

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra biologie a environmentálních studií

Bc. Ludmila Navrátilová roz. Křečková

Studijní obor : Pedagogika předškolního věku

2. ročník – navazující magisterské studium

Environmentální projekt a jeho uplatnění v mateřské škole

Environmental project and its use in a nursery school

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Kateřina Jančaříková Ph.D.

PRAHA 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen zdroje uvedené v seznamu literatury. Souhlasím se zveřejněním diplomové práce podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů.

V Radošově 4.11.2010

.....

Děkuji paní PhDr. Kateřině Jančařikové Ph.D. za odborné vedení, cenné rady i kritické připomínky při psaní méj diplomové práce.

Také děkuji celému pracovnímu kolektivu MŠ Sedmikráska za podporu při studiu a vstřícnosti při práci na projektu. Také všem dětem, které si rády hrají a díky kterým jsem mohla realizovat projekt i výzkumnou práci.

V neposlední řadě děkuji také svojí rodině za psychickou podporu a toleranci při psaní této práce.

ANOTACE

Tématem mé diplomové práce je „Environmentální projekt a jeho uplatnění v mateřské škole“. Celá práce je členěna na tři části.

V první, teoretické pasáži popisuji projekt a jeho důležité části. Také se zaměřuji na environmentální výchovu, její stručnou charakteristiku a začlenění do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V této části práce vycházím z odborné literatury.

Další, praktický úsek je zaměřen na seznámení dětí s přírodou. Pomocí her, obrázkových materiálů a především pozorováním si děti vytvořily povědomí o přírodním prostředí. Všechny aktivity jsem směřovala tak, aby byly v souladu s věkem a individuálními možnostmi dětí.

Poslední kapitolou je výzkumná část. Tento úsek mapuje strach v přírodě u dětí předškolního věku. V závěrečném vyhodnocení přinesla řadu zajímavých poznatků.

ANNOTATION

The topic of my thesis is "Environmental project and its use in a nursery school." All work is divided into three parts.

In the first, theoretic passage, there is the project described with its important parts. It is also focused on environmental education, its brief characteristic and integration into the general educational programme for preschool education. A professional literature has been the source for this part of my work.

The second, practical section, is aimed at children's familiarization with nature. Using games, picture materials and especially watching created the kids' awareness of natural environment. I aimed all activities in such a way that they were in harmony with the age and individual possibilities of children.

Last chapter is the research part. This section conducts a survey of fear of nature in the case of preschool children. The final evaluation has generated many interesting findings.

KLÍČOVÁ SLOVA

- projekt
- environmentální výchova
- strach dětí z přírody

KEYWORDS

- project
- environmental education
- fear of children (biofobia)

OBSAH

	strana
ÚVOD	8
1. Teoretická část	10
1.1 Vývoj projektování	10
1.2 Projekt	13
1.2.1 Definice projektu dle různých autorů	13
1.2.2 Projektová metoda	15
1.3 Fáze řešení projektu	16
1.3.1 Plánování projektu	16
1.3.2 Realizace projektu	18
1.3.3 Prezentace výstupu projektu	18
1.3.4 Hodnocení projektu	19
1.4 Metodická příprava	20
1.4.1 Motivace	20
1.4.2 Zadání úkolu	22
1.4.3 Organizace činností	22
1.4.4 Vlastní práce na úkolu	23
1.4.5 Projekty a rodiče	23
1.5 Druhy projektů	23
1.6 Silné a slabé stránky projektového vyučování	25
1.7 Odpůrci projektování	29
1.8 Environmentální výchova	32
1.9 Cíle environmentální výchovy	33
1.10 Obsah environmentální výchovy	34
1.11 Úkoly environmentální výchovy	35
1.12 Environmentální vzdělávání u dětí předškolního věku	36
1.13 Environmentální oblast v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	38
1.14 Zásady environmentálního vzdělávání v MŠ	39

2. Praktická část – modelový projekt „Jaro“	41
2.1 Oslavování jara	42
2.2 První jarní květiny	44
2.3 Hřej, sluníčko, hřej	47
2.4 Louka s pampeliškami	49
2.5 Mravenčí království	51
2.6 Krtkova domácnost	53
2.7 Vstávej, semínko	55
2.8 Co se děje v trávě	57
2.9 Jarní probouzení	60
2.10 Motýl	62
2.11 Na komíně	65
2.12 Sebereflexe praktické části	68
3. Výzkumná část	70
3.1 Úvod do výzkumné části	70
3.2 Stanovení cíle a hypotézy výzkumu	70
3.3 Harmonogram výzkumu	70
3.4 Popis MŠ, ve které byl výzkum realizován	71
3.5 Charakteristika výzkumné metody	72
3.6 Teorie výzkumné části	72
3.7 Výsledky, popis respondentů a jejich odpovědí	74
3.8 Diskuse výsledků výzkumu	84
ZÁVĚR	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	90
SEZNAM GRAFŮ	94
PŘÍLOHY	95

ÚVOD

Environmentální výchovu mohou děti hravou formou poznávat prostřednictvím environmentálních projektů. Již nějakou dobu se takové projekty realizují v některých mateřských školách. Staly se oblíbené zejména díky zpestření výchovy a vzdělávání. Děti získávají touto cestou celou řadu vědomostí, dovedností a schopností důležitých pro život. Cílem mého vzájemného propojení by mělo být poznávání přírody, přírodních zákonitostí a vytváření si lásky, úcty a vztahu k přírodě. Projektové vyučování si lze představit různě. Může to být tvorba materiálů v rámci jednoho dne, nebo to může být práce dlouhodobější, vyžadující více času.

Projekt je pojem, který v poslední době můžeme slyšet velmi často z různých míst ve svém okolí. Pomocí projektů získávají děti znalosti a dovednosti v běžných podmínkách. Není třeba se projektu přizpůsobovat do speciálního prostředí. Ba naopak, každý projekt se přizpůsobí tomu, kdo jej chce realizovat. Projekt vychází ze života, celý náš život je vlastně projektem, při kterém získáváme znalosti a překonáváme různé překážky. Jestliže tomu tak je, mohlo by být povinností škol projektové metody prosazovat a podporovat učitele, kteří projekty využívají.

Cílem mé práce je naučit děti vnímat přírodu, nebát se jí, chápat její význam a chovat se k ní ohleduplně. Neboť pozitivní vztah k přírodě velmi významně ovlivňuje i kladné sociální vztahy mezi dětmi, ale také budoucí život na naší planetě. Předškolní období je obdobím, kdy se děti učí vnímat a respektovat nejen přírodu, ale také okolní svět, a veškeré poznatky si s sebou nesou dál i do budoucího života.

Svoji diplomovou práci na téma Environmentální projekt a jeho uplatnění v mateřské škole rozdělují na jednotlivé části. Teoretická část, praktická část a empirický výzkum. Všechny složky na sebe navazují a vzájemně se prolínají, přičemž vždy kladu důraz na dodržení všech aspektů předškolního vzdělávání.

Mým cílem teoretické části diplomové práce je seznámit čtenáře se základními definicemi a názory na danou problematiku. Na začátku teoretické části se zaměřuji na projektování, ke konci teoretické části na environmentální vzdělávání. Teoretická část vychází především z odborné literatury.

V první části se věnuji vysvětlení pojmu projekt, projektování v mateřské škole a dalším důležitým částem projektu. Nedílnou součástí je také historický vývoj projektování.

Na výběru témat projektu se vždy podílí děti společně s učitelkou. Projekt nemusí být přesně stanoven, může se při samotné realizaci měnit a vyvíjet. Každý projekt vede k cíli a k výsledku, produktu činnosti. Aktivně se na něm mají podílet všechny děti a aby byl úspěšný je důležitá dobrá motivace na činnost. Součástí textu je také úsek o odpůrcích projektování.

Pomocí tematicky orientovaných projektů se můžeme přiblížit k environmentální výchově a vzdělávání u dětí předškolního věku. V dalších kapitolách teoretické části se zaměřuji na cíle, obsah a úkoly environmentální výchovy. Je nutné, aby se environmentální výchova v mateřské škole chápala jako součást vzdělávání, nutná k získávání základních vědomostí, dovedností a poznatků v souvislostech s přírodou a životním prostředím. Jenom tak se může stát impulsem pro účinné formování všestranně rozvinuté osobnosti dítěte.

Prostřednictvím činností v praktické části chci, aby děti získaly poznatky, zkušenosti a dovednosti v environmentální oblasti a to především hrou, vlastním zkoumáním a pozorováním, experimentováním a kooperativním tvořením. Aby se učily vyhledávat souvislosti a vazby mezi jevy a chápat jejich návaznost. Také aby při práci přemýšlely, uměly si vyhledávat další informace a s nimi pracovaly. Obsah práce se rovněž opírá o mé dosavadní zkušenosti v oblasti environmentálního vzdělávání ověřené v praxi.

Ve třetí části mé práce bych chtěla zpracovat výsledky mého výzkumu. Odpovědi dětí porovnam a na jejich základě zjistím, čeho se v přírodě nejvíce bojí. Strach z přírody může mít různé motivy.

„Máme-li děti vychovávat, je třeba abychom se také stali dětmi.“

Martin Luther

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 VÝVOJ PROJEKTOVÁNÍ

V historii se projektové vyučování a metody projektování začaly dostávat do popředí v souvislosti s reformním pedagogickým hnutím na přelomu 19. a 20. století. Hnutí se začalo významně prosazovat ještě před první světovou válkou (Kratochvílová, 2009). Avšak jeho velký rozvoj nastal až ve dvacátých a třicátých letech 20. století. V té době mělo hnutí mnoho stoupců a představitelů, kteří chtěli jeho ideje realizovat v pedagogické činnosti. Základním východiskem reformního hnutí je nový postoj k dítěti, který vychází z Rousseauovy myšlenky, že život a učení patří neoddělitelně k sobě (Kubínová, 2002).

Za otce projektové metody je považován Dewey a Kilpatrick. V době jejich života, v 17. – 18. století ve Francii a Itálii patřily tzv. „progetti“ nebo „projects“ k závěrečné zkoušce na akademii, a v nich se hledal původ projektové výuky. Ve spojitosti s dobrými výsledky a zkušenostmi s projektem, se začal považovat za metodu, která může vytvořit propojení mezi teorií a praxí. Na základě pozitivních výsledků se projekty začaly rozšiřovat na všechny typy vysokých škol v Evropě. V 19. a 20. století se v USA hodně pracovalo s tzv. „domácími projekty“, při kterých žáci doma procvičovali to, co se naučili ve škole. Již myšlenky Komenského vedly k prosazování projektové metody ve výuce. Komenský vyzdvihoval osobnost dítěte, vnímal jej jako cenné zboží. Začátky projektové výuky můžeme nalézt také v odkazech pedagogů Pestalozziho a Fröbela (Kratochvílová, 2009).

Pestalozzi byl švýcarský pedagog, který pokračoval v myšlenkách Rousseaua. Napsal pedagogický román *Lienhart a Gertruda*, ve kterém popisuje život zemědělské rodiny a výchovu dětí v přirozených rodinných podmínkách. Hlavní cíl výchovy kladl na stálé sebezdokonalování (Jůva, 1995).

Fröbel byl významný německý pedagog, který se zabýval především předškolní pedagogikou. Svoji činnost opírá o hru a práci jako nejdůležitější výchovné prostředky. Roku 1837 v Německu založil první mateřské školy (Jůva, 1995).

Rousseau byl jednou z hlavních postav francouzské pedagogiky 18. století. Ve svém pedagogickém díle *Emil čili o výchově* vytváří koncepci nové harmonické výchovy a požaduje výchovu přirozenou a svobodnou (Jůva, 1995). Alternativní

pedagogické teorie Rousseaua připomínají konstruktivismus jako pedagogický směr, který nabízí další alternativu k tradiční pedagogice. Tento směr usiluje o vyvolání nějaké představy, která je konstruovaná, kdy dítě si má vytvořit nové poznatky na základě přehodnocení starých poznatků, tzn. že dítě svým poznatkům vytváří novou strukturu (Činčera, 2007). Podobně to vysvětluje i Štech, který neodmyslitelné rysy projektového vyučování nalézá v konstruktivistickém pojetí vyučování. Žák při vzdělávání využívá svých znalostí a zkušeností, kterých dosáhnul výchovou a poté sestavuje svoje poznání pomocí objevování. Dítě nepřijímá hotové poznatky, ale samo si je vytváří ze své vlastní činnosti (Dvořáková, 2009).

Na přelomu 19. a 20. století ovlivnila myšlení lidí pragmatická pedagogika. Pravdivé tehdy bylo to, co se dalo prakticky ověřit. Základní koncepcí je zkušenost, kterou získá člověk, když koná něco nového, a experiment neboli pokus. Kratochvílová uvádí, že pragmatická pedagogika pochází ze vzájemné propojenosti školy se životem dítěte. Tímto myšlením položila základ projektové metodě (Kratochvílová, 2009).

Projektování může také vycházet z pedagogiky Rudolfa Steinera. On zastával názor, že učitelé, kteří se chtějí starat o vývoj předškolních dětí mají zajistit prostor pro jejich svobodné rozhodování. Steiner byl duchovní učitel, který učil jak rozvíjet myšlení, citění a vůli. Waldorfská pedagogika usiluje o co nejširší vzdělání u všech dětí - vychází z předpokladu, že děti by si měly projít vším, co jim škola během docházky nabízí, aby vyrostly v celistvého člověka, který se potom bude moci rozhodnout, kterým směrem se vydat dál. Zakládá si na duchovním rozvoji dítěte podle antroposofie Steinera (Carlgren, 1991).

Ve 20. letech 20. století se hojně diskutovalo o rozsáhlejších změnách v našem školství. Myšlenky o novém systému ve školství vycházely z reformních snah ve světě. Hlavním iniciátorem byl Příhoda, společně s Vránou a Žantou, kteří na základě studijních návštěv ve světě začali propagovat projektovou metodu i v českých školách. Hlavním záměrem byl vznik školy, ve které by se vyučovalo podle nových didaktických metod. Avšak k realizaci této školské reformy v plné míře nedošlo. Během druhé světové války připravoval Příhoda další reformu na dobu po osvobození. I přes slibný začátek změna politického systému znamenala konec Příhodových reformních snah. Zpět k reformním snahám se pedagogická věda vrátila až po roce 1989 (Kubínová, 2002).

Projektová metoda se v ČSSR používala hojně v 70. letech. V té době se jí zabýval a důkladně ji propracoval Altman. Přikláněl se k piagetovské pedagogice. Ta říká, že od vědomostí, které dítě získá samostatnou prací s předmětem, přechází k abstraktním myšlenkovým operacím a poté pod vedením učitele může získat nové poznatky (Altman, 1975). V této teorii vidím spojitost s projektem, kdy dítě také pod vedením učitele, ale vlastní zvolenou cestou, získává nové vědomosti. Altman říká, že moderní vyučovací metody vedou dítě k tomu, že veškeré operace ve vyučování a vzdělávání si dítě určuje samo. Je nutné také zdůraznit, že volba vyučovací metody je ovlivněna i samotnou probíranou látkou. Průzkum ukazuje, že moderní vyučovací metody zvyšují kvalitu i kvantitu vědomostí u dětí (Altman, 1975).

V 70. a 80. letech se do popředí dostává Hnutí nové výchovy. Single poznamenává, že to je výchova, která znovu objevila dítě, je to směr, ke kterému se pedagogika vrací a opírá při svém dalším rozvoji (Kubínová, 2002).

Od počátku 90. let se mezi učiteli velmi diskutovalo o projektovém vyučování, ale učitelé měli problémy se zařazením projektů do učebních plánů. Situace se zlepšila, až když vznikly vzdělávací programy Obecná škola a Národní škola (Tomková, 2009).

Kratochvílová říká, že velký obrat nastává tehdy, když se změnily politické a společenské poměry, tzn. v roce 1989. V pedagogice se objevuje potřeba nové výchovy a vzdělávání, tím, jak šel vývoj dopředu byla společnost přinucena, aby školství pohotově reagovalo a přijalo nová opatření. Důvodů bylo mnoho, např. nevhodné a jednostranné metody vyučování, dominantní postavení učitele, nedocnění dítěte nebo přetěžování žáků množstvím informací (Kratochvílová, 2009).

Mnohé Příhodovy postupy by bylo možné převzít i v současné době. Často hledáme inspiraci ve světě, ale mnohdy by stačilo, kdybychom se vrátili ke zkušenostem našich předků a ohlédli se do naší minulosti (Kubínová, 2002).

Pro zavádění projektového vyučování nastala velmi příznivá doba po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a tvorbou školních vzdělávacích programů. Projekty se tak mohly stát prostředkem pro naplnění vzdělávacích cílů (Dvořáková, 2009).

Také významný americký psycholog Gardner doporučuje v současné době projektové vyučování a říká, že na projektové vyučování je směřována velká část naší pozornosti (Gardner, 2010).

1.2 PROJEKT

Není výjimkou slyšet v současném českém školství o projektech, projektovém vyučování, projektovém dnu nebo projektovém týdnu (Dvořáková, 2009). Projekt zjednodušeně můžeme charakterizovat jako plán, návrh nebo záměr. Rovněž si ho lze vysvětlit jako smysluplné, vnitřně provázané učivo, které se soustřeďuje kolem ústředního, hlavního tématu (Bečvářová, 2003). Projekt lze také popisovat jako zkvalitnění výuky, jak pro děti, tak i pro samotného pedagoga, který vzdělávací proces uskutečňuje. Podle mého názoru musí mít každý projekt určitá pravidla, podle kterých se bude ubírat konkrétním směrem a realizovat. Podle Tomkové (Dvořáková, 2009) je projekt považován za konkrétní postup ve vyučování, v novějších pracích za souhrnnou metodu vyučování nebo za organizační formu vyučování. Na základě teoretického popisu můžeme projekt definovat následovně: Projekt je komplexní plán, který směřuje k nějakému problému. Je spjatý s životní realitou, s níž se dítě identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhlo výsledného žádoucího produktu projektu (Kratochvílová, 2009). Příhoda vnímá projekt jako *„vlastní podnik žáků, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti. Projekt představuje koncentrované úkoly zahrnující organicky stmelené učivo z různých předmětů nebo pouze z téhož předmětu“* (Příhoda, 1936 cit. z Kratochvílová, 2009). Encyklopedie estetiky popisuje projekt jako návrh. Můžeme jej vnímat také jako recept či doporučení, jak dokončit určitou věc, a také jeho realizace (Kubínová, 2002).

1.2.1 DEFINICE PROJEKTU DLE RŮZNÝCH AUTORŮ

Teoretická charakteristika pojmu projekt nabízí mnoho různých definic. Existují však teorie, které se vyznačují podobnými charakteristickými rysy a znaky. Definici projektu můžeme definovat pomocí různých pedagogických přístupů (Kratochvílová, 2009):

- Podle Velínského je projekt jednoznačný úkol nabízený dítěti tak, aby se mu zdál důležitý tím, že je podobný běžným lidským činnostem.
- Příhoda vnímá projekt jako koalici problémů, kterých se využívá při projektové metodě. Projekt má cíl, uspokojivé zakončení a představuje úkoly kolem učiva z různých oblastí.

- S obdobnou definicí se můžeme setkat i u Žanty. Byl přesvědčen že pomocí projektu dítě uplatňuje samočinnost ve svém rozvoji po stránce intelektuální, ale také emocionální.
- Vrána rozpracovává projekt jako:
 - podnik
 - podnik žákův
 - podnik, akci, za kterou je odpovědné dítě
 - podnik, akci s určitým cílem
- Lukavská se přiklání k Vránovu pojetí a také podle svých pedagogických zkušeností uvádí, že „projekt je jako žákův podnik sledující určitý cíl, za nějž žák převzal odpovědnost“ (Kratochvílová, 2009).
- Maňák definuje projekt jako souhrnnou praktickou úlohu nebo problém spojený se skutečností ze života, který je nutno řešit teoreticky nebo prakticky. Výsledkem má být této skutečnosti odpovídající produkt.
- Ottův slovník naučný uvádí jako výklad slova projekt návrh nějakého díla.
- Pash chápe projekt jako závěrečný produkt, říká, že „projekt je výroba skutečného produktu, který představuje souhrn dosavadních zkušeností získaných v dané oblasti“ (Pash, 1998).
- Petty definuje projekt jako práci v rozsahu půl dne až 60 hodin (Petty, 1996).
- Stockton říká, že projekt není nic jiného než moderní princip ve vzdělávání dětí (Stockton, 1920).
- Kacíková považuje projekt za specifický typ učebního úkolu, ve kterém si děti mohou samy zvolit téma a způsob, kterým jej budou zkoumat. Konečný výsledek je však těžko předvídatelný (Kubínová, 2002).
- Ve své práci se Henry zmiňuje o tom, že pojem projekt vymezuje základní kritéria ze tří různých pohledů.

Žák – řídí samostatně svou práci, vybírá si téma, vyhledává zdroje informací a prezentuje konečný produkt.

Projekt – přetrvává po delší dobu.

Učitel – při práci dětem radí.

1.2.2 PROJEKTOVÁ METODA

Projektu je blízká projektová metoda. Průcha v Pedagogickém slovníku uvádí, že projektová metoda je „*vyučovací metoda, jíž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít podobu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti, vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu*“ (Průcha, 2008). Z toho vyplývá, že je metodou náročnou. Většinou se klade důraz na samostatnost, svobodné rozhodování a iniciativu dětí. Projektovou metodu lze vnímat jako systém činností učitele a dětí, mající svůj řád, v němž důležitou roli mají děti a jejich aktivity, kterými společně s pedagogem směřují k dosažení cílů projektu (Kratochvílová, 2009). Stockton říká, že projektová metoda je přirozený a konkrétní moderní typ vyučování (Stockton, 1920 cit. z Kratochvílová, 2009). Při charakterizování projektové metody vychází Kratochvílová z definice od Valenty (Kratochvílová, 2009):

- organizovaná činnost mající určitý cíl
- činnost, která se mění a vyvíjí
- činnost potřebující aktivitu a samostatnost dítěte
- činnost tvořivá
- činnost usměřňovaná v nitru
- činnost teoretická i praktická zaměřená na dovednosti dítěte.

Projektovou metodu chápou jako možnost, která se dá použít ke vzdělávání dětí ve všech věkových kategoriích.

Dítě je vzácným členem projektu. Soustředí se na něj veškerá péče, je označováno jako subjekt vzdělávání, subjekt učící se. Avšak i ono potřebuje oporu, kterou mu dává někdo zkušenější, ten, kdo mu pomáhá v dosažení cíle projektu. Děti se navzájem učí spolupracovat, řešit překážky, rozvíjí se jejich kreativita. V žádném případě projekty nehodnotí výkony dětí, ale podporují je v oblasti morální, vnitřní kázně, toleranci a vedou k odpovědnosti (Dvořáková, 2009). Podle pozitivních charakteristik lze říci, že se projektová metoda bude v českém školství i nadále rozšiřovat a vyvíjet.

1.3 FÁZE ŘEŠENÍ PROJEKTU

Děti mohou projekty úspěšně řešit až v určitém stupni svého rozvoje. V souvislosti s tím se Kratochvílová zmiňuje o 2 fázích řešení projektu. Fáze, ve které se děti připravují na práci s projektem, neboli přípravná a fáze bezprostřední práce na projektu.

První fáze je důležitá, aby se děti připravily na pozdější uskutečnění projektu. Při přípravě dítě získává kompetence k objevování, myšlení a uvažování, učení, komunikaci a spolupráci. Kompetence se rozvíjí, když dítě hraje didaktické hry, pracuje v menších skupinách, řeší úkoly s vyšším stupněm obtížnosti nebo když dítě hodnotí výsledky své práce.

Druhá fáze probíhá při samotné realizaci projektu dětmi. Na začátek bychom měli řadit projekty společné a krátkodobé, ve kterých jsou praktické úkoly. Postupem času projekty prodlužujeme a zařazujeme takové, které vyžadují teoretické zpracování. Po zvládnutí projektů společných můžeme přejít k projektům individuálním a od projektů školních přecházíme k projektům domácím. Tento postup lze chápat jako orientační návod. Vždy je třeba vycházet z individuálních zvláštností každé skupiny (Kratochvílová, 2009).

1.3.1 PLÁNOVÁNÍ PROJEKTU

Kvalita každého projektu závisí na důkladné přípravě projektu, na vzájemné spolupráci všech členů, organizaci činností a jasném vysvětlení úkolu. Úspěch rovněž závisí na správně zvoleném tématu, na kterém se podílí jak děti, tak i učitelé ve škole. Důležitý význam má také vhodně zvolená motivace na činnost, ale i motivace v průběhu práce. Při plnění všech činností by měla být ve třídě radostná atmosféra, děti by měly mít povědomí o smysluplnosti práce a pedagog by měl k dětem přistupovat citlivě, brát ohled na jejich požadavky (Bečvářová, 2003).

Jak uvádí Tomková elementární a nejdůležitější podmínkou efektivního projektování je dlouhodobé, smysluplné a týmové plánování. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání společně se školním vzdělávacím programem a třídním vzdělávacím plánem dává příležitosti začlenit poznatky v rámci jednotlivých oblastí týkajících se plánování projektu. Je dobré začlenit poznatky do projektu tak, aby byly pro děti zajímavé a vzbudily jejich pozornost. Nejnovější poznatky

z psychologie říkají, že žák věnuje pozornost především takovým podnětům, které považuje osobně za důležité. Situace ze života jsou pro to ideální, dávají k tomu vynikající příležitost. Typy projektů a jejich plánování musí vycházet z podmínek konkrétní školy (Dvořáková, 2009).

Pokud se při plánování projektu nepřesně stanovují cíle, je to závažná chyba. Takové chyby se objevují zejména tehdy, když si učitel určí téma nebo výsledný produkt, a přitom vynechá cíl. Projekt se poté stává činností, ve které žáci vykonávají různé aktivity, které nemají žádný smysl (Dvořáková, 2009).

Při plánování projektu je vhodné postupovat podle určitého obecného schématu (Skýbová, 2008, Kratochvílová, 2009):

- vybrat problém, který se bude v projektu řešit, a to jak v rovině žáka (vnímat smysl projektu, umět si odpovědět na otázku: Proč uskutečňuji tento projekt?), tak i v rovině učitele (udělat si rozbor projektu podle svých zkušeností a definovat si cíle v rovině kognitivní, psychomotorické, sociální a postojevé). Tento krok je důležitý a nesmí se na něj při přípravě zapomínat. Posiluje tedy složku emocionální a volní a dítě si při něm uvědomí smysl práce. Pokud si pedagog rozebere všechny cíle, uvědomí si působení projektu na dítě a dále to může zařadit do další výuky. Takový učitel pak vnímá projekt jako jednu z metod, pomocí které se dítě učí (Kratochvílová, 2009),
- zvolit způsob zakončení projektu ,
- zpracovat si časovou osnovu projektu – kdy proběhne, kolik hodin / dnů bude trvat, zda bude probíhat nepřetržitě nebo s přestávkami,
- vybrat místo, ve kterém se bude projekt realizovat ,
- promyslet si skupinu lidí, kteří se projektu zúčastní – promyslet aktivní i pasivní účast,
- zajistit organizaci – promyslet průběh realizace,
- zajistit potřebné pomůcky, osoby, finance, vše, co souvisí s úspěšnou realizací,
- promyslet styl hodnocení – kdo a jak bude hodnocení provádět.

