

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra informačních technologií a technické výchovy

**ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM
VZDĚLÁVÁNÍ –
Využití odpadových a zbytkových materiálů pro práce
v mateřské škole**

Vedoucí diplomové práce: Doc. Ing. Jitka Vodáková, CSc.

Autor: Dana Dvořáková

Praha 2008

Charles University in Prague
Faculty of Education

Department of information technology and education

**ENVIRONMENTAL TRAINING IN PRE-PRIMARY
EDUCATION –
Utilization of scrap and residual materials for works in
nursery school.**

Prague 2008

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní docentce Jitce Vodákové za profesionální a zároveň vlídný a lidský přístup. Děkuji také všem svým kolegyním a spolužačkám, které se mnou ochotně spolupracovaly. A v neposlední řadě patří díky celé mojí rodině, přátelům a mé životní emoční jistotě, mému příteli Vratislavu Moudrovi.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Doc. Ing. Jitky Vodákové, CSc. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Brno, 4. dubna 2008

.....
Dana Dvořáková

Anotace

Hlavním záměrem diplomové práce je nastínění vývoje environmentální výchovy v mateřských školách u nás, její vztah k činnostem vycházejícím z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a charakteristiky současného stavu environmentální výchovy na vybraných mateřských školách. Diplomová práce navrhuje soubor námětů využití odpadových a zbytkových materiálů pro pracovní činnosti dětí a sleduje zájem učitelek využívat tento materiál v procesu výchovně vzdělávací činnosti. Ověřuje také vhodnost zařazování těchto aktivit na rozvoj dítěte.

Klíčová slova

Environmentální výchova a vzdělávání, předškolní věk, mateřská škola, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, odpadový a zbytkový materiál, praktické činnosti.

Summary

The main object of the thesis is to outline a progress of environmental training in nursery schools in the Czech republic, its reference to activities issued from Framework Educational Programme for Pre-primary Education and characteristics of the present situation of environmental training in chosen schools. The thesis suggests the collection of topics of scrap and residual materials utilization for children works and follows the teacher's interest of using these materials in proces of education. It also tests eligibility of using the activities for children progress.

Key words

Environmental training and education, pre-school age, nursery school, Framework Educational Programme for Pre-primary Education, scrap and residual materials, working activities.

OBSAH

ÚVOD

1	TEORETICKÁ ČÁST	3
1.1	Východiska environmentální výchovy	3
1.1.1	Vymezení vybraných pojmů	3
1.1.2	Myšlenkové pojetí světa	7
1.1.2.1	<i>Mechanistické pojetí světa</i>	7
1.1.2.2	<i>Systémové pojetí světa</i>	8
1.1.2.3	<i>Dva úhly pohledu</i>	10
1.1.3	Kořeny předškolní výchovy v sepletí s přírodou v Čechách do roku 1989	14
1.1.3.2	Vývoj legislativy Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) po roce 1989	17
1.2	Environmentální výchova	19
1.2.1	Cíle, zásady a principy environmentální výchovy	19
1.2.2	Globální výchova v mateřské škole a projektování	21
1.2.3	Prostředky : metody environmentální výchovy	23
1.2.4	Učitel-ka environmentální výchovy	24
1.3	Odpady a jejich využití při tvořivých činnostech	25
1.3.1	Tříděný odpad a jeho další průmyslové využití	27
1.3.2	Využití odpadu při tvořivých činnostech dětí	29
1.4	Charakteristika dítěte předškolního věku	30
1.4.1	Přehled relevantních psychických schopností a dovedností	31
1.4.2	Tvořivost	33
1.4.3	Motivace	36
1.4.4	Hodnocení : pochvala	37

1.5	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	39
1.5.1	Vznik dokumentu.....	39
1.5.2	Pojetí RVP PV.....	41
1.5.3	Dítě a svět – environmentální oblast.....	42
1.5.4	Pedagogické hodnocení v souladu s RVP PV.....	43
2	PRAKTICKÁ ČÁST – Cíl práce, hypotézy a úkoly	47
2.1	Cíl práce	47
2.2	Hypotézy	47
2.3	Úkoly	47
3	METODIKA PRÁCE A CHARAKTERISTIKA PODMÍNEK	48
3.1	Soubor námětů tvořivých činností s odpadovými materiály v mateřské škole	48
3.1.1	Charakteristika mateřské školy a dětí cílových skupin.....	48
3.1.2	Metodika výběru a hodnocení námětů.....	49
3.1.3	Seznámení s projektem Spolu poznáváme Svět.....	50
3.2	Dotazníkové šetření	56
3.2.1	Charakteristika respondentů a zpracování dotazníku.....	56
3.2.2	Dotazník v původní podobě.....	57
4	VÝSLEDKY PRÁCE A JEJICH VYHODNOCENÍ	59
4.1	Soubor námětů	60
4.1.1	Výtvary z novinového papíru.....	61
4.1.2	Výtvary z kartonu, lepenky.....	65
4.1.3	Výtvary z papírových trubiček.....	71
4.1.4	Výtvary z textilního odpadu.....	76

4.1.5	Výtvary z plastů.....	79
4.1.6	Výtvary z CD disků.....	85
4.1.7	Výtvary ze skla.....	86
4.1.8	Využití odpadu při zpracování potravin.....	87
4.1.9	Výtvary z kombinace odpadových materiálů.....	93
4.2	Vyhodnocení dotazníku.....	97
4.2.1	Výsledky jednotlivých položek dotazníku.....	97
4.2.2	Vyhodnocení hypotéz.....	122
	ZÁVĚR.....	127
	SEZNAM FOTOGRAFIÍ, TABULEK A	129
	GRAFU □.....	132
	SEZNAM INFORMAČNÍCH	136
	ZDROJU □.....	
	ZDROJE NÁMĚTU □ Z ODPADOVÉHO A ZBYTKOVÉHO	137
	MATERIÁLU	137
	PŘÍLOHY	138
1	Fotografie.....	139
1.1	Děti při aktivitách.....	140
1.2	Jak jsme třídili odpad.....	
1.3	Využití odpadového materiálu na výzdobu MŠ.....	

ÚVOD

Téma této diplomové práce tedy „Environmentální výchova v předškolním věku – Využití odpadových a zbytkových materiálů pro práce v mateřské škole“ se zdá příliš obsáhlé. Při jeho zadávání a především při jeho vlastním zpracování jsem si uvědomovala, že pro srozumitelnost a strukturu práce by bylo vhodnější toto téma blíže specifikovat a vymezit. Domnívám se ale, že právě téma využití odpadů téma související s ekologií není možné vyčlenit ze širších souvislostí tohoto problému. Osobně mám za to, že tak jako nelze pochopit ekologickou krizi bez celostního pohledu, není úplně vhodné dílčí téma – využití odpadových a zbytkových materiálů pro práce v MŠ – bez této širší perspektivy předávat. S tímto názorem souvisí také moje potřeba propojit tyto praktické činnosti dětí s prohlubováním vztahu k přírodě samotné.

Během dvou let jsem se pokoušela v mateřské škole v Praze a poslední rok v mateřské škole v Brně realizovat náměty pracovních činností dětí s využitím odpadových a zbytkových materiálů. Uvažování o souvislostech mezi lidským chováním a jeho důsledky lze v mateřské škole u předškolních dětí rozvíjet důsledným pěstováním návyků, postojů a hodnot, které vztah lidí k okolnímu prostředí určují. V rámci projektu „Spolu poznáváme svět“ jsme se zaměřili na téma odpadu – jejich třídění i další využití ve hrách a především v pracovních činnostech dětí.

Každý organismus se musí adaptovat na své prostředí, tak aby zachoval život svůj a život svého druhu. Člověk se ovšem nerodí jen do prostředí přírodního, ale také kulturního, jemuž sám dal vznik a jemuž umožňuje jeho vývoj. Životní prostředí člověka je tedy tvořeno jak složkami biologickými, tak sociálně-kulturními. Takovéto prostředí je tím, do čeho vrůstáme, tím, co nás teprve člověkem formuje. Jsme tedy bytostí přírodní i kulturní zároveň. Výchova by proto měla podle mého názoru dbát nejen na přizpůsobení se kulturnímu prostředí a kulturním normám, ale klást důraz i na rozvíjení citu pro hodnoty přírody. Jedině tak můžeme předejít tomu, že kultura – a my s ní – nebude s přírodou v opozici, v konfliktu, z něhož nemůže vyjít vítězně. Výchova by nás měla vést k harmonizaci vztahu mezi těmito dvěma systémy, které společně vytváří naší osobnost. Většina z nás cítíme, že vychovávat děti k pokoře před tvořivostí

přírody, je v současnosti více než užitečné, spíše nezbytné a naléhavé. Umění „zacházet“ s přírodou, které učí environmentální výchova, nám takovou možnost nabízí.

Cílem mé práce je zmapovat oblast environmentální výchovy v předškolní pedagogice se zaměřením na odpadové materiály a následně vytvořit soubor námětů k využití tohoto materiálu v pracovních činnostech dětí MŠ.

K tomu aby mohla být environmentální výchova dítěte efektivní, je vhodné seznámit se se zákonitostmi duševního vývoje dítěte, se samotnými principy a metodami environmentální výchovy stejně jako s průřezovou oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní věk: Dítě a svět.

V teoretické části mé diplomové práce se ale nejprve zaměřím na vysvětlení vybraných pojmů, jež mají vztah k danému tématu. Následovat bude stručné nastínění dvou variant myšlenkového pojetí světa, jež se promítá do vztahu člověka a přírody. V dalších kapitolách načrtnu historii výchovy ke vztahu k přírodě u nás, vývoj legislativy Environmentálního vzdělávání, prostředky a principy environmentální výchovy, roli učitele a jeho vztah k problematice. V kapitole Odpady a jejich využití při tvořivých činnostech jež představuje těžiště diplomové práce, bude mým zájmem třídění a využívání odpadů pro pracovní činnosti dětí, jejich motivace a hodnocení aktivního přístupu.

Druhá část práce obsahuje výsledky dotazníkového průzkumu zaměřeného na environmentální výchovu a využívání odpadových a zbytkových materiálů při práci učitelek MŠ. Praktická část je doplněna náměty činností s těmito netradičními materiály a vyhodnocením jejich vhodnosti při práci s dětmi.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Východiska environmentální výchovy

1.1.1 Vymezení vybraných pojmů

Pro lepší pochopení některých souvislostí vztahujících se k obsahu práce, byly vymezeny jen ty pojmy, které budu v práci dále používat.

Základní vědeckou disciplínou, která se zabývá studiem života ve všech jeho formách a projevech je biologie. **Ekologie** (z řec. *oikos* – dům, *logos* – nauka) je jedním z biologických oborů, který se soustřeďuje na studium vztahů mezi organismy a neživým prostředím. O ekologii se však v současné době také hovoří v širších souvislostech jako o předmětu, který se zabývá vztahy člověka k prostředí a k ostatním organismům v tomto prostředí žijícím. V tomto širším kontextu si nová ekologie většinou všímá více nepříznivých vlivů činnosti člověka na přírodu. I když i tento obor vychází vždy ze základů ekologie, jedná se o **nauku o životním prostředí** a použití termínu ekologie není ve většině případů na místě (Kolektiv, 1999).

Životní prostředí: právní definice je uvedena v § 2, zákona č.17/1992 Sb., o životním prostředí: „Životním prostředím je vše, co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména ovzduší, voda, horniny, půda, organismy, ekosystémy a energie.“ Obor „Nauka o životním prostředí“ zkoumá přírodu (organismy a prostředí včetně člověka) až v okamžiku nějaké „nežádoucí změny.“ Hlavním nepříznivým vlivem, který nežádoucí změny působí je však většinou člověk sám - jeho činnosti, kterými prostředí poškozují. Obor se tedy (v přeneseném slova smyslu) zabývá "patologií prostředí" (Máchal, 2000).

Nauka o životním prostředí je tedy především nástrojem k řešení konkrétních problémů. Odhaluje nejen podstatu nových dějů (proč lesy odumírají), ale hledá k nim praktická řešení (např. které druhy odolných dřevin vysazovat v postižených oblastech). Může také navrhnout přístupy ke zmírnění poškozování přírody (odsíření elektráren),

případně se snaží preventivními opatřeními, které se jeví jako nejvhodnější, nežádoucím stavům předcházet (úspory energie).

Ekologická výchova je v nejširším slova smyslu veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především: zvyšovat spoluzodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí; rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, utvářet ekologicky hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidstva (Máchal a Husták, 2001).

Environmentální - znamená vztahující se k životnímu prostředí (z angl. environment = prostředí, životní prostředí).

Podle doporučení odborníků by adjektiva „ekologický“ i „environmentální“ neměla být stupňována. Místo tvarů „nejekologičtější“, či poněkud komického „environmentálnější je lépe užívat výrazy „šetrnější vůči životnímu prostředí“, „vhodnější z hlediska životního prostředí“, apod.

Pro účely ekopedagogické praxe ve školách a střediscích ekologické výchovy je možné považovat pojmy „ekologická výchova“ a „environmentální výchova“ za rovnocenné, což ostatně už řadu let platí o obsahové rovnosti pojmu „environmentální výchova“ běžně používaného na Slovensku s českým termínem „ekologická výchova“ (Máchal, 2000).

V rámci **Environmentální výchovy (EV)** jsou žáci vedeni k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Žáci jsou podporováni v aktivní účasti na ochraně a citlivém utváření životního prostředí (Michlová, 1990).

EV směřuje k ekologické kultuře osobnosti jako souhrnu poznatků, přesvědčení a hodnot umožňujících člověku chovat se a jednat v souladu s požadavky šetrného vztahu k přírodě (Dytrtová in Vodáková, 2005).

Globální výchova není úzce zaměřenou naukou o globálních problémech, nemá být ani klasickým výchovně-vzdělávacím systémem. Je živým procesem, jenž má působit na subjekt výchovy přímo a tak formovat jeho postoje prostřednictvím jeho vlastní prožité zkušenosti. Proces klade důraz na respektování práv osobnosti a na

zodpovědnost k ostatním lidem i životnímu prostředí. Je do určité míry zastavením a krokem ke kořenům problémů (Pike a Selby, 1994).

V přehledu **globálních ekologických problémů lidstva** najdeme:

- populační exploze a s tím spojená potravinová krize v rozvojových zemích
- surovinová krize, nebezpečí vyčerpání zdrojů
- energetická krize
- problém války a míru – konflikt s životním prostředím
- ohrožení základních podmínek pro existenci člověka (voda, vzduch, půda)

Světové ekologické problémy:

- narušování ozónové vrstvy atmosféry
- znečištění ovzduší
- skleníkový efekt, klimatické změny
- kyselá atmosférická depozice
- snižování úrodnosti půd, rozšiřování pouští a polopouští
- znečišťování zdrojů pitné vody
- znečištění oceánů a moří
- ubývání lesů, nedostatek palivového dřeva
- snižování biologické rozmanitosti (biodiverzity)
- spotřeba energie
- odpady, nebezpečí z odpadových látek, chemikálií a patogenních látek
- populační exploze

(Mudrychová a Mudrych, 1999).

Máchal (1996, s. 40) uvádí, že trvale udržitelný způsob života je zaměřen na hledání harmonie mezi člověkem a přírodou, mezi společností a jejím prostředím tak, abychom se co nejvíce přiblížili ideálům humanismu a úcty k životu a přírodě ve všech

jejích formách, a to ve všech časových horizontech. Je to způsob života, který hledá rovnováhu mezi svobodami a právy každého jednotlivce a jeho odpovědností vůči jiným lidem i přírodě jako celku, a to včetně odpovědnosti vůči budoucím generacím.

Výstižněji tento pojem definuje § 6 zákona č.17/1992 Sb., o životním prostředí: „**Trvale udržitelný rozvoj společnosti** je takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů.“

„Termín „udržitelný rozvoj“ se již přibližně čtvrt století prosazuje do nejdůležitějších mezinárodních dokumentů, je jednou z významných priorit v EU a v prosinci roku 2004 byla i u nás přijata „Strategie udržitelného rozvoje České republiky“.

Myšlenka udržitelného rozvoje se podle Braniše (2004, s. 168) opírá o 3 základní pilíře:

- ekonomický (zvýšení materiální životní úrovně),
- environmentální (ochrana složek prostředí, biologické diverzity, postupné zlepšování životních podmínek),
- sociální (zmírnění a odstranění chudoby, zachování kulturní diverzity, odstranění národnostních konfliktů).

Vytčené cíle je možné dosáhnout podle Braniše (2004) následujícími činnostmi:

- Zvyšování recyklace surovin a omezením čerpání surovin nových.
- Zvýšením účinnosti technologií, omezením plýtváním surovin, vyšlechtěním výnosných plodin.
- Snižením spotřeby energie, zejména z fosilních paliv a nahrazením obnovitelnými zdroji (sluneční, větrná, vodní energie).
- Zvýšeným využíváním přírodních materiálů a látek rozložitelných přírodními procesy.
- Předáváním nových a šetrných technologií rozvojovým zemím.
- Vyšším využíváním hromadné dopravy na úkor osobní.

- Plánováním rodiny v rozvojových zemích.
- Zvyšováním toku informací na úkor toku látek a energie.
- Změnou způsobu spotřeby zboží a skladby potravy, omezením výroby předmětů na jedno použití, minimalizací plýtvání potravinami, snížením osobní spotřeby luxusních výrobků náročných na zátěž prostředí.
- Informováním o dopadech lidské činnosti na prostředí a vysvětlováním všemi formami výchovy, vzdělávání i osvěty.

Řešení ekologických problémů vyžaduje širokou mezinárodní spolupráci. Mnohostranná spolupráce se rozvíjí v úzké návaznosti na členství ČR v mezinárodních úmluvách a součinnosti s mezinárodními organizacemi.

Zároveň Braniš (2004) upozorňuje na zbytečnost nějakého nařízení, protože pro takovou cestu rozvoje se musí státy světa samy rozhodnout a postupně jednotlivé úkoly začít realizovat. Přitom **udržitelný rozvoj není v žádném případě pouze záležitostí státu**. Nejdůležitější je vědomí a vůle každého občana a jeho způsob života. Úspory energie, šetrné zacházení s věcmi, respektování přírody a správná osobní životospráva nejen sníží finanční náročnost našeho života, ale pomůže nám i budoucím generacím zachovat Zemi.

1.1.2 Myšlenkové pojetí světa

Při značném zjednodušení můžeme rozlišit dva základní pohledy na svět, jejichž střetávání můžeme sledovat i v současnosti. Vzrůstající konflikt mezi těmito dvěma pohledy je možná příznakem budoucí revoluční změny schémat uvažování.

1.1.2.1 *Mechanistické pojetí světa*

Počátek **mechanistického pojetí světa** leží už ve způsobu uvažování prvních myslitelů starověkého Řecka, v jehož prostředí vznikly základní přístupy vědeckého myšlení. Konkrétnější podobu dal mechanistickému nazírání světa René Descartes a především Isak Newton (klasická fyzika) a navazující mechanický materialismus. Stěžejní pro mechanický materialismus je snaha po důsledné kvantifikaci a vyjádření v zákonech. To se daří prostřednictvím základních elementů mechanického materialismu: mechanického pohybu, pasivní hmotě a absolutnímu prostoru a času.

Novověkou substancí je pasivní hmota (masa, hmotnost), jejíž pohyb je zapříčiněn vnějším duchovním činitelem. Čas a prostor jsou absolutizovány a odděleny od obsahu vesmíru, vytvářejí nezávislé pozadí, ve kterém lze popsat všechny procesy. Každé těleso zaujímá v prostoru a čase přesně změřitelnou pozici, která je nezávislá na všech ostatních tělesech. Takový vesmír je statický a jeho matematický popis umožňuje spočítat při znalosti všech počátečních podmínek všechny možné důsledky a tak i minulost a budoucnost (determinismus) (Krob, 1999). Svět mechanického materialismu je spolu s přírodou dobře promazaným strojem, který běží podle přesných, vypočítatelných a předvídatelných zákonů. Jako hodinový strojek se i příroda skládá z mnoha jednotlivých součástek a lze ji popsat pomocí jejich uspořádání a pohybů. Analytické myšlení, které má převahu nad syntézou, rozděluje vědomosti do abstrakcí jednotlivých vědeckých oborů rozdílného vnímání a vysvětlování reality (Pike a Selby, 1994).

Vítězný mechanistický světový názor oddělil duši od hmoty, člověka od přírody. Příroda je tak něčím, co postrádá tvořivost, co člověk může svým rozumem bezesbýtku poznat a s čím může a má manipulovat či opravovat a povyšovat. Takové pojetí je úzce antropocentrické.

Důležité je, že mechanistické pojetí světa, které ve fyzice kralovalo do konce 19. století, se stalo schématem našeho uvažování, optikou, přes kterou na svět nazíráme a je v nás a v naší kultuře zakořeněno tak hluboce, že **jej přijímáme do značné míry podvědomě prostřednictvím procesu socializace.**

1.1.2.2 Systémové pojetí světa

Změna mechanického schématu se ve 20. století projevovala v rozličných vědeckých disciplínách různým způsobem a různou rychlostí. „**Systémové**“ nebo také „**holistické**“, „**globální**“, „**ekologické**“ pojetí bylo ovlivněno a vedeno objevy moderní fyziky a biologie, chemie, termodynamiky apod. ale i tradicí systémového uvažování v psychologii či biologii i hodnotami východních filosofí a domorodých kultur. Základní pro určení systémového myšlení je podle Capry (2004) napětí mezi celkem a jeho částmi. „Přístupy, které kladou důraz na jednotlivé části celku se nazývají

mechanické, redukcionistické nebo atomistické, zatímco holistický organistický nebo ekologický přístup klade důraz na celek“ (Capra, 2004, s. 29).

Systémové myšlení se nejprve objevilo ve dvacátých letech dvacátého století mezi biology, kteří zdůrazňovali pohled na živé organismy jako na integrované celky, jež není možné zjednodušit na povahu jeho oddělených částí. Tento pohled byl později obohacen o gestaltismus, o ekologii a kvantovou fyziku, bez níž a ostatních fyzikálních průlomů by biologové těžko překonávali mechanický materialismus.

Fyzikové hovoří o vesmíru, který je dynamickým, nerozdělitelným a systémovým celkem. V systémovém, procesuálním celku vesmíru, kde není privilegovaného místa, ze kterého by se dalo vše poznat, selhávají duální pojmy jako: konečný-nekonečný, spojitý-přetržitý, poznatelný-nepoznatelný, chaos-řád stejně jako duše-hmota. Události vesmíru a všech jeho složitých systémů jsou těžko popsatelné a vydělitelné z jeho celku a jejich předpověď je nemožná. Takový vesmír není totiž statický, ale vyvíjí se, **nelze mluvit o bytí, ale o stávání se. Vesmír je tvořivý a tato tvořivost je časem (nevratností)** (Krob, 1999). Z takového procesuálního pojetí pak pochopitelně vyplývá i větší hodnota všeho, co není vytvořeno člověkem, všeho co se miliardy let tvořivě a nepředvídatelně samsopřádávalo do subsystému biosféry, pozemské živé přírody (Moudr, 2007).

Systémové pojetí světa vidí jevy dynamicky propojené. Charakteristickým je model skutečnosti jako síť v sítích. Nepatrná událost v takovém systému může za určitých podmínek vyvolat mimořádné a nepředvídatelné následky. Lidstvo by proto mělo hledat rovnováhu mezi seberealizací a příslušností k celku a jako „jednotku přežití“ si stanovit ne jednotlivce, skupinu nebo druh, ale systém jako celek. Tímto celkem se můžeme stát teprve tehdy, spojíme-li dvojice jako jsou subjekt/objekt, hodnota/fakt, vědomí/tělo, pocit/myšlenka, duch/hmota, syntéza/analýza, sebeprosazování/celek a pokusíme se překlenout odvěký dualismus a antropocentrismus v našem myšlení (Pike a Selby, 1994).

Hlavní myšlenkou **celostního pohledu na svět** kolem nás je to, že vztahy v našem životním prostředí, ať lokální či globální, přírodní či kulturní, vytváří jakousi pavučinu, propojenost částí do jednoho celku. Tato systémová charakteristika

skutečnosti vypovídá o „globální závislosti“. Takový pohled charakterizuje i globální výchovu, která je založena na víře v potenci člověka, účastnit se na tvarování budoucnosti. Před tím, než vysoký stupeň rozvoje systému kultury způsobil dnešní podobu globální povahy našeho světa, jevíly se problémy a možnosti jejich řešení jednotlivě. Dnes je ale nutné hledět na problémy jako na důsledky dějů jediného systému, který je neoddelitelně propojen (Pike a Selby, 1994).

1.1.2.3 Dva úhly pohledu

Zástupce obou pohledů najdeme v našem prostředí velice snadno. Pro ilustraci uvedu zjednodušeně a v krátkosti základní argumenty reprezentantů obou přístupů, prezidenta České Republiky a **profesora ekonomie Václava Klause a profesora filosofie KF MU Josefa Šmajse**. Na jejich střet představ o světě by tedy mohlo být nahlíženo jako na střet konzervativní představy, jež hájí status quo (stav jaký je, nynější, dosavadní) a představy, která je inspirována nastupujícím celostním a procesuálním pojetím světa.

Podle Václava Klause ekologická krize vůbec neexistuje. Téma „globálního oteplování“ je podle něj prototypem sporu pravda vs. propaganda, jež slouží „environmentalismu“, který není „nic jiného než novodobá inkarnace tradičního levičáctví“ (Klaus, 2007, s. 33). „Tato ideologie hlásá, že jí jde o ochranu Země a přírody, a pod tímto sloganem – analogicky jako kdysi marxisté – chce nahradit svobodný a spontánní vývoj lidstva určitým druhem centrálního (nyní globálního) plánování celého světa. Proto je tato ideologie, jež nemá s přírodními ani společenskými vědami nic společného, antihumánní. Jako taková vidí tato ideologie základní příčinu problémů světa v rozšíření samotného druhu homo sapiens, který se vymkl z tradičního rámce přírody“ (Klaus, 2007, s. 146). Tvrzení, že chyba je v samotné antropocentrické podstatě moderní společnosti, jež jako taková musí být změněna, považuje Klaus za antihumánní a sám se **přiznává k antropocentrickému myšlení**. Podsouvá tedy podsouvá environmentalismu tvrzení, že člověk stojí proti přírodě a vyvolává při tom efektní hesla o pravdě, svobodě a humanitě, jež mají ochránit stávající podobu kultury, která umožňuje bezmeznou (svobodnou) lidskou, humánní a humanistickou

seberealizaci. Není právě tohle propaganda? Klaus tvrdí, že je ohrožena svoboda nikoli příroda, i když je to cíleně zamlčováno. Jak uvidíme Šmajs nic podobného nezamlčuje, ba naopak něco podobného zdůrazňuje: Není ohrožena příroda, ale kultura (včetně všech jejích odvěkých principů a hesel).

Do této představy člověka, či spíše jeho kultury uprostřed všeho, snadno zapadá i Klausova myšlenka, že živočišné druhy vznikají a zanikají „jen a jedině proto, že se příroda permanentně přizpůsobuje měnícím se podmínkám“ Těžko říci, co jiného autor má za ony podmínky, než **vliv kultury na systém přírody**. Je přece jasné, že před tím, než lidská kultura vznikla, nebyly ani žádné podmínky přírody, protože všechno byla příroda, to znamená bytí, o které se člověk nezasloužil. Příroda (živá i neživá) se bez přítomnosti kultury na Zemi vyvíjí tak jako všechny systémy, a právě v rámci vývoje živé přírody (biosféry) jako systémového celku, který udržuje svoji rovnováhu prostřednictvím zpětných vazeb, dochází k zániku a vzniku nových živočišných druhů. Klausův výrok implikuje to, že kultura sice má vliv na systém přírody, ten se s ním ale zcela jistě (determinismus) vyrovná. Myslí si Klaus prezident i to, že vzniknou nové rostlinné a živočišné druhy? Potíž je však v tom, že genetická informace a s ní i nové fenotypy se nemění takovou převratnou rychlostí a to právě proto, že genetická informace tu není za účelem přizpůsobení se evoluci kulturní.

