (n.d.). *Programy/veletrh – Pavučina SSEV*. <http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/72-PROGRAMY-VELETRH/index.htm>.

Pražský inspektorát. (2020) *Inspekční zpráva Čj. ČŠIA-2038/20A*. Česká školní inspekce.

Rada HMP. (2019). *Příloha č. 1 k usnesení Rady HMP č. 2542 ze dne 25. 11. 2019: Program na podporu projektů ke zlepšení stavu životního prostředí hl. m. Prahy pro rok 2020*. [https://www.praha.eu/file/3056501/usnesRHMPc2542\\_pril1.pdf](https://www.praha.eu/file/3056501/usnesRHMPc2542_pril1.pdf)

Regionální zpravodajství UZIS. (2016). *Hustota zalidnění (počet obyvatel na km<sup>2</sup>)*. UZIS. <https://reporting.uzis.cz/cr/index.php?pg=statisticke-vystupy--demograficke-a-socioeconomicke-ukazatele--pohyb-obyvatelstva--hustota-zalidneni-pocet-obyvatel-na-km2>

Řídící orgán OP VVV. (2020, březen). *Sdělení řídicího orgánu OP VVV k realizaci šablony verze č.3*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://opvvv.msmt.cz/download/file5657.pdf>.

Sdružení SRAZ. (2020). *Výroční zpráva 2019*. Toulcův dvůr. <https://www.toulcuvdvur.cz/files/d972583c056aeb4f39a5ed01aa149e5a.pdf>.

Singer, T. & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1156(1). (81-96). 10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x.

Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, z. s. (2016). *Standardy kvality EVVO s platností od 31. března 2016*. <https://docplayer.cz/24736887-Standardy-kvality-evvo-s-platnosti-od-31-brezna-2016.html>

Školní vzdělávací program. (2020, srpen).

Střevlík. (n.d.). *Veletrh EVVO 2019*. Střevlík. <https://strevlik.cz/veletrh>.

Štorch, E. (2018). *Dětská farma*. Přírodní škola. <http://www.archiv.prirodniskola.cz/knihy-publikace/detska-farma.html>

Taylor, A., Wiley, A., Kuo, M., & Sullivan, W. (1998). Growing Up in the Inner City. *Environment and Behavior* 30(1). 3–27. 10.1177/0013916598301001.

Taylor, A. & Kuo, M. (2008). Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of attention disorders*. 12(5). 402–409. 10.1177/1087054708323000.

TEREZA, vzdělávací centrum, z. ú. (2021). *Programy*. <https://terezanet.cz/cz/programy>

Tomková A. & Hejlová H. (2020). Příklady z praxe společného vzdělávání inspirující. *Komenský* 144(3). 18–23. [https://webcentrum.muni.cz/media/3288446/komensky\\_144\\_03\\_final.pdf](https://webcentrum.muni.cz/media/3288446/komensky_144_03_final.pdf)

Toulcův dvůr. (n.d.). *Toulcův dvůr – pro školy a školky*. <https://www.toulcuvdvor.cz/stranka/pro-skoly-a-skolky>.

United Nations Environment Programme. *The Belgrade Carter: A Framework for Environmental Education*. (1975). <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf>

United Nations. (n.d.). *Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/globalpartnerships/>

Úsek kvality ovzduší ČHMÚ a Státní zdravotní ústav. (2019). *Index kvality ovzduší*. [https://portal.chmi.cz/files/portal/docs/uoco/isko/grafroc/19groc/gr19cz/05\\_4\\_index\\_kvality\\_v2.pdf](https://portal.chmi.cz/files/portal/docs/uoco/isko/grafroc/19groc/gr19cz/05_4_index_kvality_v2.pdf)

Ústav veřejného zdravotnictví a medicínského práva. (2021). *Potřeby, požadavky, práva a povinnosti dětí*. Univerzita Karlova. [http://usm.lf1.cuni.cz/download/4p\\_deti.pdf](http://usm.lf1.cuni.cz/download/4p_deti.pdf)

Vláda České republiky. (2020, 30. prosinec). *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020*. <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii-koronaviru---rok-2020-186999/>

Veletrh ekologické výchovy. (2021). *Mění se klima, měníme programy. – 27. Veletrh ekologické výchovy – Kapráluv mlýn, Moravský kras, 29. srpna – 1. září 2020*. Skaut. <https://veletrh-kapraluvmlyn.skauting.cz/podklady-2017/>

WEEC Network. (2017). *World Environmental Education Congress Network*. <https://weecnetwork.org/about-us/history>

Wells, N. M. & Evans, G. M. (2003). Nearby Nature; A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior* 35(3). 311-330. 10.1177/0013916503035003001

*Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (2004). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

*Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí*. (1992). <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/1992-17/zneni-20170701.htm?sil=1>.

Zelinková, O. (2007). Dyspraxie. *Pedagogika* 57(1). 58—67. [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2007\\_1\\_06\\_Dyspraxie\\_58\\_67.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_1_06_Dyspraxie_58_67.pdf)