Při plánování bychom měli využívat nápady, které vycházejí od dětí, z jejich zájmů, ale také se musíme přiklánět k aktuální situaci. Zároveň musíme navržené myšlenky uspořádat, odstranit bezvýsledné, nadbytečné a neskutečné (Kratochvílová, 2009).

1.3.2 REALIZACE PROJEKTU

Přikláním se ke Kratochvílové, která zdůrazňuje, že při samotné realizaci projektu je nutné postupovat podle předem důsledně promyšleného a pochopeného plánu. Děti nabízené činnosti různě zpracovávají. V této fázi pedagog představuje spíše rádce. Citlivě reguluje konání dětí, pokud se odklánějí od zvoleného plánu nebo záměru (Kratochvílová, 2009).

Při realizaci každého projektu bychom měli podle Killpatricka respektovat čtyři základní kroky (Kalhous, 2002):

- v první řadě by si pedagog měl zpracovat záměr projektu, ve kterém blíže popíše své představy o smyslu a provedení projektu. Učitel by si měl umět odpovědět na otázku, zda projekt vznikne spontánně, např. ze zájmu dětí nebo zda bude vycházet z pedagogické situace. V této fázi by učiteli mělo být jasné, o co v projektu přesně půjde,
- ve druhé etapě pedagog zpracovává plán, ve kterém konkretizuje úvodní záměry a rozpracovává je do jednotlivých úseků. Stanovuje čas jejich provedení, místo, účast dětí a pomůcky. Je nutné aby se na těchto krocích podílely také děti, neboť projekt je především pro ně. Při přípravných krocích se do popředí dostává kreativita pedagogů i dětí. Učitel průběh sleduje a může do jisté míry usměrňovat tak, aby byl projekt realizovatelný a aby směřoval k pedagogickým cílům,
- ve třetím úseku následuje vlastní uskutečnění projektu. Postupuje se podle plánu stanoveného ve druhé etapě. Někdy jsou však nutné určité opravy a změny,
- posledním stádiem je evaluace projektu, na němž se podílejí společně vyučující i děti a které také poskytuje zpětnou vazbu pro plánování dalších projektů.

1.3.3 PREZENTACE VÝSTUPU PROJEKTU

Každý realizovaný projekt vede k nějakému výsledku. Prezencí výstupu projektu se rozumí představení výrobku dětí. Může se jednat o prezentaci ústní či praktické prezentování výrobku, ale také pomocí videozáznamu, v knize, časopise nebo formou besedy, přednášky (Skýbová, 2008). Prezentace projektů může být realizována na různých úrovních. U dětí souvisí s věkovou kategorií. Skýbová uvádí pět typů kategorií (Skýbová, 2008):

- prezentace pro rodiče,
- prezentace ve třídě pro děti, které na projektu nepracovaly,
- prezentace pro školu, centrum pro mládež, dům dětí a mládeže, ekocentrum, apod.,
- prezentace pro širokou veřejnost a pro všechny, kdo tvořili nevelkou součást projektu,
- prezentace pro ostatní instituce.

1.3.4 HODNOCENÍ PROJEKTU

Projekt můžeme hodnotit a vede ke svému konci, když děti splnily vytyčené cíle a vyrobily produkt. Pro hodnocení je důležité, že se do něj zapojuje samo dítě. Hodnotí se celý proces, nejen závěrečné výsledky, ale také průběh projektu, neboť samo dítě je významným faktorem. Hodnocení se soustřeďuje na nové vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence. Evaluují se rovněž i postoje a sociální dovednosti. V hodnocení děti vyjadřují své prožitky a pocity, to, co se dozvěděli nového. Z reflexe by měla vyplynout i opatření do budoucna, jak v rovině dítěte, tak i učitele (Dvořáková, 2009). Kratochvílová se ve své práci opírá o názor Frieda. Ten zdůrazňuje, že projektování má tři organizační fáze – počáteční fáze se pojí s prací ve třídě, plánováním a přípravou na projekt, prostřední fáze popisuje realizaci projektu, v závěrečné fázi se opět vrací do třídy, kde si učitel dělá zpětnou vazbu k projektu a evaluuje jej (Kratochvílová, 2009).

Hodnocení si lze vysvětlit jako posuzování kvality dětských prací a recenzování individuálního rozvoje každého dítěte. Každý pedagog by si měl vytvořit a také používat svůj systém hodnocení pokroků a rozvoje dětí a užívat takové techniky, které mu vyhovují. Hodnocení by mělo být objektivní, i přesto, že každý učitel preferuje jisté kvality a má svůj vytříbený vkus. Hodnocení obsahuje pochvalu nebo povzbuzení a to se stává silnou motivací pro dítě a pro jeho další činnost. Existuje několik možností hodnocení - podle počtu dětí se může dělit na individuální, skupinové nebo hromadné. Ale lze také hodnotit průběžně a celkově. Při průběžném hodnocení může učitel hodnotit individuálně každé dítě během vlastní práce na úkolu. Celkové hodnocení se využívá v závěrečné části vyučovací jednotky a zhodnotí vyučovací jednotku jako celek. Hovoří ke všem dětem najednou a vytyčí klady, zápory, co se podařilo, nepodařilo. Hodnocení by mělo být součástí každé vyučovací jednotky (Šobánková, 2006).

Jako nástroj hodnocení může pedagog využít také výstavu. Účelem výstavy je ukázka dětských prací realizovaných při projektu. Pedagog by měl zařadit práce všech dětí, tak, aby si rodiče i ostatní návštěvníci školy uvědomili schopnosti a dovednosti dětí.

1.4 METODICKÁ PŘÍPRAVA

Pokud se pedagog připravuje na realizaci projektu, nestačí pouze zvolit si téma, ale je nutné si uvědomit činnosti, pomocí kterých děti naladí na úkol. Je nutné navodit takovou atmosféru, aby děti samy měly zájem úkol vyřešit a aby vnímaly, že každá práce má nějaký smysl, uskutečňuje se za nějakým cílem. Proto každý učitel by měl dětem poskytnout takové pracovní podmínky, ve kterých má dítě právo na klid, soustředění, takové místo, kde se cítí dobře. Je zapotřebí dodržovat i hygienické podmínky jako je dobrá židle pro dítě nebo přímé osvětlení (Šobáňová, 2006). Kvalitní učitel by měl projekty dokonale promyslet, uvědomit si, jaká témata budou pro děti zajímavá a promyslet si jednotlivé úkoly. Děti mohou vybírat z nabízených námětů, a ve sféře námětu si vybrat svoji úlohu. Společně vybírají různé zdroje informací, odkud budou čerpat při zpracovávání úkolu. Také si musí naplánovat čas, který bude potřebný ke splnění činností a vybrat si vhodné pomůcky (Dvořáková, 2009).

1.4.1 MOTIVACE

Název motivace je odvozen od latinského slova moveo = hýbám, pohybuji. Označujeme tím veškeré pohnutky lidského chování (Šobáňová, 2006). Myslím si, že je důležité, aby motivace vzbudila v dítěti zájem o činnost. Motivace se definuje jako souhrn činitelů, které povzbuzují člověka k činnosti a zaměřují tuto činnost konkrétním směrem. Vyjadřuje souhrn všech skutečností – radost, zvědavost, pozitivní pocity, radostné očekávání, apod., které podporují nebo tlumí dítě, aby něco konalo nebo nekonalo. Motivaci můžeme rozlišit na vnitřní (podnět chování jde z nás, řadíme sem radost z činnosti) a vnější (je spojena s odměnou nebo trestem) (Šobáňová, 2006).

Vnitřní motivace se dá vysvětlit tím způsobem, když dítě pracuje proto, že ho činnost baví. Nepotřebuje slib odměny nebo trestu. Ve své práci píše Kalhous o vnitřní motivaci takto: „*McCombsová zdůrazňuje, že vnitřní motivace kučení je závislá na tom, zda žák:*

- *vnímá učební činnost nebo zkušenost jako pro něj osobně smysluplnou,*
- *má možnost aktivně se podílet na výběru cílů a metod i hodnocení výsledků učení“* (Kalhous, 2002). Když má dítě pocit, že se může spolupodílet na rozhodování o tom, co se bude učit, výrazně to zvyšuje jeho motivaci k učení.

Vnitřní motivaci zvyšuje i to, když učitel nabízí dětem takové učivo, které bude odpovídat jejich potřebám a zájmům. Děti mají pocit, že úkol je pro ně relativně jednoduchý a věří, že jej zvládnou. Vnitřní motivace se může zlepšit i v tom případě, když si dítě může vybrat co, kdy a kde bude dělat. Výzkumy prokazují, že motivace i výkon se zvýší, když děti mají možnost si z těchto rozměrů vybrat 1 vhodný. Poté získávají pocit, že jde o jejich vlastní téma a s prací se ztotožňují (Kalhous, 2002). Podle výše uvedeného vyplývá, že díky vnitřní motivaci si dítě zadaný úkol chce vyřešit samo, má o něj zájem, nutí jej k tomu pohnutky, které jdou z dítěte.

Děti s vnější motivací pracují hlavně proto, protože preferují vnější odměnu, nebo proto, aby je minul trest. Výzkumy ukazují, že často volí takový postup, který při malé snaze vede k velkému úspěchu (Kalhous, 2002).

Také světové pedagogické časopisy se zabývají vnější motivací a dlouze o ní diskutují. Kohn nesouhlasí s vnějšími odměnami, zatímco Chance jim přisuzuje veliký význam zvláště tehdy, pokud se dodržují určitá pravidla. Renchler se staví k používání vnějších prostředků, např. úspěchy dětí publikovat v časopise (Kalhous, 2002).

Účinky motivace zkoumali Pavelková a Frencl nebo Lokšová a Lokša (1999). Říkají, že vnější motivace se může měnit ve vnitřní motivaci, že se mohou vzájemně prolínat, a měly by stát vedle sebe, ne proti sobě (Kalhous, 2002).

Motivaci lze nejčastěji užít v úvodní části hodiny, kdy má oslovit děti a naladit je na danou činnost. K motivaci využíváme:

- pohádku, básničku, písničku,
- vlastní prožitek,
- novost námětu – hovoříme o námětu, protože je zajímavý, nový a tím přitahuje dítě k činnosti,
- zájmy a zkušenosti dítěte – motivuje tím, co je pro děti známé a přitom zajímavé,
- pokus nebo uvedení do problematiky zajímavého problému (Šobánková, 2006).

Motivací chceme dosáhnout smysluplnosti úkolu, která vyplývá z požadavků dítěte a tím je chceme naladit na nabízenou činnost. Správně motivované děti se dokáží

vžít do rolí z běžného života, takže se můžou na chvíli proměnit v kuchařky, úředníky, řidiče aut nebo sportovce. Z výše uvedeného je jasné, že v projektech se děti setkávají s různými životními situacemi, prožívají radosti i strasti. Správně použitou motivací by se u dítěte měl prohlubovat zájem o činnost. (Kalhous, 2002).

Souhlasím s Kalhousem, který říká, že východisko pro motivaci dítěte se vytváří už v rodině. Jenom rodiče, kteří dětem odpovídají na jejich otázky a jsou jim příkladem, mohou děti pozitivně naladit na učení a tím je také motivovat. Pokud se u dětí podporuje jejich sebeúcta a autonomie, budou mít větší chuť do práce a lépe přijmou chybu. Piťha a Helus upozorňují na fakt, že motivace je proměnlivá a mění se s vývojem dítěte. Zřetelným vlivem působícím na motivaci je také klima třídy a školy. Klíčové ale je, aby se děti ve třídě cítily bezpečně, necítily se ohroženy a věděly, že jejich snaha bude oceněna pozitivním způsobem – pochvalou něco odměnou. Zkušený učitel by měl znát svěřené děti a jejich reakce na motivaci. Při výchovné a vzdělávací práci dokáže pozorováním přesně odhadnout, jak silně jsou děti k práci v danou chvíli motivovány, případně děti další motivací do činnosti více zapojit (Kalhous, 2002).

1.4.2 ZADÁNÍ ÚKOLU

I přesto, že veškeré činnosti mají být dětem v mateřské škole pouze nabízeny, je nutné si stanovit konkrétní úkol. Tento úkol směřuje k cíli, kterého chceme dosáhnout, a který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Z toho plyne, že vzdělávání dětí v mateřské škole by mělo být založeno na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě dítěte a jeho aktivní účasti. Tímto pedagog podporuje u dítěte aktivitu a chuť objevovat, poznávat a učit se. Nesprávně vysvětlené zadání vede k nepochopení a k neúspěchu.

1.4.3 ORGANIZACE ČINNOSTÍ

Při každé přípravě na vyučovací jednotku by si měl učitel dobře promyslet organizaci činností. Měl by si konkrétně představit vyučovací jednotku, strukturu dne. Podle způsobu práce můžeme využít organizaci hromadnou, na které se podílejí všechny děti společně, skupinovou, kdy děti jsou rozděleny do skupin a individuální,

kde pracuje každé dítě samo. Ideální je vytvořit si kombinaci organizací, kdy učitel střídá různé organizační formy podle konkrétních situací (Šobánková, 2006).

1.4.4 VLASTNÍ PRÁCE NA ÚKOLU

Vlastní práce na úkolu následuje po úvodní motivaci a vysvětlení nabízené činnosti. Začíná podle pokynů pedagoga. Při vlastní práci na úkolu mohou děti využívat svých zážitků, nápadů, zkušeností a fantazie a začlenit je do konkrétního námětu. Během aktivity by měl pedagog být dětem nablízku a pomáhat jim k úspěšnému přiblížování se k cíli, všimnout si dění ve třídě a zároveň citlivě, ale pohotově reagovat.

1.4.5 PROJEKTY A RODIČE

Tomková vnímá zapojení rodičů do projektového vyučování jako vysokou hodnotu. Je nutné, aby se rodiče seznámily s cílem projektu, aby se mu mohly více přiblížit a pochopit jej. Některým rodičům dělá veliký problém porozumět účelu projektování a vnímají jej jako ztrátu času (Dvořáková, 2009). Domnívám se, že pokud rodiče vědí o práci dětí ve škole, děti ji poté více vnímají. Jsou schopny se na ni více soustředit, lépe ji pochopit a výsledky jsou uspokojivé. Cenné pro rodiče mohou být informace, pokud se samy zapojí do realizace projektu tak, aby musely k úkolu zaujmout svoje stanovisko. Úkol s dítětem doma splnily a ve školce na něj paní učitelka naváže a pokračuje v dosahování cíle. Výsledná práce se tak stává prací jak dětí ve škole, tak i dětí a rodičů doma. S obdobným zapojením rodičů do projektování jsem se ve své praxi už setkala. Rodiče činnost bavila a rovněž jim poskytovala zpětnou vazbu o činnostech ve škole.

1.5 DRUHY PROJEKTŮ

Projekty se během svého rozvoje různě mění a vyvíjí. Kratochvílová říká, že během vývoje vzniklo několik typů, které se mohou rozčlenit do různých skupin dle různých kritérií. Obvykle se projekty dělí dle účelu, podle navrhovatele a počtu zúčastněných, podle délky trvání a místa. Kratochvílová říká, že s určitou typologií projektů vystoupili také představitelé reformní pedagogiky, a to Příhoda a Žanta. Kilpatrick, zakladatel projektové metody ví, že existuje několik druhů. Projekty podle účelu rozlišuje na (Kratochvílová, 2009):

- projekty, které mají myšlenku a snaží se ji předat dál,
- projekty zaměřené na city a estetiku,
- projekty, které chtějí vyřešit daný problém,
- projekty, které mají za cíl rozvinout u dítěte novou dovednost.

Typologie projektů od různých autorů jsou různé, ale můžeme najít také řadu shodných vlastností.

Kratochvílová popsala řazení projektů podle jednotlivých hledisek:

Navrhovatel – autor projektu, ten, kdo jej vytváří

Tomuto hledisku se většinou přisuzuje nejvíce pozornosti, protože se jeví jako důležité. V minulosti, když se projekty rozvíjely, vycházely z potřeb a zájmů dětí. Později je učitelé směřovali ke svým cílům a tak se původní projekty dostaly do pozadí. V této spojitosti bychom mohli hovořit o projektech spontánních, které vychází z nápadů a námětů dětí. Uměle připravených (sestavují je učitelé a směřují k výchovným a vzdělávacím cílům) a projektech navrhovaných společně učitelem i žáky. Autorce Henry (Kratochvílová, 2009) se osvědčilo dělení projektů podle dvou kritérií: podle tématu projektu a podle potřebného materiálu. Na základě tohoto zjištění určuje dva typy projektů:

- strukturovaný projekt – je organizovaný, má předem stanovené téma, postup práce i zpracovávání sebraných informací,
- nestrukturovaný projekt – není organizovaný učitelem. Téma si zvolí samo dítě, sbírá informace a vlastní materiál, třídí si je, zpracovává i prezentuje, na základě materiálů, které si sám opatřil, roztřídil a zvolil si vlastní, volný způsob zpracování. Dítě si k cíli dojde svojí vlastní cestou.

Účel projektu

Účel patří mezi významný rys k třídění projektu. Při zjišťování účelu projektu si odpovídáme na otázku „Proč projekt realizuji?“. Již zde autor musí znát zaměření projektu, na které se dítě i učitel po celou dobu soustředí a je v souvislosti s výstupem projektu.

Délka projektu

Z hlediska času projekt vymezujeme podle hodin, dní, týdnů, popř. měsíců. V souvislosti s konkrétním časovým rozřazením projektů je můžeme vnímat v rovině velmi obecné, což se odráží při nepřesném pojmenování projektu. Bližší vysvětlení a popis časových hledisek poskytli autoři Švec a Maňák. Stanovili projekt krátkodobý, jež trvá maximálně jeden den – počátek i konec projektu je téhož dne. Projekt střednědobý trvá několika dnů, až jeden týden. Do této skupiny patří projekty uskutečněné na školních výletech a školách v přírodě. Projekt dlouhodobý je delší než jeden týden, maximální doba je však jeden měsíc.

Místo projektu

Do této skupiny řadíme projekty podle místa realizace. Objevují se projekty domácí, školní, kombinace obou typů nebo mimoškolní. Školní projekty jsou realizované ve třídě, v prostorách celé školy, ve školách v přírodě, na výletech, ale také v prostorách hradů a muzeí.

Počet zúčastněných osob v projektu

Podle počtu osob dělíme projekty individuální a kolektivní. Kolektivní se dále větví na projekty školní, ročníkové, třídní, skupinové nebo na hromadné.

Projekty podle informačního zdroje

Při práci s projekty musí děti pracovat s různými informacemi. Podle způsobu, kterým dítě informace získává, se projekty dělí na projekt volný (sám žák si shání potřebný materiál), projekt vázaný (materiály jsou dítěti poskytnuty učitelem) a projekt kombinovaný (dítě dostane informační materiál, ale také si ho může sám dál rozšířit podle dalších příležitostí) (Kratochvílová, 2009).

1.6 SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ

I když se projektová výuka neřadí mezi nové metody, má v pedagogické praxi široké uplatnění, na českých školách se s ní setkáváme poměrně často. Učitelé je realizují jako uspořádanou část vzdělávání. Projektová metoda má vysoké nároky jak na školu, tak i na samotné učitele, děti, jejich rodiče i okolí školy. Někteří učitelé

tyto nároky pominou a na projektech pracují. K zamyšlení nás vedou otázky: „Proč v současnosti se v některých školách k projektové výuce vrací?“ „Proč tomu tak je jen v některých školách?“ Tyto otázky nás nabádají k zamyšlení se nad úskalími a přednostmi projektového vyučování. Již ve 30. letech v období reformní pedagogiky byly projekty důkladně zkoumány. Příhoda píše, že „byly vyzkoušeny všechny druhy projektů a byly poznány jejich výhody a nevýhody“ (Příhoda, 1936 cit. z Kratochvílová, 2009). Podle výsledků pak byly definovány konkrétní rady, které mapovaly pozitiva, výhody, a stejně tak i negativa, nevýhody projektování. Každý učitel, který s projektem pracuje by měl mít přehled o jeho pozitivních i negativních stránkách. (Kratochvílová, 2009).

Významný americký psycholog Gardner doporučuje v současné době projektové vyučování a říká, že na projektové vyučování je směřována velká část naší pozornosti (Gardner, 2010).

Domnívám se, že v projektové výuce děti řeší aktuální problémy z reálného světa. Tím je mohou blíže poznat, dívají se na ně z více pohledů a si lépe uvědomují interdisciplinární souvislosti. Během projektového vyučování má dítě možnost komunikovat s vrstevníky i učitelkou a tím se rozvíjí komunikace, slovní zásoba i schopnost vyjadřovat své myšlenky.

Kratochvílová ve svém díle zdůrazňuje, že výhody a nevýhody projektové metody zkoumal Příhoda (Kratochvílová, 2009).

Výhody projektové metody popsal následovně:

- podle svého pozorování si dítě vytváří úsudky a nad věcmi přemýšlí,
- dítě rozpozná hlavní jádro problému,
- silně motivuje, na motivaci navazuje organizace činností,
- pomocí projektu si dítě prožije určitou zkušenost,
- vzdělávací proces lze uskutečňovat po větších částech.

Jako nevýhody Příhoda vnímá:

- nepřesné naplánování,
- malá spolupráce,
- ve vyučování chybí návaznost.

Silnými a slabými stránkami projektů se zabýval také Žanta (Žanta, 1934 cit. z Kratochvílová, 2009). Mezi pozitiva řadí lepší možnosti sblížení učitele s dítětem

a také to, že v projektu prolíná individualismus a smysl pro harmonický celek. Žanta také zdůrazňuje, že při projektu je nutná pečlivá příprava, vhodné pomůcky a připravený plán. V současné době pedagogové pečlivou přípravu na projekt vnímají spíše jako negativum projektové výuky, které je spíše obtěžuje a je pro ně časově náročné. V novodobé literatuře uvádí názory na pozitiva a negativa projektu Valenta, Grecmanová, Urbanovská a Tomková. Valenta píše ve své práci o možných úskalích, které se mohou v projektové metodě objevit takto: „*Vše musí být promyšleně organizováno a řízeno (naprostá liberalizace ruší smysl projektu). Učitel musí citlivě odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dětí.*“ Na pozitiva naráží v myšlence, když říká, že „*ve výhodě bude učitel, který je dobrý organizátor a citlivý diagnostik a prognostik a dobrý znalec učiva i pedagogiky*“ (Valenta, 1993). Kratochvílová pokračuje v názoru na pozitiva projektové metody od Grecmanové a Urbanovské. Autorky pozitiva projektové metody vidí v poznávání dítěte, přičemž dítě využívá vlastní zkušenosti, svých poznatků, což vede ke spojitosti mezi zkušeností a poznáním. O úskalích projektové metody autorky nehovoří (Grecmanová, Urbanovská, 1997, cit. z Kratochvílová, 2009). Tomková (Tomková, 1998 cit. z Kratochvílová, 2009) vnímá problémy s projektovou výukou jako celek – zabývá se prostorovými nároky, pomůckami, tím, jak učitel proces učení plánuje a také podotýká, jaké se objevují chyby, pokud se nepřesně stanoví úkoly při učení.

Henry zdůrazňuje kladné stránky projektů takto:

- dítě si zdokonaluje své kognitivní dovednosti,
- při projektovém vyučování se dítě připravuje na budoucí život,
- motivuje dítě zajímavými činnostmi,
- děti pomocí projektů hodnotí svoji práci.

Za záporné znaky považuje:

- vysoké a těžko dosažitelné nároky na dítě,
- časově náročná příprava projektu,
- znalost přesného dění projektu,
- nutnost mít propracovaný návrh, aby projekt probíhal podle plánu,
- hodnocení, které zabírá hodně času,
- finanční výdaje projektu.

Podle výše sepsaného výčtu pozitiv a negativ je zřejmé, že tento pedagogický jev je velmi široký a mohli bychom pokračovat až do nekonečna. Abychom se v této problematice lépe orientovali je dobré ji uspořádat. Kratochvílová ve své práci dělí pozitiva i negativa projektové výuky do skupin, ve vztahu k dítěti, k učiteli a k okolnímu prostředí (Kratochvílová, 2009).

Priority projektové výuky:

Rozměr ve vztahu k dítěti: u tohoto vztahu vycházíme z úrovně rozvoje dítěte a z toho, jak kvalitní je jeho život. Vše se odráží od celé osobnosti dítěte v několika jeho rovinách :

- rovina biosomatického růstu (rozvoj dítěte dle jeho individuálních možností a schopností),
- rovina psychického rozvoje (zodpovědnost za své výsledky, samostatnost, řešení problémů, oceňování pokroků, využívání svých znalostí a dovedností),
- rovina společenského rozvoje (spolupracovat s vrstevníky i dospělými, rozvíjet si komunikativní dovednosti, respektovat druhé i jejich názory),
- rovina rozvoje dětského JÁ – moje ego (uvědomovat si své hodnoty, své síly, rozhodovat se svobodně a samostatně, rozvíjet sebepoznání, sebehodnocení, sebeúcty),
- rovina duchovního rozvoje (rozvoj kreativity, fantazie, dobra, ocenění).

Rozměr ve vztahu k učiteli:

- vystupuje jako poradce,
- vnímá dítě jako rovnocenného partnera , je objektivní,
- pracuje s novými informacemi,
- rozšiřuje své dovednosti, neustále se sebevzdělává a plánuje do budoucnosti.

Rozměr okolního prostředí:

- propojuje se prostředí školy s okolím,
- zájem rodičů o dítě stoupá,
- výstupy projektů reprezentují děti, školu i okolnímu prostředí.

Stinné stránky projektové výuky:

Rozměr ve vztahu k dítěti:

- k řešení projektu je třeba hodně času,

- dítě neumí ještě číst, psát,
- dítě si neumí najít potřebné informace,
- dítě neumí samostatně, bez pomoci druhých dosáhnout stanovených cílů.

Rozměr ve vztahu k učitelí:

- příprava na projekt zabere mnoho času,
- při časté realizaci projektů přichází únava, nezáměr, chybí motivace k činnosti,
- projektová metoda klade nároky na spolupráci učitelů, rodičů i okolí školy,
- vysoké nároky na evaluaci projektu.

Rozměr okolního prostředí:

- projekt může svou povahou okolí obtěžovat (Kratochvílová, 2009).