Klaus má za to, že **bohatství a technický pokrok sami o sobě ekologické problémy řeší** a nemohou je vytvářet. Environmentalisté pak podle něj neberou v úvahu technický pokrok a ignorují dávno prokázanou skutečnost, že čím vyšší je bohatství společnosti, tím vyšší je kvalita životního prostředí. Není pravda, že se při řešení ekologické krize neberou v úvahu nové a šetrnější či biotizované technické a technologické prostředky. Poslední tvrzení je skutečně vhodné k ignorování, pokud životnímu prostředí rozumíme jako souboru či systému všech hmotných - biotických i abiotických (tedy přírodních i sociálně-kulturních a ne jen přírodních) vnějších podmínek života člověka.

Václav Klaus dále nabádá: „Budme k přírodě vnímaví a pozorní a vyžadujme to v osobním životě i od těch, kteří o životním prostředí nejhlasitěji mluví. Budme pokorní vůči spontánní evoluci lidské společnosti, věrme její implicitní racionalitě a

nepokoušejme se ji brzdít a obracet jakýmkoli směrem“ (Klaus, 2007, s. 133). Problém je, že budeme-li pokorní před spontánní evolucí kultury, nebudeme pokorní před evolucí přírodní. Tyto dva ontické řády totiž stojí, jak uvidíme, v opozici.

Novinářské shrnutí myšlenek Klausovy knihy *Modrá nikoli zelená planeta* podal Petr Fischer (2007): Člověk v Klausových očích stojí v centru přírody a využívá ji, jak potřebuje. Žádná lidská činnost nesmí být omezována ohledem na život krajiny, živočichů a rostlin, protože v nich samotných žádná hodnota není. Příroda se neustále mění a druhy vymírají, tak to chodí. Naštěstí je tu člověk, jehož vynalézavost, svoboda a rozum dokážou vyřešit všechny problémy.

Cestou ke zmírnění antropocentrického přístupu k přírodě, tedy přístupu, jenž má přírodu za nějaké hřiště bez hodnoty, dokud na něm člověk nezačne hrát své svobodné a seberealizující se hry, je **podle Šmajse** vedle transformace politiky a techniky i transformace vzdělání. Šmajsov projekt evoluční ontologie má poskytnout „ontologické minimum“ pro základní vzdělání člověka, bez kterého není změna možná. Takové vzdělání by mělo objasnit systémový původ všeho bytí a pochopit opozici dvou onticky tvořivých systémů na planetě Zemi, která stojí za příčinami ekologické krize. „Nemáme už jinou možnost, než pohlížet na svět globálně a evolučně, nemáme jinou možnost, než drama kultury na Zemi pochopit nejvyšší možnou úrovní abstrakce – filosofickou ontologií“ (Šmajš, 2007, a).

Ekologická krize není výsledkem konfliktu člověka (homo sapiens) s přírodou, jak podsouvá environmentalismu Klaus. Je výsledkem systémového konfliktu přírody a protipřírodní kultury se Zemí a ohroženým systémem je kultura. Kultura, která neprozřetelně obsadí celý svět se totiž sama zahubí. Ublíží celku planetárního života, s nímž jsme i my lidé na život a na smrt propojeni (Šmajš, 2007, a).

Všechny struktury, které dnes na zemi existují, vytvořila buď přírodní, nebo kulturní evoluce. Člověk (jako druh) není na zemi od jejího počátku a nemůže tu zůstat do jejího konce. Přírodní evoluce, která má miliardy let starou historii, vytvořila v souladu s energií slunce živočišné a rostlinné druhy, živé systémy, jejichž nevyjádřitelná hodnota souvisí s tím, že vznikly samovolně, v podmínkách, které již neexistují, a jež už nikdy, pokud je zničíme, nevytvoříme znovu (Šmajš, 2007, a).

Jako jediný živočišný druh ale člověk dokázal zažehnout kulturní evoluci, vytvořit kulturu. Regionální lovecko-sběračské a neolitické kultury globální ekologickou krizi vyvolat nemohly. Teprve silně ekonomicky integrovaná abiotická technika civilizace ekologický konflikt vyostřuje. Rychlý rozmach kultury (umožněn i čerpáním energie z fosilních paliv) dnes naráží nejen na fyzické hranice Země, nýbrž i na hranice přípustné zátěže biosféry, přírody, systému kultury nadřazené. Kulturní evoluce je závislá na zdrojích a informacích, jejichž zprostředkovatelem je člověk. Ten je však odkázán na rovnovážné podmínky biosféry, jejíž stabilita je překotně se rozvíjející kulturou narušována. Zničili jsme část genetické informace dnešní biosféry, poškodili jsme vzácnou paměť živé přírody, která stojí za její stabilitou. Hrozí nám právě ty nepředvídatelné následky malých příčin, hrozí, že přírodní systém přeskočí do nového stavu rovnováhy a tím se zbaví svých nejsložitějších ale nejkřehčích součástí. **Ekologická krize je celoplanetárním důkazem evoluční nadřazenosti přírody nad kulturou** (Šmajš, 2007, b).

Chce-li kultura jako opoziční subsystém biosféry (a s ní i člověk jako ohrožený druh, který kulturu vyživuje) přežít, musí růst zastavit a dosáhnout zralosti. Musí se podle Šmajše znovu diferencovat, stát se kulturou integrovanou slabě, kulturou regionálně proměnlivou, kulturou skutečně biofilní, která bude napojena na zpětné vazby přírody. **Vzděláním a tlakem veřejnosti bude třeba pěstovat globální a ekologickou politiku a legislativu.** „Nově vznikající ekologická politika nebude mít za úkol nic menšího, než zachránit existenci ohrožené kultury a člověka vůbec, nic menšího, než slepý civilizační vývoj omezit a podřídit hledisku zachování přirozené vzestupné evoluce biosféry“ (Šmajš, 2007, b).

Josef Šmajš sice souhlasí s Václavem Klausem, že trh je nejvýraznějším sociokulturním regulativem, ale nesouhlasí s tím, že ochrání přírodu. Dnešní trh nechrání integritu biosféry, přirozené ekosystémy, biologickou rozmanitost, vodu, vzduch ani půdu. **Trh není přirozený výběr**, není přirozenou zpětnou vazbou nadřazeného systému přírody.

Filosofie i ekonomie, jako dvě nejvíce zainteresované disciplíny, které vždy hájily zájmy a práva člověka, budou nuceny veřejně přiznat, že nevěděly či přehlížely, že lidská práva a svobody jsou omezeny také na straně samotné přírody: rigorózním

požadavkem zachování biologické rozmanitosti života. Je čas podívat se na Zemi a lidskou kulturu znovu, **je čas opravit statické antropocentrické vidění světa**. Jedinou relativně pozitivní stránkou této nové závislosti člověka na prostředí může být snad jen to, že uspíší pád antropocentrismu, a že konečně pochová iluzi o dnešní kultuře jako zlepšování a pokračování přírodního vývoje na kvalitativně vyšší úrovni (Šmajs, 2007, a).

„Naděje vychází z toho, že dokud člověk jako biologický druh existuje, přírodě ještě odpovídá. Vždy byl, je a bude částí přírody. Člověk je nejen největším rizikem, ale i jedinou nadějí pro zmírnění a vyřešení nynější krize“ (Šmajs, 2007, b).

1.1.3. Kořeny předškolní výchovy v sepjetí s přírodou v Čechách do roku 1989

Pozitivní vztah k přírodě vycházel v českém školství přímo z myšlenek a díla J. A. Komenského. Jeho **biocentrismus** (středem pozornosti je život jako celek) představuje filosofické a etické myšlenky kladoucí do popředí přírodu. Komenský připodobnil i systém škol k jednotlivým ročním obdobím:

„Škola mateřská je příjemné jaro, ozdobené výhonky a květinami různé vůně. Škola s vyučovacím jazykem mateřským představuje léto, které ukazuje plné klasy s některými dříve dozrávajícími plody. Gymnázium se rovná podzimu, který sbírá plné plody polí, zahrad a vinic a ukládá je v sýpkách ducha. Akademie konečně ať jest obrazem zimy, která připravuje sebrané plody k rozmanitému užití, aby bylo z čeho žítí v celém ostatním průběhu života.“ (Komenský in Morkes, 2007, s. 16).

Jako předchůdkyně mateřských škol byly zakládány opatrovny. První byla v Praze roku **1832 otevřena „Školka“ vedená J. Svobodou**, kde většinu času trávily děti venku. Koncem 19. století se ve výchově dětí zdůrazňovalo, že „pod vedením přírody se nedá zabloudit“. Šlo o pochopení a respektování skutečnosti, že všechno má svůj čas. Tak jako zahradník nesází v zimě, nýbrž z jara, i nároky kladené na děti měly by vždy odpovídat nejen jejich kalendářnímu věku, ale především stupni jejich rozumového, psychického i fyzického rozvoje.

Po roce 1869, kdy byla uzákoněna povinná osmiletá školní docházka, došlo k budování školních zahrad i v mateřských školách. Lehké práce zahradní se staly prostředkem k pochopení ceny a hodnoty práce vlastní i cizí.

V roce 1905 byl vydán nový Řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské, vztahující se i na školy mateřské. Koncem 19. století vzniká hnutí za novou výchovu, které je známé rovněž jako **reformní hnutí**. Na sjezdu učitelů v roce 1920 byly diskutovány úkoly mateřských škol, především „Jak pěstovati tělo i duši dítěte“. Odpovědí se stal i jeden z oficiálních požadavků, který zněl: „stálá příležitost ke styku s přírodou a okolím.“

V případě mateřských škol byly na **školní zahradu** vznášeny i zcela specifické požadavky. Šlo v podstatě o to, aby zahrada měla nejen záhonky, na nichž by děti samy pěstovaly některé rostliny, ale aby poskytovala i přirozený prostor pro hry a jiná zaměstnání. Bylo to ovlivněno tím, že výrazně větší část pobytu v mateřských školách trávily tehdy děti venku. V zahradě mateřské školy proto mělo být pískoviště, „rejdiště“ s různými příkopy, hromadou kamení, ale také prostor volně porostlý travou, s roztroušenými stromy a keři. Podle možností mělo být na zahradě i menší, ohraničené zoologické oddělení, kde by děti nejen viděly, ale mohly se i starat o drobná zvířata (např. králíky). Na zahradě neměla chybět budka pro krmení ptáků, místo pro kamení, cihly a podobné „dětské poklady“, měla tam být i kůlna pro dětské zahradnické nářadí (hrabičky, lopatky, trakaře, konvičky na zalévání apod.). Za ideál, který ovšem řada mateřských škol realizovala, se považovalo, když zahradou protékal přirozený potůček. V Praze se stal běžným i chov bource morušového při mateřských školách.

Výchovu ve shodě s přírodou podporovaly pěstounky v mateřských školách také rozšířením nejrůznějších prací dětí s přírodními materiály (se dřevem, lýkem, proutím, slámou a rákosím), četné dary od zahradnických a dalších spolků (semena, sazenice, dětské zahradnické náčiní apod.) a cílená finanční podpora obcí, které si uvědomovaly význam i pedagogický přínos takové výchovy (Morkes, 2007).

Prvním zárodkem „**školy v přírodě**“ byla tzv. dětská farma, kterou zřídil učitel Eduard Štorch na pražském ostrově Maniny. Po devíti letech však z finančních důvodů a nesouhlasu zdravotnického úřadu – k obecné škodě – farma zanikla (Morkes, 2007).

Ida Jarníková vypracovala Osnovy pro mateřské školy (1927) a Výchovný program mateřských škol (1930), které plnily funkci kurikula a obsah výchovného působení byl zpracován formou projektů. Tato metoda u nás byla v období reformní pedagogiky v mateřských školách často využívána (Opravilová a Gebhartová, 2003).

Nový rozmach ochrany přírody a myšlenek s ní spojených nastal po skončení druhé světové války. V roce 1946 začal vycházet věstník státní péče o ochraně přírody a krajiny "Ochrana přírody", který se od roku 1952 začal systematictěji zabývat také otázkami výchovy k ochraně přírody (Vodáková, 1996).

V roce 1948/49 už vstupuje v platnost Pracovní program mateřských škol, který odpovídá **úpravě jednotného školství**, orientuje se na zkušenosti sovětské pedagogiky (Opravilová a Gebhartová, 2003).

Širšího pojetí nabývá výchova v ČR v 70. letech v souvislosti s celosvětovým rozvojem zájmu o životní prostředí. Mění se obsah i pojem - cílem výchovy už není vzbudit zájem o čistou ochranu přírody, ale začíná být zřejmé, že souvislosti jsou širší a význam výchovy se dotýká základních problémů lidstva. Hovoří se o výchově k ochraně a tvorbě životního prostředí, později o výchově k péči o životní prostředí, která byla v 80. letech zařazena také do programu práce na pedagogické fakultě v Praze.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1983 už se zabývá i komplexním formováním potřebných rysů dětí včetně posilování jejich **aktivní přípravy na extrémní situace (ve smyslu zásad Jednotného systému branné výchovy obyvatelstva ČSSR)** (Opravilová a Gebhartová, 2003).

Rada pro životní prostředí při vládě ČSR ve spolupráci s ministerstvem školství roku 1985 vydává Výchovu k péči o životní prostředí na mateřských školách. Úkolem stanovuje:

- vést děti k poznávání okolní skutečnosti přírodní i umělé a vychovávat citový, citlivý a šetrný vztah dětí k poznávanému;
- vést děti při činnostech náležejících do všech výchovných složek k postupnému chápání elementárních vztahů a souvislostí mezi jevy v přírodě i společnosti;

- vychovávat smysl pro krásu v přírodě i pro estetickou úpravu prostředí (školy a okolí, domova);
- vytvářet u dětí počátky správných vztahů k celému životnímu prostředí ve styku s ním, při jeho využívání, při jeho dotváření, při pobytu a pohybu dětí v něm (v přírodě k rostlinám a živočichům, ve společnosti k práci a výsledkům práce lidí, ke kulturním památkám, k umělecké tvorbě);
- vytvářet podmínky pro vznik vhodných mezilidských vztahů, vztahů spolupráce a vzájemné pomoci (dítě – dítě, dítě – skupina dětí, dítě – dospělí).

(Homola, 1985).

Československo se také zúčastňuje mezinárodních konferencí, věnovaných ekologické výchově (Mezinárodní kongres o ekologické výchově a vzdělávání v Moskvě 1987 - 10 let po Tbilisi, kde se konala v roce 1977 Světová konference k ekologické výchově).

„Potřeba zásadnější transformace nastává vždycky v souvislosti s politickým vývojem. Dokazuje to, že i předškolní výchova v mateřské škole je politikum“ (Opravilová a Gebhartová, 2003, s. 33).

1.1.3.2 Vývoj legislativy Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) po roce 1989

Dokument nazvaný Agenda 21 byl přijat účastníky druhé Mezinárodní konference OSN o životním prostředí a rozvoji v Riu de Janeiro v červnu 1992. Jak napovídá název, je programem pro nadcházející 21. století. Zde se jedinou záchranou před globální ekologickou krizí je **ekonomický rozvoj na ekologických principech – trvale udržitelný rozvoj.**

Agenda 21 je komplexní dokument, který shrnuje prakticky všechny relevantní dimenze řešení existujících ekologických problémů, jež jsou důsledkem trvale neudržitelných praktik lidských společností (Kolektiv, 1999).

Základem pro legislativní zajištění EOVV v ČR, mimo jiné normy, bylo pro 90. léta (od roku 1992) usnesení vlády ČR č. 232/1992 Sb., protože jím došlo alespoň k **legalizaci ekologické výchovy a vytyčení základní koncepce**. Usnesení nepřipouštělo jiné než centristické řešení problémů v rozvoji EVVO a zároveň se přímo nezabývalo jejím finančním zajištěním (Kolektiv, 1999).

Vláda české republiky vydala dne 23. 10. 2000 usnesení vlády č.1048 o **Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice**. Stěžejním cílem bylo zvýšení povědomí a znalostí obyvatel o životním prostředí a přijetí zodpovědnosti za stav životního prostředí na všech úrovních – od jednotlivce po celou společnost.

Součástí Státního programu Environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty (EVVO) je **Akční plán** (jako součást Směrnice o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí), který je aktualizován vždy po třech letech, a který obsahuje **Metodický pokyn k EVVO ve školách a školských zařízeních** zahrnující úvodní ustanovení a definici EVVO, její program, přehled institucí zaměřených k EVVO v resortu školství, mládeže a tělovýchovy. Dále pak doporučený postup pro školy a školská zařízení a návrh náplně práce koordinátora EVVO.

V **Akčním plánu Státního programu na léta 2001/2003** byl v kapitole „Děti, mládež, pedagogičtí a odborní pracovníci“ vytyčeny cíle:

- začlenit cíle a úkoly environmentálního vzdělávání a výchovy do rámcového programu pro předškolní vzdělávání
- pro zajištění environmentálního vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních podporovat celostátní a regionální akce zaměřené na předávání zkušeností a využívání CEV (Center ekologické výchovy), osvětových a kulturně vzdělávacích zařízení aj.
- začleňovat aspekty environmentálního vzdělávání a výchovy ve smyslu (trvale) udržitelného rozvoje do všech nově vznikajících rámcových vzdělávacích programů
- připravit návrh pro práci metodiků EVVO z řad stávajících pedagogů a jejich vzdělávání. (Králová, 2007).

Akční plán na léta 2004/2006 obsahuje body týkající se podpory regionálních a místních systémů EVVO, ve stejné kapitole (s názvem „Děti, mládež, pedagogičtí a odborní pracovníci“) stanovuje úkoly:

- cíleně podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků pro oblast EVVO a udržitelného rozvoje. Využít k tomu např. rozvojové programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- zohlednit EVVO v připravovaném profilu absolventa VŠ studijních programů pro přípravu pedagogických pracovníků
- formulovat standarty vzdělávání pedagogických pracovníků v EVVO na základě minimálního všeobecného základu znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově:
 - a) v dalším vzdělávání řídicích pracovníků ve školství.
 - b) v dalším vzdělávání všech pedagogických pracovníků.

Od 1. ledna 2005 vyhlásilo OSN dokonce **Desetiletí vzdělávání pro udržitelný rozvoj**. Na těchto i mnoha dalších platformách je velmi zdůrazněna role školy jako instituce, která může systematicky vhodnými způsoby ovlivňovat utváření potřebných kompetencí celé populace – tj. poskytnout soustavu znalostí, spojovat je s dovednostmi, usilovat o žádoucí návyky, působit na formování životního stylu, v němž by udržitelnost rozvoje představovala i etický imperativ. V ní rozhodující (a stále často nedoceňovanou) roli zaujímá učitel, který může děti a mládež ovlivňovat nejen obsahem učiva a volenými metodami a formami, ale také svou osobností (Kvasničková a Ševcová, 2005).

1.2 Environmentální výchova

1.2.1 Cíle, zásady a principy environmentální výchovy

Dobrá „ekovýchova“ přirozeně rozvíjí dětskou osobnost, proto je vhodné s ní začít už od nejútlejšího věku. Položit základ citovému vztahu dítěte k přírodě lze už v předškolním období dítěte.

Cíle environmentální výchovy:

- děti mají získat zájem a kladný vztah ke všemu živému i neživému včetně sebe samých
- mají si osvojit základní sociální a environmentální návyky a dovednosti
- děti se učí samostatně (individuálně i v týmu) aktivně a tvořivě myslet a jednat
- děti získají prvotní informace o životním prostředí

Ekovýchovné cíle v sobě zahrnují také cíle obecně výchovné – k osobní odpovědnosti a ohleduplnosti k druhým. Když naučíme dítě, aby se zamýšlelo nad důsledky svého jednání, aby se nebálo aktivně jednat samo za sebe, naučíme ho snadno zároveň nebát se a vědomě pečovat o své životní prostředí (Šircová, 2001).

Principy environmentální výchovy:

- má komplexní charakter, z něhož vyplývá potřeba globálního přístupu k pochopení vztahů, časových i prostorových souvislostí různých jevů a problémů životního prostředí
- má kořeny ve vlastní životní zkušenosti, vyjadřuje poznání, pochopení, prožívání, orientaci na jednání – z toho vyplývá potřeba vyučovat a učit „živě“, v přímém kontaktu s realitou, včetně praktického tréninku modelových situací
- environmentální výchova není jednou z dalších složek výchovy, ale celkovým filozofickým přístupem a systémem hodnot, který jednotlivými složkami výchovy prostupuje.
- pod pojmem environmentální výchova se rozumí nejen vzdělávání a výchova k péči o životní prostředí ale i etika, morálka a mezilidské vztahy v nejširším významu vymezených pojmů. Nejde tedy o pouhé získávání znalostí z různých oborů, ale o vytvoření rozumově, citově a mravně podloženého stavu, který se má projevit nejen v názorech, ale především v jednání,

v návycích, činech a ve způsobu života. Environmentální výchova má pomáhat k utvoření životního stylu, který by vycházel ze žádoucího směru vývoje společnosti – k trvale udržitelnému žití

(Horká, 1993).

Ekologická výchova je výchovou k poznání, jak využívat ekologické principy v životě.

Zásady environmentální výchovy

- zajistit aktivní kontakt s prostředím
- získávat praktické zkušenosti
- umožnit hluboký prožitek
- využívat prvky umění a ekohry
- klást důraz na sebereflexi a sebepoznání dítěte

(Horká, 1994).

Chovat se ekologicky je zapotřebí každý den, ekologická výchova musí být míněna vážně; není-li naplňována zásada jednoty slov a činů, ztrácí naše výchovné snažení smysl.

1.2.2 Globální výchova v mateřské škole a projektování

Mnoho společného má environmentální výchova s výchovou globální, která se zabývá pochopením problémů současného, vzájemně propojeného světa.

Děti se již od raného věku setkávají s globálními problémy, a dokonce jsou schopné si na ně vytvořit vlastní názory, pokud vidí, že se jimi zabývá i jejich okolí. Děti snadno přebírají a napodobují postoje a názory osob, které mají často kolem sebe (Fountain, 1994).

Příklady problémů předškolních dětí vztahujících se ke globální výchově:

- Děti komolí svá jména třeba ve spojení s různými národnostmi a rasami (zaujatost)
- Vyřazují jiné ze hry kvůli různým konfliktům i z neznámých důvodů (diskriminace)
- Pracují s různými materiály (čerpání a distribuce zdrojů)
- Poznají a protestují, když pravidla nejsou spravedlivá (lidská práva)
- Bojují mezi sebou (mír a konflikt)
- Objeví, že spoluprací a společným řešením mohou dokázat více (spolupráce a vzájemné vztahy)
- Dokáží se dohodnout v případě problematické situace (perspektivní shoda, kompromis)
- Poznají, že někteří dospělí ve škole mohou rozhodovat více než druzí nebo že starší spolužáci mohou dělat věci, které oni nesmějí (uvědomění si řádu světa, v tomto případě řádu školy)
- Shledávají, že mohou ovlivňovat aktivity, kterých se účastní (uvědomění si možnosti výběru a akce)

(Fountain, 1994).

Globální výchova vyzdvihuje osobnost vychovávaného, zahrnuje v sobě podporu sebedůvěry u dětí, rozvoj komunikativních dovedností a umění spolupracovat. Tento výchovný přístup je dobře využitelný v ekovýchovných projektech. Ty obsahují vždy několik rovin (osobnostní, sociální, ekovýchovnou, poznávací, uměleckou...). Zejména projekty delší, celoroční přináší v environmentální výchově trvale účinné výsledky. Ekovýchovné projekty, jimiž budeme ovlivňovat školu celkově, jsou samozřejmě mnohem náročnější než projekty vzdělávací. Při nich se neobejdeme bez dobré spolupráce s veřejností, ale naše snaha o zlepšení životního prostředí pak bude dětem nejlepším příkladem. Aby činnosti plnily ekovýchovné cíle, nemohou být samoučelné. Na jejich konci by měl být konkrétní výsledek pro životní prostředí, který budou mít děti na očích a také jej budou moci i ohodnotit (Šircová, 2001).

Mimo školu je výhodné využít spolupráce s centry ekologické výchovy, s různými nevládními organizacemi zaměřenými na ekologii a v neposlední řadě s pracovníky obecních a městských úřadů, zodpovědných za péči o životní prostředí a za nakládání s odpady v obcích (Vodáková, 2005).

1.2.3 Prostředky : metody environmentální výchovy

Navázání a utváření citového vztahu k přírodě je důležitým předpokladem pro zájem dítěte o budoucí šetrné chování k ní. „Využijme přirozenou schopnost dětí užasnout, touhu **objevovat a zkoumat**. Vztah k přírodě se utváří pomocí vlastních prožitků a zkušeností. Děti potřebují dostatek času k pozorování – tím se učí trpělivosti soustředit se“ (Šircová, 2001, s. 315).

Učí-li se dítě spontánně, znamená to, že chce dělat věci, aniž by muselo, že je dělá ze své vůle (vnitřní potřeby), aniž by ho někdo nutil. Motiv učení je obsažen sám v sobě, neboť dítě uspokojuje svoje vývojové potřeby: potřebu získávat informace (dítě je přirozeně zvědavé), potřebu zvládat něco nového, což je významná motivace v procesu osvojování (jakmile nějakou činnost zvládne, už ho nemotivuje), a potřebu rozvíjet se samo (hra dítě baví, dokud ho rozvíjí). Přitom dítě umí odhadnout, co v určité vývojové etapě dokáže. Učí-li ho dospělý něco, na co ještě nemá, dítě to odradí (Havlíková, 2006, s. 213).

Vyvolat u dítěte zájem o činnost zpravidla nebývá náročné. Ale udržet pozornost dítěte, jeho soustředěnost na to, co dělá, už je obtížnější. **Rozvoj poznání dítěte účinněji ovlivňují situace, které nutí k jeho aktivitě a jednání.** Dítě v takových chvílích naráží na překážky, snaží se je překonat a vyřešit, a tím mění svou neznalost ve vědomost. V **situačním učení**, chápaném jako samostatné objevování, poznává dítě nejaktivněji. Situačního učení vychází z živého zájmu dítěte, je bezprostřední a mívá dlouhodobý účinek. Není však jen pouhým využíváním situací tak, jak se naskytnou. Výchovné a vzdělávací působení vždycky představuje cestu nasměrovanou vstříc k určitému cíli. Pokud dokážeme sladit to, co dítě dělá a dělat chce, s tím, co dělat má a musí, stáváme se pedagogickými profesionály. Dítě se zde učí tím, že jedná a prožívá konkrétní situace (Oprávilová, 1995).

Nejpřirozenějším způsobem učení dítěte předškolního věku je předvádění a opakování činností, přímá účast na ní a **bezprostřední styk dětí s poznávanou skutečností**. Praktické poznávací činnosti mají v průběhu předškolního období zásobit dítě konkrétními zkušenostmi a poznatky, které už nikdy jindy nebude mít možnost v relativním klidu a pohodě získat (Opravilová in Metodika, 1982).

Neměli bychom se zabývat jen záměrně organizovanými ekovýchovními činnostmi a **ekohrami**, mnoho příležitostí ke zkoumání a objevování přírody poskytuje **volná hra. Ideální pro ekovýchovní činnost je volná příroda**. Je nejrozmanitější, a tím je pro děti zajímavá a esteticky hodnotná. Dobrou službu nám také může prokázat zahrada. Čím promyšleněji vybudovaná (nejen z hlediska rekreace, ale také podle ekovýchovné funkce), tím více možností nám může nabídnout.

Environmentální výchovu je možné nenásilně zařazovat do všech činností v průběhu dne bez zvláštních nároků na plánování, které může být pouze rámcové, neboť hodně činností vyplyne z okamžité situace (Šircová, 2001).