# Seznam příloh

<b>Přílohy .....</b>	<b>I</b>
Příloha 1 - <i>Shrnutí bodů doporučení pro rozvoj environmentální senzitivity v předškolním věku .....</i>	<b>I</b>
Příloha 2 - <i>Otázky pro vhodnost výběru metod EV.....</i>	<b>II</b>
Příloha 3 - <i>TA 1/10, TB 1/9 Redukovaná a kategorizovaná transkripce nahrávek a zápisků autorky práce – brainstorming, aktivizující hry .....</i>	<b>III</b>
Příloha 4 - <i>Malování obrázku se zadáním, uvedené v kategoriích TA 1/10, TB 1/9.....</i>	<b>VI</b>
Příloha 5 - <i>TA 2/10, TB 2/10 Redukovaná a kategorizovaná transkripce nahrávek a zápisků autorky práce.....</i>	<b>VII</b>
Příloha 6 - <i>Redukovaná a kategorizovaná transkripce poznámek autorky práce i učitelek TA, TB 3/10.....</i>	<b>XI</b>
Příloha 7 - <i>Výpovědi reflexe programu o ovečkách (TA, TB 3/10).....</i>	<b>XII</b>
Příloha 8 - <i>Kategorie – obrázky se zadáním (TA, TB 3/10).....</i>	<b>XIII</b>
Příloha 9 - <i>Redukovaná a kategorizovaná transkripce záznamu zvukové nahrávky průběhu a poznámek autorky TA, TB, 4/11.....</i>	<b>XV</b>
Příloha 10 - <i>Redukovaná transkripce záznamu zvukové nahrávky průběhu a poznámek o TA, TB, 5/11.....</i>	<b>XX</b>
Příloha 11 - <i>Transkripce rozhovorů za použití redukce .....</i>	<b>XXIII</b>
Příloha 12 - <i>Redukovaná transkripce rozhovoru s učitelkou anonymizované lesní MŠ.....</i>	<b>III</b>
Příloha 13 - <i>Vytvoření kategorií transkribovaného materiálu (VO2-VO5).....</i>	<b>XXX</b>
Příloha 14 - <i>Zobecnění a konstrukce globálnějších, vztahy zachycujících výpovědí (VO2-VO5).....</i>	<b>XXXVIII</b>

<b>Obrázky</b> .....	<b>XLII</b>
Obrázek 1 - <i>Španělsko – prostředí pro pobyt venku</i> .....	XLII
Obrázek 2 - <i>Maďarsko – prostředí pro pobyt venku</i> .....	XLII
Obrázek 3 - <i>Žmoulák – používaný při sdílení s dětmi</i> .....	XLII
Obrázek 4 - <i>Ovečka pro krmení hodem</i> .....	XLIV
Obrázek 5 - <i>Maňásek ovečky pro krmení</i> .....	XLIV
Obrázek 6 - <i>Dějová posloupnost – kartičky k pohádce O pasáčkovi</i> .....	XLV
Obrázek 7 - <i>Rozestavený domeček pro skřítku z vlny</i> .....	XLV
Obrázek 8 - <i>Tvoření při pozorování kůry – frotáž a koláž</i> .....	XLVI
Obrázek 9 - <i>Tvoření při pozorování kůry</i> .....	XLVI
Obrázek 10 - <i>Informace v šatně I – cibulovité oblékání</i> .....	XLVII
Obrázek 11 - <i>Informace v šatně II – oblékání dle počasí</i> .....	XLVIII
Obrázek 12 - <i>Rodičovská brigáda v přírodním zázemí</i> .....	XLVIII
Obrázek 13 - <i>Listopadová beseda s prarodiči</i> .....	XLIX
Obrázek 14 - <i>Divadelní představení ve venkovním prostředí</i> .....	XLIX
Obrázek 15 - <i>Lano a prostěradlo pro ohraničení prostoru a viditelnost přírodnin</i> .....	L
Obrázek 16 - <i>Podložky na sezení ze starých karimatek</i> .....	L
Obrázek 17 - <i>Separální kompostovací toaleta pro zahradní režim</i> .....	LI
Obrázek 18 - <i>Přístřešek na okraji lesa postavený spolu s rodiči</i> .....	LII
Obrázek 19 - <i>Stezka s pohádkou v rámci distanční výuky I. – smyslová stezka</i> .....	LII
Obrázek 20 - <i>Stezka s pohádkou v rámci distanční výuky II. – O Budulínkovi</i> .....	LIII
Obrázek 21 - <i>Stezka s pohádkou v rámci distanční výuky III. –hudební nástroje</i> .....	LIII
<b>Tabulky</b> .....	<b>LIV</b>
Tabulka 1 - <i>Témata kongresů organizace Světový kongres environmentálního vzdělávání (WEEC) a jejich kategorizace</i> .....	LIV
Tabulka 2 - <i>Vybrané cíle udržitelného rozvoje (SDGs) a jejich kategorizace</i> .....	LIX

Tabulka 3 - <i>Odvozené kategorie témat EV ve světě</i> .....	LXI
Tabulka 4 - <i>Zaznamenaná témata EV v ČR</i> .....	LXII
Tabulka 5 - <i>Odvozená témata EV pro děti PV v Praze</i> .....	LXIII
Tabulka 6 - <i>Témata pražských EV programů pro děti PV ve vztahu k prostředí a k tématům EV v PV v Praze a)</i> .....	LXIV
Tabulka 7 - <i>Témata pražských EV programů pro děti PV ve vztahu k prostředí a k tématům EV v PV v Praze b)</i> .....	LXV
Tabulka 8 - <i>Témata pražských EV programů pro děti PV ve vztahu k prostředí a k tématům EV v PV v Praze c</i> .....	LXVI
Tabulka 9 - <i>Témata pražských EV programů pro děti PV ve vztahu k prostředí a k tématům EV v PV v Praze d)</i> .....	LXVII
Tabulka 10 - <i>Témata pražských EV programů pro děti PV ve vztahu k prostředí a k tématům EV v PV v Praze e)</i> .....	LXVIII
Tabulka 11 - <i>Organizační formy, metody a zásady týkající se jednotlivých témat EV v PV v Praze</i> .....	LXIX
Tabulka 12 - <i>Rozdíly v charakteru činností ve vztahu k bodům směřování po dobu výzkumu (TA, TB 2/10)</i> .....	LXX
Tabulka 13 - <i>Kategorizace problémových situací</i> .....	LXXI