Kratochvílová zdůrazňuje, že obtíže při projektech často vycházejí z podceněné teoretické přípravy učitelů a také ze slabé informovanosti okolí. Z toho je zřejmé, že nedokonalosti projektů lze nahradit např. dokonalou přípravou učitelů na projekt, spoluprací školy s jejím okolím, materiálním, prostorovým a finančním zajištěním, výměnou zkušeností mezi pedagogy, jež projekt uskutečňují a v neposlední řadě především vlastním nadšením k práci (Kratochvílová, 2009). Na závěr lze shrnout, že projekty se v současné době objevují stále častěji. Pokud se důkladně promyslí a připraví, mohou být kvalitní. Pokud se ale použije nevhodná motivace nebo je slabý zájem dětí, stávají se nekvalitními.

1.7 ODPŮRCI PROJEKTOVÁNÍ

Existuje skupina lidí, kteří se projektům věnují, rádi s nimi pracují a přináší jim užitek a radost z práce. Pomocí projektů naplňují cíle vzdělávání dětí a rozvíjí klíčové kompetence u jedinců v předškolním období. Na druhé straně jsou mezi námi také lidé, kteří s projekty ve výuce dětí nesouhlasí, chápou je pouze jako zpestření života ve škole a jsou jejich odpůrci. Říkají, že si děti při samotné výuce nemusí danou látku zapamatovat pomocí slovního výkladu, ale při práci využívají jiné alternativní metody. Toto může být problémem, který se v běžném vyučovacím procesu stát nemůže. V projektovém vyučování se jim rovněž nelíbí, že se děti k danému tématu přibližují

ze všech stran, přičemž mohou zapomenout na hlavní podstatu látky. Dalším bodem kritiky se stává ta skutečnost, že při projektování není přesně stanovená cesta, po které děti půjdou, a přitom naráží na řadu překážek, které dítě musí bezpodmínečně vyřešit a cesta k cíli se v průběhu mění.

Vrána zdůrazňuje, že při vzdělávání dětí nelze používat pouze projektovou metodu, protože by to představovalo ukončení práce podle vyučovacích oblastí (Vrána, 1936).

Ve 20. století se západní pedagogika začala zajímat o učební soustavu projektů. Tato soustava byla však nepřijatelná pro socialistickou školu. Už v té době měly projekty u dětí podporovat samostatnost, děti si měly nové poznatky získávat vlastní pozorováním. Tyto projekty se neosvědčily ani v našem školství. I když se realizovaly na některých pokusných školách, další vývoj českého školství neovlivnily (Řehák, 1967).

Projektová metoda je často spojována s řešením konkrétního problému. Samotný projekt bývá širší a komplexnější, zaměřený na více oblastí. Z toho vyplývá, že základní problém není osamocen, je obklopen několika dalšími problémy. Problém může nastat, pokud cíl není jasný, řešitelé projektu se v něm mohou ztrácet (Valenta, 1993).

Pedagogické projektování může být někdy chápáno jako vynucené, ve kterém by byl člověk pasivní. Nikdy nelze rozvíjet lidského jedince bez důsledně promyšlených cílů výchovy. Jestliže učitel nemá k výchově dětí potřebný vztah, nevyužije ani své pedagogické možnosti a projektování nevede k cíli. Pedagogické projektování usiluje o nejlepší možnou cestu, ale může opomíjet základní bod výchovy (Blížkovský, 1997).

Blížkovský rovněž pedagogickému projektování vytýká to, že když situace vyplývá z námětů a nápadů dětí, nelze předvídat dětské reakce při samotné práci. Někdy se také objevuje fakt, že předkládaná témata jsou pro děti náročná, nereálná a tudíž ani nesplnitelná. Děti si takovým projektem neobohacují svůj osobní ani pracovní život. Zásadní chybou je jednostranně orientované seskupení požadavků na dítě a zapomínání na odměny a pochvaly při úspěšné práci. A právě radost z úspěchu je hlavním motivem k další činnosti (Blížkovský, 1997).

Za zakladatele projektové metody je považován Dewey. Po druhé světové válce však udělal obrat a Dewey pozměnil svoje stanovisko ohledně projektové metody.

Dospěl k názoru, že učitel je při projektování ve velmi náročné roli a bez dostatečné praxe je těžké v ní vychovávat svěřené děti (Cipro, 2002).

Maňák podotýká, že pokud se nesprávně zakomponuje projekt do metodiky vzdělávání, může způsobit nesystematické získávání vědomostí u dětí. Děti v nových informacích mají chaos a nemusí si je tak snadno osvojit, jako při dodržení správného postupu. Další problém při projektování si uvědomuje podle názorů pedagogů, kteří se s projekty seznámili blíže. Učitelé říkají, že hrozí nebezpečí zevšeobecnění tohoto typu výuky a tím pádem menšího zájmu pro děti. Nelze se vzdělávat pouze na základě svých zkušeností z praxe, ale dítě potřebuje také teoretické vedení, aby si spojilo získané vědomosti do souvislostí (Maňák, 2003).

Skalková upozorňuje na elementární projektování. Nelze se zaměřit pouze na zájmy dětí a jejich přání. Při vyučování je třeba vycházet z vyučovacích plánů a osnov školy (Maňák, 2003).

Podobného názoru jako Blížkovský je i Kasíková. Ta zdůrazňuje, že při projektování jsou výsledky dětí jen těžko předvídatelné. Ve své filozofii se zamýšlí nad tím, že projektování vede ke vzájemné spolupráci mezi dětmi, ale přitom se opomíjí na individuální úsilí každého dítěte jako jednotlivce (Kasíková, 2004).

Kratochvílová při práci s projekty odmítá to, že při samotné práci je nutné vytvářet vhodnou atmosféru a naladění třídy. Bez takového stimulu by se projekt nemusel uskutečnit ani zakončit. Za velký nedostatek považuje to, že projektová metoda nerespektuje důležité pedagogické zásady, a to zásadu systematičnosti a návaznosti učiva (Kratochvílová, 2009).

Tomková si uvědomuje, že slabé stránky projektové metody tkví v nesystematičnosti vzdělávání, což může způsobit uměle vytvořené prostředí (Dvořáková, 2009).

Kubínová podotýká, že někteří lidé považují některé problémy za hlavní bod projektu a tím se stávají jeho odpůrci. Přičemž jiným lidem tyto „problémy“ mohou vyhovovat a od projektů nechtějí ve své práci ustoupit (Dvořáková, 2009).

Také Dvořáková vidí určitý problém při používání projektového vyučování. Říká, že při práci se učitel soustředí hlavně na praktické problémy. V tomto důsledku ubírá v oblasti teoretického poznání a výuku celkově hodnotí jako nesystematickou. Dítě poté může být nedostatečně vybaveno teoretickými dovednostmi při řešení

praktických problémů. Kritika projektů je spojena také se zpracováním obsahu vyučování (Dvořáková, 2009).

Projektová výuka nemusí vždy splňovat rozvoj spolupráce mezi dětmi. I když učitel vytvoří skupinky dětí tak, aby docházelo ke vzájemnému partnerství, nemusí se podařit tento cíl naplnit (Kasíková, 2010).

V řadách odborné veřejnosti je poměrně málo lidí, kteří by se řadili k odpůrcům projektování. Od svých přátel z řad pedagogů jsem již několikrát slyšela názor, že se nechtějí přizpůsobovat změnám týkajících se projektování, projekty ve své práci neuplatňují a tudíž se stávají jejich odpůrci. Nelíbí se jim, že projekt je náročný jak na přípravu, tak i na pomůcky, materiální a finanční zajištění. Při práci se po dětech vyžaduje práce ve skupinkách. Některým učitelům dělá jisté problémy začlenit projektové vyučování do svých vzdělávacích plánů.

1.8 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA

Pojem environmentální výchova je odvozen z anglického slova „environment“ a francouzského „environnement“. Environmentální představuje výchovu ke vhodnému zacházení s přírodou a s životním prostředím. Environmentální výchova je součástí základního i vysokoškolského vzdělávání. Některé oblasti jsou začleněny i do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Je velmi blízce spojena s ekologickou výchovou. Ekologická výchova spočívá v získávání podstatných poznatků a vědomostí o životním prostředí. Dítě poznává živou i neživou přírodu a vliv člověka na přírodu (Bureš, 1996).

V devadesátých letech 20. století se Ministerstvo životního prostředí od termínu „ekologická výchova“ odchýlilo a přiklonilo se k novému pojmu „environmentální výchova“, který je často skloňován ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a přijatý vládou na podzim roku 2000. V pedagogické praxi a ve školách se považují pojmy „ekologická výchova“ a „environmentální výchova“ za stejnocenné (Máchal, 2000).

Ekologie je slovo odvozené z řeckého slova „oikos“, což doslovně znamená studium prostředí. S ekologií je spojeno vše, co se týká živých organismů. I lidé patří do skupiny živých organismů a tudíž je celé lidstvo součástí přírody a všeho, co se jí týká (Odum, 1963).

V určitém významu je environmentální (resp. ekologická) výchova také celé výchovné a vzdělávací působení, které se snaží dostat do povědomí, aby si uvědomili současný i budoucí stav přírody a životního prostředí. V pedagogické oblasti jde o uvědomění si souladu ekologických poznatků v souvislosti s citovými a smyslovými prožitky. Pokud má dítě určité ekologické poznatky a kladný vztah k přírodě, nachází k ní lásku a úctu ke všemu živému (Máchal, 1997).

Podle Skýbové se můžeme setkat s několika možnými definicemi environmentální výchovy:

- Věnuje se získávání vědomostí, postojů a dovedností, které dítě potřebuje pro ochranu a péči o zdravé životní prostředí.
- Vytváří povědomí o prostředí života dětí.
- Povzbuzuje individuálně i skupinově, aby se děti aktivně účastnily problémů týkajících se životního prostředí (Skýbová, 2008).

Ekologie je vědní odvětví zkoumající organismy, jejich vzájemné vztahy a jejich přirozené prostředí. Je to obor, který se zabývá souvislostmi v přírodě (Máchal, 1996).

1.9 CÍLE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Cílem environmentální výchovy je vychovat člověka tak, aby byl ekologicky gramotný, aby se sám projevoval a obohacoval si své postoje tak, aby byly užitekem pro přírodu (Máchal, 2000). Cíl bychom si měli uvědomovat na každé úrovni ekologického vzdělávání, jak v mateřské škole, tak i při vysokoškolském vzdělávání. Jestliže je přístup člověka k prostředí takový, že vede k rozvoji života na Zemi, můžeme jej také zjednodušeně považovat za cíl ekologického vzdělávání. Tzn. zajišťovat základní ekologickou vyspělost upevnováním základních znalostí z oblasti ekologie a dovedností důležitých k chápání vztahů člověka s přírodou. Rozvíjet schopnost „ekologicky myslet“ – domýšlet následky svého jednání. A v neposlední řadě také poskytovat podmínky pro „ekologickou etiku“, tj. uspořádání životních kvalit, úcta k životu, ke zdraví, k přírodě a k okolí obecně. Cíle ekologického vzdělávání a výchovy směřují k obsahu vzdělávání dítěte v mateřské škole, a to hlavně s ohledem na mentální a věkové zvláštnosti dětí (Kvasničková, 1997).

Někteří autoři dělí cíle ekologické výchovy na krátkodobé a dlouhodobé. Mezi krátkodobé se řadí uvědomění si negativních jevů a jejich náprava a důsledky lidských

činností na přírodu. K dlouhodobým cílům patří vytváření shod mezi každým jedincem a přírodou (Marx, 1992).

Jestliže se dítě setkává s ekologickou výchovou, rozvíjí se jeho „ekologická osobnost“. Takový jedinec disponuje specifickým souhrnem poznatků, vědomostí, přesvědčení a hodnot, díky nimž se chová a jedná zvláštním způsobem tak, aby neškodil přírodě (Horká, 1996).

Cílem environmentální výchovy u dětí předškolního věku je poznávat své okolí především svými smysly. Jak uvádí Jančaříková svět lze, a je to důležité, poznávat všemi svými smysly, a to hmatem, čichem, sluchem, zrakem i chutí. K rozvoji hmatového poznání můžeme uplatnit uzavřené hmatové krabice, do kterých se dají různé přírodniny a dítě je rozeznává. Rovněž kontakt se zvířaty přispívá k rozvoji hmatu, ale také sebevědomí dítěte. Je dobré se před dětmi zmínit také o lidech se zrakovým postižením, protože ti k životu potřebují hlavně ruce. K rozvoji čichu slouží čichové úkoly. Do malých krabiček se vloží odlišné druhy vůní a děti je svým čichem rozeznávají. Samozřejmě každý pedagog může tuto variantu různě obměňovat a doplňovat ji podle potřeb dětí. Čichem lze rozeznávat také vůni rostlin nebo pachy zvířat. V oblasti sluchu je nutné děti naučit vnímat ticho. Podnikat s dětmi vycházky do přírody, do lesa, kde se učí poslouchat zvuky přírody a porovnávat je se zvuky vyskytující se v lidské civilizaci. Poznávání světa zrakem je nejběžnější. Při pozorování zrakem dítě vnímá okolí jako celek, ale je dobré se zaměřovat také na detaily. Při této variantě pozorování je vhodné používat lupy, mikroskopy, popřípadě také dalekohledy. Posledním lidským smyslem je chuť. Ačkoliv tento typ poznání není moc častý a při požití něčeho, co neznáme, hrozí otravy, pro děti se stává velice zajímavým a nevšedním zážitkem. V mateřských školách se často realizuje ochutnávání a poznávání plodů či jejich chutí se zavázanýma očima (Jančaříková, 2004).

1.10 OBSAH ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Obsah vzdělávání dětí v oblasti environmentální výchovy se uskutečňuje pomocí určitých prostředků (metody, formy práce, učební pomůcky) a ve specifických podmínkách (třída, škola, městské, přírodní prostředí). Obsah vzdělávání musí být v souladu s podmínkami předškolního vzdělání a musí vycházet z komplexního chápání vztahů člověka a prostředí (Kvasničková, 1997).

Marx jako obsah ekologické výchovy vidí:

- Souvislosti a zákonitosti, které odpovídají vývoji přírody.
- Biologickou a sociální integritu člověka ve vztahu k přírodnímu prostředí.
- Pozitivní i negativní dopady lidských činností na životní prostředí (Marx, 1992).

Skýbová považuje za obsah environmentální výchovy to, aby i děti z mateřských škol byly schopny řešit problémy týkající se životního prostředí a aby porozuměly jevům a souvislostem v přírodě: dopad nepříznivých lidských činností na životní prostředí a život v přírodě, rozdíl stavu životního prostředí dříve a dnes, vzájemnou propojenost jedince a společnosti s přírodou a závislost lidí na čistém životním prostředí (Skýbová, 2008).

Horká obsah ekologické výchovy rozděluje do několika rovin:

- Rovina teoreticko – poznávací. Pojednává o základních informacích z přírodních věd, které se vztahují k člověku, přírodě a kultuře. Jde o vytváření ekologických spojitostí, vzájemné propojenosti mezi nimi a zákonitostmi v přírodě.

- Rovina postojová. Hlavním středem pozornosti je uvědomění si kvalit. Díky této rovině si dítě vytváří vztah k životnímu prostředí, seznamuje se s ním a ví, jak se k němu má správně chovat. Také se klade důraz na rozvoj ohleduplnosti, odpovědnosti a porozumění. V utváření hodnot se odráží emocionální vztah a morální a estetické vlastnosti dítěte.

- Rovina činnostní (přetvářecí). Tato rovina formuje dítě v tom, aby mělo dostatečně rozvinuté dovednosti ve zdravotně-hygienické oblasti s ohledem na životní prostředí. Je rovněž důležité mít návyky a zvyky, kterými se prosadí ve svém životě a v různých situacích. K nim blízké jsou sociální role, které se odráží v domácím okruhu, ve škole i v zaměstnání (Horká, 1996).

1.11 ÚKOLY ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Důležitým úkolem ekologické výchovy je ekologické poznání. Chce-li člověk něco dodržovat, podle něčeho se řídit – musí to znát, mít o tom určitý soubor informací. Jestliže má jedinec osvojené základní poznatky o životním prostředí, pak může získávat další informace a také je předávat dál. Ovšem nestačí pouze znát a rozumět jim, musí znalosti také upotřebit, tzn. naučit se ekologicky přemýšlet. Poznávat životní prostředí a chápat jeho zákonitosti, utvářet přírodovědné myšlení se souvislostmi. Člověk musí

rovněž chtít problémy týkající se přírody řešit, všimnout si jich, neztratit o ně zájem. Ekologická výchova působí na lidskou osobnost jako na celek, zejména myšlení lidí, emoce i schopnost rozhodování (Kučerová, 1994).

Bureš zastává názor, že ekologická výchova u dětí předškolního věku by měla rozvíjet základní hygienické, sociálně kulturní dovednosti a návyky ve vztahu k životnímu prostředí. Rozšiřovat si emocionální vztah k přírodě, k výtvarům lidské práce, ale i k lidem samotným. Prvky environmentální výchovy by měly být součástí výchovného působení a na dítě působit jako na celek. K uskutečnění těchto výchovných povinností je třeba, aby dítě mělo dostatek podnětů při hře a aby mělo možnost chodit do přírody, kde by získávalo zkušenosti spojené s přírodním prostředím. Je důležité promyslet a zvolit vhodné metody, postupy a formy práce (Bureš, 1996).

Úkolem ekologické výchovy je zkoumat vztahy mezi jednotlivými organismy, sledovat nežádoucí vlivy lidské činnosti promítající se do života rostlin a živočichů. Jedním z úkolů ekologické výchovy u dětí je rozvíjení ekologického myšlení neboli schopnosti přemýšlet o důsledcích své činnosti v čase i prostoru. Ovšem v předškolním věku musíme chápat strukturu dětské psychiky – dítě se neorientuje v čase ani v prostoru. Dítě žije jen přítomností a bezpečně se cítí v místech, které zná, ve kterých žije. Z toho plyne, že při ekologické výchově v mateřské škole musíme vycházet ze současnosti a z míst, která jsou dítěti známá (Horká, 1994).

1.12 ENVIRONMENTÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Environmentální vzdělávání je významnou složkou vzdělávání, kterému se věnuje pozornost již od mateřské školy. Environmentální výchova zajišťuje přípravu dětí tak, aby podle své věkové kategorie pochopily vztahy mezi společností a přírodou na jednoduchých příkladech. Je důležité respektovat věk dítěte i jeho aktuální stupeň vývoje. Poznání okolního světa a hledání odpovědí na různé otázky rozvíjí osobnost dítěte. Domnívám se, že aby bylo environmentální vzdělávání účinné, je třeba zvolit správné metody a formy práce. Především hra, přímé pozorování, pokusy a pobyt v přírodě rozvíjí děti a tím se učí vytvářet si kladný vztah k přírodě. Jedině tímto způsobem se mohou rozvíjet všechny kompetence, které mají být u dítěte předškolního věku rozvíjeny. Podle Skýbové jsou hlavní výhodou při environmentálním vzdělávání

krátkodobé i dlouhodobé projekty, které si školy přizpůsobují svým představám a svému výchovnému působení. Děti v takových projektech společně hledají řešení problémů, rozvíjí si vzájemnou komunikaci. Pomocí vycházek do přírody může učitel ovlivňovat citový vztah dětí k přírodě. Právě toto působení může pozitivně působit na dětskou osobnost. Environmentální výchova v mateřské škole má svá specifika. Za speciální bod lze považovat věk dětí, poznávání přírody svými smysly, a uplatňování přitom zvědavosti, fantazie a spontánnosti (Skýbová, 2008).

Horká říká, že stav, který vzniká při harmonii člověka s přírodou, propojen s prožitkem. Jen takové propojení vede k vnímání přírody jako něčeho důležitého a neopomíjeného (Horká, 1996).

Na děti v předškolním období můžeme působit pomocí metod ekologické výchovy (Marx, 1992). Dělíme je na: - hry, grafické a názorné metody

- praktické metody.

První metody jsou založené na slovním postupu, vedou ke kreativě a svobodnému myšlení jedince. Hry jsou v životě dítěte klíčové a nelze je vyloučit. Pomocí nich se jedinec učí a objevuje svět. Hra se využívá ve všech výchovných činnostech a pomocí ní dítě získává prvotní znalosti a také si utváří vztah k přírodě. Aby hra byla účelná, musí splňovat několik kritérií: má dítě přitáhnout k činnosti, má zaměstnat všechny děti ze skupiny (bez vylučování ze hry), vést k určitému cíli a závěru, má být přiměřená věku a schopnostem dětí a být tak dlouhá, aby se všechny děti vydržely soustředit. Je vhodné hry měnit, předkládat dětem různé varianty a zařazovat nové hry.

Ekologická hra neboli ekohra je konkrétně zaměřená a od ostatních her se liší svým cílem. Jejím hlavním úmyslem je, aby děti získaly vědomosti z oblasti ekologie a ze života rostlin a zvířat. Děti si nové poznatky po ukončení dobře pamatují, zejména pokud následuje beseda, rozbor činnosti nebo společné vyhodnocení. Ekohry jsou většinou zaměřeny do přírodního prostředí.

Metody praktické jsou založené na manuální činnosti v terénu a s konkrétními pomůckami (Marx, 1992).

Ekologická výchova může probíhat jako:

- součást celoročního plánu mateřské školy,
- začlenění do určitých ročních období,

- součást projektového vyučování.

U dětí raného věku se pomocí environmentální výchovy utváří vztah k prostředí a k přírodě. Na tento poznatek navazuje rozvoj i v dalších obdobích vývoje dítěte. Z praxí mateřských škol vyplývá, že jsou známy příklady seznamování dětí s přírodou. Od přímého pozorování až po vyprávěné příběhy či kreslené filmy. Při těchto aktivitách ovlivňujeme budoucí jednání dítěte (Horká, 1994).

V kontextu kurikulární reformy vznikl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který dále pojednává o environmentálním vzdělávání.

1.13 ENVIRONMENTÁLNÍ OBLAST V POJETÍ RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) pojednává o tematickém celku environmentálního vzdělávání jako o oblasti, která se zařadila do obsahu předškolního vzdělávání a stává se pro mateřské školy závaznou. Její obsah je sestaven tak, aby pokryl všechny důležité oblasti vztahu člověka k přírodě. Veškerý výchovně – vzdělávací proces v mateřských školách vychází z tohoto programu. Konkrétní školy si jej dále rozpracovávají do svých školních plánů a paní učitelky si jej rozpracovávají do týdenních plánů nebo do příprav na konkrétní dny. Oblast environmentálního vzdělávání v RVP PV patří do vzdělávací oblasti Dítě a svět. Každá vzdělávací oblast je rozpracovaná tak, aby jí pedagog rozuměl a aby s ní mohl dále pracovat. Obsahuje navzájem propojené skupiny : dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Dílčí cíle vyjadřují to, co by měl pedagog u dětí rozvíjet, na co by se ve vzdělávacím procesu měl zaměřit:

- seznamování s místem a prostředím, které dítě obklopuje,
- vytváření základního povědomí o širším přírodním, technickém a kulturním prostředí,
- osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání elementárních činností v péči o okolí,
- mít úctu k životu,
- vnímat okolní přírodní prostředí a jeho změny,

- mít soubor vědomostí o světě, živé i neživé přírodě, lidech, společnost a naši planetě.

Vzdělávací nabídka představuje soubor činností, které učitel dítěti nabízí:

- pozorování prostředí, ve kterém dítě žije, a které jej obklopuje,
- vyvarování se nebezpečným situacím a vědět o způsobech, jak se chránit ,
- poznávání přírodního okolí, všímání si rozmanitostí a změn v přírodě,
- práce s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií, odborných knih,
- seznamovat se s činnostmi, díky kterým dítě poznává různé přírodní i umělé látky ve svém okolí a díky nimž získává osobní zkušenosti,
- pozorování životního prostředí, ekosystémů (les, louka, rybník),
- aktivity směřované na ekologii,
- činnosti zaměřené k péči o širší životní prostředí, okolní krajinu, školní zahradu a blízké okolí.

Očekávané výstupy formulují, co by dítě na konci předškolního období mělo zvládat:

- znát bezpečně prostředí, ve kterém se pohybuje,
- uvědomovat si nebezpečí, které se může v blízkém okolí objevit, a vědět, jak se před ním chránit,
- uvědomit si, že vše má svoje uspořádání, že svět je pestrý,
- všimnout si změn a dění v nejbližším okolí a na změny citlivě reagovat,
- pochopit, že změny se dějí přirozeně, že všechno kolem se vyvíjí, mění, pohybuje a proměňuje,
- znát smysl životního prostředí pro člověka,
- pomáhat dbát o okolní prostředí (RVP PV, 2004).

1.14 ZÁSADY ENVIRONMENTÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V MŠ

Skýbová uvádí několik bodů, které považuje za stěžejní:

- klást otázky v souladu s dětskými požadavky, probudit u dětí zájem objevovat,
- děti mohou při činnostech uplatňovat kooperaci,
- děti řeší úkoly týmově a spoluprací,
- každé dítě má možnost říci svůj individuální názor,

- při všech činnostech napomáhat rozvoji kreativních schopností,
- ke všem problémům přistupovat z různých stran, hledat vzájemné propojení (Skýbová, 2008).

Již od mateřské školy se děti učí prostředí poznávat, pojmenovávat, pozorovat a všimnout si změn v přírodě. Z věkových zvláštností vyplývá, že ekologicko - výchovné působení by mělo směřovat do míst dětem známých. Je dobré, pokud se děti seznamují s přírodou tak, že ji pozorují a pojmenovávají ve svém nejbližším okolí. Že se děti učí právě pozorovat a pojmenovávat to, co je obklopuje. Podle mého názoru je důležité již od předškolního věku poznávat přírodu a učit se ji vnímat i srdcem, vytvářet si k ní citový vztah.

2. PRAKTICKÁ ČÁST – modelový projekt „Jaro“

Základním cílem mého projektu „Jaro“ v předškolní výchově je, aby si děti uvědomily důležitost pozitivního vztahu k přírodě, seznámily se s místem a prostředím, ve kterém žijí a které je obklopuje a nebály se přírody. Pomocí her, obrázkových materiálů, ale také praktických činností v přírodě si děti vytvoří povědomí o přírodním prostředí, o jeho rozmanitosti a neustálých proměnách.

Samotné realizaci projektu předcházela teoretická příprava a diskuze dětí na téma o přírodě, kdy jsem se snažila dozvědět se poznatky dětí o daném tématu.

Projekt jsem prakticky zrealizovala v Mateřské škole „Sedmikráska“ v Jihlavě, ve třídě věkově smíšených dětí. Projekt trval 4 týdny, v období předjaří a na jaře. Návštěvy do přírody byly naplánovány dle možností konkrétní mateřské školy. V průběhu vyučovacích jednotek jsem pořizovala dokumentační fotografie. Od rodičů dětí, jež se na projektu podílely, jsem získala informovaný souhlas o poskytování fotografií. Vyvrcholením práce byla výstava prací v budově mateřské školy, pro rodiče a veřejnost.