„Minulost, současnost a pravděpodobně i budoucnost poskytují dost důkazů o tom, že děti předškolního věku většinou není třeba speciálně vyučovat. Při vhodné motivaci, nabídce a nenápadném taktním vedení se s malou pomocí dospělého dokážou učit nejlépe samy“ (Opravilová a Gebhartová, 2003, s. 148).

1.2.4 Učitel-ka environmentální výchovy

Ekologická výchova má v působení na předškolní děti své místo, pokud bude její obsah chápán jako poznávání přírody a okolního světa především citem a pokud možno na základě vlastních prožitků ve skupině ostatních dětí. Předpokladem k jejímu zařazení do výchovně vzdělávací činnosti v MŠ je vztah pedagogů k dané problematice. Záleží na tom, aby láska k přírodě, ke všemu živému i neživému, byla opravdovým **životním postojem pedagoga** (Borecká, 1998).

Osobní příklad, který svým jednáním učitel dětem poskytuje nevědomky, je mnohem cennější než záměrně motivovaná činnost. Je nevykonstruovaný a pravdivý.

Vztah učitelky k přírodě a jeho naplňování, prožívání pomůže dovést děti k potřebě poznávat přírodu. Obdiv a ochrana přírody se stanou jejich životní potřebou. Vrcholem pedagogických dovedností učitelky je pak umění vyvolat v dítěti dojem, že neustále něco nového objevuje a poznává a že na to přichází vlastně samo. Učitelka MŠ prostřednictvím učebních situací vytváří a facilituje podmínky k tomu, aby se zdánlivě nahodile získané zkušenosti každého dítěte postupně skládaly v logicky funkční vztahy, síť vzájemných souvislostí a základ osnova budoucího poznatkového systému (Opravilová a Gebhartová, 2003).

Dnes se tradiční učitelská role mění v roli partnera dítěte. Učitelka svůj pedagogický záměr většinou transponuje do her a situací, v nichž zvýhodnění uznávané autority ustupuje (Opravilová in Sborník, 2007).

1.3 Odpady a jejich využití při tvořivých činnostech

Po skončení životnosti výrobku, látka, která byla k jeho výrobě použita, nemizí, ale vždy se vrací zpět do prostředí. Při každé přeměně – zpracování dané látky vzniká nějaký odpad. Odpad je následek výroby a spotřeby. Řada ekonomických schémat „metabolismu“ spotřeby obsahuje pouze tři úrovně – surovinu, zpracování a spotřebitele. Zanedbává část týkající se nežádoucích nebo nepoužitelných látek – odpadu. **Opomenutí principu koloběhu látek** (tedy i zákona zachování látek) dosud vede k nepochopení problému odpadů, které prostě vznikat musí (Braniš, 2004).

Odpad je chápán jako věc, které se chce její majitel či původce zbavit, nebo věc, jejíž odstranění je nutné z hlediska ochrany životního prostředí, případně ochrany zdraví člověka.

Druhy odpadů (ze Zákona č. 125/97 Sb., o odpadech) rozdělujeme podle:

- chemického složení (na kyselé, zásadité, neutrální, organické a anorganické),
- skupenství (na pevné, kapalné, plynné a kaly),
- původu,
- nebezpečnosti (na neškodné, toxické, radioaktivní, hořlavé atd.). (Zákon č. 125/97 Sb., o odpadech).

Jiné dělení odpadů vychází z typu činnosti, při níž vznikl. Podle klasifikace OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) se odpady rozdělují na typy:

- ze zemědělství a lesnictví,
- z průmyslu,
- z energetiky,
- z dolování a těžby,
- komunální odpady,
- ostatní odpady.

Zneškodňování odpadů (Braniš, 2004):

- U některých odpadů je možné využít samočisticí schopnosti přírody i dnes a vypouštět je do přírody. Takové odpady (odpadní vody a plynné produkty spalování) jsou rozředěny a zneškodněny po určitém čase reakcemi s ostatními složkami nebo rozloženy organismy na běžně se vyskytující látky. **Ředění** je nejjednodušší způsob zneškodňování odpadů.
- **Kompostování** odpadu rostlinného a živočišného původu není zneškodňování odpadů v pravém slova smyslu, neboť je využito přirozených mikrobiálních a klimatických procesů a organická hmota je rozložena na složky vhodné k obohacování půdy živinami (ke hnojení). Tento způsob je přírodě nejbližší a nejšetrnější.
- **Recyklace** odpadů. Příroda nezná odpad. Procesy v živé přírodě neustále vracejí látky do koloběhu, recyklují je. Odpady nejsou nic jiného než původní látka prošlá výrobním procesem. V odpadech je skryto obrovské množství využitelných surovin. Základem recyklace je třídění odpadů, a to nejlépe už u jeho původce.
- Recyklaci chápeme jako návrat látek znovu do oběhu, jako využívání látek z odpadů a jejich opakované zavádění do zpracovaných materiálů. **Reutilizací** rozumíme opakované použití (znovupoužití) předmětů, které by

jinak končily mezi odpadovými materiály (můžeme např. znovu použít čisté skleněné obaly). (Vodáková, 2005).

- Dalším způsobem nakládání s odpady je **skládkování** (smetiště nebo ukládání do moře), **vitrifikace** (zalévání toxického a radioaktivního odpadu do sklovité hmoty před trvalým uložením do podzemních prostor), **tepelné zpracování odpadů** (spálení odpadu a využití tepelné energie), **pyrolýza** (tepelný rozpad toxických látek na snadněji upravitelné nebo uložitelné). Stejně jako spalováním i skládkováním se nenávratně ztratí řada druhotných surovin.

Nejúčinnějším řešením této problematiky je **prevence**, tedy snížení produkce odpadů. Tu lze snižovat dvěma způsoby (Braniš, 2004):

- snižováním materiálové náročnosti (zvyšováním efektivity výroby, životnosti výrobku, atd.).
- snižování spotřeby (spotřební způsob života každého z nás).

1.3.1 Tříděný odpad a jeho další průmyslové využití

Předpokladem pro zpracování odpadů je oddělený sběr a třídění odpadů již v domácnostech a provozech. Dodatečné třídění odpadů je nákladnější. Ve Vyhlášce Ministerstva průmyslu a obchodu ČR a Ministerstva životního prostředí ČR č. 115-117/2002 Sb., o nakládání, označování a evidování obalů.

Průmyslové využití tříděného odpadu (Hyšplerová, Pacholíček, 2000):

- **Kovové odpady**: Jako kovový obal se používá ocelový plech, tzv. bílý plech, a hliník, a to ve formě fólií, konzerv, plechovek a tub. Oba materiály jsou recyklovatelné. Hliník bývá označován téměř za ideální materiál pro recyklaci, protože úspora může činit až 95%.
- **Plastové odpady** – plastové obaly z domácnosti: Odpady obalů pro potraviny nelze znovu použít na stejný účel, mohou být surovinou pro jiné obaly nebo se využívá jejich energetický obsah. Polyetylentereftalát PET patří mezi nejznámější obalové fólie a obaly

na nápoje. Upravený odpad PET láhví se používá např. jako surovina pro vlákna, užívaná v textilní výrobě (výplně do spacáků, deky, koberce, fleecové bundy – jednu takovou sportovní bundu lze vyrobit z 25 kusů PET lahvi), palety, jako surovina pro výrobu obalů na motorové oleje, alternativní paliva, spolu s odpadem rentgenových filmů je zpracován na tvrdé pěnové materiály s uplatněním ve stavebnictví (zatravnovací dlaždice, zahradní nábytek), elektrotechnice a zemědělství.

- **Skleněné odpady:** Láhve a sklenice patří mezi tradiční vratné obalové materiály. Uvádí se, že vratná láhev může absolvovat naplnění až 15x. Stěpy ze skla je možné recyklovat neustále a pokud nejsou ve sklárnách znovu vytaveny v láhve, jsou dále použitelné pro jiné sklářské technologie (křemenné sklo, glazury). Nacházejí použití i ve stavebnictví (pěnové sklo, izolace), při výrobě obkládaček, dlaždic, jako plnivo do asfaltových směsí, nátěrových hmot a plastů, na brusné kotouče, skelný papír atd.
- **Sběrové textilie:** tříděné se používají v lepenkářské výrobě, výrobě čistících hadrů, papírenské výrobě atd.
- **Sběrový papír a nápojové kartony:** Nabídka starého papíru převyšuje poptávku a je nutno hledat jiné formy využití. Výroba papíru však ze sběrového (druhotné suroviny) je výrazně nižší na spotřebu energie a vody. Díky 1 tuně recyklovaného papíru se ušetří 240 000 litrů vody a 12 stromů. Noviny mohou obsahovat až 70% recyklovaného papíru, školní sešity dokonce 100%. Je možné je recyklovat až 6x. Jinou možností využití je výroba sádrokartonů, vláknitých a dřevotřískových desek, dále z něho při chemickém využití vzniká glukóza, etanol. Jeho výhřevnost je stejná jako u nepravého dřeva. Nápojový karton je recyklovatelný a jednou z možností výroby desek na nábytek a má především velké využití ve stavebnictví.

1.3.2 Využití odpadu při tvořivých činnostech dětí

Při vzniku nápadu, jak konkrétně využít odpadových materiálů pro pracovní vytváření s dětmi, **je nutné sledovat určitá úskalí, pokud jde o estetickou výchovu a hodnotu vytvořeného produktu**, což není vždy jednoduché (Vodáková, 2005).

Taková činnost vyžaduje pečlivou přípravu. Je nutné dobře promyslet jak organizaci, tak prostředí a materiál upravit (hygienicky zabezpečit) tak, aby děti mohly bez zbytečných prostožů nerušeně pracovat. Některé děti potřebují více vysvětlit, jak mají postupovat a vyžadují ujištění, že postupují správně. Nebo i samostatně začnou, ale v určité fázi potřebují radu jak dál. Jiné děti začínají pracovat samostatně, jsou činností pohlceny a „nevidí, neslyší“. Někdy ale téma zpracují jen povrchně a jsou brzy hotovy.

Nelze opomenout význam správného metodického vedení. V rámci pedagogického plánování bychom si měli předběžně promyslet, které výtvarné aktivity budeme v průběhu školního roku realizovat. Měly by být pestré, pro děti tematicky zajímavé. Nezbytné je podrobně se seznámit se správným metodickým postupem u jednotlivých technik, ve kterých neopomíjíme vývojové a osobnostní rozdíly mezi dětmi. Ve věkově heterogenních třídách připravujeme výtvarné aktivity tak, aby byla v rámci jednoho tématu možnost využít méně náročné postupy u mladších dětí (Kucharská, 2000).

K plánování činností nám slouží:

- TVP (Třídní vzdělávací program) zahrnující úkoly rozvíjejících oblastí pro dané věkové období
- Metodiky pracovní, výtvarné, estetické výchovy
- Publikace z oblasti tvořivé, ekologické a environmentální výchovy
- Přípravy.

Určitá improvizace v rámci plánu je nutností.

Pro EV v praktických činnostech je důležité klást důraz na šetrné zacházení s nástroji a na hospodárné využívání materiálů. I z důvodů ekonomických nejen ekologických se stalo využívání odpadových a zbytkových materiálů v posledním období tak aktuální.

Hlediska pro výběr materiálů, námětů a technik jejich zpracování podle Vodákové (2005):

- Prvořadým hlediskem pro výběr materiálů je jejich **hygienická nezávadnost a bezpečnost** (ostré hrany, velikost, váha) a možnost zajistit bezpečnost práce při individuální i skupinové činnosti dětí.
- Výběr materiálu, nástroje i činnosti přiměřené věku a zkušenostem dětí.
- Výběr materiálu, který je dostupný a skutečně nepoužitelný pro původní účely.
- Volba námětu, pomocí kterého můžeme rozvíjet tvořivost dětí; který má určitou použitelnost (dárek, dekorace, herní prvek, aj.); u něhož nemusíme kombinovat různé materiály tak, že je nelze oddělit poté, co se výrobek stane odpadem.

Prostředkem tvořivých činností dětí může být jakákoli přírodnina, ale i typicky lidské výtvořiny – dřívka od zmrzliny, obaly od čokolád, staré noviny. Ty shromažďují samy děti – sbírají je na vycházce, přináší je z domova. Více se pak na dané aktivity těší, vědí, že až se materiál nashromáždí, bude je čekat něco nového a zajímavého. Činnosti s přírodninami lze doporučit, má-li dítě problémy s jinými výtvarnými aktivitami, zejména kreslením a malováním. Dítě je totiž bere jako hru a nesleduje přesnost provedení nebo úhlednost (Kucharská, 2000).

„Nelze souhlasit s tvrzením, že pokud dítě nevyhledává výtvarné aktivity nebo je dokonce odmítá, nic se neděje, když je šikovné v jiných oblastech.“ (Kucharská, 2000, s. 7).

1.4 Charakteristika dítěte předškolního věku

Jako předškolní věk se označuje vývojové období přibližně od tří do šesti let. Na jeho začátku je dítě „zralé“ pro vstup do mateřské školy – na jeho konci je „zralé“ pro vstup do základní školy, kde se bude soustavně vzdělávat (Matějček, 2000).

Vývoj dítěte neurčují pouze jeho dědičné vlohy, ani neprobíhá stejnoměrně, paralelně a pravidelně ve všech vývojových oblastech. Rozdílnosti mezi dětmi v rozpětí několika měsíců nemusí být pro rodiče nijak zneklidňující. Momentální výjimečný

výkon nebo dispozice, mohou být jen určité důsledky předčasné stimulace. Momentální zřejmé nedostatky, mohou znamenat jen to, že vývoj zatím probíhá skrytě a pomaleji. Vývoj ovšem můžeme svým působením a působením prostředí do jisté míry ovlivňovat. Nezapomínejme, že vývoj probíhá po celý život (Oprailová a Gebhartová, 2003).

1.4.1 Přehled relevantních psychických schopností a dovedností

Vizuomotorická koordinace, tj. souhra pohybu s kontrolou zraku a myšlení, nabývá na důležitosti (např. šplhání, jízda na kole, míčové hry, rytmické pohyby s hudebním doprovodem aj.). Současně ale dochází k pokroku v jiné funkci – ve vnímání. Zpočátku globální, neanalytické je ovlivněno egocentričností a živým osobním prožitkem. Postupně se u dítěte začíná stabilizovat pozornost, která se dá posilovat. Na konci předškolního věku narůstá schopnost diferencovaného vnímání u jakékoliv smyslové percepce, orientace na ploše i v prostoru (konstruktivní stavebnice, puzzle, věci) dítě rozkládá i skládá (Dolanská, 2002).

Souhra pohybových a smyslových orgánů postoupila již tak daleko, že **dítě je schopno užívat nástrojů**. Předškolní dítě dovede řezat nožem a stříhat nůžkami, jíst příborem, ovládat kartáček na zuby, umí zacházet s kreslicím náčiním (Matějček, 2000).

„O svém světě nám děti říkají mnoho svými bezprostředními výtvary. Dítě kreslí to, co ví – a ne to, co vidí.“ (Matějček, 2000, s.162).

Příznačná je záliba v kreslení. Ve čtvrtém roce kreslí děti lidskou postavu jen schématicky. Znázorní to, co je podle jejich představ nejpodstatnější – a to bývá především hlava (hlavonožec). Kresba člověka se všemi detaily včetně oblečení bývá přijímána jako jeden ze znaků tzv. školní zralosti dítěte. **Estetické cítění** se rozvíjí v závislosti na pochopení, co je dobré a co je špatné, co smí a nesmí apod.

Jean Piaget (1970) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí **názorné (intuitivní) myšlení**, které je málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Je determinováno základními vlastnostmi typu: egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, magičnost, absolutismus. To nasvědčuje i tomu, že dítě ještě není schopno odlišit podstatné od podružného, přisuzuje lidské pohnutky věcem, žije v přesvědčení, že vlastní představou ovlivní dění kolem sebe atd. Na základě vyprávění, pozorování a vlastní zkušenosti

začíná být schopno vytvářet úsudky. Pravděpodobně se na tomto procesu podílí i dokončování myelinizace vyšších vrstev mozku (Vágnerová, 2000).

Před nástupem do školy je **řeč** již rozvinuta ve všech gramatických formách. Egocentrická řeč (prostředek myšlení) později přechází na úroveň vnitřní řeči. Intenzivně roste záliba v pohádkách i jiných literárních žánrech. Rozvoj vnímání obohacuje představivost. Fantazie se uplatňuje při fiktivních, námětových hrách. Povinností dospělých je dopřát malému dítěti spíš vnitřní život, denní snění a fantazii. Při nedostatku těchto možností se pak dítě může uchýlit např. k televizi, která mu potřebu obrazotvornosti naplňuje (Dolanská, 2002).

V předškolním věku je převládající spontánní činností dítěte hra, která má smysl sama o sobě, protože se v ní dítě vyrovnává s emočními nesrovnalostmi, s rozdíly mezi reálnou a představovanou skutečností. Hra může poměrně přesně ukázat stupeň rozvoje dítěte. Samostatná tvořivá hra a experimentace jsou nejlepším způsobem, jak může dítě postupně zvládnout předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě později potřebovat (Opravilová a Gebhartová, 2003).

„Lépe jest hráti než zaháleti: nebo ve hře vždy se něčím mysl zanáší a často i brousí. A takt' zavozovati dítek v práci nebude nesnadné, když samo přirození k tomu je vede, aby vždycky něco dělaly.“ (Jan Amos Komenský, 2007, s. 75).

Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje i **sebepojetí**, které upevňuje dětskou identitu (dítě se v mnohém ztotožňuje s rodiči). Tento věk je iniciativní, aktivní v oblasti socializace, utváření svědomí, sociálních kontrol, upevňování pravidel chování a jejich hranic - sebekontroly. Při vytváření pravidel a zákazů dítě vždy musí znát smysl této brzdicí instrukce. Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je **uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí** (Langmeier a Krejčířová, 1998).

Ericksonova stádia emocionálního vývoje – vzniku a rozvoje citů:

1. rok: důvěra – nedůvěra,
2. - 3. rok: autonomie - pocit studu,
4. - 5. rok: iniciativa - pocit viny,
6. - 11. rok: přičinlivost - inferiorita (méněcennost).

Postupné osamostatňování je spojeno s **vědomím, co už všechno chci, umím, a tedy i smím dělat**, a přirozenou důvěrou ve vlastní síly a schopnosti i přízeň okolí (Opravilová a Gebhartová, 2003).

Právě kladné sebepojetí už u malého dítěte musíme podporovat, dítě se neobejde bez kladného vztahu k sobě a ostatním, tím spíše ke všemu životu. „Kdo nemá dobrý vztah k ostatním a nechce ani neumí komunikovat, jak může spolupracovat na společném řešení konfliktů, formulovat problémy a podílet se na hledání cest?“ (Šircová a Paloušová, 1995, s. 12).

V předškolním věku **vrcholí dětská sugestibilita**, což znamená, že dítě přijímá za pravdivé, platné a žádoucí to, co mu „jeho lidé“ s autoritativním důrazem předloží. Dítě tedy v prostředí mateřské školy vstupuje do nových sociálních vztahů na rovině vrstevnické. Ve styku s nimi se kladou základy sociálně pozitivních funkcí, jakými jsou např. souhra, a spolupráce, soutěž, soucit, soustrast, sympatie, přátelství (Matějček, 2000).

Soupeřivost i spolupráce jsou jakési dva základní principy aktivních skupinových činností a přinášejí odlišné druhy sociálních zkušeností. Rovnováha mezi nimi by měla být ve škole profesionálně zaručena, a protože kooperaci se musíme učit a soutěžení je nám více dáno od přírody, měla by se mateřská škola a škola vůbec na rozvoj kooperace zaměřit. Strach z neúspěchu je v kooperativních skupinách zcela vyloučen. Učitel by měl podporovat a sám vytvářet příležitosti ke kooperativním činnostem (Kořátková, 2005).

1.4.2 Tvořivost

Hned v úvodu jsem odkryla svoji nejistotu z překračování hranic mezi obsahy pojmů výtvarná činnost a pracovní činnost. Myslím si, že tvořivost tyto pojmy spojuje.

Tvořivost je známý pojem, který se však zvláštním způsobem vymyká uchopení. Nejúžeji je spojován tvůrčí výkon s divergentním myšlením. Divergentní myšlení je podle J. P. Guilforda schopnost navrhnout řadu možných řešení daného problému. Samozřejmě také od tvůrčího činu očekáváme, že se bude vyznačovat

původností, ale i na tom se podílí divergentní myšlení, neboť čím širší okruh možností dokážeme objevit, tím je větší naděje, že jedna z nich bude původní. Při konvergentním myšlení lidé dospívají k jediné přijatelné odpovědi na problém, místo aby se „rozbíhavě“ snažili podat co nejvíce různých řešení. Divergentní myšlení bychom měli chápat jako alternativu, která s konvergentním nesoupeří, nýbrž se s ním vzájemně doplňuje (Fontana, 1997).

„Ve škole je často divergentní myšlení opomíjeno a v důsledku toho někteří učitelé učinili velice málo pro výuku (či rozvíjení) tvořivosti.“ (Fontana, 1997, s. 133).

Neshody by pravděpodobně vznikly, jakmile bychom začali hovořit o způsobech, jak lze děti tvořivosti učit, popřípadě zda je vůbec takové učení možné; zda si vůbec lze tvořivost osvojit, či zda to není vzácný dar, s nímž (popřípadě bez něhož) se už rodíme (Fontana, 1997).

Tvořivost nepatří jen do estetické oblasti. Toto spojení je však přirozené, nicméně pokud se váže pouze na ni, jde zejména u předškolního dítěte o nežádoucí zúžení. Vysvětlovat pak tvořivost pouze jako určitý druh aktivity nebo určitý zhodnotitelný výkon je málo. Výchovu tvořivosti u předškolního dítěte je totiž nutno chápat jako obecnější princip, jako položení základů specifického životního pocitu i stylu a zároveň i jako snahu ovlivnit základní přístup dítěte ke světu. Tvořivý přístup znamená i způsob, jakým se dítě vyrovnává se svým prostředím (Opravilová a Gebhartová, 2003).

Tvořivé jednání souvisí s celkovým psychickým vývojem a zráním a je dějem, na němž se podílí celá osobnost. Odráží postoj ke skutečnosti i k sobě samému, vztah k okolí a schopnost využít jak fantazie, tak rozumu (Opravilová, 1995).

Pro rozvoj tvořivosti dítěte nemusíme vymýšlet pouze náročné a efektní činnosti. Naopak je dobré vybírat z co nejširšího obsahového rámce běžných aktivit. V mateřské škole má tvořivost dětí své zvláštnosti. Malé dítě neobjevuje a nevytváří hodnoty společenského nebo ekonomického charakteru. Tvořivá činnost mívá většinou didaktický charakter, souvisí s výchovnými cíli a postupy, ale i s obsahem tématu (Opravilová, 2007).

Tvořivost se projevuje nejen jako schopnost, ale také jako stálá tendence k vývoji. Je procesem, který zahrnuje jak vnější tvorbu (materiální produkt), tak seberealizaci a sebeutváření osobnosti. **Dětská tvorba je současně poznáním, hodnocením a přetvářením skutečnosti i formou sociálního styku – mezilidskou komunikací. Kritické fáze tvořivosti v předškolním věku** spatřujeme ve stádiu správných odpovědí, kdy dítě vyžaduje konkrétní pojmy a rozlišuje mezi fantazií a skutečností. Také rozvoj konkrétního, logického myšlení (při hrách s pravidly) ubírá dítěti v procesu kreativity. Následuje však **období vzestupu tvořivé aktivity** při vzniku abstraktního a divergentního myšlení. Děti více vzájemně komunikují, samostatně jednají, řeší si problémy mezi sebou, překonávají ostych a improvizují (Hazuková, 1996).

Pro uplatnění a rozvoj tvořivosti dětí při praktických činnostech je nutné zajistit některé podmínky (Vodáková, 2005):

- Poskytnout správné informace, které dítě potřebuje získat.
- Vytvářet základní pracovní dovednosti a zkušenosti.
- Preferovat originální postupy, hledat nová řešení.
- Vytvořit příznivé sociální klima mezi dětmi ve třídě nebo ve skupině.
- Vzbudit vnitřní zájem o splnění úkolu.
- Využívat heuristické postupy všude, kde je to možné, rozvíjet schopnost pozorovat, srovnávat objekty, jevy a děje.
- Poskytnout dostatek času na realizaci řešení.
- Uspořádat vhodně pracoviště, aby děti měly dostatek manipulačního prostoru.
- Zajistit potřebné materiální podmínky pro činnost.

1.4.3 Motivace

Důležitou součástí každé tvořivé činnosti ze strany dítěte je motivace. Není-li přítomna v dostatečné míře, uspokojivý výsledek pravděpodobně nepřijde. Intrinsické druhy motivace, pocházejí z jedince samého (přirozený pud zvědavosti společný pro lidi i zvířata podněcuje spontánní zkoumání a objevování), a extrinsické motivace jsou jedinci poskytovány okolím. V úzkém vztahu s dětskou zvědavostí jako **motivačním činitelem je stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností s tvořivou činností**. Jedním z charakteristických rysů předškolního období je zvědavost. Děti projevují zájem o svět kolem sebe, jejich přirozená zvědavost je vede ke zkoumání a experimentování (Fontana, 1997).

Pro děti je rozhodující motivací snaha po výkonu, vlastní odhodlání něco udělat a zvládnout. Jinak řečeno, dítě netouží učit se, ale touží se naučit. Potřebuje mít konkrétní představu o tom, jaký praktický výsledek jeho snaha přinese. Proto je pro dítě předškolního věku nejpřirozenější motivací motivace konkrétním výkonem (Opravilová in Metodika, 1982).

Motivace z hlediska pojetí RVP PV by měla přirozeně vycházet z celého integrovaného bloku (tematického celku nebo projektu). Pokud na sebe jednotlivé aktivity a činnosti plynule navazují, jsou děti přirozeně naladěny a výtvarná tvorba je tak pro ně zajímavější a jednodušší.

Během motivace bychom dětem měli přiblížit téma, kterému se budeme věnovat, představit jim materiály, které k tvorbě budeme potřebovat. Motivaci bychom neměli podceňovat a ani se nebát zapojit svou fantazii při vymýšlení motivačních úvodů her.

Příklady motivace (Fountain, 1994):

- legenda předčítaná, vykládaná, přehrávaná
- využití formy dramatického výstupu
- sám atraktivní název hry, který v dětech vzbuzuje předem zvědavost a podněcuje jejich fantazii

- osobní příklad pedagoga (zaujetí učitele pro hru dětí vycítí)
- přímé navozování atmosféry startu hry (hráči se ocitají v cirkuse, v parlamentu, na startu světového poháru, v tramvaji...)
- využití hudby (jako kulisy nebo přímého působení, hudby vážné, populární, zvukových efektů, nahraných hlasů ptáků...)
- výzdoba prostředí
- záměrné nemotivování hry
- zájem jako motivační činitel.

Děti se nejvíce zajímají o takové věci, které jim pomáhají zvládnout obtíže v jejich životě, protože to vnímají jako něco, co „stojí za to“. (Fontana, 2003)

1.4.4 Hodnocení : pochvala

Evaluace se často zaměřuje s pojmem hodnocení. V odborných publikacích se však tyto dva pojmy vnímají odlišně. „Hodnocení je neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, kterou provádí jedinec bez dlouhodobější přípravy“. Oproti tomu „evaluace je systematicky připravené a plánované hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům“. (Rýdl a kol. 1998, in Havlínová, 2006, s. 157).

V průběhu výtvarně-pracovního tvoření uplatňujeme obě formy – hodnocení spíše v procesu vytváření a evaluaci na závěr činnosti.

Hodnocení mimo jiné plní funkci motivační. Pochvala všeobecná je nebezpečná tím, že motivuje děti, aby získaly pochvalu samotnou nebo aby se zalíbily, nikoliv aby se něco naučily, zvládly a dokázaly. Tyto tak často používané pochvaly posilují závislost dětí na učitelce. Děti však touží po pochvale, je pro ně projevem pozitivního přijetí. Proto nesmíme šetřit oceněním, které dítěti konkrétně, věcně a jasně sděluje, v čem a jak udělalo pokrok. Ocenění povzbuzuje dítě k další činnosti a posiluje jeho sebedůvěru (Nováčková in Havlínová, 2006).