Projekt se skládá z 11 integrovaných bloků. V každém bloku jsem volila metody nebo postupy práce tak, aby se děti mohly seznamovat s okolní přírodou. Nejčastěji jsem využívala metodu pozorování a rozhovor. Děti nejvíce poznávaly zrakem. Pozorovaly rostliny a zvířata při pobytu na školní zahradě, při vycházkách do lesa nebo na louku. Zde děti přicházely do bezprostředního kontaktu s přírodou, poznávaly ji svými smysly, hledaly a objevovaly taje a krásy v přírodě. Dále jsem volila metody, kdy se děti seznamovaly s rostlinami a zvířaty ve třídě, používali jsme k tomu řadu učebních pomůcek – lupy, atlasy přírody, obrázky, fotografie, ale také stavebnice a hračky používané při běžných hrách. Na základě konkrétně zvolených metod se děti učily vzájemně komunikovat, vnímat svými smysly, argumentovat při obhajování svých vlastních názorů, vyhledávat informace z odborných knih a také zaujímat vhodné postoje k prostředí. Těmito metodami jsem se přikláněla ke klíčovým kompetencím, které mají být u dítěte předškolního věku rozvíjeny. Patří sem kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Konkrétně rozvíjené kompetence uvádím u každého integrovaného bloku.

Dílčí cíle projektu:

- Seznámit děti s aspekty jarní přírody.
- Pojmenovat a zapamatovat si několik názvů jarních květin, motýlů.
- Chovat se ohleduplně v přírodě.
- Vnímat přírodu smysly – čich, hmat, zrak, sluch, chuť.
- Využívat přírodní materiál k rozvoji jemné motoriky.
- Sledovat změny a rozmanitosti.
- Uvědomovat si koloběh.
- Pozorovat lupou, všímat si detailů.
- Pracovat s obrazovým materiálem, využívat encyklopedie.
- Získávat praktické zkušenosti – pokusy, zkoumání, manipulace.

2.1 OSLAVOVÁNÍ JARA

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Oslavování jara .

Účastníci – celá třída.

Místo konání – třída, školní zahrada, les.

Doba trvání – 90 minut.

Výukový cíl – prohloubit poznatky dětí o změnách v přírodě v jarním období.

Nabídka činností – pobyt venku a pozorování změn v přírodě, seznámení se s novou písni, výtvarná činnost.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a ten druhý, dítě a jeho tělo.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě získává základní poznatky o světě, který jej obklopuje,
- komunikativní – sděluje své prožitky, pocity a nálady,
- sociální a personální – umí říci svůj názor a vyjádřit jej,
- činnostní a občanské – chápe, že se může samo rozhodnout, nese si za své činy odpovědnost.

Pomůcky – píseň Jaro už je tu, tvrdý papír, zelená temperová barva, štětce.

Organizace – třída, na koberci, u stolu.

Bodový scénář vyučovací jednotky

- Úvod hodiny – s dětmi ve třídě se paní učitelka přivítá, společně se pozdraví. S každým dítětem vede individuální rozhovor. Seznámí dítě s nabídkou činností na dnešní den. Pokud má dítě o nabízenou činnost zájem, posadí se na koberec.
- Motivace – *Jarní pozdravení* – děti se posadí do kruhu na koberec a posílají si jarní pozdravení po směru hodinových ručiček. Každé dítě posílá kamarádovi, který sedí po jeho levé ruce. Může se posílat to, co dítě napadne. Jediné pravidlo zní, že pozdravení nesmí bolet. Až se všechny děti vystřídají, začne vyprávět paní učitelka. *„Říká se: „březen – za kamna vlezem“. Podle kalendáře by jaro mělo alespoň zařukat na dveře 21. března. A to je právě dneska. Dneska je první jarní den. Začíná nejkrásnější období v roce. Když se nadýchneme, cítíme, že jaro už je ve vzduchu. Vzduch je čistý, krásně voní. Kdo chce, může si to zkusit. Zhluboka se nadýchněte nosem.“* Děti, které chtějí, si to zkouší. *„Zkuste mi říct, jak voní jaro? Čím voní? Jaro má velmi mnoho práce. Kromě květiněk paprskem zašimrá i zvířátka v pelišku a všechny hmyz tahá z děr. Jaro je kouzelník. Společně se sluníčkem začne louky a pole barvit do zelena. Stromy i keře obalí novými lístky a ze země vytáhne jarní kytky. Smutné barvy zimy postupně zmizí a kam se jen podíváme uvidíme zelené louky, stráně i zahrady, které zdobí jarní kytičky. Děti, chtěly byste se jít podívat ven, na zahradu a do lesa a prohlédnout si jarní přírodu?“* Děti souhlasí. Společně se oblékneme a jdeme ven. Na zahradě a v lese si děti všimají změn v přírodě. Děti pozorují různé odstíny zelené. Vidí, jak na zemi leží sníh a v jeho blízkosti už rostou první sněženky. Až si vše důkladně prohlédnou, vrátí se zpět do školky.

„Přišlo jaro do vsi, kde jsi zimo, kde jsi?“

Byla zima mezi náma, ale už je za horama,

Hu, hu, hu, jaro už je tu.

Ejchu, ejchu, ejchuchu, jaro už je ve vzduchu,

Ejchu, ejchu, ejchuchu, jaro už je tu!“ (lidová báseň), děti opakují po paní učitelce. Snaží se báseň si zapamatovat. Poté se děti přesunou ke stolu. Kdo chce, tomu dá paní učitelka papír, kelímeček se zelenou barvou a štětec. *„Když jsme byli venku, pozorovali jsme zelenou přírodu kolem nás. Ještě jednou si zopakujeme, co jsme viděli nebo co může být v přírodě zelené.“* Děti odpovídají: tráva, kytka,

žába, strom, brouček, semínka apod. „Nyní si vezměte štětec, zelenou barvu a pokuste se nakreslit něco zeleného do prázdných rámečků. Pokud tě nic nenapadá, vzpomeň si, co jsi viděl na zahradě.“

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. I.

4. Reflexe – Při úvodní motivaci děti poslouchaly se zaujetím. Děti se seznámily se s jarními změnami v přírodě. Některé informace už znaly, jiné byly nové. Povídání nebylo unavující, výklad jsem prokládala otázkami a děti si mohly vyzkoušet, jak jaro voní. Pobyt venku se dětem líbil, viděly první kytky, mohly si osahat trávu, pozorovat přírodu. Při závěrečné malbě bylo nutné děti více motivovat do činnosti, pomoci jim s tím, co je v přírodě zelené. Myslím si, že nabídka činností na tento den byla pestrá a děti si odnesly domů nevšední zážitky.

2.2 PRVNÍ JARNÍ KVĚTINY

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – První jarní květiny.

Místo konání – třída, školní zahrada.

Účastníci – 16 dětí.

Doba trvání – 90 minut.

Výukový cíl – osvojit si poznatky o prostředí, které je dítěti blízké, uvědomit si, že vše okolo má svůj řád.

Nabídka činností – vyhledávání jarních květin v atlase rostlin, pohybová hra, hledání kytek na obrázcích, pozorování lupou, pobyt v přírodě.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě si zapamatuje a pojmenuje některé názvy květin – krokus, kopretina, narcis, konvalinka a petrklíč,
- komunikativní – dítě rozlišuje znaky, barvy různých květin, rozšiřuje svou slovní zásobu,
- sociální a personální – při společných činnostech dítě spolupracuje,
- činnostní a občanské – ví, že svým chováním může ovlivnit přírodní prostředí kolem sebe.

Pomůcky – obrázky rostlin, lupa, atlas rostlin, papíry, barevné tuše, dřevěné špejle, pastelky, pracovní listy.

Organizace – na koberci, volně v prostoru, na školní zahradě.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – s každým dítětem ve třídě se paní učitelka přivítá, společně se pozdraví. Dítěti nabídne činnosti, hry, kterým by se mohlo věnovat. Seznámí jej s nabídkou činností na dnešní den.

2. Motivace - „*Táta včera navenku našel první sněženku, vedle petrklíč, zima už je pryč.*“ (Fr. Hrubín – Říkejte si se mnou)

Děti, které mají o nabízenou činnost zájem se posadí vedle koberce na židle do kruhu. Učitelka děti motivuje básní „*Táta včera navenku*“. „*Milé děti, včera, když jsem šla ze školky domů, tak na mě z trávy vykukovala tato kytička. Poznáte ji?*“ Paní učitelka dětem ukazuje sněženku. „*Ano, správně, je to sněženka. Je to kytička, která na jaře vyrůstá jako první, když ještě všechny ostatní spí v zemi. Skoro každou kytičku bychom mohli přirovnat k lidskému tělu. Naše tělo má hlavu, krk, trup, ruce, nohy, břicho a záda. A podobné je to i u kytiček. Jaké má kytička tělo? Má květ – jako naše hlava, stonek jako tělo, lístky připomínají ruce a kořeny jako nohy.*“ Děti paní učitelce pomáhají jmenovat části květiny a přitom je ukazují na obrázku, který je připevněn na magnetické tabuli a vidí na něj všechny děti. „*Já tady pro vás mám nachystané různé obrázky květin. Všechny obrázky si prohlédneme, řekneme si, jak se kytičky jmenují a až půjdeme ven, tak se podíváme, jestli už nám některé nerostou na zahradce nebo na louce. Některé kytičky už známe. Kdo ví, jak se některá kytička, kterou tady máme na obrázku, jmenuje, přihlásí se a může nám to povědět.*“ Děti si zopakují názvy rostlin – sněženka, bledule, sedmikráska a pampeliška. Poté jim paní učitelka prozradí názvy ostatních kytek, které děti neznají – krokus, kopretina, narcis, konvalinka a petrklíč. „*Děti, teď nám tady vyrostlo hodně kytiček. Zkusíme si z nich udělat malou zahrádku a aby se nám nepopletly, tak je pojmenujeme.*“ Děti si dřepnou ve třídě volně do prostoru. Paní učitelka nebo 1 dítě je zahradník, chodí po zahradě, sbírá kytky a přitom říká: „*Zahradníci malí, na zahradce pracovali, zalévali, pleli, jakou kytku seli?*“ Po skončení básně se zahradník u některého dítěte zastaví a pohladí je.

Dítě vstane a řekne jméno 1 kytky. Hra se opakuje, dokud se do zástupu za zahradníka nezařadí všechny děti. V další části poznávání přírody se děti přesunou na školní zahradu nebo na louku. S sebou si vezmou lupy a atlasy rostlin. Paní učitelka vymezí prostor, ve kterém se děti budou pohybovat. Rozdělí si lupy a atlasy a jdou pozorovat. Paní učitelka je jako rádce, který dětem pomáhá s určováním názvů a s objevováním. Zde si děti prakticky vyzkouší to, co slyšely teoreticky ve třídě. Také se zaměří na znaky rostlin, všímají si velikosti, počtu a tvaru listů a barvy květu. Činnost trvá tak dlouho, pokud to děti baví a zajímá.

Některé rostlinky si děti utrhyly a přinesly si je do třídy, aby je mohly ještě pozorovat. „*Děti, povězte mi, kterou kytičku jste venku viděly. Jakou měla barvu? Jak se jmenovala? Vidím, že jste jich viděly opravdu hodně. Já vám rozdám papíry a vy zkusíte jednu nakreslit. Třeba tu, která se vám líbila nejvíce a poté si s nimi vyzdobíme školku.*“ Děti, které nechtěly nakreslit kytičky špejlí a tuší si mohly vybrat pracovní list, ve kterém si je pouze vykreslily pastelkou. Na závěr si děti poví, jak se správně chovat k rostlinám. Děti slovně popisují a hodnotí, jaké chování je správné a jaké špatné. (Trhání květin do vázy x trhání květin a pohazování kolem sebe).

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. II.

4. Reflexe – při pozorování květin lupou jsme řešili problém, kdy chtěly mít lupu všechny děti najednou. Pomocí rozpočítadla U potoka roste kvítí, které děti znají, jsme si určili pořadí dětí a lupu jsme si vystřídali. Při činnosti mě překvapily znalosti dětí. Děti činnost zajímala, všímaly si detailů květů a přepočítávaly lístečky. Děti si uvědomily podobnost kyttek. Jedno dítě znalo až 8 názvů rostlin, jiné nedokázalo pojmenovat ani 1 jarní kytku. Zjistila jsem, že existuje skupina dětí, které mají k přírodě kladný vztah, chodí do ní rády a nebojí se si osahat květiny nebo i drobný hmyz. Na druhé straně existuje i taková skupina dětí, které se přírody bojí, v přírodě se nudí, nebaví je poznávat a objevovat a nerady sahají na rostliny a věci kolem, aby se neušpinily.

5. Použitá a doporučená literatura

ŠPAČKOVÁ, R. *Malí zahradníci*. In *Kafomet pro mateřské školy*. Třebíč : Infra – Ing. Petr Hodek, 2003. ISBN 80-86666-21-2.

2.3 HŘEJ, SLUNÍČKO, HŘEJ

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Hřej, sluníčko, hřej.

Místo konání – třída.

Účastníci – 18 dětí.

Doba trvání – 60 minut.

Výukový cíl – mít povědomí o významu životního prostředí pro člověka, uvědomit si střídání dne a noci, otáčení Země kolem osy.

Nabídka činností – rozhovor o sluníčku, pohybová hra, pokus – zkoumání Země a Slunce.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a společnost, dítě a ten druhý.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě soustředěně zkoumá a objevuje,
- komunikativní – dítě rozšiřuje svou slovní zásobu, slovně reaguje, vyjadřuje otázky,
- sociální a personální – při společných činnostech se dítě domlouvá a spolupracuje, je aktivní,
- činnostní a občanské – dítě si váží práce i úsilí druhých.

Pomůcky – míč, svítilna, glóbus, žlutá plastová víčka.

Organizace – volně v prostoru, v kruhu, u stolu.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – s každým dítětem ve třídě se paní učitelka přivítá, společně se pozdraví. Děti nabídnou činnosti, hry, kterým by se mohlo věnovat. Seznámí dítě s dnešní nabídkou. Děti, které o dnešní činnost mají zájem se rozhlédnou po třídě a zkusí najít kousek jara. Kdo jarní objev uvidí, posadí se na koberec.

2. Motivace – Paní učitelka zaťuká na dřevo. „*Děti, slyšely jste to? To už na nás řukalo jaro. Kdo už venku objevil kousek jara? Podle čeho si to poznal? A kdo nám prozradí jarní objev ve třídě? Ano, vyrostly nám tady kytičky.*“ Na zeleném papíře jsou položené kousky bílého papíru, které představují kytky. „*Aby kytičky mohly vyrůst, potřebují k tomu také sluníčko. Pomozte mi, pěkně se posadíme a zkusíme*

společně sluníčko rozsvítit. Když narovnáme záda, světýlko se nám rozsvítí vepředu, tady, na hrudní kosti.“ Paní učitelka slovo doprovází pohybem. *„Je to malé sluníčko, kterým si pošleme také dobrou náladu. Sedíme, držíme se za ruce a čekáme. A pozor, říká se, že když se při tom mluví, sluníčko se ztratí.“* Děti sedí v kruhu, drží se za ruce, mají zavřené oči a lehkým stiskem ruky kamaráda si posílají sluníčko. *„Ted’ jsme si poslali dobrou náladu a také jsme sluníčko rozsvítili. Všichni víme, jak sluníčko vypadá. Je to veliká koule. Zkuste mi říct, co vám sluníčko připomíná. Co by to mohlo být? Sluníčko nejvíce pomáhá přírodě na jaře, když vytahuje rostlinky ze země. Chtěly byste se do jara podívat? A víte, jak se jezdí do jara? Čím pojedeme?“* Pohybová chvílka, děti vymýšlí způsoby, jak by se do jara dostaly a v prostoru napodobují dopravní prostředky. Nyní si paní učitelka připraví glóbus, míč a svítilnu a bude demonstrovat dětem, jak se střídají roční období. Děti se posadí ke stolu na židle tak, aby dobře viděly. Slova doprovází pohybem, praktickou ukázkou. *„Děti, víte, proč není pořád jaro nebo léto? Může za to sluníčko. Někdy hřeje hodně a jindy zase málo. Proto se střídají roční období – jaro, léto, podzim a zima. Míč je naše Země a svítilna je Slunce. Země obíhá kolem Slunce a je trochu nakloněná. Naše Země má severní a jižní polokouli. Při obíhání dopadají na Zem sluneční paprsky. Když se ke Slunci naklání severní polokoule, je u nás léto, když jižní polokoule, u nás je zima a na jižní polokouli je léto. Pokud se Země natočí tak, že na obě polokoule dopadá asi stejné množství slunečních paprsků, je u nás jaro nebo podzim. A tak se to opakuje pořád dokola.“* Děti se můžou v průběhu činnosti ptát na různé dotazy, popřípadě paní učitelku doplnit. *„Děti, chcete si sluníčko vyrobit? Pojdte za mnou a uděláme si je. Ale nebudeme potřebovat ani pastelky, ani papír, ani nůžky. Sluníčko si uděláme z vás.“* Paní učitelka pomáhá dětem s organizací úkolu. Děti se postaví do kruhu zády k sobě. Poté si lehnou na zem, hlavami k sobě. Paní učitelka děti fotografuje. Na závěr si fotografie děti prohlédnou, aby měly představu jak sluníčko z jejich těl vypadalo.

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. III.

4. Reflexe – Děti měly o nabízenou činnost zájem. Dozvěděly se nové informace o naší Zemi i o Slunci. Pochopily, proč se střídají roční období a jak střídání ovlivňuje

Slunce. Děti měly zájem si postavit sluníčko z víček z PET lahví, tak jsem tuto činnost zařadila na závěr našeho sluníčkového dne.

5. Použitá a doporučená literatura

JALOVECKÝ, M. Proč se střídají roční období. *Pastelka*, 2010, č. 3, s. 20. ISSN 1212-6462.

2.4 LOUKA S PAMPELIŠKAMI

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Louka s pampeliškami.

Místo konání – třída, školní zahrada, louka.

Účastníci – celá třída.

Doba trvání – 60 minut.

Výukový cíl – všimnout si změn a dění v nejbližším okolí.

Nabídka činností – hádanka o pampelišce, prohlížení obrázků, poslech pohádky, sběr pampelišek, příprava limonády.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a společnost, dítě a ten druhý.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě poznává, že mnohé se může naučit. Má radost z toho, co dokázalo,
- komunikativní – formuluje a vyjadřuje své myšlenky, rozumí slyšenému,
- sociální a personální – dětským způsobem projevuje citlivost, je ohleduplné k druhým, vnímá nespravedlnost,
- činnostní a občanské – chápe, že pracovitost a pomoc při práci jsou přínosem.

Pomůcky – obrázky pampelišky, lupá, ingredience na pampeliškovou limonádu.

Organizace – na židlích, volně v prostoru, na kobereci.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – s každým dítětem ve třídě se paní učitelka přivítá, společně se pozdraví. Dítěti nabídne činnosti, kterým by se mohlo věnovat. Seznámí dítě s dnešní nabídkou.
2. Motivace – „*Žloutne to a žloutek to není. Mléko má a kráva to není. Chmýří má a house to není. Foukne vítr a je po čepení. Co je to?*“ Děti hádají, co je to, až zjistí, že se mluví o pampelišce. „*Děti, víte, jak pampeliška vypadá? Já vám ukážu*

obrázky pampelišky. Pohodlně se posaďte a dívejte se. “ Paní učitelka dětem ukazuje obrázky pampelišky na počítači. Děti sedí na koberci. „Určitě jste si všimly, že pampeliška není jenom žlutá, ale může být i bílá. Tak poslouchejte, jak bílá pampeliška vznikne. Slunce svítilo na louku, na které kvetly pampelišky. Usmívalo se na ně a pampelišky mu za to mávaly žlutovlasými hlavičkami. Žluté vlasy se mezi pampeliškami zrovna hodně nosily. Byla to taková jarní móda. „Jako by tam na louce svítilo tisíc malých slunéček,“ pomyslelo si slunce spokojeně, protože se mu ta podívaná líbila. Když se navečer střídalo na nebi s měsícem, povídá mu pyšně: „Vidíš? Jsem mezi květinami moc oblíbené a každá chce vypadat jako já.“ Slunce spokojeně obešlo louku, zívlo a šlo spát. Měsíc zůstal na obloze sám. „Slunce se má,“ brblal si pro sebe. „Je celé hřejivé a krásně žluté a pampelišky jsou z něj celé pryč. Dokonce se podle něj i učešou. A po mě se žádá ani nepodívá. Ale já jim ukážu, že mám také svoje kouzlo!“ Měsíc se nafoukl, jak nejvíc uměl a rozzářil se na celé kolo. Byl najednou jako veliký kulatý stříbrný lampión. Radost pohledět! A najednou se začaly dívat i pampelišky. Ony mají totiž velký smysl pro krásu. „Ách!“ vzdychla jedna, pak druhá a třetí. Na noční louce to zaznělo jako sbor, jako když vane lehký vánek. A opravdu! Z toho vzdychání se zvedl lehký vánek jako kadeřník. A už za chvíli první pampeliška shodila žluté vlásky a místo nich si na hlavě vykouzlila báječný bělavý stříbřitý účes. Přesně takový, jako má měsíc v úplňku. Po ní druhá, třetí i všechny ostatní. Když se ráno měsíc střídal se sluncem, neodpustil si poznámku. „Vidíš? Louka je teď plná malých měsíčků.“ A odkutálel se za obzor, aby se vyspal po noční práci. „Nevděčnice,“ zamračilo se slunce na pampelišky a umínilo si, že zůstane celý den za mrakem.“(Neznámý autor.) A to je konec pohádky. Tak teď už víte, jak to s pampeliškami je, že jim s proměnou pomáhá sluníčko. A teď si půjdeme prohlédnout opravdové pampelišky na školní zahradu a na louku. Vezmeme si s sebou lupy, budeme je pozorovat a také si je natrháme a vyrobíme si dobrou pampeliškovou limonádu.“ Paní učitelka odejde s dětmi ven na školní zahradu a poté i na louku. Děti lupou pozorují květ pampelišky, ale i chmýří pampelišky po odkvětu. Všimají si také listů, jejich tvaru, barvy a mohou i pampelišku vytrhnout, aby viděly její kořeny. Děti si květinu osahají, prohlédnou si ji, očichají a poté ve školce umytý květ mohou také ochutnat. Nezapomenou natrhat rozkvetlé

květy na limonádu. Ve třídě květy omyjí pod tekoucí vodou, připraví si nálev a naloží do něj květy. Po dobu týdne, co se bude limonáda vyluhovat, mohou děti pozorovat změny. Starají se, se směsí míchají.

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. IV.

4. Reflexe – Pohádka o pampelišce se dětem líbila, ale bylo nutné jim děj ještě trochu přiblížit a více vysvětlit, jak se žlutá pampeliška přemění na bílou. Ten den, kdy jsem s dětmi tuto činnost realizovala, zrovna pršelo. Proto jsme čas venku museli zkrátit, některé děti si stihly pampelišky prohlédnout, ostatní si je natrhaly a důkladně je prozkoumaly ve třídě. Květy pampelišek děti natrhaly a ve třídě pozorovaly, jak se zavíjí. Všechny je opláchly pod tekoucí vodou a společně připravily limonádu. Během vyluhování květů děti sklenici pozorovaly a staraly se, aby byla pořád na slunci. V závěru týdne jsme limonádu přecedili a společně ochutnali. Pro děti to byl nevšední zážitek .

2.5 MRAVENČÍ KRÁLOVSTVÍ

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Mravenčí království.

Místo konání – třída.

Účastníci – celá třída.

Doba trvání – 75 minut.

Výukový cíl – vytvářet povědomí o životě v přírodě, nebát se živé přírody.

Nabídka činností – prohlížení obrázků, společná pohybová hra, poznatky o mravenci a mraveništi, vyprávění pohádky, poslech Mravenčí ukolébavky.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a jeho tělo, dítě a společnost, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě získává základní poznatky o světě v mraveništi,
- komunikativní – dítě dokáže vyjadřovat své myšlenky a prožitky i neverbálně,
- sociální a personální – dítě umí respektovat druhé, spolupracuje,
- činnostní a občanské – dítě umí činnosti a hry organizovat a poté je vyhodnocovat.

Pomůcky – obrázky mravence, křída, tabule, malé dřevěné kostky, kniha O. Sekory Knížka Ferdy Mravence.

Organizace – na koberci, v prostoru třídy.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – s každým dítětem ve třídě se paní učitelka přivítá, společně se pozdraví. Dítěti nabídne činnosti, kterým by se mohlo věnovat. Seznámí dítě s dnešní nabídkou.

2. Motivace – Děti se posadí na koberec do kruhu. Vzájemně si vypráví zážitky z předešlého dne – kdy děti na školní zahradě pozorovaly brouky a mravence lupou. *„Milé děti, já pro vás mám dneska přichystané překvapení v podobě hosta.“* Paní učitelka nakreslí křídou na tabuli mravence. *„Poznáte toto malé zvířátko? Ano, je to mravenec. Jak mravenec vypadá? Má hlavu, 2 články těla a zadeček. Má 6 noh, na hlavě 2 oči. Kde mravenec bydlí? Ano, v lese, v mraveništi. A jak takové mraveniště vypadá, z čeho je postavené? Správně, z jehličí, z trávy a z větviček. Děti, víte, čím se mravenec živí? Mravenec jí hmyz – ještě menší broučky než je on sám, malá semínka a pije sladkou šťávu z rostlin. V mraveništi žije hodně mravenců, dokonce tolik, že bychom je asi ani nespočítali. V mraveništi jsou všichni kamarádi, pomáhají si. Děti, mravenec mi teď šeptá do ucha, že pokud byste chtěly, naučil by vás, jak mravenci v mraveništi pracují. Chcete? Tak já vám budu říkat, co mi mravenec šeptá do ucha. V mraveništi žije královna. Královna sedí v mraveništi. Zkuste ji napodobit.“* Děti napodobují královnu sedem se zkříženými nohama. *„Dále v mraveništi žijí chůvičky – ty se starají o malé mravenčí larvy a malé kukly, ze kterých se poté vylíhnou mravenci.“* Děti sedí v tureckém sedu a napodobují, jak v ruce chovají malá miminka. *„Aby byli mravenci v bezpečí, tak mraveniště hlídají strážci. Strážci chodí u vchodů do mraveniště a hlídají, aby do mraveniště nevlezl nepřítel mravenců.“* Děti představují strážce tak, že lezou po čtyřech, na tlesnutí se zastaví a rozhlíží se doleva, doprava, nahoru a dolů. *„V mraveništi jsou také mravenci, kteří se starají o mraveniště. Pokud se jim někde rozbije, tak je opravují – to jsou stavitelé.“* Děti lezou po čtyřech po třídě a nosí dřevěné kostky na jednu hromadu, kde z nich staví mraveniště. *„Ale pozor, každý mraveneček může nést jenom 1 dřevěnou kostku, protože je malý a víc by neunesl.“*

A aby neměli mravenci hlad, starají se o ně lovci, kteří jim hledají v okolí mraveniště a v lese potravu, nosí ji do mraveniště, dávají ji chůvičkám a ty s ní krmí malé mravenčí larvy.“ Děti lezou po čtyřech po třídě a nosí potravu, pro mravence. „A teď už si všichni dokážeme představit, jak to v mraveništi vypadá. Vidím, že i naši mravenečci jsou z té veliké práce unavení. Tak se položte do mravenčího domečku, do postýlek a poslouchejte, jak to vypadá, když se narodí malé mravenčí miminko.“ Četba z knihy Knížka Ferdy Mravence – O. Sekora o tom, Jak se Ferda díval jako ospalé kuře a jak se vlastně rodí mravenčí děťátka. Při pohádce paní učitelka dětem křídou na tabuli vajíčko, miminko, mrně, škvrně, kuklínka a nového mravence. Po pohádce si ještě společně zahrají pohybovou hru na mravence. „Děti, teď jste si odpočinuly a poslechly pohádku o mravencích. A teď si zkusíme zahrát na opravdové mravence. Klekněte si na čtyři a nejdříve si zde postavíme mraveniště. Teď všichni budeme stavitelé a z těch nanošených kostek si mraveniště postavíme. Když už máme mraveniště hotové a udělali jste kus práce, máte určitě hlad, tak si dáme něco k jídlu. Co říkáte? Všichni stavitelé se promění v lovce a půjdou si najít něco na jídlo. Teď se všichni mravenečci najedli a můžou se uložit k spánku. Už je večer, položte si hlavičky a poslouchejte mravenčí ukolébavku.“ Paní učitelka na závěr zazpívá dětem Mravenčí ukolébavku s doprovodem na klavír.

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. V.

4. Reflexe – Činnost se dětem líbila. Hravou formou se seznámily se životem v mraveništi. Vyzkoušely si, jak mravenci pracují, jak si staví mraveniště. Činnost byla pro děti přiměřeně dlouhá a zajímavá. Na závěr děti vyprávěly zážitky a vlastní postřehy z dnešní práce.

5. Použitá a doporučená literatura

SEKORA, O. *Knížka Ferdy Mravence*. Praha : Albatros, 1962. ISBN 80-00-00211-6.
Ekologická výchova v mateřských a základních školách. 2. vyd. Pardubice : Ekocentrum Paleta, 2004.

2.6 KRTKOVA DOMÁCNOST

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Krtkova domácnost.

Místo konání – třída.

Účastníci – celá třída.

Doba trvání – 60 minut.

Výukový cíl – pochopit, že půda není mrtvá hmota, že je v ní život.

Nabídka činností – pozorování půdy, pohybová hra, vyprávění o krtkovi, rozhovor.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a ten druhý, dítě a jeho tělo, dítě a psychika, dítě a společnost.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě soustředěně objevuje, má základní poznatky o živé i neživé přírodě,
- komunikativní – dítě si průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu,
- sociální a personální – dítě uplatňuje základní společenské návyky,
- činnostní a občanské – dítě rozpozná a využívá vlastní silné stránky.

Pomůcky – obrázky krtka, hlína, igelitový ubrus, dětské lupy, dřevěná kostka, obruč, žíněnka.

Organizace – v kruhu, na židlích, na zemi, volně v prostoru.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – s každým dítětem ve třídě se paní učitelka přivítá, společně se pozdraví. Dítěti nabídne činnosti, kterým by se mohlo dnešní den věnovat.

2. Motivace – Paní učitelka připraví ve třídě na igelitový ubrus hromádky hlíny na kterých je papírový krtek. Vše přikryje tmavou látkou, aby to bylo pro děti překvapení. Po svačince se děti, které mají zájem o tuto činnost, sejdou u této hromádky, posadí se na židle do kruhu.

„Zahradníci, pospěšte si – přišlo jaro, už je tu!

Zahrada se probudila, všecko žene do květu.

Rozkvétají sedmikrásky, pampelišky, krokusy, ...

A my dva si vyzkoušíme nevídané pokusy.

Zahradníci znají kouzla. Stačí na ně konev, rýč.

Zasadíte malý míček, vyroste vám velký míč! (autor neznámý)

Děti, co je potřeba k tomu, aby nám něco vyrostlo? Tak se pozorně koukejte, trošičku vám napovím.“ Paní učitelka pomalu odkryje látku pod kterou jsou

kopečky hlíny. Děti poznají, že k růstu rostlinek je potřeba kvalitní půda – hlína. „Děti, do té hlíny se mi schoval i krtek. Ten je pro půdu důležitý. Víte proč? Protože půdu kypří a rostlinkám se v ní poté lépe daří. Krtek je hmyzožravec, to znamená že jí drobný hmyz, ale také žížaly a larvy. Je černý a na sobě má krátkou jemnou hustou srst. Jeho nohy slouží k vyhrabávání chodbiček v zemi, vypadají jako lopatky. Krtek nic nevidí, je slepý. Ale aby se mohl alespoň trochu orientovat má hmatové vousky, které využívá při pohybu pod zemí.“ Paní učitelka nabídne dětem, že si mohou do hlíny sáhnout, prozkoumat ji, objevovat. Při pozorování poslouchají, co paní učitelka říká. „Půda je pro mnoho lidí jen pouhá hlína, na které se staví domy, silnice, jezdí se po ní na kole nebo se opaluje. Přitom půda je svět plný života. Kdybychom se mohli proměnit v malé skřítky a mohli nahlédnout do tohoto království temna, objevili bychom dravce nebezpečnější než je tygr. Vědci zjistili, že v hrsti půdy je tolik malých červíků, kolik je lidí na zeměkouli. Tento svět v půdě se nám může zdát hodně malý, je však velice důležitý. Já vám teď půjčím lupy a vy se zkusíte do půdy podívat, zkusíte ji prozkoumat, podívejte se, z čeho se skládá.“ Děti se s půdou seznamují, kladou různé otázky, paní učitelka jim odpovídá. „Děti, kdo chce, může si na krta zahrát. Kdo nechce, posadí se a bude se jenom koukat. Už víte, že krtek je slepý. Když leze pod zemí a dělá chodbičky nic nevidí a přitom naráží na spoustu překážek. Má to hodně složité. Já jsem vám zde také nachystala několik překážek a vy si je zkusíte překonat se zavazanýma očima.“ Paní učitelka připraví krátkou, jednoduchou překážkovou dráhu o max. počtu 2 – 3 překážek. Dráhu si prochází vždy jen jedno dítě, paní učitelka dbá na bezpečnost. Na závěr si děti zopakují informace, které se o krtkovi dozvěděly.

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. VI.

4. Reflexe – Dnešní nabídka činností se dětem líbila, do práce se zapojily všechny děti. Pouze při překážkové dráze se 3 děti bály, tak se na ostatní děti pouze dívaly. Při práci s lupou děti vnímaly živou přírodu a její pestrost. V hlíně našly také drobný hmyz. Při pohybové hře se děti pohybovaly pomalu, hodně používaly hmat.

2.7 VSTÁVEJ, SEMÍNKO

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Vstávej, semínko.

Místo konání – třída.

Účastníci – celá třída.

Doba trvání – 60 minut.

Výukový cíl – vnímat, že svět kolem nás je různorodý a pestrý.

Nabídka činností – vyprávění pohádky, rozhovor, skládání obrázků, setí obilí, hrášku, zpěv písní.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a jeho psychika.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě se učí starat se o rostliny (setí, zalévání),
- komunikativní – dítě popisuje a sděluje své prožitky, rozumí slyšenému,
- sociální a personální – dítě si uvědomuje, že za své jednání je odpovědné a nese za něj důsledky,
- činnostní a občanské – dítě má smysl pro povinnost při práci.

Pomůcky – obrázky – jak roste rostlina, pšenice, hrášek, květináč, hlína, voda.

Organizace – u stolečku, na zemi, na koberci.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – Po příchodu dětí do třídy se všichni přivítají, pozdraví se. Paní učitelka seznámí děti s činnostmi, kterými se budou dnešní den zabývat. Pokud mají děti o činnost zájem, posadí se na koberec do kruhu. Ostatní děti zůstanou u stolu, kde dostanou papíry na kreslení nebo klidné hračky.

2. Motivace – Paní učitelka motivuje děti pohádkou O princezně na hrášku. *„Byl jednou jeden princ, který si hledal nevěstu. Ale nechtěl žádnou obyčejnou, hledal opravdovou princeznu. Když na zámek nějaká princezna přišla, žádná se mu nelíbila. Jedna byla moc hubatá, druhá nešikovná a třetí zamračená. Jednou navečer, když pršelo jako z konve, někdo zabušil na vrata zámku. Starý král šel otevřít. Spatřil tam dívku, která tvrdila, že je princezna, ale jako princezna nevypadala. Z vlasů a nosu jí kapala voda a šaty měla celé promáčené. Král ji pozval do zámku a královna se rozhodla, že ji vyzkouší. Tajně ji pod matraci dala malý hrášek. Na něj pak nastlala několik peřin a na ně princeznu uložili. Ráno se jí královna zeptala, jak se jí spalo. Princezna odpověděla: „Jsem celá rozlámaná, celou noc mě něco tlačilo do zad.“ A tak všichni poznali, že princezna je opravdu*

princezna. Protože jen ona může ucítit přes tolik matrací malý hrášek. Princ se zalíbila a zanedlouho byla v zámku velká svatba. A víte děti, co princezna udělala s tím malým hráškem? Na jaře ho zasadila do země. Starala se o něj, zalévala ho. A když mělo semínko dostatek slunce, vzduchu i vody, vyrostla z něj brzy velká rostlinka. Já tady mám hned několik semínek. Některá jsou semínka hrášku a některá semínka pšenice. Každé semínko je takový malý balíček živin, ve kterém se schovávají všechny části budoucí rostlinky. Semínko může dlouhou dobu odpočívat, i několik roků. Pokud má dobré podmínky, semínko však ožije a začne růst. Nejprve nasaje vodu, poté mu praskne obal a z něj vyrostе nejprve zárodek kořene a hned po něm začne růst stonek a listy. Děti, já jsem pro vás měla připravené obrázky, na kterých roste ze semínka rostlinka, ale teď se dívám, že obrázky se mi pěkně pomíchaly. Pomůžete mi je poskládat.“ Děti seřazují podle obrázků jak roste rostlinka. „Jak to bylo v té pohádce, kde princezna zasadila do země hrášek? Vyrostl jí? Tak mi teď budeme také princezny a princové, a zkusíme si zaset zrnka hrášku i pšenice.“ Děti se přesunou ke stolu k zrníčům a kelímkům. Nasypou do jednoho kelímku zrníčka hrášku a do druhého zrníčka pšenice a zalijí je vodou. Několik dní počkají, pozorují je, až z nich začnou růst klíčky. Naklíčená zrníčka děti zasadí do hlíny. Květináče dají za okno, starají se, zalévají a pozorují, jak pšenice i hrášek roste.

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. VII.

4. Reflexe – Zjistila jsem, že některé děti tuto činnost už dělaly doma s rodiči, tudíž jí znaly a věděly hodně informací. Pro ostatní děti byla tato činnost nová a rády si poslechly poznatky od druhých dětí. O rostlinky se vzorně staraly, každé ráno se dívaly, o kolik rostlinka povyrostla od minulého dne. Vyrostlá pšenice posloužila k výzdobě školky a poté jsme ji odnesli na školní zahradu do kompostéru.

2.8 CO SE DĚJE V TRÁVĚ

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Co se děje v trávě.

Místo konání – třída, školní zahrada.

Účastníci – 20 dětí.

Doba trvání – 90 minut.

Výukový cíl – chránit přírodu a živé tvory, nebát se živé přírody.

Nabídka činností – vyprávění o broucích, dotyková a hmatová hra, pozorování lupou, malba temperovou barvou, práce ve dvojici, kresba voskovkou, kresba tužkou.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě porovnává, hledá shody a rozdíly, vnímá krásy přírody,
- komunikativní – dítě komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými, dokáže se podřídit, rozvíjí si své smysly,
- sociální a personální – dítě je schopné respektovat druhé,
- činnostní a občanské – dítě projevuje činorodost a pracovitost.

Pomůcky – lupa, obrázky hmyzu a pavouka, bílý papír, temperové barvy, štětce, klovatina, voskovky, bílé tvrdé papíry velikosti A6, obyčejné tužky.

Organizace – volně v prostoru, na zemi, na školní zahradě.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – paní učitelka se s dětmi pozdraví v komunikativním kruhu a seznámí je s činnostmi dnešního dne. Děti, které se nabízené činnosti chtějí věnovat, se posadí ke stolečku. Ostatní děti si vezmou klidnou hračku, při které nebudou vyrušovat ostatní.

2. Motivace – *„Na jaře rozkvétají květiny, stromy i keře a v trávě se objevují různé živočichové. Hlavně berušky a broučci se bezstarostně prochází mezi zelenými lístečky. Hmyz můžeme najít nejen trávě, ale také ve vzduchu a nebo ve vodě. Ve vzduchu můžeme vidět motýlky, včelky. Ve vodě třeba vodoměrku.“* Paní učitelka při výkladu používá obrazový materiál, encyklopedie. *„Některý hmyz v přírodě je hodný, dá se chytit, ale na ostatní si musíme dát pozor. Pokud nás obtěžuje včela nebo vosa měli bychom odejít a neprovokovat je. Ty pro nás mohou být nebezpečné, protože nás mohou poštípat. Děti, víte, jak se správně zachovat při bodnutí včelou nebo vosou? Půjdete za maminkou, nebo za jiným dospělým. Ten vám odstraní žihadlo, místo bodnutí omyje, zchladí a potře chladivou mastičkou. A na druhé straně také víme, že včelka je pro nás užitečná, protože od ní můžeme ochutnat sladký med. A právě za živočichy, kteří se objevují na jaře na loukách a v trávě*

se vypravíme. Děti, posad'te se k sobě tak, abyste vytvořily skupinky. V každé skupince bude 5 dětí. Postupně se všechny skupinky vystřídají. Nejdříve za mnou půjde první skupinka. Až otevřu dveře na terasu, vy vyjdete ven a dřepnete si k travičce. Travička je domečkem většiny zvířátek, o kterých jsme si povídali. U travičky si zavřete oči a budete se jí dotýkat. Budete vnímat, co cítíte. Je to dobrý domeček pro hmyz? Co vám tráva připomíná? Jaká je tráva?“ Postupně se v této činnosti vystřídají všechny děti. Na závěr si o prožitcích a pocitech popovídají. *„Někdo nám tady říkal, že když šel k travičce viděl broučka a jiný zase pavoučka. Myslíte si, že je mezi nimi nějaký rozdíl? Určitě. Pavouk má 8 noh, souká si pavučiny a živí se hmyzem, který škodí rostlinám. Na druhé straně brouček je hmyz. Hmyz je také včelka, moucha, kobylka. Hmyz má jen 6 noh, má tykadla, velké oči a křídla – umí létat. A abyste se s nimi mohly seznámit a důkladně si je prohlédnout, půjdeme ven, vezmeme si lupy a budeme je na školní zahradě pozorovat.“* Děti jdou ven, kde v trávě pozorují brouky, pavouky a ostatní hmyz. Ví, že když jim nebudou ubližovat, hmyz jim nic neudělá, že se nemusí bát. Pouze vosu, včelu a čmeláka nebudou děti brát do ruky. Pokud si chtějí nějakého broučka vzít do dlaně – musí opatrně, aby jej neumačkaly. Až si děti vše důkladně prohlédnou, vrátí se zpět do třídy, kde budou pokračovat. Za zahrady si přinesou několik živých broučků k další práci a pozorování. Položí si je na bílý papír. Pozorují je lupou, poslouchají zvuky, které jsou slyšet při pohybu po papíře. Přepočítávají počet nožiček, dívají se na stavbu těla, barvu. Děti broučky po ukončení kresby vynesou zpět do přírody. *„Tak a teď všechny malé pozorovatele, badatele a vědce proměním v malíře. Broučky jsme si pořádně prohlédli a tak si je můžeme zkusit nakreslit.“* Paní učitelka rozdá dětem tvrdé papíry velikosti A6. Děti na ně voskovkou nakreslí, který hmyz nebo pavouk se jim nejvíce líbil. Při tvoření si všichni společně zazpívají píseň Komáři se ženili. Děti, které budou první hotové ještě namalují na papír velikosti A3 zelenou temperou s klovinou travu. Na tento barevný podklad pak všechny děti své obrázky nalepí. *„Děti, jak by drobní živočichové vypadali, kdyby byl svět popletený? Najděte si kamaráda, udělejte si dvojice a posad'te se na zem, do nějakého koutku ve třídě, kde je vám dobře a poslouchajte. Představte si, že jsme se ocitli na jiné planetě, kde žijí kouzelní brouci. Jeden je obrovský a má červeno-*

žluté chlupaté nohy a umí si vyčarovat dobré jídlo. Jiný je malinkatý s velikou hlavou, na které má 5 párů očí a umí čarovat. Třetí je pruhovaný a umí měnit svou podobu. A jaký je ten váš?“ Děti budou kreslit ve dvojici, musí se domluvit, jak bude jejich společný brouk vypadat. Na závěr mu vymyslí i jméno. A poté se všichni posadí do kruhu, navzájem si představí své kouzelné brouky a popovídají si o zážitcích z dnešního dne.

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. VIII.

4. Reflexe – Děti se do nabízené činnosti rychle zapojily. Při pozorování trávy měly různé zážitky, pro někoho byla vlhká a tím se mu znelíbila, jinému se dotyku líbily. Z pobytu venku na školní zahradě si děti odnesly spoustu zážitků, pro někoho byl kontakt s hmyzem či pavoukem nový zážitek. Při kresbě se děti snažily zachytit všechny detaily, které na živých tvorech pozorovaly. Při práci ve dvojici bylo nutné děti usměrňovat a řídit, některé děti nechtěly ustoupit od svých nápadů a nedokázaly se podřídit. Z toho vyplývá, že je nutné procvičovat činnosti, ve kterých se dítě domlouvá a musí spolupracovat.

2.9 JARNÍ PROBOUZENÍ

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Jarní probouzení.

Místo konání – třída.

Účastníci – celá třída.

Doba trvání – 60 minut.

Výukový cíl – mít povědomí o přírodním prostředí i jeho dění.

Nabídka činností – rozhovor o ptácích, pohybová hra, prohlížení obrázkové encyklopedie o ptácích, zpěv písně, kresba černou tuší.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a jeho tělo, dítě a společnost, dítě a ten druhý, dítě a jeho psychika.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě se na činnost soustředí a záměrně si zapamatuje,
- komunikativní – dítě využívá informativní a komunikativní prostředky, pracuje s encyklopediemi,
- sociální a personální – napodobuje modely prosociálního chování,

- činnostní a občanské – ví, v jakém prostředí žije.

Pomůcky – obrázková encyklopedie O ptácích, klacíky, větvičky, tráva, špejle, černá tuš, papíry velikosti A4.

Organizace – u stolu, na židličkách v kruhu, volně v prostoru na školní zahradě.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – Děti se posadí na koberec do kruhu. Paní učitelka je přivítá, zahrají si hru, ve které se všichni pozdraví, popřejí si hezký den. Děti pozdraví také maňásek ptáčka.

2. Motivace – *„Děti, já jsem za vámi dneska přiletěl až z dalekých teplých krajin, abych vám pověděl něco o sobě. Když jsem tady za vámi byl na podzim a loučil se s vámi, říkal jsem, že společně s mými kamarády odlétáme do tepla, kde budeme žít, zatímco tady u vás bude zima. Teď už je jaro, bude teplo a proto jsme se mohli vrátit zpět. Protože v zimě bychom tady nepřežili. Ale řeknu vám, byl to dlouhý let. Cesta naše byla dlouhá přes hory, moře i města. Rádi jsme poznali svět, ale ještě raději se vracíme zpět. A právě k jaru patří náš přílet a náš zpěv, kterým vyháníme z revíru ostatní samce (tatínky) a lákáme k sobě samice (maminky). Největším zpěvákem na jaře je můj kamarád kos, červenka a skřivan. Po příletu si musíme také postavit nová obydlí. Hnízda si stavíme na zemi, v křoví, v korunách stromů, ale také u lidských obydlí. Děti, víte, jak hnízdo vypadá? Stavíme si je z takového materiálu, který je nám blízký. Když najdeme větévky, klacíky, seno, slámu, pířka od jiných ptáčků, mech i pavučinky od pavoučků. A každý druh ptáčka má trošku jiné hnízdo.“* Děti si zahrají pohybovou hru „*Ptačí hnízdo*“ – děti stojí v kruhu, každý má svoje místo. Uprostřed kruhu stojí dítě – pták, který nemá hnízdo. Ptá se: „*Kde je moje hnízdo?*“ Na tento povel si musí všechny děti vyměnit svá místa a dítě uprostřed musí rychle zaujmout místo někoho jiného. Hra se opakuje tak dlouho, dokud to děti baví. „*A když si postavíme své domečky, tak potom můžeme mít i mláděta. Ptačí samička snese vajíčka, která pak v hnízdě zahřívá svým tělem.*“ Paní učitelka ukáže dětem na obrázku průřez vajíčkem, kde je skořápka, bílek, žloutek a zárodek malého ptáčka. „*Když je vajíčko dostatečně zahřáté a mládě připravené k vylíhnutí, začne zevnitř klovat zobáčkem do skořápky. Až ji rozbije celou, vyklube se na svět.*“ Děti se posadí ke stolu. Paní učitelka dá každému dítěti

papír, špejli a černou tuš. Ptáček jim poví svůj příběh. „*Když tak létám po obloze, pozoruji, jaká je. Jednou je čist'oune modrá, jindy je zatažená a někdy má lehounce bílé mraky. Obloha se nám zdá veliká a prázdná. Zkusíme si ji namalovat. Na oblohu patříme my, ptáci. Ale také včelky a motýli. Ale jen ptáci létají vysoko do mraků. Namočte si špejli do tuše a začněte kreslit. Celou ptačí rodinu vede ten nejsilnější – ptačí táta. Táta má hlavu, tělo, 2 křídla a 2 nohy. Na hlavě má 2 oči, zobák. Na špejli netlačíme, kreslíme zlehka. Ptáček je lehký, stejně jako jeho ladný let. A ostatní letí za ním – ptačí maminka a ptačí děti. Také strýčkové a tety. Kdo ještě patří do ptačí rodiny? Je jich hodně. Někteří jsou blízko a proto jsou velcí. Jiní jsou v dálce, a tak se nám zdají malí, jako drobné tečky. Je jich hodně. Díváme se na ně a přejeme jim šťastnu cestu.*“ Po dokončení práce všemi dětmi odejdou děti ven, na školní zahradu. Zde zkusí ptáčkovi postavit jeho dům, veliké, pevné hnízdo z přírodního materiálu.

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. IX.

4. Reflexe – Práce děti zaujala hlavně díky maňáskovi. Pěkně s ním komunikovaly, odpovídaly na jeho otázky. Většina dětí se dověděla nové informace o způsobu života ptáků. Kresba tuší se dětem podařila. Děti byly kreativní při stavbě hnízda z klacíků.

2.10 MOTÝL

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Motýl.

Místo konání – třída.

Účastníci – celá třída.

Doba trvání – 60 minut.

Výukový cíl – pochopit, že příroda se mění, vyvíjí, pohybuje.

Nabídka činností – malba, vyprávění o motýlech, prohlížení obrázků, pohybová hra.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a jeho tělo.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě si zapamatuje jednoduchý text,
- komunikativní – vyprávění si denních zážitků, rozvoj jemné motoriky, správný úchop tužky,

- sociální a personální – dítě si umí vytvořit svůj názor,
- činnostní a občanské – dítě ví, že se svým chováním podílí na prostředí, ve kterém žije.

Pomůcky – temperové barvy, obyčejná tužka, papíry, nůžky.

Organizace – volně v prostoru třídy, u stolu, na židlích u magnetické tabule.

Bodový scénář vyučovací jednotky

1. Úvod hodiny – Paní učitelka se s dětmi přivítá na koberci v komunikativním kruhu. Řekne dětem, co bude náplní dnešního dne. Nabídne dětem činnosti, kterým by se mohly věnovat.

2. Motivace – Paní učitelka si s dětmi povídá o motýlech, o jejich barvách a tvarech křídel. Děti vypráví svoje zážitky. *„Děti, já znám o motýlcích takovou krásnou básničku a mohla bych vás ji naučit a potom bychom ji mohli říct motýlkům venku na zahradě. Chcete? Tak poslouchejte.*

Na louce

Jak drahokam do prstýnku patří motýl ke květu.

Zastavte se na chvílku, dřív než bude po letu!

Barevná i sněhobílá křídla mají motýli.

To snad duha zabloudila na palouček na chvíli (autor neznámý).

Každý motýl je různě barevný, má na sobě různé vzory a kresby. Jeho tělo se skládá z hlavy, hrudi a zadečku. Na hlavě má oči, tykadla a sosák, pomocí něj saje sladkou šťávu z květů. Na hrudi má 3 páry nohou, tzn. celkem 6 nohou a barevná křídla.