Při hodnocení dítěte se často dopouštíme další chyby: porovnáváme výkony dětí mezi sebou. **Srovnávat můžeme jen pokrok nebo výkony dítěte samého.** Každé dítě je vybaveno jinak a má jiné předpoklady. Přitom každé chce být úspěšné, jinak ztrácí sebedůvěru, a to ho může poznamenat na celý život. Často jde především o prožitek a ne nějaký výsledek, to bychom měli mít na paměti. Snadno se totiž může stát, že děti zaměří svou pozornost spíše k dosažení pochvaly než ke hře a prožitku.

Zpětná vazba je účinná pouze tehdy, přijde-li okamžitě, aby upevnila pokrok, případně korigovala cestu, jinak ztrácí smysl. U dítěte předškolního věku je to obzvlášť důležité, neboť žije přítomností a intenzivně ji prožívá. Chce věci umět hned, a ne se je učit. Je proto nezbytné, aby učitelka reagovala individuálně a okamžitě. Bohužel často na to zapomínáme (Havlinová, 2006).

Vždy můžeme nalézt to, co lze pochválit (originalitu, přesnost provedení, zájem, snahu, barevnost, výdrž). Zdravý pocit sebedůvěry (kladné vědomí) je velmi důležitý pro schopnost navazovat přátelství s ostatními dětmi. Vědomí, že všichni máme své silné stránky a predispozice, které se každý z nás snaží co nejlépe využít, pomáhá rozvíjet zdravou úctu k jedinečnosti ostatních a vzájemnému respektu mezi členy ve skupině.

„Člověk hůře hodnotí druhé, jestliže nemá kladný vztah sám k sobě.“ (Pike a Selby, s. 212, 1994).

Ve fázi závěrečné, hodnotící a ověřující výsledky tvořivého úsilí, má slovní vyjádření učitele i dětí své přirozené místo.

Úspěšná realizace výtvarných akcí se může stát nejen zdrojem společných zážitků, ale i účinným diagnostickým **prostředkem odhalování vztahů učitele a dětí i dětí navzájem** v situacích (nejen) výtvarné výchovy. Tyto činnosti mají především motivující účinek, směřující k rozvoji vnímavosti, tvořivého myšlení a schopnosti nekonvenčního nazírání na skutečnost. Mohou být zdrojem silných a zajímavých zážitků zejména ve spojení se vzájemnou výměnou nápadů při průběžném i následném rozhovoru (Hazuková, 1996).

V těchto výtvarně-pracovních činnostech vzniká sice jakýsi produkt, daleko důležitější je však pro dítě samotný proces tvoření. Když má výtvar nějaké upotřebení – je to dárek, hračka, apod., dítě z něho má dvojnásobnou radost. Vystavení výtvaru je pro dítě největším oceněním.

Je zvykem, že si děti odnášejí své **výtvary domů**. Mohou se rodičům pochlubit, co zajímavého ve školce dělají, jak jsou šikovné. Rodiče si zase mohou udělat představu, jak je dítě zručné, pokud má pedagogické vedení. Volíme raději variantu, že si děti odnášejí vlastní výtvary domů průběžně, nikoli až na konci školního roku. S každým jednotlivým dílem se totiž dítě může pochlubit. Zároveň výtvar slouží jako námět k rozhovoru, jako podnět pro další činnost doma (Kucharská, 2000).

1.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

1.5.1 Vznik dokumentu RVP PV

V úvodu dokumentu **Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – Bílé knize** z roku 1999 se hovoří o integrující se vzdělávací soustavě, kde je vedle sociální, kulturní, politické a hospodářské oblasti zahrnuto i životní prostředí. V kapitole věnované předškolnímu, základnímu a střednímu vzdělávání dokument připomíná nové trendy, které se ve výuce objevují, jako například environmentální výchova. Zároveň Bílá kniha apeluje na nedostatečnost styku dětí se zdravou přírodou, která dítěti poskytuje komplex informací nezbytných pro chápání fungujících vazeb a možnost být aktivní, vytvářet co nejvíce příležitostí k přímým stykům dítěte se zdravým přírodním prostředím (Oprailová a Kropáčková, 2005).

V závěrech a doporučeních expertního týmu OECD z Národní zprávy o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice 2000 se uvádí v 5. bodu programu, který se týká zabezpečení kvality poskytovaného vzdělávání, doporučení experty – v souladu s našimi návrhy a postupy – „**vypracovat národní referenční rámeček (rámcový program pro předškolní vzdělávání)**, jímž by byl ošetřen dohled nad plněním cílů vzdělávání, byla by zajištěna srovnatelná úroveň“ a zároveň by zůstal prostor pro diverzifikaci školních vzdělávacích programů. V existenci

podobného dokumentu spatřují experti také jednu z možností, jak pomoci vzájemně přiblížit předškolní a povinné školní vzdělávání (Opravilová a Kropáčková, 2005).

V souladu s Bílou knihou vzniká nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, kterými je pověřen **Výzkumný ústav pedagogický v Praze**. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcový vzdělávací program (RVP), tu školní úroveň pak Školní vzdělávací program (ŠVP), podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivé škole. Předškolní pedagogika jako první předkládá mateřským školám sjednocující rámcový vzdělávací program, který mimo jiné zpracovává i environmentální výchovu.

Prvním návrhem RVP PV (vydán v roce 2001) bylo potřeba zjistit, zda celková koncepce RVP je v souladu se záměry kurikulární politiky státu a je akceptovatelná pro vzdělávací praxi. Druhá verze (vydána v roce 2002) byla určena k ověření, zda je v reálných možnostech mateřských škol vypracovat na základě RVP funkční školní vzdělávací programy, a současně zjistit, v jakých časových horizontech jsou školy schopny ŠVP vytvořit. Za účelem tohoto zjišťování byl sestaven **soubor pilotních mateřských škol**.

Školský zákon v roce 2006 postavil předškolní vzdělávání na první stupeň vzdělávacího systému. Rámcový vzdělávací program je jediný zákonem daný pedagogický dokument, který by měl každý pedagog dobře znát. Od 1. 9. 2007 je povinný i Školní vzdělávací program, který prezentuje mateřskou školu, profesionalitu vedení a spolupráci kolektivu učitelek. Tento dokument sestavují samy mateřské školy. Předpokládá se intenzivní týmová práce učitelů, kteří se musí dohodnout na základních prioritách a strategiích vzdělávání, na způsobech jejich naplňování ve vzdělávání i v životě mateřské školy atd.

Do budoucna by měla být mateřská škola hodnocena za soulad Školního vzdělávacího programu s Rámcovým vzdělávacím programem a za jeho vlastní naplňování. Nové dokumenty a vzdělávání v jejich intencích jsou pro učitelky, učitele velkou výzvou, možností seberealizace, ale i velkou odpovědností (Šilar, 2004).

1.5.2 Pojetí RVP PV

Filozofií RVP PV je maximální rozvoj každého dítěte dle jeho možností. Opouští se od modelu orientovaného předmětově, je nahrazen **modelem orientovaným osobnostně** (na dítě). Dítě by mělo mít příležitost se samo rozhodovat, jakým činnostem se bude věnovat a kdo bude jeho partnerem při hře a učení. Učení má být názorné, založené na vlastní činnosti, prožitku, dítě má možnost objevovat, zkoušet, experimentovat. Dopřává se mu prostoru pro komunikaci, spolupráci a učitelka podporuje snahu dítěte ukázat, co už umí a dokáže.

RVP PV vymezuje hlavní požadavky pro institucionální vzdělávání dětí, rozlišuje klíčové kompetence (vyjádřené v podobě výstupů, jsou formulovány jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot) v dílčích oblastech, na které může navazovat základní vzdělávání.

Klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- k řešení problémů,
- komunikativní,
- sociální a interpersonální,
- činnostní (pracovní) a občanské.

Dílčí oblasti:

- biologická = Dítě a jeho tělo,
- psychologická = Dítě a jeho psychika,
- interpersonální = Dítě a ten druhý,
- sociálně-kulturní = Dítě a společnost,
- environmentální = Dítě a svět.

1.5.3 Dítě a svět – environmentální oblast

Ve finální verzi RVP je **environmentální výchova navržena jako jedno z průřezových témat**. Vzdělávací oblast, věnující se environmentální problematice, nese tedy název „Dítě a svět“. Záměrem vzdělávání v environmentální oblasti je dát dítěti základy elementárního povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí (RVP PV, 2004).

Děti se seznamují s prostředím, ve kterém žijí a vytvářejí si k němu pozitivní vztah. Nejprve s tím nejbližším a později si vytvářejí povědomí o vlastní sounáležitosti se světem. Poznávají živou a neživou přírodu a vytvářejí si úctu ke všemu živému a lásku k přírodě. Pokud máme něco rádi, musíme to chránit.

Mezi dílčí vzdělávací cíle patří:

- seznamování se s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním a technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách
- poznávání jiných kultur
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit
- osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy
- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách
- rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí (RVP PV, 2004, odd.5.5).

RVP PV doporučuje okruhy elementárních poznatků, které by měly být globálně promítnuty do vzdělávací nabídky ŠVP. V oblasti Dítě a svět (životní prostředí, svět přírody, vědy, techniky) je to: prostředí, v němž dítě žije (domov, škola, obec, okolí domova, okolí školy, život a dění v obci – doprava, ulice, obchody, lékař, důležité instituce, nákupy); příroda živá i neživá (rostliny, živočichové), přírodní jevy a děje (podnebí, počasí, roční období, změny v přírodě); látky a jejich vlastnosti (voda a vzduch, nerosty, kovy, suroviny, přírodní materiály a jejich vlastnosti, umělé materiály); životní prostředí a jeho ochrana (vliv člověka na životní prostředí, na okolní krajinu, péče o okolí a životní prostředí, ochrana přírody); věda a technika (technické přístroje, se kterými se dítě setkává); co je nebezpečné (nebezpečné předměty, přístroje, kontakt se zvířaty, s látkami ohrožujícími zdraví, běžné prostředí a povětrnostní jevy, situace hromadně ohrožující); rozmanitost přírody i světa a jeho řád (země, hory, řeky, pohoří, světadíly, planeta Země, vesmír). (Manuál RVP PV, 2005).

1.5.4 Pedagogické hodnocení dítěte v souladu s RVP PV

Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy byla Ústavem pedagogickým vydána v loňském roce. Pokusila jsem se z ní vytáhnout všechny cíle, které mají při praktických činnostech z odpadového a zbytkového materiálu co do činění.

Očekávané výstupy – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

1. Oblast biologická:

- zachovává správné držení těla
- napodobuje pohyb podle vzoru
- zachází s tužkou, barvami, nůžkami, papírem
- používá pomůcky odpovídajícím způsobem
- udržuje pořádek
- chová se opatrně a bezpečně

2. Oblast psychologická:

a) Jazyk a řeč:

- pojmenovává většinu věcí a dějů v okolí
- vede rozhovor, ptá se, slovně reaguje
- mluví gramaticky správně

b) Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace:

- dokáže se soustředit na činnost a udržet pozornost
- postřehne, co je nové či změněné
- rozlišuje tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem
- rozlišuje a zná barvy
- rozlišuje zvuky
- vyjadřuje své představy, uplatňuje vlastní fantazii
- je tvořivé a nápadité, vyjadřuje se prostřednictvím nejrůznějších tvořivých činností
- uvažuje a přemýšlí
- rozlišuje základní geometrické tvary
- kreslí s určitým záměrem
- chápe podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jejich podobu či rozdíl
- porovnává, uspořádává a třídí předměty podle určitého pravidla
- orientuje se v elementárním počtu do rozsahu první desítky
- chápe prostorové a elementární časové pojmy
- úmyslně si pamatuje a vybavuje
- kreslí, používá barvy, konstruuje, tvoří z papíru, vyrábí z různých jiných materiálů a přírodnin aj.
- zpívá písně, učí se krátké texty nazpaměť

c) Sebepojetí, city, vůle:

- je samostatné
- má svůj názor
- aktivně se rozhoduje
- ovládá se
- umí souhlasit i odmítnout
- uvědomuje si své silné a slabé stránky
- vyrovnává se s neúspěchem
- vyvine volní úsilí, soustředí se na činnost a její dokončení
- respektuje daná pravidla v běžném chování
- zorganizuje činnost
- projevuje soucit, radost, náklonnost
- projevuje nadšení

3. Oblast interpersonální:

- přirozeně komunikuje s učitelkou, druhým dítětem
- je ohleduplné, respektuje druhé dítě, neprosazuje se na jeho úkor
- společně pracuje, společně si hraje
- dělí se o pomůcky
- vyjednává, problémy řeší dohodou
- neposmívá se druhému
- ubližování a ponižování druhého dítěte se brání

4. Oblast sociálně-kulturní:

- přijímá autoritu, je zdvořilé
- vyslechne sdělení, neskáče do řeči
- poslechne pokyn

- poprosí, poděkuje, požádá o pomoc
- dodržuje pravidla skupiny
- podřídí se rozhodnutí skupiny
- spolupracuje s ostatními dětmi ve skupině
- vyjednává a domluví se na společném řešení

5. Oblast environmentální:

- má všestranné a bohaté poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody, o životě lidí, o kultuře svého prostředí
- orientuje se bezpečně v běžném prostředí
- v běžných situacích a známém prostředí se chová přiměřeně
- v zásadě ví, co je dobře a co špatně
- uvědomuje si běžná nebezpečí, chová se bezpečně
- je zvědavý, má své zájmy a projevuje je
- je aktivní a podnikavý
- hovoří o tom, co jej zaujalo
- všímá si změn a dění v nejbližším okolí
- chová se ohleduplně a šetrně k věcem i k přírodě

V Metodice pro podporu individualizace vzdělávání RVP PV je možnost sledovat a zhodnotit úroveň **Pracovního chování, soustředěné pracovní činnosti, záměrného učení:**

- dokáže přijmout úkol či povinnost
- dokáže postupovat podle pokynů
- zadaným činností se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí k jejich dokončení
- dovede odlišit hru od systematické práce
- „nechá“ se získat pro záměrné učení (Metodika, 2007, s. 5).

2 PRAKTICKÁ ČÁST – Cíl práce, hypotézy a úkoly

2.1 Cíl práce

Cílem praktické části je vytvořit a při tvořivých činnostech s dětmi ověřit soubor vybraných námětů z odpadového a zbytkového materiálu a zjistit stav environmentální výchovy ve vybraných mateřských školách.

Dílčí cíle:

- Zjistit vztah učitelek mateřských škol k environmentální výchově a způsob, jakým je EV zajišťována.
- Objevovat a vyzkoušet možnosti využití odpadových materiálů u dětí a dovednosti, které se v této aktivitě u nich rozvíjejí.
- Vytvořit zásobník pro činnosti z těchto materiálů vhodných k aplikaci v předškolním věku dítěte.

2.2 Hypotézy

H1: V mateřské škole je možné využít hygienicky nezávadné materiály pro tvořivé činnosti dětí.

H2: Environmentální výchova je zařazena do Školního vzdělávacího programu většiny mateřských škol.

H3: Mezi časté metody environmentální výchovy patří hry a praktické činnosti.

H4: Většina mateřských škol při environmentální výchově spolupracuje s rodiči, ale nevyužívá spolupráce s městskými (obecními) úřady.

2.3 Úkoly

Pro splnění cílů a ověření hypotéz bylo nutné splnit tyto úkoly:

- Vytvořit soubor námětů pro tvořivé činnosti s odpadovými materiály a při práci s dětmi v mateřské škole ověřit jejich vhodnost
- Zpracovat dotazník zaměřený na zjištění stavu environmentální výchovy na vybraných mateřských školách, zajistit jeho administraci a získané údaje z vyplněných dotazníků zpracovat, vyhodnotit.

3 METODIKA PRÁCE A CHARAKTERISTIKA PODMÍNEK

3.1 Soubor námětů tvořivých činností s odpadovými materiály v mateřské škole

Využívání a zpracování odpadových materiálů je příležitostí především pro environmentální výchovu, rozvoj tvořivosti a schopnosti řešit praktické problémy. Velmi se osvědčilo zařazení činností s těmito materiály do projektů zakončených prezentací realizovaných nápadů, výrobků a jejich použití. Projekty mohou být zaměřeny speciálně na využití odpadových a zbytkových materiálů nebo se práce s nimi zařazuje do projektů s širší tematikou (Vodáková, 2005).

I já jsem své nápady z odpadových materiálů pro činnosti s dětmi zařadila do dlouhodobého projektu pod názvem Spolu poznáváme svět (viz. kapitola 3.1.3.)

3.1.1 Charakteristika mateřské školy a dětí cílových skupin

Během loňských letních prázdnin jsem se přestěhovala z Prahy do Brna. V sedmitřídní Mateřské škole Na Děkanec pod Vyšehradem jsem působila ve třídě s heterogenním složením dětí. Škola si zařadila do svého ŠVP záměr pohybově rekreační. Do třídy Motýlků bylo zapsáno 24 dětí. Od září (roku 2007) učím v brněnské trojtřídní Mateřské škole Prušánecká, která je zařazena v síti škol s programem Začít spolu (Step by step). Ve třídě Berušek se snažíme vytvářet 24 zapsaným dětem takové podmínky, aby se mohly kdykoliv podle chuti zapojit do činností. K tomuto nám velice pomáhá rozdělení třídy do činnostních koutů a systém jejich fungování nazývaných též centra aktivit (CA). V centru Ateliér jsou na pracovních stolcích rozloženy pomůcky a materiál. Děti se mohou ke své práci vracet třeba po několikadenní přestávce, a tak nehrozí nebezpečí, že by byly činnostmi přesyceny a ztratily o ni zájem. V dalším centru s názvem Experiment je pokusnictví jednou z cest při objevování praktických skutečností a zákonitostí přírody. V pracovním centru Dílna se učí děti zacházet s náradím, manipulují se dřevem a dalšími materiály.

Dítě si může v jednotlivých CA (každý den v týdnu jiný) vybrat činnost, která mu nejlépe vyhovuje a pak mít radost (při hodnocení v komunitním kruhu) z výsledku,

na kterém pracovalo s několika dalšími dětmi. Tato vzájemná spolupráce je přínosem pro všechny děti, motivuje je k společné tvorbě a nadšenému očekávání výsledků.

Výtvary z odpadového a zbytkového materiálu vznikají postupně, téměř už tři roky a jen tehdy, když nashromáždíme s dětmi určité množství takového netradičního materiálu. Při realizaci našeho nápadu pro tvořivou činnost se vždy zapojuje různě velká skupina dětí, některé děti vytváření oslovuje více, jiné zůstávají jen v roli pozorovatelů. Výrobky, které vznikají, ale neslouží jen jako pěkná dekorace, ale především ke hrám dětí.

3.1.2 Metodika výběru a hodnocení námětů

Při výběru námětů na využití odpadového materiálu čerpám z různých publikací, časopisů, inspiroji se okolím a samotným materiálem. Mnoho nápadů však získávám od svých kolegyň (bývalých i současných), spolužaček i rodičů dětí. Snažím se vybrat takové pracovní činnosti, kde si děti mohou co nejvíce práce udělat samy. Takový výrobek je pak opravdu jejich a mají z něho velkou radost. Věci, které vyrábíme spolu, dávají dětem možnost vidět práci s netradičním nářadím (řezáček, špičaté nůžky, škrabka, raznice).

Děti rády zkoumají materiály, rády si s nimi hrají a tvoří z nich. Začnou je spojovat, slepovat a vymýšlet, co by z kombinace například Pet lahví a textilu mohly vyrobit.

Pozorovat, objevovat, srovnávat, zhodnotit, představit si, domyslet a vymyslet, zobrazit, vyjádřit výtvarnými i dalšími prostředky, ozvláštnit, dotvořit, pojmenovat, sdělit a spolupracovat, domluvit se, zorganizovat...to všechno byly mé požadavky při výběru námětů pro práci a činnost dětí. Pro ověření těchto kritérií jsem použila metodu nestrukturovaného pozorování dětí, při kterém jsem hodnotila především:

- vhodnost námětu pro děti s ohledem na jejich věk a dovednosti
- zaujetí dětí danou činností
- časovou přiměřenost trvání činnosti
- změny chování dětí v průběhu práce na výrobku, které se projevovaly např. schopností vzájemně spolupracovat, tolerovat názory druhých dětí

- přínos pro rozvoj osobnosti např. změny ve schopnosti domýšlet důsledky činností lidí pro přírodu i pro ostatní lidi

3.1.3 Seznámení s projektem Spolu poznáváme svět

Záměr:

Všichni si uvědomujeme, že v dnešním světě je stále důležitější ochrana životního prostředí. My, učitelky mateřských škol, máme jedinečnou příležitost vytvořit u dětí základ pro otevřený a odpovědný postoj k prostředí, v němž žijeme.

V projektu „Spolu poznáváme svět“ jsem převážně vycházela z dějů a faktů, které nás bezprostředně obklopují, jsou součástí chodu školy i života dětí... O průběhu projektu mohly rozhodovat i děti svými návrhy a nápady a tím na vlastní oči poznávaly, sledovaly a zhodnocovaly, co se v jejich okolí mění k lepšímu, co k horšímu. Podporovaly se u nich pozorovací i vyjadřovací schopnosti, upevňoval pocit, že to jsou právě ony, kdo může přispět ke změnám ve prospěch životního prostředí.

Charakteristika:

Environmentální výchova vytváří u dětí základní hygienické a sociálně kulturní dovednosti a návyky ve vztahu k životnímu prostředí, probouzí citový vztah k přírodě, k výtvarům lidské práce i k lidem samotným a poskytuje základní poznatky o správném a nesprávném chování člověka k životnímu prostředí. Vede děti k ekologickému myšlení na základě vlastních prožitků, zkušeností a informací poskytovaných úměrně k vědomostem a schopnostem dětí.

Využívání odpadového materiálu je vhodným doplňkem výuky dětí. Pochopí, že i obaly, které bychom hodily do koše, se dají i nadále využívat. Když jdou děti s rodiči do obchodu, kde si vybírají krabice, je to správná motivace k vytvoření výrobku. Sehnat materiál, přinést a sám něco vyrobit...

Projekt v tomto rozsahu poskytuje dětem možnost uplatnit vlastní zkušenosti v dalších praktických situacích. Děti se dovednostem učí spontánně, ale i vědomě, vyvíjí úsilí, soustředí se na prováděné činnosti. Postupujeme dle osvědčených metodických

řad, od jednodušších pracovních technik ke složitějším. Činnosti jsou propojeny ústředním tématem. Tím je zajištěna jejich přirozená motivace.

Cíle:

- pochopit, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí nejen chránit a zlepšovat, ale i poškozovat a ničit
- naučit děti, jak pečovat o naši Zemi, město, o nejbližší okolí
- udržovat čistotu, pořádek, pečovat o prostředí, kde žijeme
- vytvořit povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, planetou Zemí
- seznámit se s významem třídění odpadu a naučit třídít odpad do barevných kontejnerů dle druhu odpadu
- zapojit rodičovskou veřejnost do třídění odpadu (soutěž „Papíráček“- tříděný papír, sběr PET lahví)
- využít tříděný odpad k výtvarným a pracovním činnostem a k výzdobě školy (PET lahve, kelímky od jogurtů, barevná víčka, skleničky od přesnídávek, roličky od toaletního papíru, dětské časopisy, hliník aj.)

Klíčové kompetence:

- dítě si klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem děje, chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí
- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí, přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit

Očekávané výstupy:

- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi
- všimnout si změn a dění v nejbližším okolí
- mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí apod.)
- procvičovat jemnou motoriku a koordinaci oka a ruky
- třídit předměty na základě společného znaku, znát základní barvy, chápat prostorové pojmy

Veškerému vytváření z netradičních materiálů předchází pozorování v přírodě, ekohry, hodnocení přírodních úkazů, různých staveb apod. Hravou formou děti vytvářejí v přírodě různé individuální, ale častěji kolektivní práce. Projekt umožňuje dětem objevovat krásy přírody a naučí je vážit si všeho, co z ní vychází...

Začínáme jednoduššími výrobky, kdy se děti seznamují s tím, jak zacházet s různými pracovními pomůckami, výtvarným – zbytkovým, odpadovým i přírodním materiálem. Dále děti poznávají náročnější výtvarně - pracovní techniky a rozvíjí svou tvořivost. Jde nám o to, probudit zájem u všech dětí, neboť dnešní doba televize ubírá dětem stále více prostoru pro rozvoj jejich fantazie.

Aby byl jejich prožitek umocněn, jsou tyto výrobky používány na výzdobu naší školky (viz. fotografie v příloze). Celý interiér je vyzdobený dětskými pracemi a působí esteticky a rodinně. Během roku jsou tyto práce neustále obměňovány.

Spolupráce s rodiči – akce pro děti a rodiče

Rodiče mají v projektu svou významnou roli. Řada rodičů se angažuje, především účinně pomáhá s dodáváním potřebného materiálu a pomůcek. U vystavovaných prací na nástěnkách informujeme rodiče o zadání úkolu dětem na doma (Co si máme přinést?), o tématu, kterém si povídáme, o problému, který zrovna řešíme, o snaze co v dětech rozvíjíme a upevňujeme atd. A tak vlastně dochází i k ekologické výchově rodičů, aniž by si to bezprostředně uvědomovali. (Na projekt někteří rodiče navazují i v domácích aktivitách: tříděním odpadu, sběrem přírodnin, vlastním vykrajováním dýňových světýlek atd.)

Ne všechny rodiče se nám však daří zaujmout pro spolupráci s MŠ. Vstupováním rodinných příslušníků do projektu se stává prostředí mateřské školy pro děti bezpečnějším, pro rodiče laskavějším. Komunikace všech zaměstnanců s rodiči pak přirozeně vyplyne v možnou spolupráci a ochotu rodičů se zajímat o to, jak blíže mateřská škola funguje.

Každoročně jedno odpoledne na podzim se na naší zahradě mateřské školy v Brně koná akce „**Tradiční dýňové slavnosti**“ spojená s vydlabáváním dýňových strašidel. Samotným záměrem je pobavení všech zúčastněných nejen prostřednictvím praktické činnosti vedoucí k vytvoření lucerničky z tykve, ale i díky zpívání a tancování na písničky hudební skupiny a dalších zábavných vystoupení. Je to příležitost pro setkání dětí, jejich rodičů a nás-zaměstnanců MŠ, více se vzájemně poznat a rozšířit témata hovorů.

Na větší svátky pořádáme sobotní dopolední akce „**Vánoční**“ či „**Velikonoční dílny**“, kde probíhá společné vytváření dětí s rodiči. Nápadů zhotovujeme z různých materiálů (keramická hlína, těsto, těstoviny, přírodniny), především však z odpadového materiálu. Vzhledem k aktivnímu přístupu nejen všech učitelek, ale i většiny zaměstnanců mateřské školy bývají tyto akce mimořádně úspěšné. Svou účastí rodiče u dětí posílí pocit sounáležitosti rodiny a mateřské školy.

My učitelky velice rády a ochotně na těchto tvořivých dílnách přebíráme roli partnera, poradce, účastníka a spoluhráče. Všichni zúčastnění jsou pak ve výsledku rádi, že se tyto akce uskutečňují a navíc si mohou vlastními výrobky ozdobit svůj domov.

Hodnocení projektu

Při tvorbě projektu „Spolu poznáváme svět“ jsme vycházeli z RVP PV, vzdělávacích cílů, očekávaných kompetencí v oblasti environmentální a samozřejmě jsme nezapomněli na zájmy a potřeby našich dětí, využití regionálních možností atd.