Vy jste mě tady tak krásně vyprávěli o motýlcích, o tom, co jste s nimi zažili. Určitě také víte, jak lehounce motýlci létají. Pojďte za mnou a vyzkoušíme si to.“ Pohybová hra na motýli. Paní učitelka položí na zem do prostoru třídy barevné květy. Děti jsou motýlci, udělají si z rukou křídla a na znamení učitelky začnou létat mezi květy. Na zvukový signál – triangel – si musí každý motýlek sednout na 1 květ. Hra se několikrát opakuje. *„Tak vidím, že motýlky umíte krásně napodobit a mě by také zajímalo, co o nich víte. Vezměte si židličky a posaďte se do kruhu tak, abyste dobře viděli na magnetickou tabuli. Já pro vás mám přichystaný obrázek, na kterém je nakresleno, jak se motýlek vylíhne. Nejdříve motýl – maminka – naklade vajíčka, třeba na nějaký krásný list na stromě. Z vajíček se vylíhnou housenky. Když jsou*

housenky dostatečně veliké a urostlé, tak se zakuklí. V té kukle se z nich pomalu stává motýl. A když už je čas, kukla praskne a z ní vyletí krásný, barevný motýl. Já si teď vyberu jedno dítě a to se nám tady zakuklí jako ta opravdová kukla. Kdo by chtěl být kuklou?“ Paní učitelka zastrčí dítěti pevně za gumu u kalhot kraj toaletního papíru. Dítě se pomalu otáčí kolem své osy a paní učitelka s ostatními dětmi na něj namotávají toaletní papír. Postupují od trupu ke krku a od krku zase zpět až dolů k nohám. Když je dítě celé zamotané ukážeme mu jeho podobu v zrcadle, i ostatní děti si jej prohlédnou. A nyní se dítě přemění z kukly na motýla. Na povel dítě zvedne prudce ruce a roztáhne nohy a tím roztrhá navinutý papír – kukla praskla a vyletí z ní krásně barevný motýl. *„Když půjdeme ven, můžeme se podívat po listech stromů a třeba tam někde právě ty vajíčka, housenky nebo kuklu uvidíme.“* Paní učitelka odpovídá také dětem na různé otázky, které při výkladu mají. *„Určitě také víte, že existuje hodně moc druhů motýlů, kteří mají různé barvy. Já jsem si vzala na pomoc obrázkovou knížku, ve které máme několik barevných motýlů (Velká obrázková knížka pro malé děti – Lukešová, Říha). „Podle barviček bychom mohli rozeznat Běláska, Žlutáska a Modráska. Někdo třeba také pozná Babočku paví oko nebo Otakárka fenyklového.“* Při povídání paní učitelka dětem ukazuje konkrétní motýlky. *„Vidím, že motýlky poznáte. Už víme, že existuje spousta krásných motýlů a každý může být jiný. Stejně jako děti, může být jiný každý kluk a každá holčička ve školce. A tak bychom si ještě mohli zahrát na motýlkovou školku, každý z vás by si vyrobil svého, jiného motýlka.“* Paní učitelka připraví dětem tvrdé papíry velikosti A4. Papír se přehne na polovinu tak, aby vznikla velikost A5 a dítě si na něj nakreslí obyčejnou tužkou svého motýlka. Hotový obrázek vystřihne, přičemž při stříhání vzniknou dva shodní motýlci. Na jedno z nich dítě nakape temperovou barvu a druhého na něj položí. Tímto postupem se barva obtiskne a vzniknou 2 úplně shodně barevní motýlci.

3. Vlastní práce na úkolu – viz příloha č. X.

4. Reflexe – Básnička byla pro děti nová, celou ji po mě zopakovaly a je nutné ji dále procvičovat. Při povídání o motýlech některé děti fáze vývoje motýla znaly, jen si je potřebovaly správně zařadit. Kresba byla náročnější, děti neměly možnost využít šablonu motýla. Všichni motýlci byli tvarově i barevně originální. Po dokončení činnosti všemi dětmi jsme si motýlky položili na koberec a společně si je prohlédli.

2.11 NA KOMÍNĚ

Název projektu – Jaro.

Název integrovaného bloku – Na komíně.

Místo konání – třída.

Účastníci – celá třída.

Doba trvání – 90 minut.

Výukový cíl – mít povědomí o přírodním prostředí i o jeho dění, o proměnách.

Nabídka činností – práce s přírodním materiálem, společná pohybová hra, prohlížení fotografií, vyjadřování svých myšlenek a prožitků.

Vzdělávací oblast – dítě a svět, dítě a jeho tělo, dítě a společnost, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý.

Klíčové kompetence rozvíjené touto aktivitou:

- k učení – dítě se seznamuje se světem ptáků, pozoruje,
- komunikativní – dítě využívá informativní prostředky, se kterými se běžně setkává – knížky, počítač,
- sociální a personální – umí vyjádřit svůj názor,
- činnostní a občanské – zajímá se o to, co se kolem děje.

Pomůcky – obrázky čápa, větvičky, klacíky, barvy, štětce, černá tuš, dlouhé pruhy papíru.

Organizace – na židlích, na zemi, volně v prostoru.

Bodový scénář vyučovací jednotky

- Úvod hodiny – s dětmi ve třídě se paní učitelka přivítá, společně se pozdraví. S každým dítětem vede individuální rozhovor. Dětem nabídne konkrétní činnosti, kterými se děti mohou zabývat.
- Motivace - Děti se posadí na židle na koberec tak, aby všichni dobře viděli na monitor počítače. Děti jsou motivovány básní „Čáp“

Čáp

Letí si čáp na krajinou, zakrouží i nad dědinou.

Dlouhý nohy, zabanec, je to prostě krasavec.

Čáková ho vyhlíží, z komína se rozhlíží.

A pak když ho zpozoruje, razantně ho okřikuje:

„Přestaň strašit děvčata, pojď nakrmit čápata!“ (lidová báseň)

Poté paní učitelka povede řízený rozhovor o čápovi, o jeho životě. *„Milé děti, líbila se vám básnička? Povězte mi, o kom byla?“* Děti se hlásí, nepřekřikují se, učitelka je vyvolává. Učitelka naváže na život čápa. Povídá a přitom slovo doprovází obrázky na počítači. *„Čápi můžeme potkat na vlhkých loukách, na polích, u rybníka, ale také v blízkosti našich domečků, kde si také staví na střechách a komínech svá hnízda. Hnízdo se skládá hlavně z větví a klacků. Víte, čím se čáp živí? Nejznámější čápi potravou jsou žáby, také ryby, plazi - hadi, hmyz a jeho larvy, hraboš i- myši a krtci. Samice snáší v průměru 2 – 4 vejce, ze kterých se asi za měsíc vylíhnou mláďátka. Dva měsíce po vylíhnutí se mláďata učí létat.“*

Při výkladu děti na povídání reagují otázkami, paní učitelka dětem odpovídá.

Následuje pohybová hra *Žába a čáp*.

Na hrací ploše vytvoříme veliký kruh – rybník, ve kterém sedí děti – žáby. Stranou stojí 1 dítě – čáp, které jde v rytmu říkanky okolo kruhu s vysokým skrčováním přednožmo, paže – tvoří zobák. Děti – žáby skáčou v dřepu okolo rybníka. Po skončení říkanky skáčí žáby do rybníka, čáp se snaží 1 žabku chytit.

Říkanka : *Klapy, klap, klapy, klap,
nohy dlouhé, je to tak,
k rybníku se blíží čáp.
Žáby skáčou do rybníka,
žáby skáčou do louže,
čáp je chytit nemůže.*

Na závěr pohybové hry učitelka všechny děti pochválí. (Bureš, Ekologická výchova v mateřských školách).

Předešlý den děti při pobytu venku hledaly klacíky, větvičky a různá stébla trávy, které by se mohly objevit v hnízdě čápa. Při další činnosti se tyto přírodniny využijí. Paní učitelka za pomoci dětí připraví přírodniny, papíry, barvy a černou tuš. Děti se posadí na židličky a poslouchají pohádku o čápovi. *„Na komíně. Na starých komínech, na střechách, až pod nebem, si čápi staví svá hnízda. Nejrady si vybírají místo blízko lidí, protože se s nimi přátelí, podobně jako vlaštovky. Na zimu odlétají jako ony do tepla a na jaře se vrací. Budeme je společně vyhlížet? Komín je vysoká stavba,*

přečnívající všechny ostatní ve svém okolí. Aby měl čáp kam přiletět, musíme ho nejdříve postavit. Zvolíme si barvu, vymáčkneme do kelímku a rozetřeme ji štětcem. Barevných políček může být víc, komín je přece starý a oprýskaný. Namočeným tiskátkem pokládáme cihlu k cihle na vysoký pruh papíru. Komín stavíme do veliké výšky. Také víme, že čápi na hnízdo potřebují množství různých větví, větévek a větviček, klacků, klacíků a roští. My jsme je včera na zahrádce také sbírali, ale ty naše jsou pouze na kreslení. Začneme těmi největšími. Základem čápiho hnízda jsou totiž pořádné větve, propletené mezi sebou. Namáčíme je do černé tuše. Na vrchol komínu pomáháme čápovi nanosit pořádné klacky. Potom další a další větve, rovné, křivé, suché, také klacíky, roští a nakonec i stébla trávy. Hnízdo je všelijak rozčuchané a má tvar veliké mísy. Objevujeme při kreslení různé stopy, která dřívka zanechávají. Už letí!! Na obloze pozorujeme dva čápy, nesoucí v dlouhém zobáku poslední tenké větvičky. Poslouchajte jejich křídla. To je pěkný hukot! Budou na komíně bydlet. Budou mít úžasný přehled o krajině, domech, o lidech. Uvidí, kam jdeme, jak si hrajeme. Až si hnízdo připraví, jednoho dne se v něm vylíhnou z vajec čápata. To bude veselá domácnost! Obrázek dokreslíme podle chuti a nakonec můžeme vypranou houbičkou a řidší barvou vyplnit nebe. Co se to tam dole děje? Myslí si čápi. To je pobíhání, hemžení, ... Nějaké děti sbírají klacíky, dřívka, stébla a suché kořínky ...“ (Hutňanová, Tvoříme s dětmi).

Po pohádce se děti postupně, po skupinkách, pustí do práce. Děti, které zrovna nepracují si hrají společenské hry nebo si potichu hrají u stolečku.

3. Vlastní práce na úkolu – viz. příloha č. XI.

4. Reflexe - činnost děti zaujala. I když jsme nemohli vidět čápa a jeho hnízdo doopravdy, tak i obrázky byly pro děti zajímavé. Podle reakcí dětí jsem usoudila, že většina dětí ještě nikdy neviděla čapí hnízdo, ani na obrázku, ani doopravdy. Při prohlížení obrázků děti povídaly své zážitky a příběhy. Práce se vydařila. Vystavené práce potěšily nejen děti, ale také rodiče.

5. Použitá a doporučená literatura

Metodická publikace : BUREŠ, J., JAKUBKA, Z. *Ekologická výchova v mateřských školách*. Pardubice : Ekocentrum Paleta, 1996.

HUTŇANOVÁ, Z. *Tvoříme s dětmi*. Praha : Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1098-8.

2.12 SEBEREFLEXE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Pro svoji práci jsem si zvolila projekt proto, že děti při něm mohou pozorovat, hledat a objevovat nové skutečnosti a tím se učí. Projekt není vzdálen integrované výuce, je s ní v těsné blízkosti, avšak patrné rozdíly mezi těmito styly výuky jsou. Podstatným rozdílem je zpracovávání tématu. Integrovaná tematická výuka se věnuje tématu v hlubokém rozsahu. Projekt se také věnuje jednomu tématu, avšak ne tak široce. Jeho hlavním cílem je dospět k výslednému výstupu. Projektová výuka se vztahuje k určitému tématu a směřuje k určitým činnostem nebo praktickým aktivitám. Dětem poskytuje mnoho zajímavých podnětů a rozšiřuje jejich vědomosti.

I když to není běžná metoda práce s dětmi v naší mateřské škole do činnosti se zapojily rychle a s chutí. Velice tomu pomohlo sezení, při kterém jsme si povídali o přírodě, zjišťovala jsem informace dětí o dané problematice, ale také samy děti vyprávěly, co by je zajímalo, co ještě neviděly a vidět by chtěly. Díky těmto cenným informacím jsem si mohla sestavit plán celého projektu. Podmínky, ve kterých děti pracovaly, vyhovovaly požadavkům dětí, neboť odpovídaly normám pro předškolní vzdělávání a většina z nich se realizovala v mateřské škole nebo jejím blízkém okolí. Prostředí mateřské školy se sice nachází v panelákové zástavbě, ale nic nebránilo tomu, abychom mohli jít do blízkého lesa nebo na louku. V průběhu realizace se nevyskytly žádné větší obtíže a bez problémů jsme mohli plnit stanovené cíle projektu. Splnění cílů jsem posuzovala dle odpovědí dětí na mnou kladené otázky při činnostech. Děti se seznámily s aspekty jarní přírody, zapamatovaly si několik názvů jarních květin a motýlů. Při pobytu v přírodě se chovaly ohleduplně a vnímaly ji svými smysly – čichem, zrakem, hmatem, sluchem a také chutí. Také si rozvíjely svojí jemnou motoriku pomocí přírodních materiálů. V přírodě sledovaly změny a všímaly si její rozmanitosti. Uvědomovaly si, že vše má svůj řád. Přírodu děti pozorovaly lupou a získaly nové vědomosti také díky encyklopedii rostlin a obrazovým materiálům. V přírodě děti realizovaly praktické úkoly prostřednictvím pokusů a zkoumání. Vydržely být dlouhou dobu soustředěné a při práci byly pozorné.

Zvolené metody a postupy práce plně vyhovovaly. Pomocí metod děti dosahovaly cílů projektu a učily se novým poznatkům. Dětem se nejvíce líbila metoda pozorování. Hlavně o pozorování lupou byl veliký zájem. Mohlo to být způsobené tím, že při práci s lupou děti mohou pozorovat svět takový, jaký běžně nevidí a mohou vidět

veliké množství rozmanitých detailů. Tato metoda nebyla doposud v naší mateřské škole při vzdělávacích aktivitách moc využívána. Domnívám se, že to byl pravý důvod, proč o ni byl tak veliký zájem. Většina činností byla realizována hromadně, některé také individuálně a nejméně z nich skupinově.

Pro děti byl projekt velikým přínosem, díky němu se dozvěděly mnoho zajímavých informací, které si mohly ověřit v praxi. Cítily se být důležité, vžívaly se do nových rolí (pozorovatele, objevitele, přírodovědce). Nové informace reprodukovaly dál a o naší práci vyprávěly doma. Pouze chlapec s diagnostikovaným ADHD se hůře soustředil na činnosti, které vyžadovaly klid a soustředění. Pro mě byl projekt také důležitý, protože jsem si ověřila náročnost na jeho přípravu, jak časovou, tak i materiální. Rovněž jsem si vyzkoušela, že je nezbytné mít důkladně propracovaný obsah, aby byl projekt promyšlený a kvalitní.

V průběhu realizace projektu jsem si všímala reakcí dětí na živou i neživou přírodu. Tyto poznatky jsem si poté dávala do spojitosti s výzkumem na téma „Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí“, na kterém se děti také podílely.

Při závěrečné výstavě všech prací v budově školy byly děti odměněny velikou pochvalou a sladkou odměnou.

3. VÝZKUMNÁ ČÁST

Na tuto část své práce zaměřuji pozornost proto, abych si ověřila vztah předškolních dětí k přírodě. Zda se objevují tací, kteří chodí do přírody rádi a nebojí se jí. Nebo zda jsou děti, které se přírody bojí a raději než aby podnikaly výpravy do přírody a blíže ji poznávaly, raději sedí doma u televize nebo počítače, kde se nemusí obávat žádného nepříjemného pocitu.

3.1 ÚVOD DO VÝZKUMNÉ PRÁCE

Tématem mého výzkumu je strach dětí v přírodě (biofobie). Pokládaná otázka hledá odpovědi na to, čeho se děti v přírodě nejvíce bojí. Směřuje k dětem předškolního věku. Otázka sleduje situaci, do které se děti mohou dostat velmi často. V této části práce bych ráda interpretovala sesbíraná data od respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili. Při sbírání dat jsem vybrala kvalitativní metodologii a jako nástroj pro sběr informací jsem zvolila ústní dotazování dětí. Hlavní zásadou mé výzkumné práce je nezaujatost výzkumníka.

3.2 STANOVENÍ CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMU

Za cíl své výzkumné práce jsem si zvolila zjistit čeho se předškolní děti v přírodě nejvíce bojí? Předmětem výzkumu je tedy zkoumat strach v přírodě u předškolních dětí. Konkrétněji se zabývám porovnáním strachu u dětí, které se zúčastnily na projektu a u dětí, které projekt neabsolvovaly.

Na základě své úvahy a shlédnutí reakcí dětí na různé situace v mateřské škole jsem si stanovila hypotézu: děti po absolvování projektu mají méně strachu v přírodě.

3.3 HARMONOGRAM VÝZKUMU

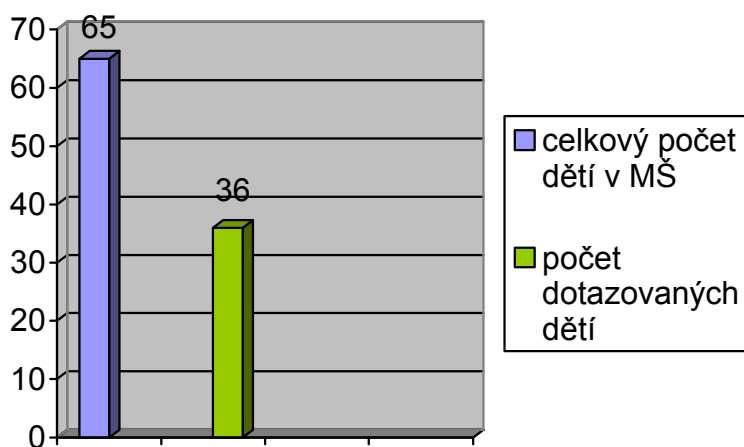
Výzkum jsem uskutečnila v roce 2010 ve dvou třídách. Děti v obou třídách jsou věkově smíšené. V každé třídě jsem se dětí ptala celkem dvakrát na stejnou otázku. Ve třídě A otázka zazněla v únoru roku 2010, poté následovalo uskutečnění projektu a znovu jsem se ptala dětí na stejnou otázku v květnu roku 2010. Ve třídě B projekt

neproběhl. Otázku jsem položila dětem v lednu roku 2010 a poté s půlroční pauzou, v červnu roku 2010.

3.4 POPIS MŠ, VE KTERÉ BYL VÝZKUM REALIZOVÁN

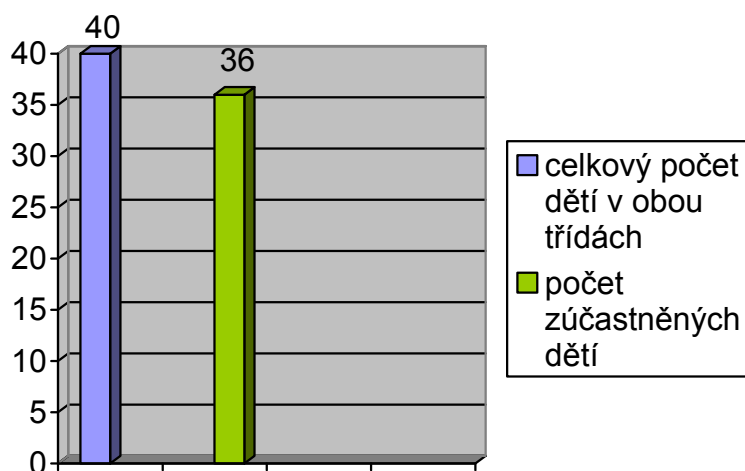
Výzkum jsem uskutečnila v Mateřské škole Sedmikráska v Jihlavě. Budova stojící uprostřed sídliště je obklopena velikou zahradou. Také má blízko do přírody, do lesa a na louku. Zřizovatelem MŠ je Magistrát města Jihlavy. Budova je bezbariérová, po celkové rekonstrukci s příjemnými interiéry a hračkami z přírodních materiálů. Celková kapacita školy je 65 dětí, rozdělených do 3 tříd. Děti mají možnost využívat různých zájmových kroužků, pracují v ateliéru s keramickou hlinou a také mají možnost navštěvovat saunu, kterou vlastní mateřská škola.

Graf č. 1. Počet dětí zúčastněných na výzkumu z celkového počtu dětí v mateřské škole.



Z prvního grafu je patrný počet dětí začleněných do výzkumu. Z celkového počtu dětí se jich zúčastnilo 36, což tvoří více jak polovinu, přesněji 55,4%. Nezáčastnilo se 44,6% dětí, což je 29 dětí. Výzkum jsem uskutečnila ve třídě, ve které pracuji a tudíž děti dobře znám. Dále jsem potřebovala ještě spolupracovat s jednou třídou. Poprosila jsem paní učitelku ve třídě B, byla velmi vstřícná a vyhověla mi. Tato třída je menší, navštěvuje ji celkem 15 dětí. Výsledný počet, 36 dětí, je počet dětí v obou třídách, který byl v den výzkumu přítomný v mateřské škole. S tímto vzorkem dětí jsem v celém výzkumu pracovala.

Graf č. 2. Počet dětí zúčastněných na výzkumu z celkového počtu dětí v obou zkoumaných třídách.



Výše uvedený graf nám ukazuje míru účasti dětí na výzkumu. Z možných 40 dětí (v obou zkoumaných třídách) se na výzkumu podílelo 36 dětí, což představuje 90%. Podle mého názoru je to dobrý výsledek, protože v mateřské škole není 100% docházka dětí a je těžké odhadnout, aby v určitém období byli ve škole všichni přítomni.

3.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ METODY

Jako metodu při šetření jsem uplatnila metodu ústního dotazování. Tuto metodu jsem si zvolila proto, že se mi zdála vhodná pro oslovování dětí v mateřské škole. Při dotazování jsem postupovala vždy stejným způsobem, podle stejně připravené otázky (Čeho se v přírodě nejvíce bojíš?), na kterou mohlo dítě odpovědět mnoha různými způsoby. Všechny oslovené děti jako jejich učitelka dobře znám, tudíž při navazování kontaktů nevznikl žádný problém. Děti jsem si brala ve vhodných okamžicích k sobě a položila jsem jim otázku a ihned si zaznamenala jeho odpověď. Všechny děti měly při rozhovoru stejné podmínky. Rozhovor byl ukončen, když dítě odpovědělo na položenou otázku.

3.6 TEORIE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Strach je pocit, který alespoň jednou v životě zažil každý z nás a k lidskému životu patří. Vymětal formuluje strach jako ošklivý prožitek, který je spojený s určitou

věcí nebo situací, která u člověka způsobuje pocit ohrožení. Může být chápán jako reakce na zpozorované nebezpečí a má obranné poslání (Vymětal, 2004).

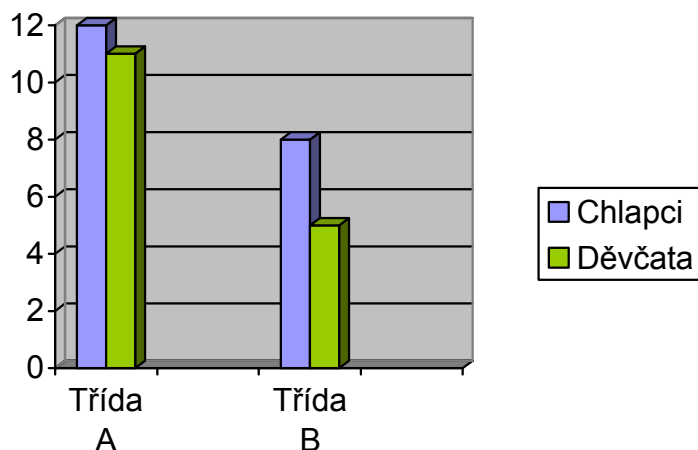
Existují lidé, kteří v dětství strach prožívali častěji a v dospělosti těmito pocity netrpí, protože k nim mají vytvořené obranné mechanismy. Na druhé straně mezi námi žijí lidé, kteří prožili harmonické dětství, avšak v dospělosti trpí nepříjemnými pocity jako varovným signálem některého psychického onemocnění (Vymětal, 2004).

Strach u dětí předškolního věku může být vnitřní nebo vnější. Vnitřní strach se vysvětluje jako obava z něčeho. Vnější strach je něco, co nás obklopuje, může to být strach z živočichů, kteří žijí kolem nás. Někdy se rozlišuje také strach reálný – pochopitelný, takový, který se opravdu může stát. Na druhé straně může existovat také strach nereálný – nepochopitelný, nepřiměřený, pocházející z představ a fantazie dětí. Podle Vymětala mívají děti ve věku od čtyř do pěti let strach ze tmy. Důvodem může být mohutný rozvoj fantazie a snížený počet zrakových vjemů (Vymětal, 2004). Francouzská doktorka psychologie, Anne Bacus říká, že každé dítě se narodí s určitým sklonem k obavám, a až výchova je nasměruje vhodným směrem. Zastává názor, že strach se běžně vyskytuje u všech zdravých dětí, které se přirozeně vyvíjejí (Bacus, 2007).

Ve smyslu dětského strachu z přírody se děti mezi prvním a třetím rokem začínají bát zvířat. I když dítě některé zvíře pozná a zná, chybí mu informace k rozeznání tvorů hodných a zlých. Více častěji se děti bojí zvířat velkých, hlasitě se projevujících a těch, které se nechtějí přizpůsobit požadavkům dítěte. Tento strach je běžný a většinou slábne kolem šestého roku dítěte. Jisté formy strachu mohou přetrvávat po celý život. Do této skupiny se řadí strach z pavouků, myší, hadů apod. Je to strach, který u dítěte vyvolal nepříjemnou zkušenost. Strach z drobného hmyzu, hlavně z pavouků je v lidské populaci tak častý, že může být považován za normální. Je zajímavé, že tyto malé tvory nemohou člověku v podstatě ublížit. Avšak tato fobie může vyvolat dosti nepříjemné zážitky hlavně v přírodě a při vycházkách. Děti předškolního věku mívají často strach ze strašidel a nadpřirozených či smyšlených jevů. Důvodem může být bouřlivý rozvoj dětské představivosti. Strach ze strašidel blízce souvisí s obavami ze tmy. Vysvětlit si to lze pomocí spojitosti mezi tmou a strašidlem – strašidla chodí v noci (Bacus, 2007).

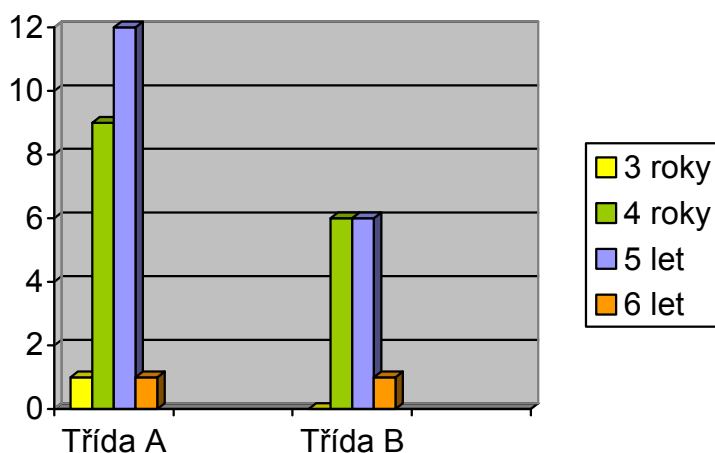
3.7 VÝSLEDKY, POPIS RESPONDENTŮ A JEJICH ODPOVĚDÍ

Graf č. 3. Rozdělení dětí podle pohlaví.