Kromě průběžné evaluace, která poskytovala okamžitou zpětnou vazbu, bylo prováděno hodnocení závěrečné. Myšlenková mapa byla vždy následně rozvíjena a doplňována. Metody práce podle Kurikula Začít spolu a ŠVP nás nesvazují, vytváříme si podle nich své třídní vzdělávací plány (integrované bloky, zařazujeme programy a projekty).

Děti v projektu měly a stále mají možnost v návaznosti na téma jim blízké uplatňovat své nápady se zapojením fantazie, zakoušejí si pocit sounáležitosti s okolním a přírodním prostředím a zodpovědnosti za sebe sama i za ostatní. Na tento projekt navazují akce s účastí rodičů i bez nich (vlastní výstavy, výlety s programem do ekologických center, školy v přírodě).

Závěr:

Děti v projektu poznaly - poznávají vlastnosti a možnosti odpadových materiálů (vnímají je a rozlišují svými smysly). Učí se, jak nakládat s odpady a kam s nimi. Děti jsme tak přivedli nejen ke třídění odpadu, ale i ke zjištění, že ze zdánlivě nepoužitelného materiálu lze vytvořit něco zajímavého a krásného (znají pojem recyklace a její význam). Navíc se děti seznamují s novými hygienickými riziky (uplatňují bezpečnostní návyky), které v souvislosti s odpady vznikají. Přispíváme tak k uvědomování si dítěte, jak je důležité pečovat o své okolí, o prostředí, ve kterém žijeme.

Děti se pak konkrétně při praktických pracovních-výtvarných činnostech zdokonalily v některých výtvarných technikách. V situacích, kdy jim byl nechán prostor pro vlastní tvorbu, se projevil rozdíl v tvořivosti: některé byly ve svém tvoření velmi originální, jiné "opisovaly" od ostatních, protože si nevěděly rady (byly vedeny alespoň

k tomu, aby výtvar dotvořily po svém). Vymýšlely různé možnosti řešení problémů na základě vlastní zkušenosti, představivosti a fantazie. V tomto smyslu výtvarné činnosti přispívají k vytváření kompetencí v oblasti řešení problémů.

Během tohoto projektu jsme ocenili aktivní přístup rodičů. Rodiče se stali vnímavějšími na pokus o komunikaci ze strany dítěte. Tato práce mě osobně naplňuje, protože je tvůrčí a stále je co zkoušet. A děti? ...Můj osobní závěr: Děti vedené ke kladnému vztahu k přírodě a prostředí, ve kterém žijí, jsou citlivější. Svoje poznatky navíc chtějí předávat dál (rodičům, spolužákům a dalším).

Organizace, které jsme s dětmi v průběhu projektu navštívili:

Během své praxe jsem měla možnost navštívit buď s dětmi (v rámci programu pro mateřské školy) nebo sama (seminář, konferenci) zařízení, organizace pro environmentální vzdělávání:

1. Ekologické centrum hl. m. Prahy Toulcův dvůr : www.Toulcuvdvur.cz
2. Občanské sdružení Tereza (Praha): www.terezanet.cz
3. Dům ekologické výchovy Lipka Brno – školské zařízení: www.lipka.cz
4. EkoCentrum Brno: www.ecb.cz
5. Ekocentrum ČSOP (Český svaz ochránců přírody) Boří, Divoky: www.pavucina-sev.cz

3.2 Dotazníkové šetření

3.2.1 Charakteristika respondentů a zpracování dotazníku

Pro zjištění stavu EV na MŠ a využívání odpadových a zbytkových materiálů při práci s dětmi jsem použila metodu kvantitativního výzkumu - dotazník zaslaný spolužačkám na Pedagogické fakultě UK (jednalo se o 15 spolužaček učících na mateřských školách), prostřednictvím obálkové pošty (v každé obálce 7 kopií dotazníku + obálka se zpětnou známkou s mojí adresou). Umístění škol respondentek (na venkově, ve městě do/nad 10.000 obyvatel, v krajském městě, v Praze) a okolní přírodní prostředí, hrálo v různorodosti odpovědí učitelek v dotazníku svoji roli.

Návratnost dotazníku byla vysoká (48%), proto se mi podařilo získat 40 dotazníků s potřebnými údaji během jednoho měsíce – listopadu 2007.

Dotazník je tvořen 10. položkami různého typu – uzavřenými, polouzavřenými i otevřenými. První položka umožňuje identifikaci respondentů, počet let učitelské praxe, zaměření (vzdělávací program) mateřské školy, ve které respondentky pracují. Tři položky (5,6 a 10) jsou otevřené, ve čtyřech dotazované volily z několika variant (2,3,4,9), ve dvou svoje informace, odpovědi vysvětlovaly (7,8).

3.2.2 Dotazník v původní podobě

Vážená paní ředitelko!

Vážená paní učitelko!

Jsem studentkou kombinovaného (dálkového) studia předškolní pedagogiky. Ve své diplomové práci se zabývám využitím odpadových a zbytkových materiálů pro práci v mateřské škole. Prosím Vás proto o Vaše názory a zkušenosti související s těmito otázkami.

Výsledky a náměty pro environmentální výchovu, které získám pomocí Vašich informací, Vám mohu po předchozím kontaktu na e-mailové adrese: dana.dvorakova@email.cz nabídnout k dispozici.

Chtěla bych Vás ujistit, že Vámi uvedené informace zůstanou anonymní a nebudou jakýmkoliv způsobem zneužity.

Mnohokrát Vám děkuji!

Dana Dvořáková

Praha 1. 11. 2007

Dotazník:

1. Osobnost respondenta:
 - Žena / Muž
 - Počet let učitelské praxe:
 - MŠ, kde učíte je zaměřena (program, projekt, kurikulum, aj.):

 - Vaše MŠ se nachází:
 - na venkově
 - ve městě do 10.000 obyvatel
 - ve městě nad 10.000 obyvatel
 - v krajském městě
 - v Praze
 - Učím ve třídě: homogenní / heterogenní (věkově smíšené)

2. Domníváte se, že environmentální výchova (dále jen EV) je nezbytnou součástí výchovy a vzdělávání dětí MŠ?
 ano spíše ano spíše ne ne

3. Které metody EV jsou zařazovány ve Vaší MŠ?
 - slovní (vysvětlování, rozhovor)
 - názorně demonstrační (pozorování jevů, předvádění pokusů, nabízení obrázků, využívání knih, televizní záznamy)
 - hra, ekohra (rozvíjí smyslové vnímání, poznatky z přírody, hlubší vztah k přírodě)
 - exkurze, vycházka, výstava
 - praktické činnosti (práce s přírodninami, odpadovým a zbytkovým materiálem)

4. Jsou do Vašeho ŠVP začleněna témata činností podporující EV?
- ano, do všech oblastí uvedených v RVP pro PV
 - ano, do oblastí:
 - dítě a jeho tělo
 - dítě a jeho psychika
 - dítě a ten druhý
 - dítě a společnost
 - dítě a svět
 - ano, máme však vzdělávací obsah ŠVP jinak sestaven. EV se promítá do těchto celků:
 - ne, nejsou začleněna
5. Uveďte, prosím, příklady činností podporující EV, které jsou zařazovány do programu činností ve Vaší MŠ (pro všechny děti i pro děti určitých věkových kategorií):
6. Dopište, prosím, Vaše dosavadní zkušenosti týkající se EV s jejich účinností, realizací a zpětnou vazbou (nejen u dětí):
7. Jakým způsobem spolupracujete s rodiči, obecními (městskými) úřady, sponzory, dalšími školami a jinými zařízeními při zajišťování EV?
- spolupracujeme touto formou:
 - nespolečujeme
8. Máte ve Vaší MŠ podmínky pro třídění odpadů?
- ne
 - ano, zajištěny zřizovatelem
 - ano, zajištěny obcí (městem)
 - ano, zajistili jsme svépomocí a to takto: *(např. papír a plasty odkládány do barevně označených košů a odnášeny do kontejnerů na tříděný odpad)*
9. Pokud odpadové a zbytkové materiály využíváte, se kterými pracujete?
- papír a papírenské výrobky
 - textilní materiály
 - odpady ze dřeva a z korku
 - plasty
 - kovové materiály
 - parafín, vosk a mýdlo
 - sklo, keramika a porcelán
 - odpady při zpracování potravin
10. Které materiály a nápady výrobků se Vám osvědčily při práci s dětmi?

Děkuji za Vaši laskavost!

4 VÝSLEDKY PRÁCE A JEJICH HODNOCENÍ

4.1 Soubor námětů

Při motivaci se seznamujeme s materiály i tématem. Prostředkem oživení námětu je obrácení pozornosti na jeho název. Snaha vymyslet osobně nebo s pomocí dětí nejen popisné názvy námětů (“co se bude dělat“), ale i názvy motivační – tajemné, poetické nebo humorné se projeví i v zaujetí dětí do práce.

Náměty činností zahrnují velké množství témat zpracovaných nejrůznějšími technikami od těch, co vycházejí ze života dítěte, přes zvířata, roční období až po pohádky. Náměty v jednotlivých kategoriích jsem se snažila seřadit podle svých zkušeností od nejjednodušších až po ty nejnáročnější.

Vzhledem k mnohačetnému seznamu vytvořených námětů, jsem vybrala do diplomové práce jen ty, které se mi nejvíc v praxi osvědčily a pro děti byly nejzajímavější. Pedagogická reflexe u jednotlivých výtvorů je skromnější, protože už předem výběr zrealizovaného námětu prošel kritérii vhodnosti vzhledem k věku a dovednostem dítěte i přiměřenosti délky trvání pracovní činnosti.

Osobně upřednostňuji práci s novinovým papírem, kartonem z lepenkových krabic a papírovými rolemi, protože se mi při práci s dětmi velmi osvědčil. Ale snažím se nevyhýbat žádnému odpadovému nebo jinak netradičnímu materiálu (momentálně se pokoušíme s dětmi o rytíře z plechových konzerv).

Pokud bych měla zhodnotit realizaci těchto konkrétních námětů dětmi, musím říci, že vytváření z odpadových a zbytkových materiálů výrazněji ovlivnilo pracovní a výtvarné dovednosti dětí v podobě různých technik postupů tvorby, pohybový rozvoj v oblasti jemné motoriky, uchopování a držení pracovního náčiní. Během vyrábění, objevování a hraní se u dětí rozvíjela fantazie, představivost, tvořivost, logické myšlení, hledání souvislostí, spontánnost, schopnost vzájemné spolupráce, tolerance a domluvy, a estetické cítění.

Některé děti těžce nesly, když se při činnostech umazaly. Toto jsme vyřešili pracovním oděvem (staré tričko, košile nebo zástěra).

Trocha nepořádku v CA Ateliéru nám vůbec nevadila. Jde napravit společným úklidem. To vše k výtvarničení patří a děti se do úklidu rády zapojily. Individuálně jsem si zhodnotila i to, zda si dítě umí po sobě uklidit pracovní místo.

Postupně se nejen naše třída ale celé prostory budovy proměňovali a zaplňovali instalovanými společnými pracemi a dekoracemi.

Řada rodičů se angažovala, především účinně pomáhala s dodáváním potřebného výtvarného – odpadového materiálu a pomůcek.

4.1.1 Výtvary z novinového papíru

Čertí boule
<u>Materiál, postup:</u> Novinový papír zmačkáme do tvaru koule. Tu pak obalíme v kopírovacím nebo černém papíru a zpevníme omotáním (třeba barevné v tomto případě je vhodná červená či oranžová) vlny. Čertovi vytáhneme uši, přilepíme vytrhané oči a jazyk z červeného papíru. Čertovi povytáhneme z papíru uši a následně přilepíme z barevně kontrastního papíru vytrhané či vystříhané tvary, které budou reprezentovat čertí oči a jazyk.
<u>Pedagogická reflexe:</u> Nápad se zdál jednoduchý, ale obtíží se pro menší děti stalo obvazování koule provázkem. Spontánně vzniklo řešení problému, začala spolupráce dětí ve skupině, jeden držel, druhý omotával. I přesto děti pracovaly relativně v klidu a nehádaly se.

Foto 1 - Čertí boule...1

Foto 2 - Čertí boule...2

Život na zeměkouli

Materiál, postup: Uvařeným, vychlazeným škrobem potíráme natrhané kusy novinového papíru a přikládáme na gymball, poslední vrstva bude z modrého a hnědého papíru. Tyto budou znázorňovat zemské oceány a pevninu. Po zaschnutí škrobu zátku od gymballu vyndáme, míč se vypustí, my ho vytáhneme, omyjeme a zase nafoukneme. Po zaschnutí škrobu uzávěr od míče vyndáme, vypustíme ho a můžeme po omytí použít zpět k původnímu účelu. Děti si v průběhu roku kreslí, vystřihávají postavičky lidí různých ras, dále zvířata, rostlina, vlajky států, obydlí, dopravní prostředky (vyhledávání v encyklopediích a atlasech) typická pro jednotlivé kontinenty. Učitelka jednotlivé postavy, živočichy a předměty následně za pomoci tavné pistole připevní na příslušná místa na zeměkouli.

Pedagogická reflexe: Děti zpočátku vařený škrob odpuzoval, ale po chvíli už jim tento nový materiálem byl na ruku příjemný a nová technika děti bavila. Největší výhodou tohoto výtvoru je jeho jednoduchost (spolu s technikou kašírování) i pro nejmladší děti, které ještě jemnou motoriku rukou nemají tak dobře rozvinutou.

Námět rozvíjí fantazii a kreativitu dětí... V integrovaném bloku „O znečišťování a využívání planety“ zeměkouli zaplníme odpadky a zahalíme do tmavého šátku... V hodnotícím kruhu následně rozvíjíme schopnost domýšlet důsledky činností lidí pro přírodu i pro ostatní lidi v globálním smyslu.

V bloku o vesmíru k ní vyrobíme a zavěsíme Slunce a kosmickou loď.

Foto 3 - Život na zeměkouli...1

Foto 4 - Život na zeměkouli...2

Dýňová strašidla

Materiál, postup: Na nafouknuté balónky přikládáme kusy novinového papíru namočeného ve vařeném a vychlazeném škrobu. Na svrchní vrstvu přiložíme natrhaný žlutý papír. Balónek vypustíme. Po zaschnutí si předkreslíme temperovými barvami přímo na vytvořené strašidlo obličej, který následně vystřihneme.

Do zavěšených strašidýlek si můžeme instalovat elektrické osvětlení z vánočního stromečku, rozsvítit je a nechat se postrašit...

Pedagogická reflexe: Děti od počátku námět zaujal. Připomněly si techniku kaširování na individuální práci. Vystřížení obličejů zvládly jen nejstarší děti také s ohledem na bezpečnost při práci s nůžkami.

Foto 5 - Dýňová strašidla

4.1.2 Výtvary z kartonu, lepenky

Klíčky k jaru
<u>Materiál, postup:</u> Děti se mohou samy starat o svoji zahrádku bylinek ve třídě. Stačí do kartonu od ovoce (ananasu) zasít semínka do zeminy a zalévat. Děti pokus pozorují, zapisují – zakreslují do mřížky na tabuli (a sklizeň využijeme při výrobě pomazánek na oslavu třeba Dne Země).
<u>Pedagogická reflexe:</u> Čas strávený na vytvoření zahrádky je krátký, ale na výsledek si děti musí ještě počkat... Tento dlouhodobý experiment rozvíjí v dítěti smysl pro povinnost, zodpovědnost vůči rostlinám (přírodě) zalévat je.

Foto 6 - Klíčky k jaru

Trůn pro krále

Materiál, postup: 9 kartonových krabic od banánů si hygienicky ošetříme. Děti mají za úkol z nich sestavit jednoduché křeslo. Pokud si neví rady, nabídneme pomoc prostřednictvím obrázku, náčrtku a společně pak zpevníme křeslo krejčovskou gumou. Pro krále jsme přes křeslo přehodili rudý potah a vznikl trůn.

Pedagogická reflexe: Poskytnutí dostatku času na realizaci úkolu! Nechme dětem dostatek prostoru. Mnohokrát nás jistě překvapí skvělými nápady.

Dítě vytváří s druhým dítětem společně dílo. Pozorujeme, zda se dokáže domluvit ve spolupráci s ostatními dětmi, přizpůsobit se vedoucímu práce - organizátorovi v kolektivních činnostech?

Děti si mohou ozdobit křeslo podle vlastní fantazie. My ho využíváme při hrách a oslavách narozenin.

Foto 7 - Trůn pro krále

O perníkové chaloupce

Materiál, postup: Velkou kartonovou krabicí (např. od mrazáku, lednice, myčky aj.) jsem polepila pomocí tavné pistole (dětmi vlastnoručně navrženými vzory) perníky z kartonového papíru. Perníky lze nazdobit sušenými plody, semínky, zrníčky přilepenými Herkulesem. Řezátkem jsem vytvořila dveře, okno, pec, komín a pohádka mohla začít...

Pedagogická reflexe: Nezapomínáme chválit dílčí úspěchy – návrhy perníků v průběhu činnosti. Dítě při práci musí ovládat koordinaci ruky a oka, protože vzor na pernicích by měl být osově souměrný (posunutí). Po mladších dětech tuto plošnou představu nebudeme vyžadovat, ale pokusit se o tento úkol mohou také.

Foto 8 - O perníkové chaloupce...1

Foto 9 - O perníkové chaloupce...2

Naše město
<p><u>Materiál, postup:</u> Na kartonový papír děti kreslí černou tuší významné stavby města, ve kterém žijí. Po zaschnutí je vymalují vodovými barvami. Nejstarší děti si vystříhnou zjednodušený obrys budovy samy, mladším dětem je vystříhne spolužák nebo učitelka.</p> <p><u>Varianta:</u> Staroměstský orloj jsme po nakreslení tuší nechali zaschnout a barevně doplnili pomocí houby namáčené v temperové barvě.</p>
<p><u>Pedagogická reflexe:</u> U některých dětí se objevuje problém v rychlých postupech při práci, kdy nejsou trpělivé a nevyčkají zaschnutí tuše či barvy a výtvar tak rozmažou. Proto navrhuji na chvíli pozornost dětí směřovat k jiným činnostem, například k prohlížení obrázkových knih města (Prahy) nebo k postavení orloje z polikarpové stavebnice.</p>

Foto 10 - Naše město

Foto 11 - Staroměstský orloj

Domečky z Tetra-Pakové krabičky

Materiál, postup: Děti provázkem změří obvod a výšku krabice. Učitelka dětem ukáže přenášení rozměrů (i jednotlivých stran krabice) na výtvarnou čtvrtku velikosti A3. Vystříhnou potřebnou velikost papíru a fixem si podle předlohy z pohlednic a knih nakreslí vchodové dveře, okna, rámy a další ozdoby domu. Návrh domu si přelepí na krabici Herkulesem (přidržení pomocí kolíčků na prádlo) a střechu po zaschnutí připevní učitelka pomocí tavné pistole.

Pedagogická reflexe: Náročnost úkolu při vyměřování stěn papíru se projevila ve změně chování dětí v průběhu práce. Situace přinutila děti vzájemně spolupracovat, tolerovat názory druhých dětí a domluvit se při řešení problému na postupu práce. Vzhledem k obtížnosti při výrově bych zařadila tento námět pro skupinu nejstarších dětí ve třídě. Domečky využíváme v CA Divadlo a Stavby.

Foto 12 - Domečky z Tetra-Pakové krabičky

4.1.3 Výtvary z papírových trubiček

Princové jdou na draka

Materiál, postup: Nasbírané role od toaletního papíru děti natírají různými odstíny zelené temperové barvy, kterou mohou kombinovat s hnědou, žlutou, červenou, modrou barvou. Po zaschnutí role navlékají na silonový vlasec. Tělo draka vytvoříme navlečením rolí na (poškozený, vyřazený) gymnastickou obruč. Mezitím učitelka předkreslí na kartonový papír hlavy draka a děti je vymalují. Přilepíme detaily jako srst na hlavu, jazyk, přivážeme ocas (z provazů). Zbývá jen svázat hlavy, krky, nohy (i s drápy) a tělo draka dohromady a instalovat na vyhlédnuté místo.

Pedagogická reflexe: Tento drak si s námi zahrál v divadelním představení pro rodiče „Princové jsou na draka!“ Děti společná prostorová tvorba baví. Mají zde možnost realizovat své nápady a představy. Nebojme se velkých objektů. Děti touží mít strom nebo hrad „až do stropu“ a doma k tomu nemají podmínky. Poskytněme jim tedy prostor ve školce a odpadový materiál je k těmto nápadům nejvhodnější.

Foto 13 - Princové jdou na draka

Zajíčci březňáčci

Materiál, postup: Temperovou barvou si dítě pomaluje roli od toaletního papíru jednu zeleně, druhou hnědě. Dále si dítě musí na papír hnědé barvy nakreslit kruh (na hlavu), dva protažené ovály (na ruce) a lupínky jako uši. Tyto vystřižené části slepí, přilepí k tělu zajíce a dokreslí oči s čumáčkem. Učitelka se zelené role nastříhá proužky a přilepí pomocí tavné pistole k zajíci. Nakonec si děti uloží do zajíčků svá velikonoční vajíčka.

Pedagogická reflexe: Výroba zajíčků se zdařila, děti pracovaly samostatně. Přínosem pro rozvoj schopnosti domýšlet důsledky činností lidí pro přírodu byla i následná improvizace s právě vyrobenými zajíci na téma o vyhazování odpadků v lese (skládky).

Foto 14 - Zajíčci březňáčci

Vodník Česílko a jiné pohádkové postavičky

Materiál, postup: Děti si předkreslí na kartonový papír pohádkovou postavu. Ze zbytků krepevého papíru tvarují a přilepují oděv zvolené bytosti. Detaily po zaschnutí dokreslí fixem, vystříhnou a přilepí na roličky od papírových utěrek či ubrousků. Tyto loutky nám pak slouží v CA Divadlo.

Pedagogická reflexe: Je třeba se dále cvičit v praktických dovednostech; při nejbližší příležitosti se znovu vrátíme k výrobě loutky, která se dětem líbila - zvládli jsme jen jednu, ale každý chce svou. Loutky se dětem dobře drží.

Foto 15 - Vodník Česílko

Křídla motýlí

Materiál, postup: Děti si samy navrhnu tvar křídel nebo si podle šablony překreslí návrh. Vystřihnou a zapouštěním anilinových barev do klovatiny nazdobí křídla z obou stran. Roli od toaletního papíru si namalují zvolenou barvou. Po zaschnutí přilepí křídla na roli a protáhnou skrz ní silonovou nit. Vyberou místo, kam motýlka zavěsíme... třeba pod zářivky ve třídě.

Pedagogická reflexe: Děti při zapouštění barev do klovatiny experimentují, pozorují mísení a roztahování barev, a tak nadšení z námětu nevyprchává. Děti nemají problém si motýlky vyrobit dva i tři. Nebojme se experimentovat. Nemysleme jen na výsledek a dopřejme dětem radost z tvořivé výtvarné činnosti.

Foto 16 - Křídla motýlí

Až přijde jaro

Materiál, postup: Děti si navrhnou tvary květů a učitelka z nich dětem vytvoří šablony, které si už děti samy obkreslují na pevný barevný papír a ve stejné barvě mohou vyrobit i listy květiny. Vystřihnou, nasadí stonkům – ruličkám klobouky květů a přilepí listy (přípevní pomocí kolíčků na prádlo). Dítě si může pomoci nastří hnutím role pro zasunutí květu tulipánu.

Varianta: Místo květiny můžeme stejným způsobem vyrobit i listnatý strom (koruna stromu je kartonový kruh zasunutý do role), kterému v průběhu roku zaměňujeme korunu (podzim – kruh s listím; zima – kruh s namalovanými větvemi a přilepenými papírovými vločkami z raznice nebo krajky; jaro – kruh s květy, ptáčky; léto – kruh s plody).

Pedagogická reflexe: Při prostorovém vytváření se obvykle podaří probudit zájem i u těch, které jinak výtvarné činnosti příliš nelákají. Při nastřížení ruliček musí děti dbát na opatrnost a správné postavení nůžek od těla.

Foto 17 - Až přijde jaro

4.1.4 Výtvary z textilního odpadu

Zima leze pod čepici...

Materiál, postup: Vyhlásíme soutěž o co nejmenší hromádku odstřížků ze zbylého papíru - výtvarné čtvrtky velikosti A3, který zůstane po nakreslení a vystřihnutí /vytrhání/ čepice, rukavic a šálu. Tak docílíme co největších tvarů oblečení a děti se snaží vyplnit celou plochu papíru. Vystřižené zimní doplňky oblečení děti potírají lepidlem a zdobí nastříhanými kousky zbytků vln dle své fantazie.

Pedagogická reflexe: V komunitním kruhu nezapomeneme ocenit nejmenší hromádky odstřížků papíru. Umí dítě šetřit s výtvarným materiálem? Hodnotíme i variabilitu a kreativnost vzorů na „pletených“ oděvech. Další den si několik dívek zhotovilo tímto způsobem i svetr a sukýnku pro svou papírovou panenku.

Foto 18 - Zima leze pod čepici...1

Foto 19 - Zima leze pod čepici...2

Když vrána k vráně sedá

Materiál, postup: Děti si nakreslí nebo podle šablony obkreslí a vystřihnou vránu z kartonu. Potřou ji lepidlem a potáhnou ji namačkanými zbytky kůže (kromě drápů). Nakonec přilepí oko. My jsme vrány instalovali na strom z kartonového papíru.

Pedagogická reflexe: Sledujeme, zda se některé z dětí neposmívá při hodnocení méně zdařilých prací ostatním dětem. Naučili jsme se i písničku „Přiletěla vrána, sedla na trní...“

Po nějaké době jsem vrány z nástěnky sundala, slepila tavnou pistolí vždy dvě vrány kolíčkem na prádlo k sobě a tyto oboustranné vrány využila k výzdobě větví na chodbě budovy mateřské školy.

Foto 20 - Když vrána k vráně sedá...1

Foto 21 - Když vrána k vráně sedá...2

4.1.5 Výtvary z plastů

Mozaiky z víček

Materiál, postup: Z nasbíraných vršků od Pet lahví si děti skládají na koberci různé obrazce, tvary, obkládají tělo - postavu kamaráda.

Varianta: **Knoflíky pro štěstí.** Už tradičně na svatého Valentýna si na koberci z různobarevných knoflíků, které jsme dostali kdysi dávno darem, skládáme srdíčka, do kterých vkládáme drobná vlastnoručně vyrobená překvapení „udělátka“ pro kamarády.

Pedagogická reflexe: Pozorujeme, zda si dítě dokáže rozdělit činnost, spolupracovat s druhým, zorganizuje ji, navrhuje řešení? Toto téma vychází ze života dítěte. Často využívám k tvoření mozaiky na koberci různé materiály (přírodní provazy, lana) i přírodniny (kaštiny, kamínky apod.). Zařídíme vše tak, aby se mohly cítit úspěšně i méně zručné děti.

Foto 22 - Mozaiky z víček

Skleník pro masožravou rostlinu

Materiál, postup: V botanické zahradě na Albertově děti zaujal výklad paní botaničky o masožravé rostlině. Za peníze z tříděného sběru jsem dětem dvě tyto rostliny zakoupila. Abychom splnili podmínky k pěstování – teplý vzduch, ořízla jsem vrchní díl Pet lahví a spodní část použila na zakrytí masožravky.

Pedagogická reflexe: Děti mohly každý den pozorovat pod lupou život rostliny i s rodiči v šatně. Masožravky nám i přes veškerou péči uhynuly, nahradily jsme je však fazolí a hrachem.

Foto 23 - Skleník pro masožravou rostlinu

Zlatá rybko, kde jsi?

Materiál, postup: Učitelka řezáčkem nebo nůžkami oddělí dno láhve. Konec láhve vytvaruje do ocasu a rybku předá dítěti, které rybku tvaruje rukama, dokresluje či dolepí oči a šupiny. Při tomto výtvoru je zapotřebí opatrnosti, hrany sestřiženého plastu mohou být ostřejší. Spodní část láhve můžeme použít jako medúzu v moři.

Pedagogická reflexe: Vytvoření celého akvária bylo prací na dva týdny, ale jednu rybku, které do hubičky vložíte kovový plíšek (minci) a ulovíte ji na udici s magnetem, není náročná ani pro děti. Plastová hmota se dá dobře tvarovat, a proto se ji nebojme používat (na vykrajovátko, formičky i větrník).

Foto 24 - Zlatá rybko, kde jsi?

Hra Na čáru

Materiál, postup: Na jedné čáře (nakreslené, ze švihadla) je start, na druhé vzdálené asi 3m je cíl. Úkolem dětí je hodit víčko od první čáry tak, aby bylo co nejbližší cíli. Každé dítě má 3 víčka stejné barvy tedy 3 pokusy.

Pedagogická reflexe: Hra je klidná, může ji hrát každý buď ve třídě nebo venku. My ji trénujeme v CA Sport na Letní olympiádu.

Foto 25 - Čára

Kelímkové pexeso

Materiál, postup: Očištěné kelímky od jogurtů nebo z pitného boxu použijeme jako domečky pro různé dvojice předmětů, které děti hledají a postupně vyřazují. Do kelímků já schovávám přírodniny, které máme v CA Ateliéru nashromážděny.

Pedagogická reflexe: Ke hře použijeme maximálně 7 dvojic předmětů, protože kelímky (14) jsou na ploše méně přehledné než kartičky pexesa. Hra je stimulující pro rozvoj pozornosti, paměti, prostorových představ.

Foto 26 - Kelímkové pexeso

Když dáš cihlu k cihle ... (puzzle)

Materiál, postup: Na polystyrénovou desku nalepíme plakát čehokoliv zajímavého pro dítě a po zaschnutí nařezeme na kusy. Děti je mají za úkol složit do správného tvaru.

Pedagogická reflexe: Puzzle děti baví! Navíc větší kusy jsou pro mladší děti vizuomotorickou výhodou a snadněji jednotlivé kusy uchopí. Dítě při sestavování uplatňuje fantazii a představivost.

Foto 27 - Puzzle

4.1.6 Výtvary z CD disků

Když se kapři mrskají
<u>Materiál, postup:</u> Na jednoho kapra dítě potřebuje dva disky, mezi které vlepí vystřižená zelená kola jako ploutve a dvě červená kolečka jako hubičku. Na disk pak nalepí oko a šupiny. Zelený barevný papír si dítě složí do harmoniky a prostrčí otvorem v kotoučích. Pro zavěšení ještě protáhneme dírou vlasec.
<u>Pedagogická reflexe:</u> Dodržuje dítě domluvený postup, pravidla tvorby? Snaží se dbát na čistotu výrobku? Výrobek z takového odpadového materiálu jako je CD disk není tradiční, a proto děti tentokrát nejvíce motivoval samotný materiál a jeho „lesk“. Sehnat disky už dále nepoužitelné k původnímu účelu již dnes není problém.

Foto 28 - Když se kapři mrskají...

4.1.7 Výtvary ze skla

Pekelníkova lucerna

Materiál, postup: Menší sklenici od zavařeniny si očistíme a temperovými barvami pomalujeme žlutou, červenou, oranžovou (barvy ohně). Než barvy zaschnou, vyrobíme si čerta. Na papírovou pásek asi 30 cm dlouhý si přilepíme šedý obdelník (10x5 cm), rozstřížený ze spodu do poloviny. Na něj si přilepíme čertí hlavu obkreslenou podle šablony s vystříženými očima a přilepeným červeným jazykem. Čerta můžeme dozdobit fixem (chlupy, řetěz, pytel, kopyto aj.) Na papírový pásek přilepujeme červené kreповé stuhy jednu vedle druhé. Papírovou pásku s Luciferem slepíme na sklenici a do středu vložíme čajovou svíčku.

Pedagogická reflexe: Sledovala jsem, jak se dítě umí soustředit na pracovní úkol – zda dokončí výtvarnou činnost. Konkrétně pak děvče, které má odklad školní docházky kvůli hyperaktivitě a potřebovalo si udělat přestávku v práci pro hru.

Lucerna jako výrobek děti nadchla, vzali si ji domů a se souhlasem rodičů rozsvítili za oknem, aby k nim Mikuláš večer našel cestu...

Foto 29 - Pekelný oheň...1

Foto 30 - Pekelný oheň...2

4.1.8 Využití odpadů při zpracování potravin

Uličnická vajíčka
<u>Materiál, postup:</u> Prasklá vyfouknutá vajíčka – skořápky rozdrtíme na co nejmenší částičky. Výfuk si natřeme lepidlem Herkulesem a ve skořápkové drtí vyválíme. Necháme zaschnout a dozdobíme lýkovou mašlí.
<u>Pedagogická reflexe:</u> Pro hygienickou nezávadnost vajíčka vyfukují přes slánku a výfuky nechám na 20 sekund prohřát v mikrovlnné troubě. Jednoduchý postup činnosti zaručoval i nejmenším dětem výborný výsledek.

Foto 31 - Uličnická vejčka...1

Foto 32 - Uličnická vejčka...2

Dárek je cesta ode mě k tobě a zpátky

Materiál, postup: Na srdíčka z kartonu vystřižená nejstaršími dětmi nebo učitelkou přilepují děti pomocí Herkulesu skořápky od pistáciových oříšků jeden vedle druhé. Po zaschnutí pokračují na druhé straně. Učitelka nakonec kartonem protáhne špejli a přiváže lýkovou mašli, může pokápnout i vonným olejem a dárek pro radost je tu...

Pedagogická reflexe: Výroba srdíček byla započata zcela spontánně a nápad vzešel z fantazie dětí. Možná to bylo trošičku na úkor jiné plánované činnosti, ale koho by to mrzelo... „výsledek stál za to“!

Foto 33 - Skořápkové srdíčko

Na stejné zemi co my, bydlí tu s námi stromy

Materiál, postup: Na kruh z kartonu (průměr: větší strom – 15 cm, menší strom – 9 cm) děti přilepují Herkulesem po obvodu půlky skořápek od vlašských ořechů. Každé dvě vrstvy musíme nechat zaschnout. Proto tato práce vzniká v průběhu několika dnů. Zužování stromu do kuželu zajistíme, když na každou vrstvu v kruhu vypotřebujete o jednu skořápku méně. Na špičku stromu použijeme ořech celý. Malý strom je v kartonovém kruhu proděravěn větvičkou, klacíkem a ten je sádrou zapuštěn do hliněné mističky, které si děti už předem vyrobily, a učitelka jim vypálila v keramické peci. Sádra je zakrytá mechem.

Pedagogická reflexe: Tato práce je pro děti zkouškou trpělivosti, vytrvání v dokončení práce, ale výsledek stojí za to. Často právě trpělivost a čas pro zaschnutí vrstev lepidla byly překážkou. Některým jsem musela dodělat práci já. Proto ji doporučuji jako námět pro starší děti. Stroměčky používáme v CA Divadlu.

Foto 34 - Strom skořápkovník

Foto 35 - Stromeček dáreček

Voňavé řetězy

Materiál, postup: Tento nápad vyráběly děti s rodiči na jedné z Vánočních dílen. Děti nastříhaly nezaschlé kůry z pomerančů na proužky (v průměru 5-10 mm), stáčely je do spirálek a podávaly rodičům, kteří pomeranč navlékali na pevnou nit. Občas přes jehlu protáhli i sušené plody (hrozinky, švestky, jablka). Aby si děti také vyzkoušely opatrné zacházení s jehlou, místo kůry navlékaly měkčí materiál – sušené plátky jablek. Řetězy jsme zavěsili na přírodní vánoční stromeček a pomeranče nám provoněli celou třídu.

Pedagogická reflexe: Očistit a umýt výtvarné pomůcky (nůžky)? Řetěz při navlékání rychle přibývá a navíc je při suchém uskladnění vícekrát k použití. Zpětně nám rodiče vykládali, že doma o Vánocích nedělali nic jiného... Manipulaci s jehlou do tvrdé kůry jsme přenechali rodičům.

Foto 36 - Řetězy z pomeranče

4.1.9 Výtvary z kombinace materiálu

Jedno kolo za druhým

Materiál, postup: Děti si na karton nakreslí jakékoliv auto, mohou si ho po vystřihnutí temperami vymalovat z obou stran. Víčka z Pet lahví (jako kola) vyplní novinovým papírem a učitelka přilepí tavnou pistolí. Semafor: Příslušné barevné vršky jsou také vyplněné novinovým papírem a přilepené na kartonovém obdelníku vsazeném do toaletní ruličky.

Pedagogická reflexe: Vhodnost námětu pro děti s ohledem na jejich věk a dovednosti byla splněna, ale zaujetí dětí danou činností postupně vyprchalo. Chlapcům chyběla funkčnost kol - vršků na dopravních prostředcích, a proto při následné stavbě křižovatek s využitím aut sahalo po skutečných hračkách automobilech.

Foto 37 - Auto už je tu!

Jak šli čerti zpátky do pekla

Materiál, postup: Učitelka s pomocí nejstarších dětí nařeže roli od koberce na válce dlouhé asi 30 cm. Dítě si mezitím na černý pevný papír obkreslí hlavu čerta a po vystřížení na ni nalepí vlastní návrh obličeje, očí, nosu (vše oválného tvaru) a rohů. Jazyk je vystřížen z látky. Po připevnění hlavy k tělu čerta ho zbývá dokončit přilepením zbytků kůže, látek.

Varianta: Na druhé fotografii je postup výroby stejný, ale rohy čerta z čističe dýmek jsou protaženy skrz rouru a čepice je vytvořena z pruhu krepového papíru přilepeného k rouře a staženého vlnou.

Pedagogická reflexe: Všechny děti byly prací zaujaty, a proto lze očekávat, že další aktivity tohoto typu povedou k větší samostatnosti. Mladší děti mohou jednotlivé díly obličeje nahradit přilepením plastových víček (vyplněných novinovým papírem).

Foto 38 - Z pekla čert

Foto 39 - Je to celý chlupatý, ocas má až na paty. Co je to?

Kočí sbor

Materiál, postup: Očištěné Pet láhve jsou naplněné do třetiny suchým pískem. Hlava kočky z polystyrénové koule je vsazena (učitelka pracuje s nožem) na uzávěr láhve (bez vršku). Děti si namáčejí kusy novinového papíru nebo buničitou vatu v uvařeném (a vychlazeném) škrobu. První vytvoří uši a pak už jen přikládají a uhlazují naškrobené vrstvy papíru, na svrchní vrstvu použijí bílý papír. Ocas kočky vytvarují ze stočeného a zakrouceného papíru, který pomoci škrobu drží sám. Po zaschnutí děti malují kočky plakátovými barvami nebo tónovacími pastami Remakol (v prodeji i v drogeriích) doplněné disperzním lepidlem Herkules, Solakryl a učitelka pak sama venku nastříká zaschlé kočky lakem ve spreji. Fousky jsem tavnou pistolí přilepila pod korálek.

Pedagogická reflexe: Při práci se rozvíjí nejen představivost, ale také hmat a praktické poznatky. Potřeba časových rezerv pro zaschnutí vařeného škrobu – následně barvy a nakonec laku je nutností rozfázovat si práci na několik dní. Místo vařeného škrobu můžeme použít na kaširování práškové lepidlo Apeko.

Foto 40 - Kočičí duo

Foto 41 - Kočičí sbor

4.2 Vyhodnocení dotazníku

4.2.1 Výsledky jednotlivých položek dotazníku

Údaje získané prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření jsou vyhodnoceny postupně a v pořadí, v jakém byly v dotazníku uvedeny. Nejprve jsou jednotlivé položky vyhodnocovány a interpretovány samostatně, dále jsou dávány do vzájemných souvislostí a závěrem vyúsťují do výpovědi o zkoumané problematice. Z důvodu přehlednosti jsou výstupy v rámci jednotlivých otázek shrnuty do tabulek, grafů a kvantifikovány prostřednictvím procentuálního podílu.

Text psaný kurzívou je přímou citací z dotazníků vyplněných respondentkami.

Ad 1. Osobnost respondenta:

Podle počtu let učitelské praxe dotazovaných **čtyřiceti respondentek (všechny pohlaví ženského)** jsem zjistila, že největší skupina z nich (15 dotazovaných) má 20 – 30-letou praxi. Osobně jsem tomuto byla ráda, protože mám s kolegyněmi s víceletou učitelskou praxí nejlepší pracovní zkušenosti.

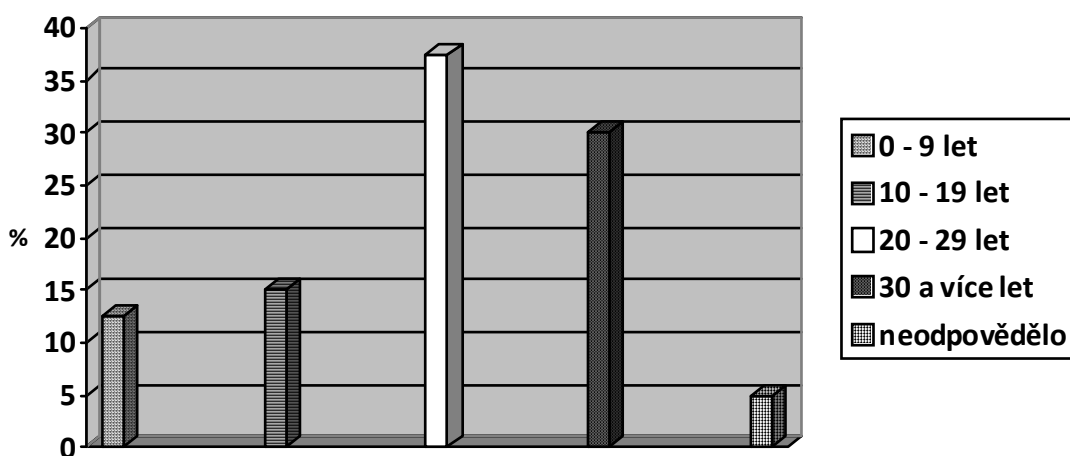
Dvě respondentky svoji délku učitelské praxe neuvedly nejspíše z důvodu nepřehlednosti první otázky. Celý obsah dotazníku jsem se snažila vměstnat na dvě strany jednoho kancelářského papíru, aby se množství otázek (především otevřených) nezdálo tak rozsáhlé.

Odpovědi k první otázce jsem zmapovala v tabulce 1 a pro znázornění vytvořila i graf 1.

Tabulka 1 – Roky praxe respondentek

Roky praxe	Počet respondentek	Procenta
0 – 10 let učitelské praxe	5	12,5 %
10 – 20 let učitelské praxe	6	15 %
20 – 30 let učitelské praxe	15	37,5 %
30 a více let učitelské praxe	12	30 %
neodpovědělo	2	5 %

Graf 1 – Roky praxe respondentek



Zaměření mateřské školy kde pracujete?:

Každá mateřská škola má dnes svůj Školní vzdělávací program, ze kterého vychází filozofie školy, přístup k dětem i veškerá edukační činnost a spolupráce s rodiči. Podle zařazení, orientace Školního vzdělávacího programu MŠ (program, projekt, kurikulum, zaměření aj.) jsem chtěla zjistit, kolik mateřských škol má ve svém názvu, školním programu myšlenku či pojem týkající se environmentálního vzdělávání.

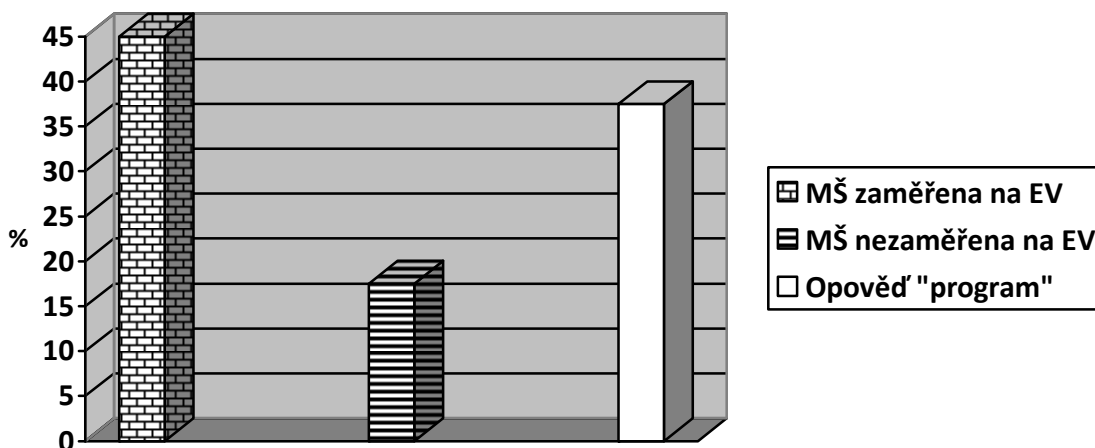
Z odpovědí jsem usoudila, že jsem zadání otázky špatně formulovala, protože jich 15 odpovědělo: „*program*“. Mohu se jen domnívat, zda měly na mysli formu ŠVP nebo Rámcový vzdělávací program. Svůj původní záměr tato otázka splnila jen z poloviny. Podle vlastního uvážení jsem v tabulce 2 odpovědi respondentek rozdělila na zaměření ŠVP s environmentálním myšlenkou v názvu a bez ní.

Výsledky tohoto roztrídění jsem znázornila na grafu 2. Mateřské školy, které ve svém ŠVP nebo jeho názvu mají environmentální myšlenku dosáhly 45%, bez ní 17,5% a odpověď „*program*“ zahrnula 37,5% odpovědí dotazovaných.

Tabulka 2 – Zaměření mateřské školy (ŠVP, kurikulum, program, filozofie školy)

Název zaměření ŠVP mateřské školy	Zařazení do ŠVP s environmentální myšlenkou dle mého uvážení (+ ano, - ne)	Počet	Procenta
<i>Program</i>	-	15	37,5 %
<i>Začít spolu</i>	+	6	15 %
<i>Ekologická MŠ</i>	+	1	2,5 %
<i>Duhový dům (využití osmi inteligencí)</i>	+	3	7,5 %
<i>ŠVP podporující EV „A to je ta krásná země“</i>	+	1	2,5 %
<i>Projekt v rámci ŠVP „Putování s ježkem Bodlinkou“</i>	+	1	2,5 %
<i>Program „Svět kolem nás“ (Výchova ke všemu živému...člověku, přírodě, vytváření „krásna“ v sobě i okolo sebe)</i>	+	2	5 %
<i>Program „Objevujeme svět pro život“ (prožitkově a osobnostně orientovaný program)</i>	+	4	10 %
<i>Program „Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte“</i>	-	2	5 %
<i>Program na podporu a rozvoj pohybových a tvořivých aktivit</i>	-	4	10 %
<i>Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (RVP PV)</i>	-	1	2,5 %

Graf 2 – Zaměření/ Nezaměření MŠ na environmentální výchovu



Místo, kde se vaše MŠ nachází?:

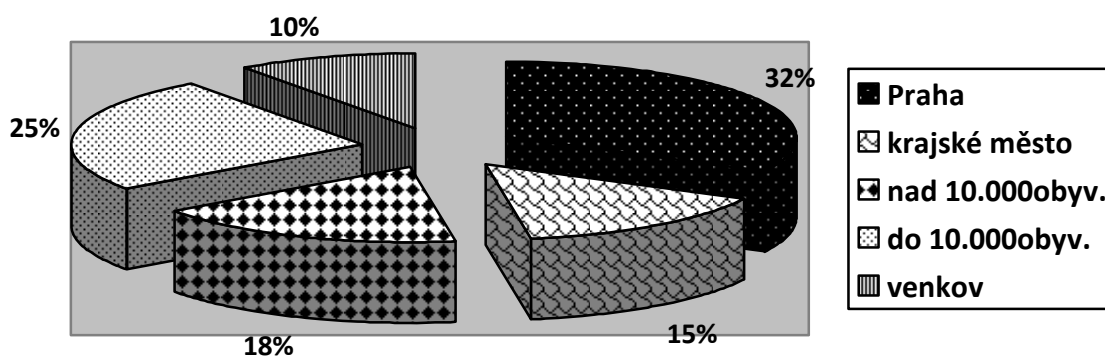
Podle mě je umístění mateřské školy (na sídlišti, blízko přírodních lokalit atd.) a její „přírodní zázemí“ velmi důležité. Bohužel z mé nabídky možností jsem zjistila pouze aglomerační oblasti, do kterých spadají jednotlivé MŠ. Rozložení mateřských škol obsáhlo všechny vytyčené kategorie. Nejvíce dotazníků se mi vrátilo z Prahy (13), nejméně pak z venkova (4).

Jiné podmínky pro každodenní pobyt dětí přírodě vyplývají právě z umístění MŠ. V Praze jsou často v nejbližším okolí městské parky, na vesnicích to jsou pole, lesy apod. Nicméně každá mateřská škola by si měla umět najít takové prostředí, které dětem nabízí kontakt s přírodou, protože školní zahrada uprostřed sídlištní zástavby to neumožňuje.

Tabulka 3 – Místo, kde se vaše mateřská škola nachází

Místo	Počet navrácených dotazníků	Procenta
na venkově	4	10 %
ve městě do 10.000 obyvatel	10	25 %
ve městě nad 10.000 obyvatel	7	17,5 %
v krajském městě	6	15 %
v Praze	13	32,5 %

Graf 3 - Rozdělení aglomerací, do nichž spadají dotazované MŠ



Věkové rozložení dětí ve třídě kde pracujete:

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že práce s heterogenním (věkově rozdílným) složením dětí na třídě je jiná než práce s homogenním složením. Mně se více osvědčila první varianta a domnívám se, že toto rozložení hraje velkou roli pro práci učitelky v procesu výchovy a to i environmentální. Nicméně každému vyhovuje něco jiného, každá učitelka má svůj názor, ale ve výsledku se stejně musí podřídit vedení, které rozřazuje děti do tříd.

Více jak polovina respondentek (26) pracuje v heterogenní třídě mateřské školy. Dvě respondentky na tuto otázku neodpověděly.

Tabulka 4 – Věkové rozložení dětí ve třídě

Rozložení dětí ve třídě dle věku	Počet	Procenta
homogenní	12	30 %
heterogenní	26	65 %
neodpovědělo	2	5 %

Ad 2. Domníváte se, že environmentální výchova (dále jen EV) je nezbytnou součástí výchovy a vzdělávání dětí v MŠ?

Z údajů zobrazených v tabulce 5 vyplývá, že přes 70% dotazovaných se domnívá, že EV musí být součástí jejich výchovně vzdělávací práce. Dalších 20% respondentek se rozhodlo pro odpověď „spíše ano“. Učitelky, které si vybraly z nabídky „spíše ne“ nebo „ne“ jsem měla vyzvat k odůvodnění jejich stanoviska. Tyto dvě odpovědi mohly být zajímavé. Velká většina dotazovaných je přesvědčena, že v dnešní práci s dětmi na mateřských školách nesmí environmentální výchova chybět.

Tabulka 5 – Je EV nezbytnou součástí vzdělávání MŠ?

Odpovědi	Počet	Procenta
ano	29	72,5 %
spíše ano	8	20 %
spíše ne	1	2,5 %
ne	1	2,5 %
neodpovědělo respondentek	1	2,5 %

Ad 3. Které metody EV jsou zařazovány ve vaší MŠ?

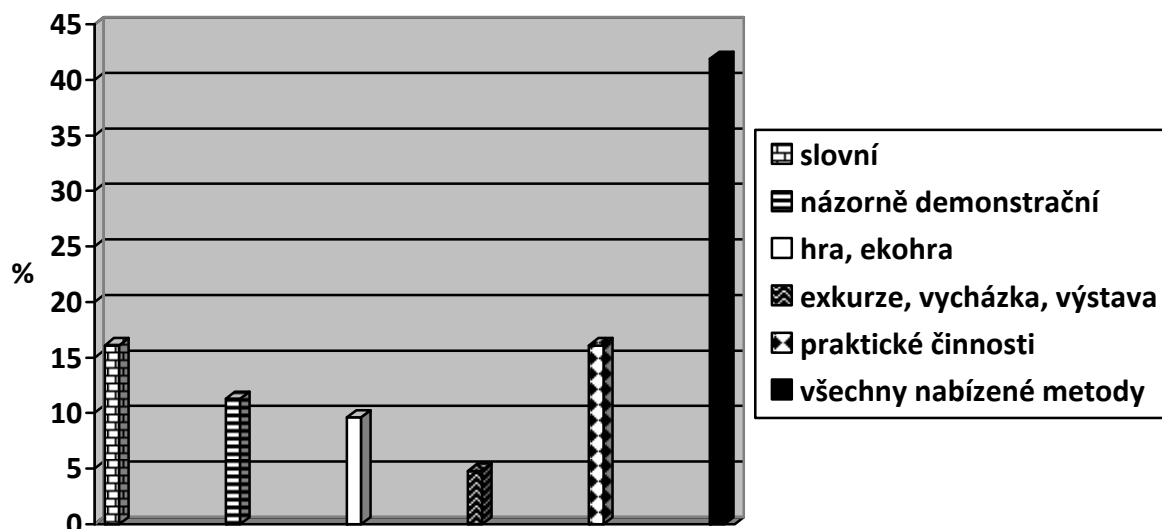
Integrovaný přístup ve výchovně vzdělávacím procesu zahrnuje mnoho různých metod. Pro ulehčení jsem nabídla k zodpovězení výběr metod promítajících se do každodenní činnosti učitelky s dětmi. Přes polovina dotazovaných zaškrtnla poslední možnost: „všechny nabízené metody“. Ostatní si vybraly z nabízených variant dvě i více metody... Pro snadnější přehlednost jsem sestavila graf 4.

Nejnižší počet bodů u nabídnuté odpovědi: „exkurze, vycházky, výstavy“ bude nejspíše zapříčiněn nedostupností těchto forem rozvíjení EV pro venkovské školy, školy z menšího města, ale také skutečností poukazující na ztíženou možnost zajistit vždy bezpečnou cestu dětí – doprovod na tyto akce (z důvodu personálních podmínek MŠ. Vycházím bohužel z vlastních zkušeností.)

Tabulka 6 – Užívané metody EV ve vybraných MŠ

Metody	Počet odpovědí	Procenta	Počet a Procenta
slovní (vysvětlování, rozhovor)	10	16,1 %	36/57,9
názorně demonstrační (pozorování, pokus, knihy, obrázky)	7	11,3 %	
hra, ekohra, prožitkové učení	6	9,6 %	
exkurze, vycházka, výstava	3	4,8 %	
praktické činnosti	10	16,1 %	
všechny nabízené metody	26	41,9 %	26/41,9

Graf 4 – Užívané metody EV na vybraných MŠ



Ad 4. Jsou do Vašeho ŠVP začleněna témata činností podporující EV?

Příjemně mě překvapily výsledky. Z navrhovaných variant vzdělávacích oblastí, do kterých mají mateřské školy ve svém ŠVP začleněny činnosti týkající se EV, se nejlépe umístila první navrhovaná možnost „ano, do všech oblastí uvedených v RVP PV“. Tuto odpověď označilo 32 respondentek. Můžeme tedy napsat, že se environmentální výchova v mateřských školách z 64% prolíná do všech vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro mateřské školy.

Dalších 7 učitelek označilo za průřezovou oblast environmentální výchovy v RVP PV Dítě a svět. Některé dotazované k tomuto zaškrtnly navíc jinou vzdělávací oblast. Mnou nabídnutá odpověď „ano, máme však vzdělávací obsah ŠVP jinak sestaven, EV se promítá do těchto celků:“ nebyla využita nejspíše z důvodu nesrozumitelné formulace.

Jedna respondentka uvedla, že nemají ve svém ŠVP zařazená témata činností podporující EV. Důvod ale neuvedla, takže se můžeme jen domnívat... Nicméně považuji mou formulaci otázky za nepříliš šťastnou, protože jsem do ní nezařadila výzvu k odůvodnění (proč?).