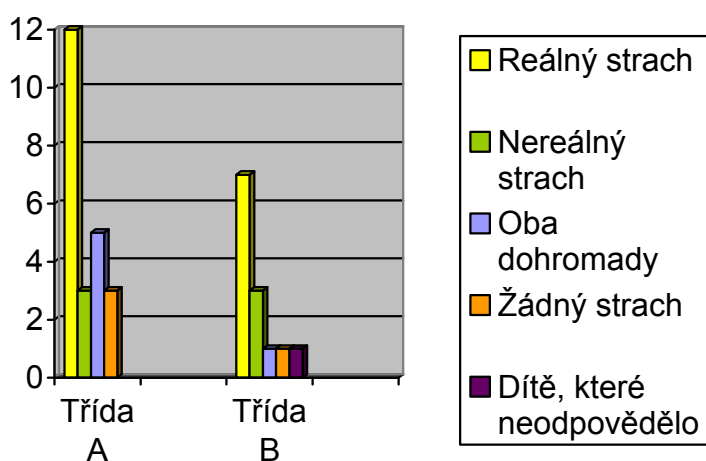
Při výzkumném šetření na otázku odpovědělo více chlapců jak děvčat. V obou třídách dohromady to bylo přesně 20 chlapců a 16 děvčat. Jak vyplývá z grafu č. 3, chlapců v každé třídě bylo více než děvčat. Chlapci tvořili 55,5%, děvčata 44,5% z celkového počtu respondentů. Ve třídě A, která se podílela na projektu, dívky uvedly celkem jedenáct odpovědí, chlapci o jednu více. Ve třídě B, jež na projektu nespolupracovala, převažovali chlapci, kteří odpověděli osmkrát. Dívky uvedly odpovědi méně, celkem pět. Graf podle pohlaví jsem vytvořila z toho důvodu, že jsem chtěla zjistit, zda se budou nějakým způsobem lišit odpovědi chlapců a odpovědi dívek.

Graf č. 4. Rozdělení podle věku.



Výsledky grafu č. 4 bych mohla přirovnat k tomu, že MŠ funguje teprve druhým rokem. Když se mateřská škola otvírala, převážně většině dětí byly tři roky. Nyní je většina dětí o jeden až dva roky starší. Proto je rozmezí čtyři a pět let na tak vysoké pozici. Z výše uvedeného lze vyčíst, že převážná většina dětí ve třídě A, přesněji 52,1%, dosahuje věku pět let. Děti čtyřletých je devět. Shodný počet dětí, přesněji po jednom, má 3 roky a 6 let. Nejvíce zastoupeným věkovým obdobím ve třídě B je rovněž 4 a 5 let. Počet těchto respondentů je shodný, šest dětí, kterým jsou 4 roky a 6 dětí pětiletých. Tříleté dítě v této třídě není a pouze jedno dítě dovršilo šesti let.

Graf č. 5. Odpovědi dětí podle strachu reálného a nereálného v 1. etapě otázek.



Děti v obou třídách uvádí velmi podobné odpovědi, přičemž nejvíce mají děti strach reálný. Strach ze živočichů kolem nás, strach z věcí, se kterými se můžou v životě běžně setkat.

Rozdělení strachu :

Reálný strach	Nereálný strach
Netopýr, strom, liška, klíště, pavouk, strach, že zabloudím, tma, lev, myš, včela, vlk, zlý pes, medvěd, had.	Obr, bubák, čert, dinosaurus.

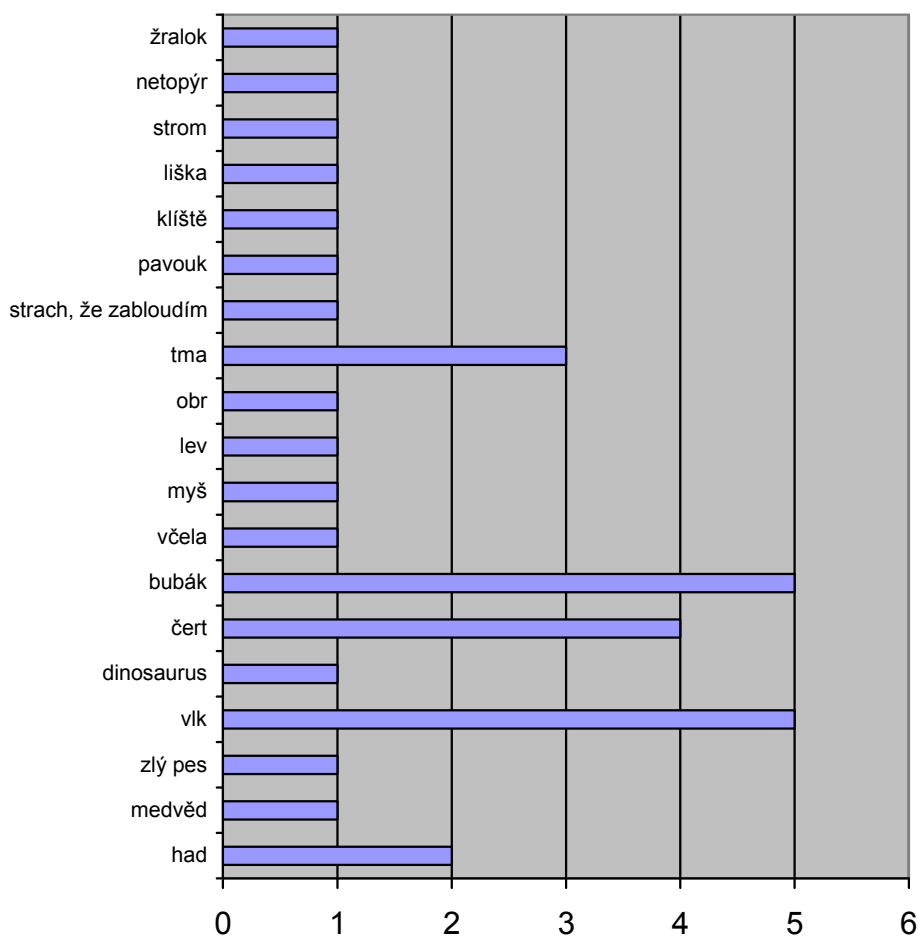
Ve třídě A, ve které projekt proběhl, má reálný strach 12 dětí, neboli 52,1% dotazovaných. Následuje kombinace obou strachů dohromady, reálného i nereálného. Tato kombinace tvoří 21,7%. Zbývá strach nereálný, takový, který si děti vytvořily

ze svých představ a fantazie. Ten zastupuje poslední místo, 13%. Stejných 13% dětí se nebojí ničeho.

Ve třídě B, jež se na projektu nepodílela, zastupuje první místo rovněž strach reálný. Tento strach má sedm dotazovaných dětí. Následuje strach nereálný, který se objevil v odpovědích u třech dětí. Nejméně odpovědí, přesněji po jedné, se zapsalo k oběma strachům a k žádnému strachu. Jedna dívka, která trpí poruchou řeči, na danou otázku vůbec neodpověděla.

Celkově má reálný strach 19 dětí. Děti, které se bojí věcí či jevů vytvořených ve své fantazii je šest. Shodný počet dětí, také šest, se bojí věcí a jevů, které by se opravdu mohly stát, ale současně i jevů smyšlených. Pouze čtyři děti jsou statečné a odpověděly, že se v přírodě vůbec nebojí. Na položenou otázku neodpovědělo jedno dítě.

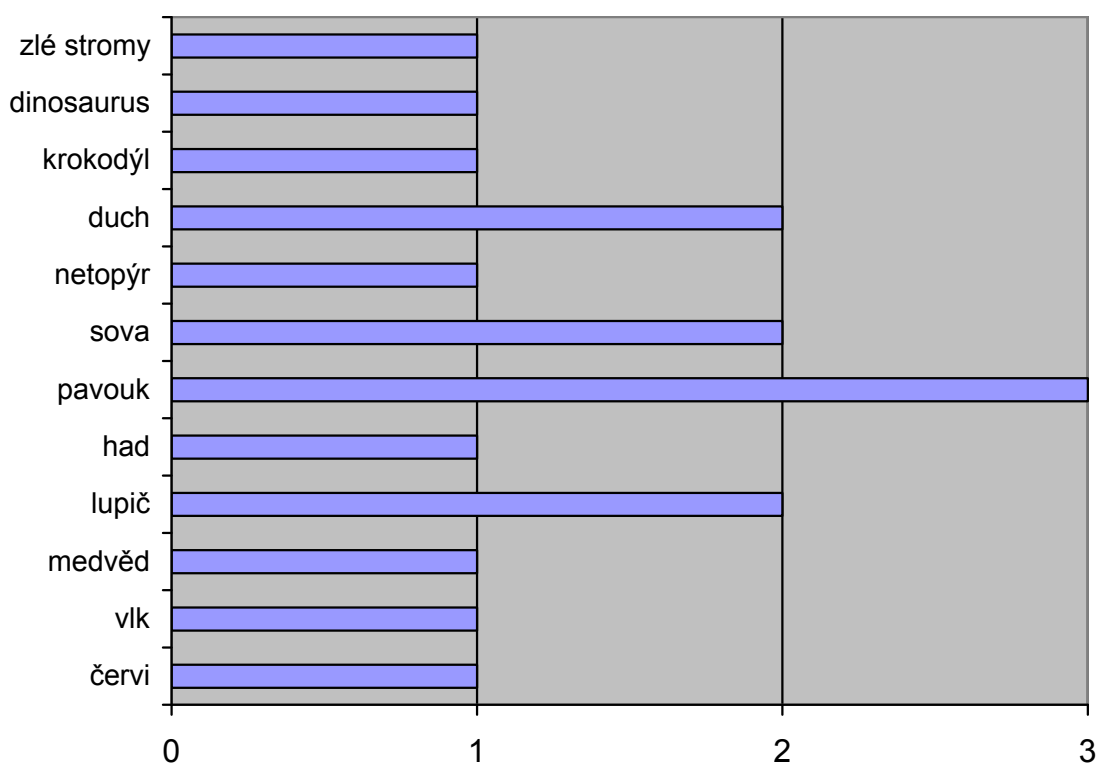
Graf č. 6. Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí? - 1. etapa, třída A.



Na otázku : čeho se v přírodě nejvíce bojíš odpovídaly děti podílející se na projektu různým způsobem. V grafu č. 6 vidíte četnost jednotlivých odpovědí. Můžeme zde najít několik možných variant, přičemž největší strach mají z vlka a bubáka. O něco méně se bojí čerta, tmy a hadů. Mezi nejzajímavější odpovědi bych zařadila ty, při kterých jsem se dozvěděla, že stromy mají oči a pusy a z toho jde strach a také že v přírodě je světlo a díky tomu se není čeho bát.

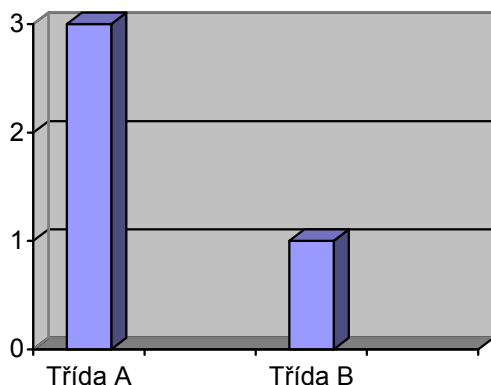
Graf č. 7. Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí? – 1. etapa, třída B – nepodílející se na projektu.

Nezávazně na třídě A se i ve třídě B objevovaly podobné odpovědi.



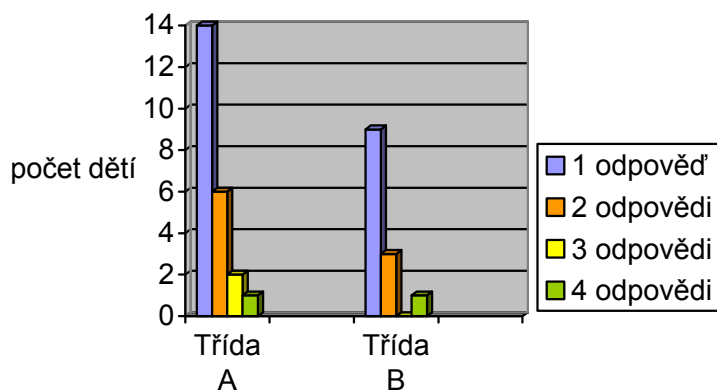
Ve třídě B si děti projekt prakticky neprožily, i přesto se mezi odpověďmi často objevovala odpověď, že se bojí pavouka, méně častěji ducha, sovy a lupiče. Jedenkrát se objevila odpověď zlé stromy, dinosaur, krokodýl, netopýr, had, medvěd, vlk a červ. Zajímavé bylo, když dvě děti uvedly, že se bojí sovy, protože jí svítí oči do dálky a jedno dítě uvedlo, že se bojí červíků, pokud by je snědlo.

Graf č. 8. Děti, které se v přírodě nebojí – 1.etapa.



Podle odpovědí dětí vyplynulo, že ve třídě A se vůbec nebojí tři děti. Ve třídě B je počet menší, nebojí se jedno dítě. Tento graf je velmi překvapivý, že jsou také děti, které se nebojí. Důvod může být ten, že chodí s rodiči do přírody, znají ji a vědí, že pokud se správně chovají a nic neničí, není důvod mít obavy.

Graf č. 9. Podle počtu odpovědí v 1. etapě otázek.

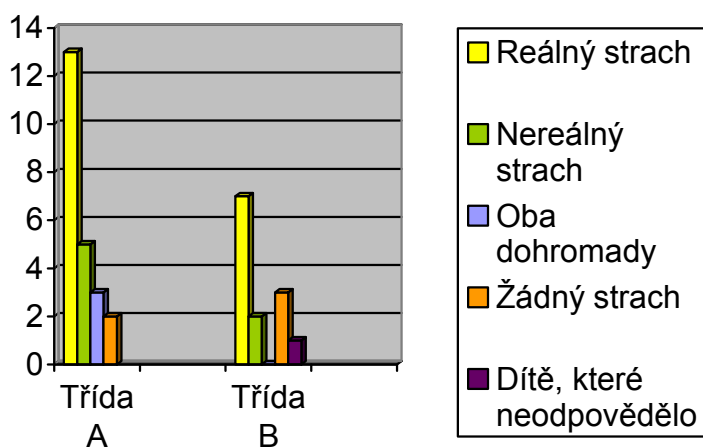


Když jsem se ve třídě A zeptala dětí na otázku, drtivá většina respondentů mi odpověděla 1 slovem. Pochopila jsem, že se bojí jenom jedné věci v přírodě. Tato skupina tvoří 60,8%. Jsou ale také děti, které se bojí v přírodě více věcí. Celkem pět dětí odpovědělo, že se bojí dvou věcí. V této třídě se poměr dětí se 3 odpověďmi a těch, co uvedli 4 slova, rovnal. Přesně dvě děti a dvě děti.

Ve třídě B rovněž většina dětí odpověděla 1 slovem. Tato většina tvořila 69,2%. Dále už nebyl tak patrný rozdíl mezi dětmi, které se bojí 2 věcí či jevů a dítětem, které odpovědělo 4 slovy.

V následující části mého výzkumného šetření bych reprezentovala odpovědi, které jsem zaslechla ve 2. části výzkumu. Tedy v době, kdy ve třídě A již proběhl projekt a ve třídě B již uplynula půlroční pauza. Na výzkumu se podílel stejný vzorek oslovených respondentů.

Graf č. 10. Odpovědi podle strachu reálného a nereálného ve druhé etapě otázek.



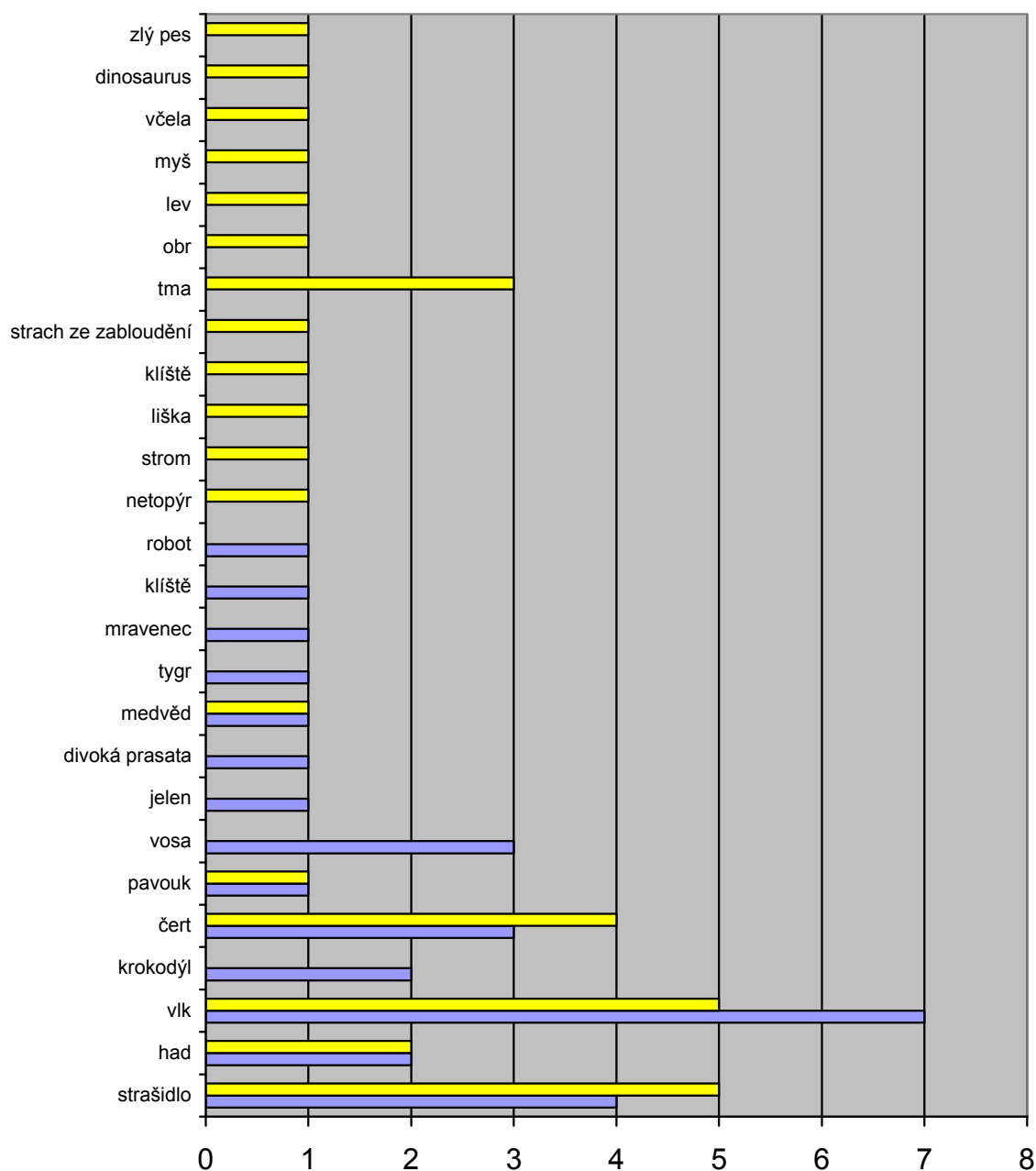
Graf č. 10 zobrazuje odpovědi dětí po půlročním odstupu. Ve třídě A vede strach reálný, ke kterému se přiklání 56,5% dětí. Následuje nereálný strach, který uvedlo pět dětí. Poté se oba strachy kombinují, ty uvedly tři děti a na závěr jsou dvě děti, které strach nemají.

Reálný strach	Nereálný strach
Klíště, mravenec, tygr, medvěd, divoká prasata, jelen, vosy, pavouk, krokodýl, vlk, had, tygr.	Čert, strašidlo.

Pokud tento graf srovnáme s výsledky před půl rokem, zjistíme, že se zde vyskytují podobné odpovědi. Z toho lze usuzovat, že se děti v přírodě nejvíce bojí věcí či jevů, se kterými se mohou opravdu setkat, které se mohou opravdu stát a nebo se běžně dějí.

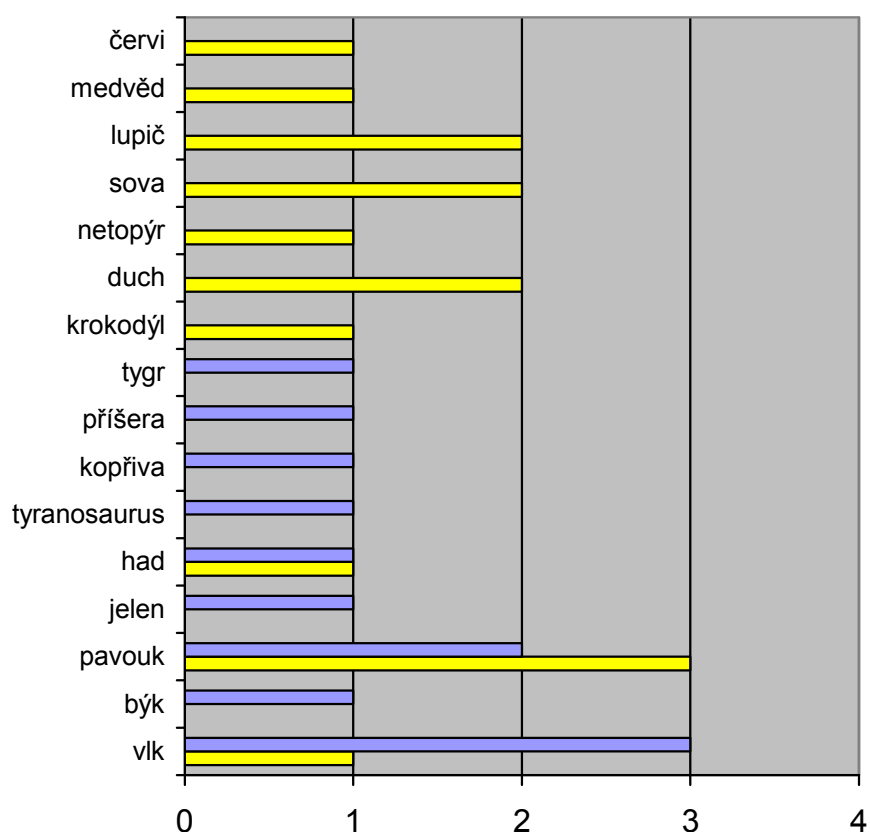
Ve třídě B děti nejčastěji uváděly reálný strach, celkem takto odpovědělo sedm dětí. Dále si 23% dotazovaných vybavuje při této otázce, že nemá žádný strach a dalších 15,3 % dětí prožívá nereálný strach. Opět jedno dítě na otázku neodpovědělo. Při srovnání s grafem v první etapě otázek nacházím opět shodné odpovědi. Přičemž největší strach prožívají děti ze skutečných událostí a věcí.

Graf č. 11. Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí? - 2. etapa, třída A.



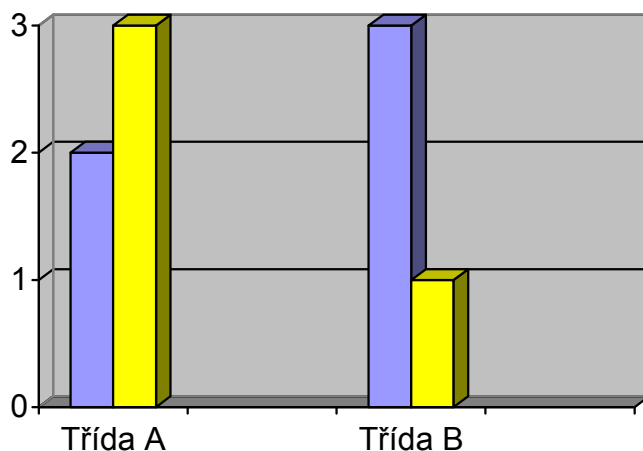
Z grafu č.11 lze vyčíst, jak se shodují odpovědi dětí před půl rokem (žlutě) a poté s půlroční pauzou (modře). I nyní děti odpovídaly podle svých dosavadních prožitků, avšak s určitými zkušenostmi, které si v průběhu projektu prožily. Na otázku odpovědělo opět všech 23 dotazovaných respondentů. Jak vyplývá z grafu, většina dotazovaných se ve druhé etapě bojí vlka.

Graf č. 12. Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí? – 2. etapa, třída B.



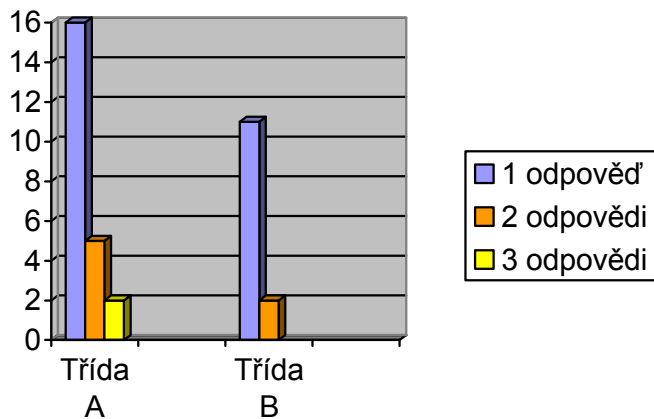
Odpovědi dětí v 1.etapě výzkumu jsou značeny žlutě, odpovědi s půlroční pauzou jsou znázorněny modře. Některé odpovědi dětí ve třídě B se shodovaly s výsledky ve třídě A. Opět se na nejvíce obávaných místech ve druhé etapě dotazování ocitl vlk. Jako druhý byl pavouk. Tento typ strachu se objevuje mezi lidmi často. Poslední místo obsazuje příšera, kopřiva, tyranosaurus, had, jelen a býk.

Graf č. 13. Děti, které se v přírodě nebojí. 2. etapa výzkumu.



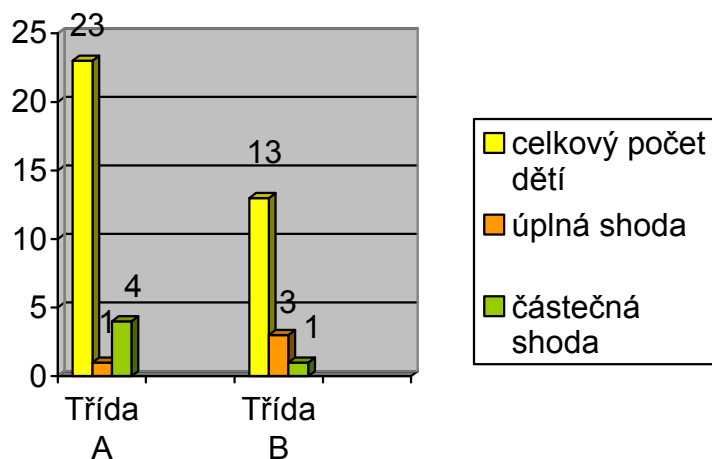
Pro lepší orientaci uvádím v grafu č. 13 počet dětí, které se v přírodě nebojí v první (žlutě) ani ve druhé (modře) etapě výzkumu. Na základě těchto odpovědí mohu stanovit, že i v této fázi se objevily děti, které se přírody nebojí. A to i v případě třídy A, která se s přírodou prakticky blíže seznamovala. Pokud tento výsledek porovnám s grafem č. 9, je patrné, že počet dětí ze třídy A, který se přírody nebál se nyní o jednoho člena zmenšil. Podle mého pozorování mohu stanovit, že z těchto dětí je pouze jedno, které v obou případech řeklo, že nemá strach. Výpovědi od ostatních dětí, které toto prohlásily, byly proměnlivé – v prvním případě řekly, že se nebojí a v druhém že se bojí nebo tomu bylo naopak. Je překvapivé, že počet nebojácných dětí ve druhé třídě byl větší, i když celkový počet dětí ve třídě je menší.

Graf č. 14. Graf podle počtu odpovědí ve 2. etapě výzkumu.



Odpovědi dětí týkající se počtu se ve třídě A i B většinou velmi shodovaly. 69,5% dětí ze třídy A a 84,6% dětí ze třídy B směřovaly k jednoslovné odpovědi. Je možné si to vysvětlit tím způsobem, že děti už znaly otázku, ale také se blíže setkaly s přírodou. Možná proto byly ve svých odpovědích střídmější.

Graf č. 15. Shoda v odpovědích po půl roce.



Graf č. 15 znázorňuje proměnu nebo stabilitu strachu u předškolních dětí v čase. Ve třídě A odpovědělo 1 dítě stejným způsobem. Uvedlo, že nemá strach v obou případech. U 4 dětí byly odpovědi podobné takovým způsobem, že v první etapě uvedly 1 slovo, a to se ve druhé etapě opakovalo a přibyla k němu ještě další odpověď nebo tomu bylo naopak. Ostatní děti uvedly rozdílné odpovědi v 1. i 2. etapě.

Ve třídě B bylo stejných odpovědí více. 3 děti uvedly úplně shodnou odpověď. Holčička s řečovou vadou po půl roce řekla stejný názor. Odpověděla, že neví, nepřišla ani na 1 věc či jev, který by ji v přírodě strašil. Další dotazované dítě mělo stejný názor ten, že se nebojí a poslední dítě uvedlo, že má největší strach z pavouka v obou případech. Částečná shoda byla u dítěte, které v prvním případě uvedlo dinosaura a ve druhém Tyranosaura. Zbývá část dětí opět uváděla různé odpovědi.

Moje hypotéza stanovená na začátku výzkumné části se nepotvrdila. Děti i přes aktivní účast na projektu se i nadále v přírodě bojí. Děti, které se projektu nezúčastnily prožívají také i nadále v přírodě pocity strachu.

3.8 DISKUSE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Na otázku: „Čeho se v přírodě nejvíce bojíš?“ odpovídali chlapci i děvčata. Z výsledků výzkumu vyplývá, že při odpovědích převažují chlapci nad dívkami. Důvodem může být fakt, že v naší mateřské škole je celkově více chlapců než děvčat a to se odrazilo také v mém výzkumném šetření. Argumentovat lze také tím způsobem, že v předchozích letech se v okrese Jihlava rodilo více dětí mužského pohlaví. Objevuje se i ta skutečnost, že se neliší odpovědi dotazovaných dětí podle pohlaví. Bylo možné slyšet stejné odpovědi jak u dívek, tak i u chlapců. Zástupci obou pohlaví shodně jmenovali bubáky, čerty, různé drobné živočichy, ale také vlky. Lze říci, že strach u dětí předškolního věku se v závislosti na pohlaví významně neliší.

Pokud pojednáváme o dětech předškolního věku různě starých lze říci, že statisticky se jejich odpovědi na položenou otázku neliší. Stejně staré děti uváděly strach z věcí nadpřirozených, ale také z běžných živočichů – vosa, pavouk, had, krokodýl apod.

Mezi dětmi se objevili i tací, kteří se přírody nebojí. Důvod může být ten, že chodí s rodiči do přírody, znají ji a vědí, že pokud se správně chovají a nic neničí, není důvod mít obavy. Jiné děti nemusí mít strach proto, protože mají veliké sebevědomí, jsou si jistí, že v přírodě není nic, čeho by se bály. Pokud se zamyslím, mohou se objevit i takoví jedinci, kteří se mohou trochu bát, ale navenek to nepřiznají, protože chtějí být za hrdiny.

Ovšem znám i děti, které se bojí rády, strach jakoby vyhledávají, ale jen pouze v bezpečné situaci, kde ví, že se jim doopravdy nemůže nic stát.

Ve výsledcích výzkumu se objevují rozdíly týkající se počtu odpovědí na otázku. Většina dětí odpovídala jedním slovem, jiní 2, byla i skupinka dětí, kteří odpovídaly 3 slovy a několik dětí řeklo 4 věci, kterých se v přírodě bojí. Tyto rozdíly mi přišly zajímavé v tom, že někdo se bojí jenom 1 věcí, která jej může v přírodě vystrašit. A jiné děti se zase bojí hned několika, které se sebou mohou vzájemně souviset, ale také nemusí. Jedním z důvodů může být fakt, že v dětství přetrvává 1 strach velmi často. Může to být způsobeno silným, negativním zážitkem, který si dítě prožilo.

Odpovědi dětí po půl roce přináší rovněž zajímavé výsledky. V odpovědích dětí velmi často zazněl vlk. Tento výsledek je velmi překvapující, protože si myslím, že

setkat se s vlkem v dnešní době je velká vzácnost. Jediné možné vysvětlení, které mě napadá, je spojitost s pohádkou O Červené Karkulce, kde vlk snědl babičku a vystupuje jako zlá bytost. Oproti tomu chápu další nejčastější odpověď – strašidlo. Děti v dnešní, moderní době sledují mnoho fantastických příběhů, kde takové bytosti vystupují a pomocí toho si myslí, že jejich přítomnost je normální. Další častou odpověď – čert, si spojují s vystoupením v mateřské škole. I když od doby čertů a Mikuláše uplynulo hodně času, děti si z této akce odnášely hodně emotivní zážitky, které v nich zůstávají dlouhou dobu. V této fázi výzkumu lze posoudit, jak se strach dětí s časem mění. V odpovědích před půl rokem můžeme číst živočichy domácí – pes, myš, včela. Tyto odpovědi se později už nevyskytovaly. Dále na začátku vidíme obavy ze zvířat ze zoo, z neskutečných zvířat – dinosaurus, ze tmy, ze stromů a strach ze zabloudění. Ve druhé etapě se často objevuje vlk, smyšlené strašidlo, drobná zvířata, čert a zástupci větších živočichů. Může to být způsobené tím, že děti, které se s přírodou blíže seznámily se jejich původní strach pomocí projektu (a bližšího seznámení) oslabil, ale v zápětí se změnil a zaměřil se na jiné druhy obav. Podle mého pozorování se i přes realizaci projektu děti začaly bát věcí, o kterých jsme se při projektování zmínili a možná s nimi měly negativní prožitky. Ovšem u některých odpovědí dětí vyplynuly zajímavá zjištění, kdy u dětí převládá dlouhodobý strach z jedné věci.

Dle mého názoru a dalšího pozorování dětí při práci ve škole jsem zjistila následující poznatky. Děti, které se projektu zúčastnily a seznámily se s tím, jak se reálnému strachu v přírodě vyhýbat, se bojí méně, avšak strach zcela nevymizel. Může to být způsobeno tím, že konkrétní typ strachu u nich přetrvává po delší dobu. Účast na projektu jejich strach zmírnil. U dětí, které se projektu nezúčastnily strach z uvedených věcí nadále trvá. Avšak lze tvrdit, že u některých těchto dětí se strach mění. Při dotazování uváděly věci nebo jevy, kterých se teď již nebojí, ale bojí se jiných, nových skutečností.

I po půlroční pauze uvedlo 5 dětí, že se přírody nebojí. V porovnání s výsledky před půl rokem se objevují nové skutečnosti. Ve třídě A se na začátku ničeho nebály dvě děti, po projektu se tato skupinka rozšířila o jednoho člena, v přírodě se ničeho nebojí celkem tři děti. Může to být způsobené bližším seznámením se s přírodním prostředím a uvědoměním si možného nebezpečí při praktických i teoretických činnostech. Ve druhé třídě nastal po půlroční pauze opak. Na začátku se nebály tři děti,

na konci se ničeho nebálo pouze 1 dítě. Zde projekt neproběhl a myslím si, že pokud se děti více s přírodou neseznamovaly, nemohlo to ovlivnit jejich postoje tak, aby strach mohl ustoupit do pozadí.

V odpovědích dětí na položenou otázku se objevovaly podobné nebo shodné odpovědi. Ze statistických výpočtů vyplývá, že veliká shoda v odpovědích je ve třídě zúčastněné na projektu na začátku a na konci výzkumného šetření. Tato třída se celkem shodla v šesti odpovědích, což je vysoký počet. Mohla to ovlivnit účast na projektu a to, že se děti neustále pohybovaly v přírodě, blíže ji poznávaly, zvykaly si v ní a jejich strach se neměnil. Mohlo to být způsobené také tím, že jejich strach se v této době dál nevyvíjel, a zůstával na stejné úrovni. Dle mého soudu tomu mohly přispět i pohádky a vyprávění, které děti při projektu slyšely. Nejméně shod v odpovědích dětí bylo ve třídě, jež se na projektu nepodílela. Veliké rozdíly byly v odpovědích na začátku výzkumu a na konci. Může se v tom odrazit neúčast na projektu? Domnívám se, že ano. Pokud by se děti více zajímaly o přírodu, pomohlo by jim to vysvětlit některé své obavy.

Odpovědi se ve druhé etapě velice blížily odpovědím ze začátku výzkumu. Z matematických výpočtů vyplývá, že větší proměnlivost je ve třídě A. Zde je průměrná odpověď 1,39 na jedno dítě, se směrodatnou odchylkou 0,4 odpovědi, což představuje 46,14% od průměru odpovědí. Ve třídě B je průměrná odpověď 1,15 na jednotlivce se směrodatnou odchylkou 0,13 odpovědi, což tvoří 31,27% od průměru odpovědí.

Na závěr lze usoudit, že se děti předškolního věku bojí více reálných věcí, tvorů, živočichů, než nadpřirozených jevů. Tento fakt mohu potvrdit u obou zkoumaných tříd bez rozdílu, zda se účastnily nebo neúčastnily na projektu. Pokud bychom se měli zaměřit na konkrétní pojmenování dětského strachu, děti se ve větší míře bojí živočichů dorůstajících větších rozměrů. Tito živočichové, např. vlk se v odpovědích dětí dost často objevovali, létající tvorové – netopýr, ve výzkumu také zazněl. Avšak drobní živočichové dětem nepřinášejí žádný strach. I podle praktické části, ve třídě A, jsem podle činností usoudila, že děti se těchto tvorů nebojí, většina dětí nemá problém se těchto malých živočichů dotýkat. Domnívala jsem se, že děti budou po projektu říkat věci nebo živočichy, se kterými se v projektu setkaly. Avšak při pozorování práce dětí

při praktických činnostech jsem zjistila, že strach z malých živočichů, či hmyzu nemají. Na některých předních příčkách se umístily také nadpřirozené jevy, ovšem méně častěji než reálné věci. Důvod může pocházet z dětských představ a velmi bujně se rozvíjející dětské fantazie. Z tohoto hlediska se domnívám, že strach u dětí je individuální a proměnlivý. Nelze jednoznačně říci, čeho se všechny předškolní děti obecně bojí. Podle výzkumu nelze také říci, že by se lišil strach dětí podle pohlaví. Podobné odpovědi se objevovaly jak u dívek, tak i u chlapců. Podle grafů je také patrné, že se neliší ani strach u dětí podle pohlaví.

U sedmi respondentů byla otázka problematická, děti jí nerozuměly, bylo nutné ji několikrát zopakovat a dítěti ji více přiblížit. Avšak i přes drobné obtíže jsem dospěla k zajímavým výsledkům.

Závěrem mohu říci, že strach u předškolních dětí je proměnlivý. Mění se podle prožitých situací a zážitků dětí. Mohu také říci, že u některých dětí se objevuje dlouhodobý strach ze stejných věcí.

ZÁVĚR

Tématem mojí diplomové práce byl Environmentální projekt a jeho uplatnění v mateřské škole. V teoretické části jsem vysvětlila pojem projekt, stručně jsem jej charakterizovala. Můj projekt jsem směřovala k environmentální výchově, proto jsem také lehce a na okraj definovala environmentální výchovu, její cíle, obsah a úkoly.

V další části mé diplomové práce, v praktické části, jsem se snažila pomocí projektového vyučování děti seznámit co nejvíce s přírodou. Podnikali jsme výpravy do přírody, kde jsme pozorovali vše živé. Děti si vše mohly vyzkoušet, ale do práce nebyly nuceny. Pomocí her, pozorování lupou, kresby a nebo rozhovorem se děti učily vnímat a respektovat přírodu. Všechny činnosti směřovaly k tematickému celku Jaro. V této části jsem zjistila, že děti velmi baví plnit úkoly v přirozeném prostředí, na školní zahradě, na louce. Cílem této části rovněž bylo, aby se děti uměly rozhlédnout kolem sebe a vnímaly krásy přírody. Je důležité se na ni dívat jako na neopakovatelnou krásu, které si musíme vážit. Může se stát, že v budoucnu už nebude taková, jaká je nyní a proto bychom ji měli chránit a zachovat i pro další lidské generace.

Při samotném projektu jsem přišla na několik poznatků, které obohatily moje dosavadní znalosti a zkušenosti. Ověřila jsem si, že projekt je časově náročný na přípravu vyučovacích jednotek, ale také náročný z hlediska materiální přípravy. I přes všechny tyto překážky se mi podařilo splnit předem stanovené cíle a děti se dozvěděly řadu zajímavých a užitečných informací.

Lidové rčení říká, že někdo je strašpytel, bojí se jako čert kříže, jiný má duši za ušima. Ve výzkumné části jsem se zaměřila na strach u dětí předškolního věku. Výsledky mého zkoumání mě přivedly k tvrzení, že děti se v přírodě nejvíce bojí věci či jevů, se kterými se mohou opravdu setkat, které se mohou opravdu stát a nebo se běžně dějí. Když jsem se zaměřila na pojmenování konkrétního dětského strachu došla jsem k závěru, že větší živočichové, např. vlk se v odpovědích dětí dost často objevovali, létající tvorové – netopýr, ve výzkumu také jednou zazněl. Avšak drobní živočichové dětem nepřinášejí žádný strach. Velká část zkoumaných dětí nemá problém se drobného hmyzu dotýkat a tudíž ani obavu či strach z nich.

První, na co jsem se ve své práci zaměřila, byla teoretická část. Pomocí odborných knih jsem nastudovala informace o projektu a jeho fázích, abych mohla

zrealizovat projekt prakticky. Odpovědi dětí na výzkumnou část jsem sbírala ve dvou fázích - před zahájením projektu i po jeho úplném dokončení.

Díky své diplomové práci jsem získala řadu poznatků, které jsem si také prakticky ověřila a vyzkoušela. Projekt v praktické části bych chtěla ještě jednou s postupem času zrealizovat, abych mohla pozorovat reakce dětí a vzájemně si je porovnávat. Ověřila jsem si, že kvalitní projekt je dost náročný na přípravu.

Na závěr doufám a věřím, že díky zrealizovanému projektu získaly děti v naší mateřské škole dobré základy k tomu, aby v budoucnu uměly správně zacházet s přírodou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALTMAN, A. *Metody a zásady ve výuce biologii*. Praha : SPN, 1975. ISBN 14-676-75.
- BACUS, A. *Mé dítě si věří*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-296-6.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.
- CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě : Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole*. Praha : Karlova univerzita, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
- DVOŘÁKOVÁ, M., KAŠOVÁ, J., TOMKOVÁ, A. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-33-8.
- HORKÁ, H. *Ekologická výchova v mateřské škole*. Brno : Masarykova Univerzita, 1994. Bez ISBN.
- JANČAŘÍKOVÁ, K. *Ekolístky – Metodické listy Svatojánské koleje*. Praha : Vyšší odborná škola pedagogická Svatý Jan pod Skalou, 2004. ISBN 80-239-3024-9.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-07-9.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha : Karlova univerzita, 2004. ISBN 80-246-0192-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.

KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha : Karlova univerzita, 2002. ISBN 80-7290-088-9.

KUČEROVÁ, S. *Texty ke studiu otázek výchovy*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0432-0.

MÁCHAL, A. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. 2. vyd. Brno : Rezekvítek, 1997. Bez ISBN

MÁCHAL, A. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno : Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.

MÁCHAL, A. *Špetka dobromysli : kapitoly z praktické ekologické výchovy*. 1. vyd. Brno : EkoCentrum, 1996. ISBN 80-901668-6-5.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

ODUM, E. *Ecology*. United States of America : University of Georgia, 1963. s. 1-7. ISBN 03-01275-2.

PASH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

ŘEHÁK, B. *Vyučování biologií*. 2. vyd. Praha : SPN, 1967. ISBN 14-905-67.

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

SKÝBOVÁ, J. *Environmentální výchovné projekty pro učitelství MŠ a prvního stupně ZŠ*. Praha : Karlova univerzita, 2008. ISBN 978-80-7290-376-4.

ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky VV*. Olomouc, 2006.

VALENTA, J. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha : Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

Sborník :

BUREŠ, J., JAKUBKA, Z. *Ekologická výchova v mateřských školách*. Pardubice : Task klub - Ekocentrum Paleta, 1996.

KVASNIČKOVÁ, D. *Ekologická výchova a vzdělávání ve školství*. In *Sborník ekologická výchova ve škole*. Praha : Klub ekologické výchovy ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, 1997, s. 9 – 18.

MARX, J. *Ekologické hry*. Olomouc : Dům dětí a mládeže, 1992.

Internetové zdroje :

CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů* [online]. Praha : 2002. [cit. 9-9-2010].

Dostupné na WWW :

<http://zdenka-projekty.bdnet.cz/Main/OsobnostiProjektov%E9V%FDuky>

GARDNER, H. *The good Work Project* [online]. Harvard graduate Scholl of Education

: 2010 [cit.16-7-2010]. Dostupné na WWW :

<http://www.pz.harvard.edu/Research/GoodWork.htm>.

STOCKTON, J.L. *Project Work in Education* [online]. Boston, New York, Chicago,

Houghton Mofflin Company : 1920 [cit. 2-10-2010]. Dostupné na WWW :

<http://books.google.cz/books?id=kUoWHKWc->

[VsC&printsec=frontcover&dq=Stockton+-](http://books.google.cz/books?id=kUoWHKWc-VsC&printsec=frontcover&dq=Stockton+-)

[+project+work+in+education&source=bl&ots=ctlaufY19y&sig=bx6PQzh1pOfpAiGPIR](http://books.google.cz/books?id=kUoWHKWc-VsC&printsec=frontcover&dq=Stockton+-project+work+in+education&source=bl&ots=ctlaufY19y&sig=bx6PQzh1pOfpAiGPIR)

[aN_oPQ7vI&hl=cs&ei=ZSGnTMGoIbJswbMn6CODA&sa=X&oi=book_result&ct=re](http://books.google.cz/books?id=kUoWHKWc-VsC&printsec=frontcover&dq=Stockton+-project+work+in+education&source=bl&ots=ctlaufY19y&sig=bx6PQzh1pOfpAiGPIRaN_oPQ7vI&hl=cs&ei=ZSGnTMGoIbJswbMn6CODA&sa=X&oi=book_result&ct=re)

[sult&resnum=1&ved=0CBQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.cz/books?id=kUoWHKWc-VsC&printsec=frontcover&dq=Stockton+-project+work+in+education&source=bl&ots=ctlaufY19y&sig=bx6PQzh1pOfpAiGPIRaN_oPQ7vI&hl=cs&ei=ZSGnTMGoIbJswbMn6CODA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

VRÁNA, S. *Projektová metoda* [online] : 1936 [cit. 22-9-2010]. Dostupné na WWW :

http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/334/priloha_3___projektove_metode.pdf

SEZNAM GRAFŮ

	strana
Graf č. 1. Počet dětí zúčastněných na výzkumu z celkového počtu dětí v mateřské škole.	71
Graf č. 2. Počet dětí zúčastněných na výzkumu z celkového počtu dětí v obou zkoumaných třídách.	72
Graf č. 3. Rozdělení dětí podle pohlaví.	74
Graf č. 4. Rozdělení podle věku.	74
Graf č. 5. Odpovědi dětí podle strachu reálného a nereálného v 1. etapě otázek.	75
Graf č. 6. Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí? – 1.etapa, třída A.	76
Graf č. 7. Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí? – 1.etapa, třída B.	77
Graf č. 8. Děti, které se v přírodě nebojí – 1.etapa.	78
Graf č. 9. Podle počtu odpovědí v 1.etapě otázek.	78
Graf č. 10. Odpovědi podle strachu reálného a nereálného ve druhé etapě otázek.	79
Graf č. 11. Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí? – 2.etapa, třída A.	80
Graf č. 12. Čeho se děti v přírodě nejvíce bojí? – 2.etapa, třída B.	81
Graf č. 13. Děti, které se v přírodě nebojí. 2.etapa výzkumu.	82
Graf č. 14. Graf podle počtu odpovědí ve 2.etapě výzkumu.	82
Graf č. 15. Shoda v odpovědích po půl roce.	83

PŘÍLOHY

Příloha č. I



Obrázek 1. Jindřiška a Honzík pozorují detaily v trávě.



Obrázek 2. Baruška objevila první jarní kytičky.



Obrázek 3. Adámek má radost. Na lupu si položil lístek a může jej pozorovat zblízka.

Příloha č. II



Obrázek č. 1. Josefinka pojmenovává části rostliny.



Obrázek č. 2. Karolínka nám ukazuje, že zná pampelišku.



Obrázek č.3. Pohybová hra Na zahradníky.



Obrázek č.4. Davídek poznává lístky od sněženky.



Obrázek č.5. Na obrázku roste sněženka.



Obrázek č.6. Hledání jarních znaků přírody na školní zahradě.



Obrázek č. 7. Pozorování lupou ve třídě.



Obrázek č.8. Markétka si vykresluje kytky pastelkou.

Příloha č. III



Obrázek č. 1. Děti našly znaky jara.



Obrázek č.2. Sluníčko z tělíček dětí.



Obrázek č. 3. Stavba sluníčka z plastových víček.

Příloha č. IV



Obrázek č. 1. Děti si prohlíží obrázky pampelišek.



Obrázek č. 2. Románek trhá květy na limonádu.



Obrázek č.3. Filípek všechny natřhané květy opláchnul pod tekoucí vodou.



Obrázek č. 4. Románek dává květy do sklenice s připraveným nálevem.



Obrázek č. 5. Limonádu děti přecedily a ochutnaly.

Příloha č. V



Obrázek č. 1. Děti si hrají na stavitele v mraveništi.



Obrázek č. 2. Děti si staví mraveniště.



Obrázek č. 3. Mravenci se ukládají k spánku.

Příloha č. VI



Obrázek č. 1. Vyprávění o krtkovi.



Obrázek č. 2. Viktorka se seznamuje s půdou.



Obrázek č. 3. Překážková dráha se zavázanýma očima.

Příloha č. VII



Obrázek č. 1. Děti nalévají do semínek vodu.



Obrázek č. 2. Děti správně řadí obrázky – jak roste rostlinka.



Obrázek č. 3. Sázání pšenice do hlíny.



Obrázek č. 4. Děti mají radost, pšenice nám klíčí.



Obrázek č. 5. Musíme ji pořádně prozkoumat.

Příloha č. VIII



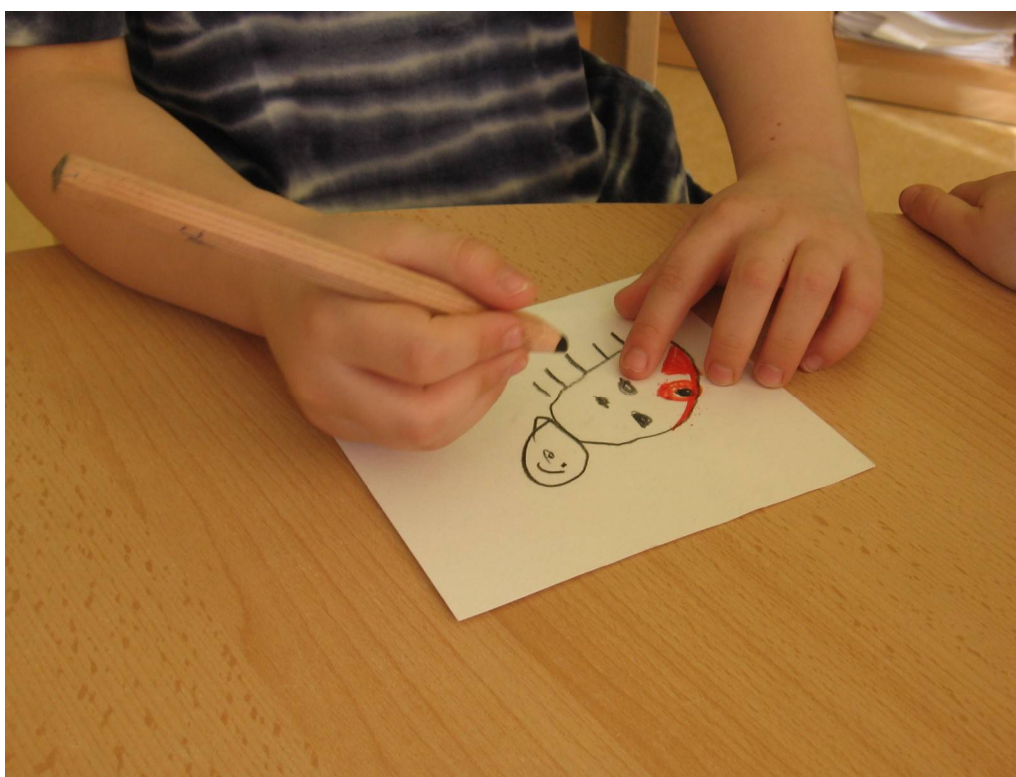
Obrázek č. 1. Kluci zkoumají, jaká je tráva.



Obrázek č.2. Děti venku našly sluněčko sedmitečné.



Obrázek č.3. Ve třídě děti pozorovaly detaily lupou.



Obrázek č.4. Poté se je snažily poctivě nakreslit.



Obrázek č. 5. Náš kouzelný brouk, který má tři nosy.

Příloha č. IX



Obrázek č. 1. Děti podle příběhu kreslí ptačího samce.



Obrázek č. 2. Matýsek a jeho ptáček na obloze.

Příloha č. X



Obrázek č. 1 Děti při malbě vybírají vhodné barvy.



Obrázek č. 2. Jak asi bude motýlek vypadat?

Příloha č. XI



Obrázek 1. Lukášek povídá příběh o čápovi



Obrázek 2. Děti si prohlíží hnízdo čápa



Obrázek 3. Pohybová hra



Obrázek 4. Markétka kreslí hnízdo klacíkem namočeným v černé tuši



Obrázek 5. Čápi na komíně