Druhou částí otázky mohl být dotaz týkající se spolupráce učitelek na třídách při tvorbě třídních výchovně vzdělávacích plánů s ohledem na environmentální výchovu (popřípadě dílčí oblast RVP PV Dítě a svět), zda mají speciálně vytvořené a zpracované projekty s tématem environmentální oblasti?

Tabulka 7 – Témata podporující EV začleněna do ŠVP

Možnosti odpovědi	Počet	Procenta
ano, do všech oblastí uvedených v RVP pro PV	32	64 %
ano, do oblastí:		
- dítě a jeho tělo	2	4 %
- dítě a jeho psychika	1	2 %
- dítě a ten druhý	1	2 %
- dítě a společnost	6	12 %
- dítě a svět	7	14 %
ano, máme však vzdělávací obsah ŠVP jinak sestaven. EV se promítá do těchto celků	0	0 %
ne, nejsou začleněna	1	2 %

Ad 5. Příklady činností podporující EV, které jsou zařazovány do programu v MŠ:

Na tuto otevřenou otázku existovalo množství odpovědí. V tabulce 8 je nabízím v kategoriích od těch nejfrekventovanějších činností podporujících EV na MŠ až po individuální a velice specifické odpovědi každé učitelky.

Odpovědi jsem v otevřených otázkách seřadila podle abecedy. Konkrétní nabídky činností mne zaujaly svou nápaditostí. Nejčastějšími činnostmi podporujícími EV na MŠ jsou cíleně zaměřené vycházky, výlety, návštěvy ekologicky školících zařízení (ekocenter), zařazování experimentů, smyslových her a ekoher. Vyhodnocení informací bych viděla spíše orientačně, protože má snaha o správnou formulaci otázky v dotazníku se ukázala jako nevhodně zvolený prostředek.

Jedna odpověď vyzněla negativně (zařadila jsem ji na konec tabulky): „*Nevyužíváme odpadových ani zbytkových materiálů.*“ Bylo by zajímavé vědět PROČ?

Pro ujasnění jsem vypracovala tabulku na následujících stranách.

Tabulka 8 – Činnosti podporující EV na mateřských školách respondentek

Odpovědi respondentek zkatégorizované	Počet	Procenta %	Poznámky jednotlivců
akce	6	6,1	<i>Den bez aut</i> <i>Loučení s létem, jarem, zimou</i> <i>Morena</i>
cíleně zaměřené vycházky, výlety	10	10,2	<i>Návštěva farmy</i> <i>ZOO</i> <i>Útulek pro psy v Kolíně</i> <i>Návštěva skanzenu</i> <i>„Toulavé botičky“ 1x měsíčně zařazujeme do programu práce půldenní výlety tematicky zaměřené (Co se děje na poli?, Zavírání lesa aj.)</i>
divadelní představení s EV – scénky s EV	3	3	<i>„Den Země“ + „Den stromů“ + „Den zvířat“</i>
ekocentra	8	8,2	<i>Toulcův dvůr, Tereza</i> <i>Střevlík v Oldřichově</i> <i>Divizna v Liberci</i> <i>Sedmihorky</i>
ekologická literatura, publikace, encyklopedie, pracovní listy	5	5,1	<i>Jak to bylo s jedličkou a červeným ptáčkem? Z. Malinský</i>
ekovýchové chvílky v rámci výchovně vzdělávací práce	2	2	<i>Vytváříme si pravidla</i>
experimenty	8	8,2	<i>Poznávání materiálů</i> <i>Fyzikální pokusy na zahradě</i>
manipulační činnosti	6	6,1	<i>Každodenní s přírodninami</i> <i>Sběr přírodnin</i>
nástěnky	2	2	
péče o přírodu	2	2	<i>Pohádkové zpracování (oblékáme stromům sukýnky)</i> <i>Sběr kaštanů do krmelce</i>

péče o zvířata, pozorování zvířat	3	3,1	<i>Na přilehlé farmě sledujeme jeden živočišný druh v průběhu celého roku.</i>
poznávání v přírodě	1	1	<i>Plnění zábavných úkolů</i>
pozorování	5	5,1	<i>Jednoho stromu po celý rok Každé dítě si od začátku roku pěstuje, stará se o Kapskou fialku, kterou v květnu daruje mamince k svátku</i>
práce na školní zahradě	7	7,1	<i>Pěstování zeleniny na záhonech dětí Hrabání listí, sběr ovoce</i>
pracovní a výtvarná výchova	6	6,1	
program	3	3,1	<i>Celoroční ekovýchovný program „Za bludným kořenem“ Čmelák Dopravní hřiště</i>
projekt	5	5,1	<i>Třídění odpadu Spolupráce s ČSOP – projekt Bodlinka (péče a přezimování malého ježka) „Nepořádeček“ učit se nepoškozovat přírodu</i>
smyslové hry, ekohry, hry v přírodě	8	8,2	<i>Hry v průběhu dne (zvuky v přírodě, hra Na hejkala apod.) Hry s využitím odpadového materiálu</i>
Škola v přírodě	4	4,1	<i>Krkonoše</i>
vybudovali jsme v MŠ...	3	3,1	<i>...Přírodní učebny na malé zahradě ...Kompostér</i>
nezařazujeme činnosti podporující EV na naší MŠ	1	1	<i>Nevyužíváme odpadových ani zbytkových materiálů</i>

Ad 6. Dopište, prosím, Vaše dosavadní zkušenosti týkající se EV s jejich účinností, realizací a zpětnou vazbou (nejen u dětí):

Na tuto zdánlivě jednoduchou prosbu je ale poměrně těžké odpovědět. Podíváme-li se na tabulku č. 9, zjistíme, že většina respondentů (až 70%) na tuto otázku odpověděla s kladnou odezvou kladně. Jak konkrétně však vypadá zpětná vazba? Co si máme pod odpovědí „zpětná vazba dobrá, výborná“ představit? ... Toto byl podle mého názoru problém, který vyvstal v souvislosti s otázkou. Jen 20 dotazovaných se rozepsalo podrobněji. Tato položka dotazníku tedy nemá, podle mého názoru, zcela výpovědní hodnotu. Přesto jsem získané informace zpracovala do tabulky 9.

6 respondentek na tuto otázku vůbec neodpovědělo, další 3 napsaly „nemám zkušenosti“. Měla jsem nabídnout možnosti: „výborné – velmi dobré – dobré – spíše špatné – špatné – žádné. A odůvodnění?“ O možnosti jsem uvažovala, ale chtěla jsem znát konkrétní odpovědi a nabídnutím variant jsem se obávala, že bych dotazované nevybídla k dalšímu rozepisování se konkrétních zkušeností. Podle významu odpovědí jsem nakonec varianty vytvořila a přiřadila k nim odpovědi. Výsledky jsou zpracovány v tabulce 9 a vyobrazeny na grafu 5.

Častá byla připomínka týkající se návaznosti EV a spolupráce MŠ se ZŠ ve smyslu vedení a požadavků k dítěti. Ještě častějším aspektem byla nutnost zapojení do EV rodičů (individuální rozhovory, poradenský servis i společné akce).

„Pokud záměry EV nejsou dále prohlubovány v jednotlivých rodinách, pokud rodiny nenavazují na záměry školy, neprolínají se a vzájemně se nedoplňují, účinnost EV a zpětná vazba je nulová, záporná.“ (z dotazníku)

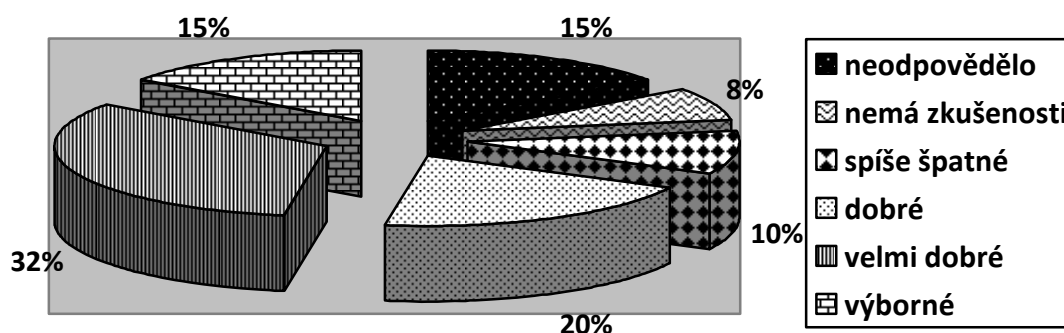
Objevil se i názor, že: *„Děti ze sídliště nemají vztah k přírodě jako děti z vesnice, proto učitelky i rodiče musí daleko více upevňovat a posilovat tento cit. „Zelené“ prostředí je elementární podmínkou pro vybudování vztahu k přírodě.“ (z dotazníku)*

Tabulka 9 – Zpětná vazba s realizací EV (nejen) u dětí

Nenabídnuté varianty	Počet	%	Mnou přiřazené některé konkrétní odpovědi respondentek
zkušenosti výborné	6	15	<p>- Děti mají znalosti i zkušenosti, za nejzajímavější téma považují pozorování počasí – předpovědi a pranostiky, podstatná je zpětná vazba od rodičů: hlavně v třídění odpadu (děti upozorňují rodiče) + přináší i zrní do krmítek na školní zahradě</p> <p>- EV se věnuji již mnoho let, vždy s velkou odezvou ze strany dětí. V poslední době se EV věnuje stále více pozornosti – akce, setkání, semináře pro učitelky – ještě ale chybí pro MŠ školení pro koordinátory...</p> <p>- Mám jenom dobré zkušenosti, protože EV jsme pojali srdcem, víme, že jsme součástí přírody a děti tak vychováváme. Ne vždy se vše podaří, ale během roku pozoruji, že děti mají citlivější vztah jak k lidem, tak k přírodě a také spoustu návyků a znalostí, které v průběhu roku získaly.</p> <p>- Mám dobrou zkušenost ze společných citových prožitků, děti si zkouší schopnost empatie k jiným živočišným druhům a rostlinné říši. Mají možnost dalšího ovlivňování chování druhých dětí, také částečně rodičů.</p>
velmi dobré	13	32,5	<p>- Rádi si vyprávíme o svých zážitcích – z přírody, dovolené, u prarodičů apod.</p> <p>- EV je dětem blízká, učí je se ekologicky chovat a stejně tak i jejich rodiče (starost o rostlinky).</p> <p>- Děti si více cení přírody, živé i neživé. Třídí odpad. Prožívají při ekovýchovných hrách radost nejen ze soutěžení. Zažívají pocit být nápomocný a prospěšný.</p> <p>- Děti jsou i doma vedeny k třídění odpadu.</p> <p>- Ve školce máme dobré výsledky, málokteré rodiny doma netřídí odpad.</p> <p>- Děti si nejvíce zapamatují přes smyslové vjemy, proto se mi osvědčily tzv. dílny, pak lze navazovat na získané zkušenosti i v jiných oblastech. Využívám materiál z ekocenter.</p> <p>- Děti takto zaměřené činnosti baví, protože vychází z jejich přirozenosti a jsou jim příjemné.</p> <p>- Nejvíce se osvědčilo přímé pozorování během výletů se zapojením dětí do ochrany přírody.</p>

			<p>- Důležitou vidím návaznost a spolupráci MŠ se ZŠ v tomto ekologickém ohledu, vedení a požadavků na dítě...; s rodiči individuální rozhovory, poradenský servis i společné akce.</p>
dobré	8	20	<p>- Děti vědí, že odpadky se hází do koše, ne do přírody.</p> <p>- Za peníze z odevzdaných pet lahví kupujeme dětem nové hračky, knihy apod. Děti vědí, že odpad se musí třídít a hlavně, že odpadky se nevyhazují v přírodě.</p> <p>- Děti si více všímají nevhodného chování dospělých vůči přírodě. Jinak je odezva většinou kladná. U dětí více upevňovat vztahy k přírodě.</p> <p>- Rozvoj ekologického povědomí, učíme děti i rodiče</p>
spíše špatné	4	10	<p>- Nejsou žádné hmatatelné výsledky.</p> <p>- Pokud záměry EV nejsou dále prohlubovány v jednotlivých rodinách, pokud rodiny nenavazují na záměry školy, neprolínají se a vzájemně se nedoplňují, účinnost EV a zpětná vazba je nulová, záporná.</p> <p>- Děti ze sídliště nemají vztah k přírodě jako děti z vesnice, proto učitelky i rodiče musí daleko více upevňovat a posilovat tento cit. „Zelené“ prostředí je elementární podmínkou pro vybudování vztahu k přírodě.</p> <p>- Všichni by si měli více vážit přírody.</p>
špatné	0	0	
Nemám zkušenosti	3	7,5	
Neodpovědělo	6	15	

Graf 5 - Zpětná vazba, zkušenosti s EV



Ad 7. Jakým způsobem spolupracujete s rodiči, obecními (městskými) úřady, sponzory, dalšími školami a jinými zařízeními při zajišťování EV?

Odpovědi jsem roztřídila do možných typů spolupráce „s kým spolupracujete?“ (graf 6) a některé konkrétní odpovědi jsem zaznamenala do tabulky 10. Zajímavá mi přišla skutečnost, že spolupráce se základní školou se neobjevila ani v jednom z dotazníků, proč asi...? Naopak pomoc a spolupráce rodičů nejen při údržbě školní zahrady se objevila mnohokrát (45%). Vysoké procento (2. místo) obsadila spolupráce s organizacemi, různými členy organizací apod. Často rodiče možná ani netuší, jak moc se snaží učitelky zpestřit dětem výchovně – vzdělávací program MŠ spoluprací a kontaktováním se s takovými organizacemi...

Forma spolupráce rodičů se ukázala jako různorodá a největší (30%). V některých mateřských školách pomáhají rodiče organizovat výlety, děti doprovází a účastní se tvořivých dílen z netradičních materiálů a pak výrobky prezentují na výstavce (10%). Někde zase rodiče pomáhají financovat a zajišťovat různé projekty (např.: projekt pořádaný ZOO v Praze „Máme rádi zvířata“ a zapůjčují materiály související s EV (8%).

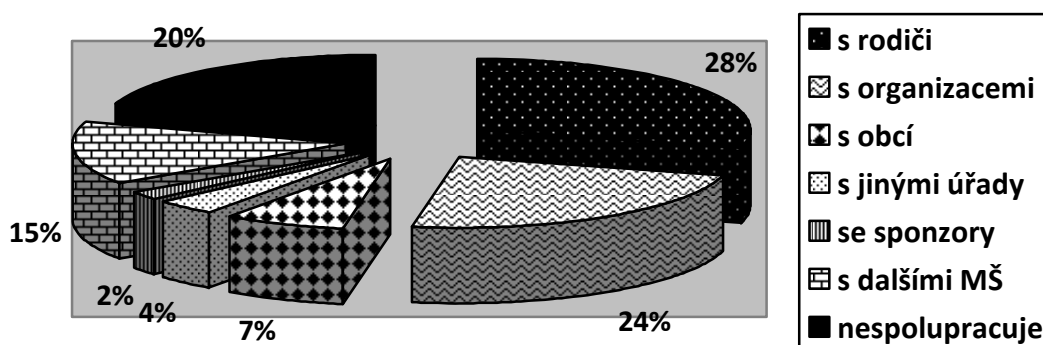
11 respondentek uvedlo, že nespolpracují při zajišťování EV s nikým.

Tabulka 10 – Možnosti spolupráce při zajišťování EV

Spolupracujeme touto formou	Počet	%	Některé konkrétní odpovědi
S rodiči	16	29,1	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sběr odpadové materiálu vhodného k výtvarné činnosti</i> - <i>2x ročně brigáda rodičů na úpravě školní zahrady</i> - <i>Tvořivé dílny dětí s rodiči (práce s odpadovým materiálem)</i> - <i>Spolupracujeme s rodiči z ČSOP.</i> - <i>Schůzky s rodiči, zábavná odpoledne, kde tvoříme z přírodnin a odpadového materiálu.</i> - <i>Sbíráme a třídíme odpad s rodiči (i hliník - sběr surovin a odvoz ASOU.</i> - <i>Výlety s rodiči za krásami naší vlasti z výtěžku ze sběru</i> - <i>Navštěvujeme společně s rodiči ekocentrum Střevlík a jeho semináře.</i> - <i>Návštěva domova jednoho dítěte kvůli jejich velkému množství hospodářských zvířat – mlád'átka na jaře.</i> - <i>S rodiči ve vybavení CA experiment potřebnými pomůckami.</i>
S organizacemi, členy spolků atd.	13	23,6	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Akce pořádané sdružením TEREZA</i> - <i>Spolupracujeme s SEV Toulcův dvůr, jehož jsme součástí.</i> - <i>Semináře v městské knihovně.</i> - <i>Semináře pro děti i dospělé organizované ekocentry Divizna, Střevlík, Sedmihorky – ekologické soustředění.</i> - <i>Přednáška „Tonda obal“ z Ekonomy.</i> - <i>Se zvířecí farmou organizujeme návštěvy.</i> - <i>Beseda s myslivcem o zvěři a ochraně lesa, prohlídka požární zbrojnice a hasící techniky, beseda s policistou s ukázkou práce se psem při vyhledávání nebezpečných látek.</i>

			- Sponzorujeme ze sběru i zvířátko v liberecké ZOO.
S obcí	4	7,3	- Snaha přinutit místní úřad o „ekospolupráci“: výsadba stromků, úklid okolí MŠ. - Schůzky na městském úřadě – vychází nám vstříc! - Zapojujeme se do soutěží ve sběru ekologického odpadu, které vyhlašuje Městský úřad. Rodiče sbírají s námi. - Sledování událostí v obci a účast na nich. - Výstavy na úřadě.
S jinými úřady	2	3,6	- Píšeme žádosti o granty jako nezisková organizace. - Žádost o grant vyhlášený Ministerstvem školství na výstavbu přírodní učebny.
Se sponzory	1	1,8	
S dalšími MŠ	8	14,5	- Spolupracujeme s dalšími MŠ: akce Den země, Den stromů. - Spolupracujeme s jinou MŠ, která má v programu EV. - Organizujeme ekoprogramy pro ostatní MŠ a veřejnost. - Pečení brambor v ohýnku společně se sousední MŠ
Nespolupracujeme	11	20	

Graf 6 – Spolupráce MŠ při zajišťování EV



Ad 8. Máte ve Vaší MŠ podmínky pro třídění odpadu?

V této části dotazníku jsem chtěla zjistit, zda se na školách třídí odpad, v případě že ano, kdo se podílí na třídění (od dětí, přes učitelky, až po všechny zaměstnance školy), jakým způsobem třídí odpad (papír, plasty, sklo, ... až po bioodpad ve školní kuchyni), a kdo zajišťuje vynášení tohoto tříděného odpadu do kontejnerů (na třídách děti, ostatní pracovní zaměstnanci).

Největší podíl 40% na zajištění třídění odpadu mají samotné MŠ, dalšími skoro 40% je zajišťován odpad zřizovatelem nebo obecním (městským) úřadem a ve 20% odpovědi byla uvedena odpověď „ne, nemáme podmínky pro třídění odpadu“.

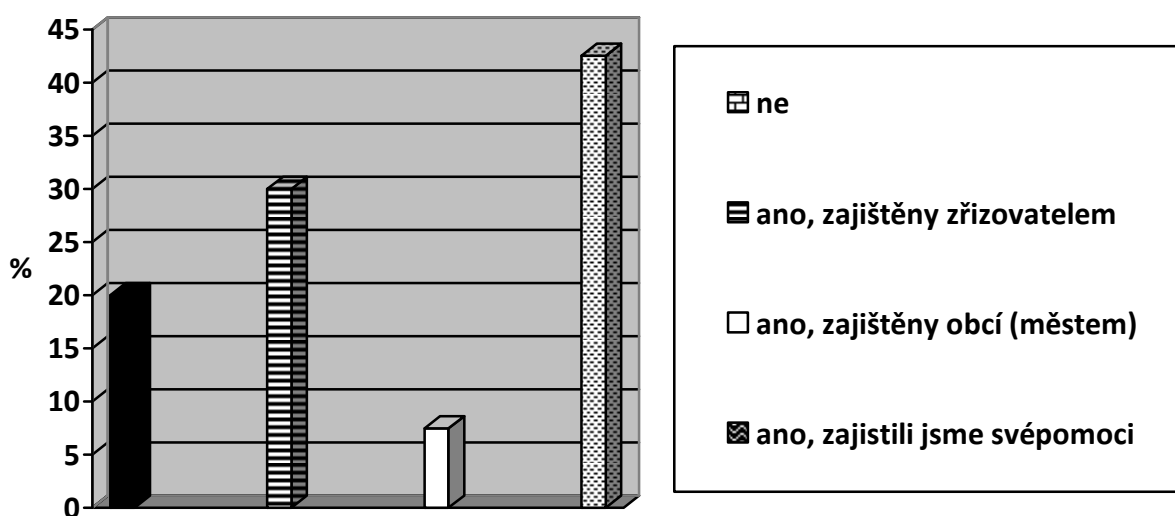
V pokračování odpovědi „ano, zajistili jsme si svépomocí“ se respondentky, ve většině případů, uchýlily k pouhému opsání navrhovaných řešení v závorce za položenou otázkou. Tudíž jsem se nedozvěděla, jak třídí odpad – co všechno třídí a kdo na třídách zajišťuje odnášení tříděného odpadu do kontejnerů. Předpokládala jsem, že vynášení tříděného odpadu do kontejnerů si zajišťují děti společně s učitelkou na třídě v rámci výchovného procesu. Tato má domněnka byla asi naivní.

Na většině MŠ se třídí alespoň papír. Jednou odpovědí jsem byla potěšena: „Připravujeme se třídít bioodpad.“

Tabulka 11 – Zajištění třídění odpadu na MŠ

Možnosti	Počet	%	Konkrétní varianty
ne	8	20 %	- S dětmi netřídíme, akorát v CA Ateliéru papír. Sbíráme pet víčka na hry s dětmi.
ano, zajištěny zřizovatelem	12	30 %	- Ne však dostatečně.
ano, zajištěny obcí (městem)	3	7,5 %	
ano, zajistili jsme svépomocí	17	42,5 %	- Papír oddělují děti přímo v Ateliéru a provozní pracovníci pak třídí sklo. - Zajištěn odvoz přímo z budovy 2x do roka (papír a plast). Sbíráme hliníkové fólie, tetrapaky, pet láhve, víčka i baterie. - Vyklidili jsme starou kotelnu, kde máme nyní dostatek prostoru pro třídění i skladování odpadu. - Odnášejí do kontejnerů provozní pracovníci.

Graf 7 – Máte ve Vaší MŠ podmínky pro třídění odpadů?



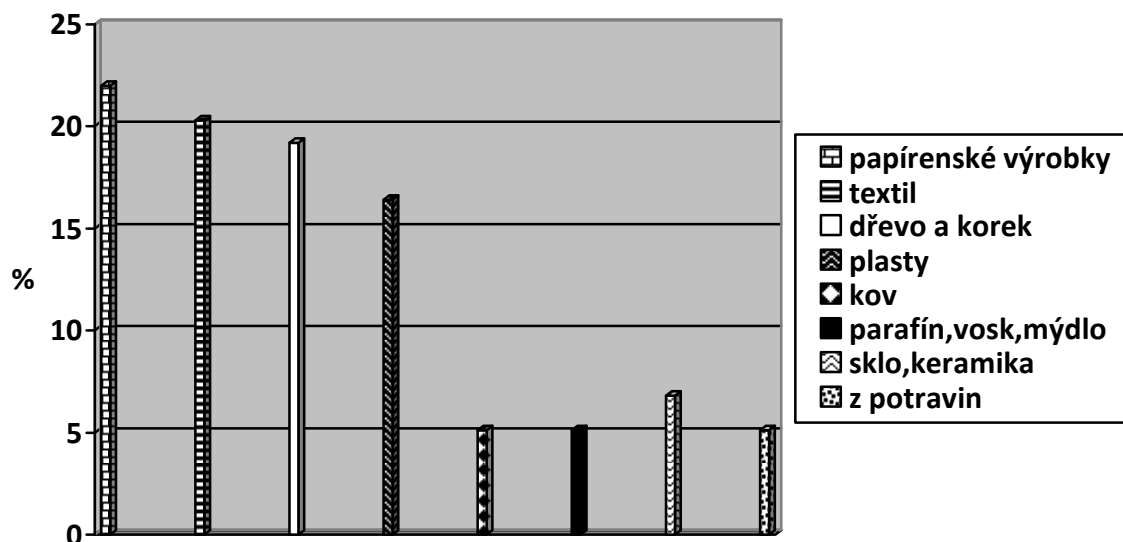
Ad 9. Pokud odpadové a zbytkové materiály využíváte, se kterými pracujete?

Každá respondentka označila několik možností. Všechny jsem započítala. Pokud se podíváme konkrétně na některé používané materiály, největší procentuální obsazení mají tyto odpadové a zbytkové suroviny: papír a papírenské výrobky, textil, dřevo, korek, plasty. Ostatní materiály jsou pak zhruba 6% využívány v praktických činnostech dotazovanými učitelkami. Důvodem může být například nižší variabilnost využití těchto surovin, náročnější dostupnost, hygienické zabezpečení a jiné.

Tabulka 12 – Nejčastěji využívané odpadové a zbytkové materiály učitelkami MŠ

Odpadové suroviny	Počet	Procenta %
zbytkový papír a papírenské výrobky	39	22
textilní materiály	36	20,3
odpady ze dřeva a z korku	34	19,2
plasty	29	16,4
kovové materiály	9	5,1
parafín, vosk a mýdlo	9	5,1
sklo, keramika a porcelán	12	6,8
odpady při zpracování potravin	9	5,1

Graf 8 - Nejčastěji využívané odpadové a zbytkové materiály učitelkami MŠ



Ad 10. Které materiály a náměty výrobků se Vám osvědčily při práci s dětmi?

V této otázce se učitelky pokud chtěly, mohly rozepsat a pochlubit svými nejlepšími nápady využití odpadového a zbytkového materiálu. Učitelky, které vyplnily odpověď na otázku, se projevily velkou dávkou tvořivosti a ochoty podělit se o své nejlepší nápady. V tabulce 13 nabízím v 2. sloupci všechny uvedené náměty. První sloupec tvoří materiál (seřazen podle abecedy), který učitelky nejčastěji používají. Nejosvědčenějším materiálem byly vyhodnoceny textilní zbytky látek, kožešin apod. Druhým v pořadí nejčtenějších odpovědí se stal „papír“ nejspíše z důvodu, který jsem vytáhla z dotazníku: „*Nejčastěji pracujeme s papírem, neboť pro takhle malé děti je to nejpřístupnější a nejjednodušší materiál na zpracování.*“

Na závěr cituji jednu odpověď také z dotazníku: „*Děti pracují rády se všemi materiály, hlavně, že si vytvoří nějaké to dílo, z kterého pak mají velkou radost.*“

Tabulka 13 – Osvědčené nápady výrobků z odpadových a zbytkových materiálů

Odpadové materiály	Konkrétní náměty	Počet	%
<i>dřevité hobliny, dřevěné odřezky</i>	- dřevěné odřezky na ozdoby - zatloukání hřebíků	6	7,6
<i>kovové plechy, dráty</i>	- hliník - vyrývané obrázky, - kovové plíšky ze svíček na výrobu hvězdiček	3	3,8
<i>krabice tetrapakové</i>	- krmítko pro ptáčky	2	2,5
<i>papír lepenkový</i>	- koláže a prostorové práce	4	5,1
<i>papír novinový</i>	- kaširovaná zvířata, talíře..., - z ubrousků vyrábíme Betlém, - výroba ručního papíru	9	11,4
<i>papír z kartonu, kartonové krabice</i>	- domy sloužily jako mobilní nástěnky - kartony z obchodů, využijí každý odpad, - dostáváme z kartonáže papírová kolečka, která využíváme v matematických představách a jazykové výchově i výtvarných činnostech.	4	5,1
<i>papírové role (od kobereců, ubrousků, od látek)</i>	- budky pro ptáčky, palmy, stromy	2	2,5
<i>papírové ruličky z toaletního papíru</i>	- různá zvířátka	7	8,9
<i>plastová víčka z lahví</i>	- veselá abeceda, stavebnice,	5	6,3
<i>plastové kelímky</i>	- zvonečky, vánoční ozdoby	3	3,8
<i>plastové lahve</i>	- pohádkové postavy, zvířátka, hudební a rytmické nástroje	5	6,3
<i>přírodniny suché (odpady při zpracování potravin: skořápky z ořechů, aj.)</i>	- brambory na bramborové korále - skořápky z vajec	3	3,8
<i>sklenice zavařovací, kachle</i>	- olejové dózy jako dárek, střepy z kachel na mozaiky, kreslíme tuší na staré kachle	2	2,5
<i>zbytky korku, korkové špunty</i>	- lesní skřítky, zbytky korku na přáníčka, čertky	6	7,6

<i>zbytky látek, koženky a jiných textilií</i>	<i>- koláže, odstřížky k artefietickému ztvárnění, výroba hadrových míčů a loutek lepení klobouků</i>	13	16,5
<i>zbytky lepících fólií</i>		1	1,3
<i>zbytky tapet</i>		2	2,5
<i>zbytky vlny</i>		2	2,5

4.2.2 Vyhodnocení hypotéz

Realizace environmentální výchovy na našich mateřských školách je závislá na konkrétních učitelkách/učitelích a na zaměření školy.

H1: V mateřských školách se využívají nezávadné odpadové a zbytkové materiály pro tvořivé činnosti dětí.

Jedním z úkolů mé diplomové práce bylo vytvořit soubor námětů pro tvořivé činnosti s odpadovými materiály a při práci s dětmi v mateřské škole ověřit jejich vhodnost. Nezbytným předpokladem je dodržování bezpečnostních a hygienických zásad, zaujetí dětí a vhodnost námětu vzhledem k věku dítěte a jeho osvojeným dovednostem.

Evaluace výsledků v oblasti pracovních činností a rozvíjených dovedností:

Děti se při realizaci námětů zdokonalily v některých výtvarně – pracovních technikách. V situacích, kdy jim byl nechán prostor pro vlastní tvorbu, se projevíly rozdíly v tvořivosti: některé děti byly ve svém tvoření velmi originální, jiné "opisovaly" od ostatních, protože si nevěděly rady (byly vedeny alespoň k tomu, aby výtvar dotvořily po svém). Vymýšlely různé možnosti řešení problémů na základě vlastní zkušenosti, představivosti a fantazie. V tomto smyslu pracovní činnosti přispívají k vytváření kompetencí v oblasti řešení problémů. Dítě se učilo spolupracovat s ostatními ve skupině, ale také prosadit vlastní názor. Děti hodnotily svoji práci, ale i práci druhých, samy v komunitním kruhu prováděly sebereflexi toho, co se podařilo, co ne,

co je třeba zlepšit, popřípadě jaké nové třídní pravidlo vytvořit a důsledně dodržovat při práci s odpadovým materiálem, co příště nedělat apod.

Potěšení dětí z vlastního tvoření, z toho, co samy dokázaly nebo zvládly, a radost z hotového celku, kterým se mohou pochlubit svým kamarádům i rodičům, je pro každé dítě největší odměnou.

Praktické činnosti jako metoda zařazovaná do EV na mateřských školách dosáhly 16% výsledku anonymního dotazníkového šetření. Odpadové a zbytkové materiály se s velkou variabilitou využívají při těchto aktivitách. Nejčastějším materiálem (22%) je zbytkový papír a papírenské výrobky (konkrétně papír lepenkový, novinový, kartonové krabice, papírové role různých velikostí), dále zbytky textilních materiálů (20%). Odpad ze dřeva a korku je učitelkami využíván při pracovních činnostech s dětmi 19,2%. Plastové materiály jsou učitelkami využívány 16%. Ostatní odpadové materiály, které můžeme kategorizovat na kovové materiály; parafín, vosk a mýdlo; sklo, keramika a porcelán; odpady při zpracování potravin jsou v průměru využívány učitelkami 5,5%.

Rodiče se podílí na sběru materiálu vhodného k praktickým činnostem z odpadového a zbytkového materiálu.

V 80% případů je zajištěno třídění odpadu na mateřských školách. Jaké druhy odpadů se v těchto předškolních zařízeních třídí, se mi z formulace otázky nepodařilo zjistit.

Na základě těchto uvedených skutečností, mohu konstatovat, že první hypotéza byla potvrzena – v MŠ se využívá odpadových a zbytkových materiálů pro pracovní činnosti dětí.

H2: Environmentální výchova je zařazena do většiny Školních vzdělávacích programů.

Po odpovědích učitelek působících na mateřských školách na deset položek v dotazníku, jsem zjistila jejich vztah k environmentální výchově a způsobu, jakým je EV v jejich ŠVP zajišťována – stav environmentální výchovy na vybraných mateřských školách.

Přes 90% učitelek se domnívá, že v dnešním výchovně-vzdělávacím procesu nesmí environmentální výchova na mateřských školách chybět. Bohužel dvě respondentky odpověděly negativně. Faktem zůstává, že musejí při své práci s dětmi respektovat RVP PV a pedagogicky naplňovat a praktikovat jeho průřezovou oblast environmentální výchovy Dítě a svět. A pokud funguje podmínka spolupráce obou učitelek na třídě při tvorbě třídního vzdělávacího plánu s prvky ekologické výchovy obsažené v RVP PV, pak i tyto dvě respondentky se nepochybně musí s environmentální výchovou při své práci setkávat...

Dnes má každá mateřská škola svůj Školní vzdělávací program, ze kterého vychází filozofie školy, přístup k dětem i veškerá edukační činnost a spolupráce s rodiči. Podle zjištěných výsledků se témata činností podporující EV na mateřských školách z 64% prolínají do všech dílčích vzdělávacích oblastí ŠVP, které vytyčuje RVP PV a podle 34% odpovědí respondentek se prolínají do oblasti Dítě a svět. 98% respondentek potvrdilo, že do ŠVP je zařazována EV.

Hypotéza 2: byla potvrzena.

H3: Mezi časté metody environmentální výchovy patří hry a praktické činnosti.

Integrovaný přístup ve výchovně vzdělávacím procesu zahrnuje mnoho různých metod. 41, 9% odpovědí na otázku, které metody EV jsou zařazovány ve vaší MŠ, bylo pro poslední navrhovanou možnost: „všechny nabízené metody“, dalších 9,6% odpovědí pro „hru, ekohru“ a 16,1% pro „praktické činnosti“.

Přes 60% učitelek má zkušenosti s EV a jejími metodami činností „dobré – velmi dobré – výborné“. Ale problém nastane, pokud chcete od učitelek (sebe nevyjímaje) konkrétní příklad – zpětné vazby od dětí. Učitelky neumí odpovědět (neodpovědělo 15%, odpovědělo „nemám zkušenosti“ 7,5%) na tuto zdánlivě jednoduchou otázku. Na základě této analýzy jsem si vytvořila názor, že potřeba evaluace, autoevaluace ve vzdělávání je opodstatněná a je čas, aby si i učitelky uměly obhájit svoji práci nepochybně často kvalitní, soustavnou a nenahraditelnou...

Hypotéza 3: se z části potvrdila.

H4: Většina mateřských škol při environmentální výchově spolupracuje s rodiči, ale nevyužívá spolupráce s městskými (obecními) úřady.

Mateřské školy usilují o zlepšení spolupráce s rodiči nabízením nadstandardních činností (organizováním zájmových kroužků, pořádáním různorodých akcí) pro děti. Učitelky v dotazníku vyjadřují potřebu zapojit do EV rodiče (individuální rozhovory, poradenský servis i společné akce). V otázce týkající se spolupráce s rodiči nebo úřady, dalšími školami, však 20% dotazovaných odpovědělo „nespolupracujeme“, což zcela patrně limituje a snižuje platnost mé hypotézy. Myslím si, že je důležité se soustředit více na spolupráci s rodiči v tom pravém smyslu slova.

Z konference EVVO pro předškolní věk MRKVIČKA (konané v Brně, únoru 2008) jednoznačně vyplynulo, že mateřské školy s environmentálním ŠVP, který rozvíjí v dítěti vztah k přírodě, si ne zvolily cestu zavděčit se rodičům nějakou nadstandardní aktivitou, ale snaží se s rodiči udržovat přátelský kontakt a vtáhnout rodiče přímo do dění MŠ. Ziskají tak důvěru rodičů v předškolní zařízení a v jeho pozitivní vliv na výchovu a vzdělávání svého dítěte.

Rodiče by se měli do projektů EV více zapojovat, někdy je naše snaha získat si rodiče s nadšením přijata, někdy je však toto úsilí dílem „vysoké pedagogické diplomacie“. Důležitá je soustavnost a vytrvání v odhodlání učitelky si rodiče kolem sebe „vychovat“ ke spolupráci. Bohužel učitelky komunikaci o spoluúčasti rodičů na ŠVP často vzdávají předem. Važme si toho, že existuje větší část rodičů, kteří chtějí a najdou si čas věnovat se ve svých volných chvílích mateřské škole a dětem. Pro učitelku je pak zpětně ocenění její práce s dětmi tím „hnacím motorem“ zkoušet to dál...

Dobře víme, že výchovné působení rodiny pěstované a zakořeněné v dětech od nejnižšího věku, se ani se zvyšujícím vzděláním a věkem příliš nemění. Zcela jedinečná a nezastupitelná výchova rodičovská, výchova vlastního příkladu, proto nejlépe pěstuje v dítěti základy pro návyky týkající se třeba třídění odpadu, využívání a plýtvání pracovního materiálu, a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá.

V dotazníkovém šetření se dotazované zdůrazňovaly nutnost spolupráce mezi MŠ a ZŠ týkající se návaznosti EV ve smyslu vedení a požadavků k dítěti. S žádným návrhem, způsobem nebo uskutečněnou formou spolupráce, činností se základem v EV,

jsem se však ani v jednom z dotazníků nesečkala. Důvody??? Na druhou stranu jsem byla překvapena vyskytujícími se variantami spolupráce mezi různými MŠ (14,5%).

Abych odpověděla na druhé stanovisko hypotézy: MŠ nevyužívá spolupráce s městskými (obecními) úřady, uvádím procentuální hodnoty. Spolupráce MŠ s obecním (městským) úřadem dosáhla 7,3% a s jinými úřady (ministerstva) 3,6%. Žádost o granty vyhlášené ministerstvy, zapojování do soutěží vyhlášenými úřady, ale také snaha úřady přimět ke spolupráci hodnotí respondentky často jako problémem „v environmentální praxi“.

Hypotéza 4 / první část: nemůže být jednoznačně vyvozena.

Hypotéza 4 / druhá část: se potvrdila.

ZÁVĚR

Předpokladem pro správné působení environmentální výchovy na děti v MŠ je poznání možných důsledků činnosti jednotlivce i společnosti na životní prostředí a na samotnou přírodu. Abychom mohli na tyto důsledky vůbec nahlížet, nesmí nám být ale příroda a životní prostředí lhostejné, je třeba, abychom s ní byli emočně svázáni. Pro dítě v předškolním věku je důležité, aby navázalo citový vztah ke všemu živému a k přírodě. V praktickém životě mateřské školy to znamená: poskytnout dítěti dostatek prostoru při pobytu venku pro vlastní pozorování a objevování přírody. Dítě nemusí ještě plně poznávat, ale umí kontakt s přírodou prožívat. Pozitivnímu vztahu k přírodě a jejímu vlivu na formování osobnosti dítěte přikládala v minulosti celá pedagogická teorie i praxe hluboký význam (Komenský).

Začlenění EV napříč curiculum předškolního vzdělávání Rámcového vzdělávacího programu ve vztahu k přírodě jsem se pokusila teoreticky zmapovat ve své diplomové práci. Výsledkem environmentální výchovy by měla být ekologická odpovědnost. To znamená promýšlet důsledky svého jednání a také ochotu změnit svoje myšlení a jednat aktivně. Cíle této oblasti nejlépe naplníme pozorováním, praktickými činnostmi, výlety do blízkého i vzdálenějšího okolí a také, ale především vlastním příkladem chování. Důležitější, než dítěti říkat, co má dělat a co ne, je správný příklad a vzor. Často nezájem ze strany učitelek i ředitelek zabývat se oblastí EVVO, nedostatek motivace či znalostí a tím i zkreslený pohled na informace o nabízených aktivitách, pomůckách, metodických materiálech a spolupráci se negativně projeví v aplikaci environmentální výchovy do hloubky, tak aby dítě „zasáhla“. Četnost učitelek, které se cíleně zabývají přípravou projektů s ekologickou výchovou a zařazují prvky EV do těchto projektů, by měla být v dnešní době na školách běžným stavem. (Je pravda, že výsledky vyhodnocených otázek v dotazníku nenaznačují opak).

Ať chceme nebo nechceme, svou činností prostředí ovlivňujeme, a proto bychom měli všechny své činy dotýkající se přírody odpovědně zvažovat. K lidskému poznání v současnosti už neodmyslitelně patří nutnost péče o životní prostředí. Podstatnou roli v této péči sehrává zacházení s odpady.

U odpadů často vzniká dojem, že je stačí třídít nebo odděleně sbírat, a tím je problém recyklace vyřešen. To je ovšem pouze první krok, který může vytvořit prostor pro další využití odpadu. Protože s odpady přicházíme do kontaktu prakticky denně, je zapotřebí člověka k žádoucí činnosti inspirovat. Již právě děti je třeba vést k tříděnému sběru odpadů. Dítě předškolního věku vnímá a chápe to, co se kolem něj děje, je schopno diskutovat na jednoduchá ekologická témata, uvědomuje si širší souvislosti chování lidí k přírodě a jeho důsledky.

Důležité při pracovních činnostech s odpadovými materiály je ověřování a hodnocení různých postupů, experimentování, vytváření předpokladů pro rozvoj kritického myšlení. Pro realizaci takto zaměřené EV je však nutné připravit na prvním místě právě učitelky a učitele.

Některé postřehy, poznatky, náměty činností z odpadového a zbytkového materiálu jsem se snažila promítnout do své práce. Věřím, že učitelkám, kterým se tato práce dostane do rukou, a které by rády v oblasti ekologické výchovy pracovaly nebo již pracují, mohou mé náměty napomoci k další práci a tvorbě v rámci environmentální výchovy.

Pojmy jako „pracovní činnosti“, „výtvarné tvoření“, „estetické aktivity“ se překrývají svými významy. Těžko je od sebe oddělíme a lehce jeden zaměňujeme za druhý (v různých podobách a kombinacích). Poměrně často tyto pojmy ve své diplomové práci používám a přiznávám, že orientovat se v tom, kdy který použít, mi dělá potíže. Myslím si, že pro mě, a nás všechny, kdo pracujeme v oblasti předškolní pedagogiky je štěstí, že děti významy těchto pojmů nerozlišují. Činnosti, které stojí za nimi, se tak v jejich mysli slévají v jeden celek – činnost, která přináší potěšení.

SEZNAM FOTOGRAFIÍ, TABULEK A GRAFU □

Foto 1 - Čertí boule...1

Foto 2 - Čertí boule...2

Foto 3 - Život na zeměkouli...1

Foto 4 - Život na zeměkouli...2

Foto 5 - Dýňová strašidla

Foto 6 - Klíčky k jaru

Foto 7 - Trůn pro krále

Foto 8 - O perníkové chaloupce...1

Foto 9 - O perníkové chaloupce...2

Foto 10 - Naše město

Foto 11 - Staroměstský orloj

Foto 12 - Domečky z Tetra-Pakové krabičky

Foto 13 - Princové jdou na draka

Foto 14 - Zajíčci březňáčci

Foto 15 - Vodník Česílko

Foto 16 - Křídla motýlí

Foto 17 - Až přijde jaro

Foto 18 - Zima leze pod čepici...1

Foto 19 - Zima leze pod čepici...2

Foto 20 - Když vrána k vráně sedá...1

Foto 21 - Když vrána k vráně sedá...2

Foto 22 - Mozaiky z víček

Foto 23 - Skleník pro masožravou rostlinu

- Foto 24 - Zlatá rybko, kde jsi?
- Foto 25 - Čára
- Foto 26 - Kelímkové pexeso
- Foto 27 - Puzzle
- Foto 28 - Když se kapři mrskají...
- Foto 29 - Pekelný oheň...1
- Foto 30 - Pekelný oheň...2
- Foto 31 - Uličnická vajíčka...1
- Foto 32 - Uličnická vajíčka...2
- Foto 33 - Skořápkové srdíčko
- Foto 34 - Strom skořápkovník
- Foto 35 - Stromeček dáreček
- Foto 36 - Řetězy z pomeranče
- Foto 37 - Auto už je tu!
- Foto 38 - Z pekla čert
- Foto 39 - Je to celý chlupatý, ocas má až na paty. Co je to?
- Foto 40 - Kočičí duo
- Foto 41 - Kočičí sbor

Tabulka 1 – Roky praxe respondentek

Tabulka 2 – Zaměření mateřské školy (ŠVP, kurikulum, program, filozofie školy)

Tabulka 3 – Místo, kde se vaše mateřská škola nachází

Tabulka 4 – Věkové rozložení dětí ve třídě

Tabulka 5 – Je EV nezbytnou součástí vzdělávání MŠ?

Tabulka 6 – Užívané metody EV ve vybraných MŠ

Tabulka 7 – Témata podporující EV začleněna do ŠVP

Tabulka 8 – Činnosti podporující EV na mateřských školách respondentek

Tabulka 9 – Zpětná vazba s realizací EV (nejen) u dětí

Tabulka 10 – Možnosti spolupráce při zajišťování EV

Tabulka 11 – Zajištění třídění odpadu na MŠ

Tabulka 12 – Nejčastěji využívané odpadové a zbytkové materiály učitelkami MŠ

Tabulka 13 – Osvědčené nápady výrobků z odpadových a zbytkových materiálů

Graf 2 – Roky praxe respondentek

Graf 2 – Zaměření/ Nezaměření MŠ na environmentální výchovu

Graf 3 - Rozdělení aglomerací, do nichž spadají dotazované MŠ

Graf 4 – Užívané metody EV na vybraných MŠ

Graf 5 - Zpětná vazba, zkušenosti s EV

Graf 6 – Spolupráce MŠ při zajišťování EV

Graf 7 – Máte ve Vaši MŠ podmínky pro třídění odpadů?

Graf 8 - Nejčastěji využívané odpadové a zbytkové materiály učitelkami MŠ

SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. BORECKÁ, Jana. Ekologická výchova patří do mateřské školy. *Informatorium*, květen 1998, č. 5, s. 12-13.
2. BRANIŠ, M. *Základy ekologie a ochrany životního prostředí : učebnice pro střední školy*. Praha : Informatorium, spol. s r. o., 2004, s. 168. ISBN 80-7333-024-5.
3. CAPRA, F. *Tkáň života*. Praha : Academia, s. 29, 2004.
4. DOLANSKÁ, J. *Jak chránit dítě před sexuálním zneužitím*. Praha : Elektra, 2002. ISBN 80-903097-2-0.
5. FISCHER, Petr. Prezident v zrcadle environmentalistů. Recenze *Hospodářské noviny*, 16. května 2007.
6. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi : Příručka pro učitele*. Přeložil K. Balcar. Praha : Portál, 1997, s. 133. ISBN 80-7178-626-8.
7. FOUNTAIN, S. *Místo na slunci : Globální výchova pro děti 5-10 let*. Praha : TEREZA, 1994.
8. HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E., HAVLOVÁ, J., LACINOVÁ, I., PETRASOVÁ, N., SEDLÁČKOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z., ŠPRACHTOVÁ, L. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2006, s. 213, 157. ISBN 80-7367-061-5.
9. HAZUKOVÁ, Helena. O činnostech výtvarných a tvořivých. *Informatorium*, květen 1996, č. 5, s. 12-13, Praha : Portál. ISSN 1210-7506.
10. HOMOLA, J. a kol. *Výchova k péči o životní prostředí na mateřských školách*. Praha : Rada pro životní prostředí při vládě ČSR ve spolupráci s ministerstvem školství ČSR, 1985.
11. HORKÁ, H. *Ekologická výchova na 1. Stupni základní školy*. Brno: MU, PdF, 1993.
12. HORKÁ, H. *Ekologická výchova v mateřské škole*. Brno: CDVU MU, 1994.
13. ŠMAJS, J. : 27.12. 07 a [<http://www.phil.muni.cz/fil/sbornik/1995/smajjs.html>]
14. ŠMAJS, J. : 27.12. 07 b [<http://www.phil.muni.cz/fil/texty/ohrkul.html>]

15. HYBŠLEROVÁ, L. – PACHOLÍČEK, M. a kol.: *Nizozemsko-český projekt TULIPÁN: Odpady – metodická doporučení*, 2000.
16. KLAUS, V. *Mám hrůzu ze zelené „vzpoury davů“*. Interview Hospodářské noviny, 16. května 2007.
17. KLAUS, V. *Modrá nikoli zelená planeta*. Praha : Dokořán, 2007, s. 133. ISBN 978-80-7363-152-9.
18. KOLEKTIV *Státní politika životního prostředí*. Praha : MŽP, 1999.
19. KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Editor : Havelka T. Praha : Academia, 2007, s. 75. ISBN 978-80-200-1451-1.
20. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
21. KRÁLOVÁ, H. *Environmentální výchova v mateřských školách regionu Prahy 9*. Praha: Fakulta pedagogická UK, 2007. Diplomová práce.
22. KROB, J. *Hledání času, místa, smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999.
23. KUCHARSKÁ, Anna. *Výtvarné projevy dětí*. *Informatorium*, září 2000.
24. KUCHARSKÁ, Anna. *Výtvarné projevy v předškolním věku*. *Informatorium*, srpen 2000, č. 8, s. 7.
25. Kvasničková, D. Ševcová, M. *Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a dekáda OSN*. *Učitelské noviny*, 2005, č. 19, s. 25. ISSN 0139 – 5718.
26. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 3. vydání, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
27. MÁCHAL, A. HUSTÁK, J. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. Brno: v edici HRÁCH NA ZDI vydal Rezekvítek Brno 2001, dotisk aktuálních zákonů 2003. ISBN 80-902954-1-X.
28. MÁCHAL, A. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno : Rezekvítek, 2000.
29. MÁCHAL, A. *Špetka dobromysli – kapitoly z praktické ekologické výchovy*. Brno: Ekocentrum 1996, s. 40. ISBN 80-901668-6-5.
30. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
31. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2000, 3. vydání. ISBN 80-7178-494-X.

32. *Metodika seznamování dětí s přírodou*. Německý originál Die Natur eriebt und beobachtet mit Vorschulkindern (Berlín, 1976. Přeložil Jandík, M.). Úvod : Opravilová E. Praha : SPN, 1982. ISBN 14-416-82.
33. MORKES, František. Historie školy v přírodě. *Informatorium* , červen 2007, č. 5, s. 16.
34. MORKES, František. Jan A. Komenský. *Informatorium*, leden 2007, č. 6, s. 16.
35. MOUDR, V. *Jistota a nejistota v řádu a chaosu*. Praha : Fakulta tělesné výchovy a sportu UK, 2007. Rigorózní práce.
36. MUDRYCHOVÁ, J., MUDRYCH, K. *Maturitní otázky EKOLOGIE*. Třebíč : naklad. Radek Veselý, 1999. ISBN 80-902473-8-2.
37. OPRAVILOVÁ, Eva. Každodennost tvořivosti. *Informatorium*, květen 1995, č. 5, s. 4-5.
38. OPRAVILOVÁ, Eva. Osobnostní orientace jako východisko tvorby vzdělávacích programů. *Informatorium*, leden 1995, č. 1, s. 2-3.
39. OPRAVILOVÁ, E. Situační učení jako východisko rozvíjení poznání. *Informatorium*, duben 1995, č. 4, s. 2-3.
40. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole : kurikulum předškolní výchovy*. Praha : Portál, s.r.o., 2003, s. 33, 148. ISBN 80-7178-847-3.
41. OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN80-7292-251-2.
42. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV – Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s.5. ISBN 80-87000-10-2.
43. PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994, 212. ISBN 80-85623-98-6.
44. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. ISBN 80-87000-04-8.
45. PROKOP, F. *Setkání s ekohrou*. Praha: Pražské ekologické centrum, 3.vydání, 1999. ISBN 80-901377-3-3.
46. *Rámcový program pro předškolní vzdělávání – opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program*

pro předškolní vzdělávání – 2004 č.j.32 405/2004 RVP pro předškolní vzdělávání platné od 1.3.2005 (www.rvp.cz), 2. vydání.

47. *Sborník odborných příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí : Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě*. Editor : Kropáčková J. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2007. ISBN 978-80-7290-326-9.
48. ŠILAR, M. *Environmentální výchova v technicky zaměřených předmětech na ZŠ*. Praha: Fakulta pedagogická UK, 2004. Rigorózní práce.
49. ŠIRCOVÁ, I. – PALOUŠOVÁ, R. Ekologická výchova v mateřských školách. *Informatorium*, květen 1995, č. 5, s. 12-13.
50. ŠIRCOVÁ, I. *Ekologická výchova jako forma osobnostně sociální výchovy*. In Vedení mateřské školy 2001, Praha. oddíl D: principy předškolní výchovy, s. 315.
51. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
52. VODÁKOVÁ, J. *Ekologie a technika* (pomocný učební text, Praha: UK PedF - KTIV, 1996.
53. VODÁKOVÁ, J. *Praktické činnosti III. : Využití odpadových a zbytkových materiálů*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2005. ISBN 80-7290-232-6.
54. Zákon č. 115-117/2002 Sb., o nakládání, označování a evidování obalů.
55. Zákon č. 125/97 Sb., o odpadech.
56. Zákon č. 17/92 Sb., o životním prostředí.

ZDROJE NÁMĚTU □ Z ODPADOVÉHO A ZBYTKOVÉHO MATERIÁLU

zajistily nápadité učitelky MŠ:

Biemannová Monika: Je to celý chlupatý, ocas má až na paty. Co je to?

Heryánová Šárka: Křídla motýlí

Kicková Tereza: Když vrána k vráně sedá...

Kubišová Lenka: Na stejné zemi co my, bydlí tu s námi stromy

Lanšperková Ivana: Kočičí sbor

Ludvíková Jindra: Vodník Česílko a jiné pohádkové postavičky, Jak šli čerti zpátky do pekla

Pařízková Kateřina: Zima leze pod čepici

Svobodová Petra: Když se kapři mrskají...

Vaculovičová Zuzana: Princové jdou na draka

Vávrová Alena: O perníkové chaloupce

Vostřáková Radka: Zlatá rybko, kde jsi?

PŘÍLOHY

1. Fotografie:

1.1 Děti při aktivitách:

Foto 42 – Kašírujeme kočky z petlahví

Foto 43 – Pečeme dýňovou buchtu

1.2 Jak jsme třídili odpad

Foto 44 – Výzva pro rodiče

Foto 45 – Třídění odpadu je zábava

1.3 Využití odpadového materiálu na výzdobu MŠ

Foto 46 – Keramika na dřevu

Foto 47 – Varhanní píšťaly z rour od textilních látek

Foto 48 – Využijeme i tašky na střechu...

Foto 49 – Staré okenní rámy postačí...

1.1 Děti při aktivitách

Foto 42 – Kašírujeme kočky z petlahví

Foto 43 – Pečeme dýňovou buchtu

1.2 Jak jsme třídili odpad

Foto 44 – Výzva pro rodiče

Foto 45 – Třídění odpadu je zábava

1.3 Využití odpadového materiálu na výzdobu MŠ

Foto 46 – Keramika na dřevu

Foto 47 – Varhanní píšťaly z rour od textilních látek

Foto 48 – Využijeme i tašky na střechu...

Foto 49 – Staré okenní rámy postačí...

